

NEDERLANDS IN DE LERARENOPLEIDING OP CURAÇAO EN BONAIRE

Dit proefschrift doet verslag van een onderzoek naar de ontwikkeling, uitvoering en evaluatie van een programma Taalvaardigheid Nederlands bij de Tweedegraads Lerarenopleiding Nederlands (TLN) en de Lerarenopleiding Funderend Onderwijs (LOFO) op Curaçao en Bonaire. Aanleiding voor het onderzoek waren de hoge uitvalcijfers van studenten in de propedeusefase van de opleidingen en de door docenten ervaren negatieve attitude van studenten ten aanzien van (het leren van) de Nederlandse taal die voor studenten in het Caribisch gebied moedertaal, tweede taal of vreemde taal kan zijn.

De centrale onderzoeksvraag betreft de kenmerken waaraan een programma Taalvaardigheid Nederlands moet voldoen om een bijdrage te kunnen leveren aan het verbeteren van de Nederlandse taalvaardigheid en het bevorderen van studiesucces.

Om deze vraag te beantwoorden zijn zeven deelstudies uitgevoerd waarin zowel kwalitatieve als kwantitatieve onderzoeksmethoden zijn gebruikt en is aangesloten bij de traditie van onderwijskundig ontwerp-onderzoek. De deelstudies hebben betrekking op het achterhalen van de redenen van studie-uitval, het ontwerpen en evalueren van een eerste concept van het taalvaardigheidsprogramma, de relatie tussen studie-uitval en taalvaardigheid Nederlands, aspecten van meertaligheid, taalattitude en taaldidactiek, de ontwerpprincipes en het ontwerp en de uitvoering en evaluatie van het definitieve programma bij de LOFO op Bonaire en de TLN op Curaçao. In beide opleidingen leidde het programma tot een verbetering van de taalvaardigheid van de studenten en lagere uitvalcijfers.

Dit proefschrift voegt theoretische en praktische lokale kennis toe aan de internationale wetenschappelijke kennisbasis over het opleiden van leraren voor het primair en secundair onderwijs. Het is van belang voor onderzoekers van (taal)onderwijs, lerarenopleiders, leerplanontwikkelaars en studenten in de lerarenopleiding.

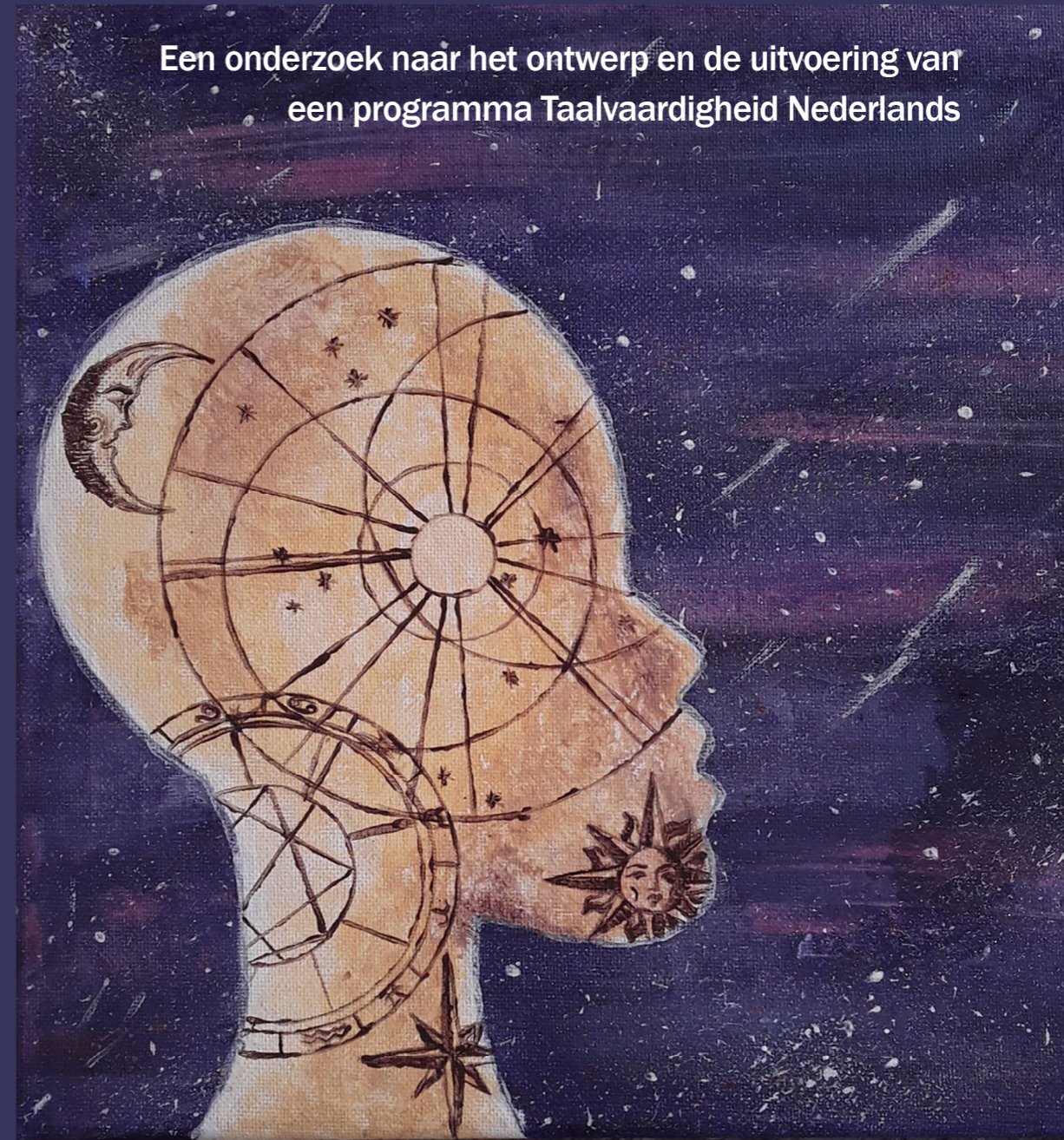
Maxy Bak-Piard studeerde Nederlandse Taal- en Letterkunde aan de Katholieke Universiteit Nijmegen waar zij ook haar eerstegraads lesbevoegdheid Nederlands behaalde. Zij is als wetenschappelijk hoofdmedewerker en lerarenopleider verbonden aan de Tweedegraads Lerarenopleiding Nederlands van de University of Curaçao waar zij onderzoek deed naar de ontwikkeling, uitvoering en evaluatie van een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands.

Dit proefschrift kwam tot stand bij het Departement Cultuurwetenschappen van Tilburg University.

NEDERLANDS IN DE LERARENOPLEIDING OP CURAÇAO EN BONAIRE

Maxy Bak-Piard

Een onderzoek naar het ontwerp en de uitvoering van
een programma Taalvaardigheid Nederlands



Maxy Bak-Piard

Nederlands in de Lerarenopleiding op Curaçao en Bonaire

Een onderzoek naar het ontwerp en de uitvoering van een
programma Taalvaardigheid Nederlands

Nederlands in de Lerarenopleiding op Curaçao en Bonaire

Een onderzoek naar het ontwerp en de uitvoering van een
programma Taalvaardigheid Nederlands

PROEFSCHRIFT

ter verkrijging van de graad van doctor aan Tilburg University,
op gezag van de rector magnificus, prof. dr. W.B.H.J. van de Donk,
in het openbaar te verdedigen ten overstaan van een
door het college voor promoties aangewezen commissie
in de Aula van de Universiteit

op dinsdag 21 december 2021 om 10.00 uur

door

Maxy Francisca Bak-Piard

geboren te Willemstad, Curaçao

Promotores: prof. dr. J.W.M. Kroon
prof. dr. A.P.C. Swanenberg
prof. dr. J.M.E. Blommaert †

Overige leden van de promotiecommissie:
prof. dr. A.M. Backus
dr. J.M.H. Swennen
prof. dr. P. Van Avermaet
prof. dr. K. Van den Branden
dr. J.-L. Van der Aa

ISBN 978-94-6416-956-0

Omslagillustratie door Michaëla Bak
Omslagontwerp en lay-out door Karin Berkhout, Departement Cultuurwetenschappen, Tilburg University
Gedrukt door Ridderprint BV, Ridderkerk

© Maxy Francisca Bak-Piard, 2021

Alle rechten voorbehouden.

Voorwoord

Dit boek is een van de resultaten van mijn jarenlange zoektocht naar bruikbare oplossingen voor het probleem van ‘het goed leren van de Nederlandse taal’ in de lerarenopleiding op Curaçao en Bonaire. Die zoektocht was geen eenzaam avontuur maar een samenwerkingsproject waarin een groot aantal collega’s en verschillende cohorten studenten participeerden. Daarbij waren we niet alleen op zoek naar theoretische inzichten maar vooral ook naar praktische toepassingsmogelijkheden. Daardoor vond het onderzoek gaandeweg aansluiting bij de nog jonge traditie van het onderwijskundig ontwerponderzoek.

Gedurende mijn promotietraject dat begon in 2016 en zijn afronding vindt in dit proefschrift, hebben heel veel mensen mij geholpen en gesteund. Te veel om hier allemaal met naam te noemen maar allemaal belangrijk voor het welslagen van dit werk. Graag wil ik hen, hoewel anoniem, van harte bedanken voor hun uiteenlopende bijdragen.

Bij de afsluiting van dit promotietraject moet een aantal mensen wel met name worden genoemd en bedankt. Dat is op de eerste plaats mijn begeleider en promotor, prof. dr. Sjaak Kroon. Sjaak is een van de vijf promotoren die mij in verschillende periodes van mijn onderzoek hebben bijgestaan en met alle respect voor de anderen, voor mij was hij de beste. De beste niet alleen vanwege zijn grote kennis op het gebied van de sociolinguïstiek, de Nederlandse taal en het taalonderwijs maar ook vanwege zijn ervaring in het begeleiden van (ingewikkelde) promotietrajecten. De beste ook door zijn vermogen mij mezelf te laten zijn en me te stimuleren het beste uit mezelf te halen. Sjaak, ik ben je heel veel dank verschuldigd en je komt ook na het promotietraject niet van mij af, want ik werk graag verder met je samen op wat voor manier dan ook.

Natuurlijk wil ik ook prof. dr. Jos Swanenberg bedanken voor zijn bereidheid als mijn promotor op te treden na het overlijden van prof. dr. Jan Blommaert die bij het begin van mijn Tilburgse periode bij het onderzoek betrokken was. Bedankt Jos voor al je feedback, je aanmoedigen en je vrolijke gemoed. Jan Blommaert is helaas niet meer bij ons maar veel van zijn inzichten en inspiratie zijn in dit proefschrift terug te vinden.

Een woord van dank wil ik ook richten aan dr. Piet-Hein van den Ven en prof. dr. Peter-Arno Coppen van de Radboud Universiteit Nijmegen. Met jullie heb ik in de beginjaren van mijn promotietraject intensief samengewerkt. Het lot wilde dat onze wegen op een gegeven moment scheidden. Bedankt voor jullie vertrouwen en inzet. Allemaal dragen wij de Nederlandse taal en het taalonderwijs een warm hart toe en

allemaal wilden we een bijdrage leveren aan betere onderwijskansen voor studenten en leerlingen op de Nederlandse Caribische eilanden. In die zin maakt het niet zoveel uit wie in welke fase van mijn onderzoek een rol heeft gespeeld. De klus is geklaard, daar mogen we allemaal trots op zijn.

Uit het Caribisch gebied dank ik heel in het bijzonder prof. dr. Gilbert Cijntje van de International University of the Caribbean, prof. dr. Rose Mary Allen en prof. dr. Frank Martinus Arion (†) van de University of Curaçao voor hun steun in bepaalde fasen van mijn promotietraject.

Mijn paranimfen Margie Pattiselanno en Michael Bak wil ik hartelijk bedanken voor het continu meedenken en het meelesen van conceptteksten. In diezelfde lijn wil ik ook Annemarie Magermans-Oosterveld, Suzette Fabias-Bak, Tanya Williams, Winifred Browne en Luisette Martis-Sambo bedanken voor hun rol als meezezer en/of vertaler van artikelen en samenvattingen in het Engels of het Papiaments.

Om een promotietraject succesvol te kunnen afronden zijn, naast kennis en doorzettingsvermogen, ook tijd en geld onmisbaar. De University of Curaçao wil ik bedanken voor de verkregen faciliteiten. Erkentelijk ben ik ook de Taalunie die een subsidie gaf waarmee studiemateriaal kon worden gekocht voor gebruik binnen de Tweedegraads Lerarenopleiding Nederlands en die mij de mogelijkheid bood tot deelname aan congressen en studiebijeenkomsten in verband met mijn promotieonderzoek.

Een belangrijke ambitie van ontwerpgericht onderwijsonderzoek is een bijdrage te leveren aan een verbetering van de onderwijspraktijk. Zonder de concrete medewerking van die praktijk is het echter niet goed mogelijk iets te ontwikkelen dat in die praktijk ook echt bruikbaar is. Vandaar ook dat ik mijn dank wil uitspreken aan de vele mensen in het onderwijs met wie ik gedurende mijn onderzoek heb mogen samenwerken. Het betreft mijn ex-collega neerlandicus Richard Delfina met wie ik in 2006 aan dit avontuur begon, mijn twee student-assistenten uit die periode, Dailisa Ignacio en Luisette Martis-Sambo van de Lerarenopleiding Papiaments die ook later als opleidingscoördinator enthousiast bij het project betrokken zijn gebleven, de studenten van de Tweedegraads Lerarenopleiding Nederlands (TLN) van de cohorten, 2007, 2012, 2013 en 2017 en die van de Lerarenopleiding Funderend Onderwijs (LOFO) van de cohorten 2006-2009, de alumni van de opleidingen Papiaments en Nederlands op Bonaire en Curaçao, de diverse schoolhoofden, beleidsmedewerkers en schoolbestuursleden op Bonaire, maar ook de leden van het coördinatieteam op Bonaire, Lilian Paula-Crestian, Dailisa Ignacio en Enigma Giskus, alle instituuts- en werkplekbegeleiders, in het bijzonder Sergie Rudmila Juliana en Josphientje Goithia en de docent Rekenen en Wiskunde Herbert Silie bij de LOFO.

Ik voel dankbaarheid en waardering voor de overwegend lieve en leuke collega's van de University of Curaçao van de diverse faculteiten en diensten met wie ik in de afgelopen achttien jaren heb gewerkt. Jill Bekker bedankt voor je hulp bij het begrijpen van alle cijfers van de studentenadministratie, Lisette Rossini bedankt dat je me hebt voorzien van (bijna) al de literatuur die ik nodig had, Gregory Romondt (†) en collega's bedankt voor jullie voortdurende hulp bij ICT-aangelegenheden en col-

lega's van de Campus/Mensa voor het van-tijd-tot-tijd goed verzorgen van mijn innerlijke mens met al jullie gezonde en heerlijke gerechten. Louella Blijden, Emilka Eustachia, Marvis Amerikaan en Gerlyn Schmidt, bedankt voor jullie jarenlange en all-around steun. Ook wil ik mijn (ex)collega's neerlandici en collega's Papiaments in willekeurige volgorde bedanken: Ingrid Lasten Med, Conny Trustfull MEd, Jeroen Heuvel MEd, Laura Quast MEd, Shadelle Sint Jago MEd, Dailisa Ignacio Med, drs. Lisette Agatha en Annabelle Martina voor hun fijne samen- en/of medewerking gedurende het onderzoek. Ook de voormalig Algemeen coördinator van de LOFO drs. Orisine Kolf-Resida (†) en de huidige leidinggevende van de Algemene Faculteit mw. drs. Adrienne Fernandes bedank ik voor hun steun en medewerking. Tot slot wil ik Karin Berkhout bedanken voor de prachtige opmaak van dit boek en voor haar hulp bij allerlei kleine praktische vragen en problemen.

Tijdens mijn promotietraject voelde ik mij geïnspireerd en aangemoedigd door twee, in mijn ogen heel bijzondere vrouwen. De eerste is Wilma Böhm-Sandig, voormalig directeur en leerkracht van basisschool De Pelikaan op Bonaire. Wilma bedankt voor je inspiratie, medewerking en de mogelijkheid om in direct contact te staan met het werkveld als lid van het bestuur van De Pelikaan. Het was een waar genoegen daar samen te werken met Marianne Ketelaars, Rob van den Berge, Marijke Winkel en Marjolijn Eillebrecht voor het welzijn van de school en Bonaire en te ervaren wat er speelt op een basisschool, het werkveld van de studenten van de LOFO die deelnamen aan mijn onderzoek.

De tweede moedige vrouw op mijn pad is Magali Lacroes, directeur en leraar van het Omega College op Curaçao. Je moet maar het lef hebben om tegendraads te zijn en te gaan voor waar je in gelooft voor jongeren die wellicht geen doorsnee zijn, maar wel een kans verdienen om hun diploma te halen. Bedankt Magali voor je inspiratie, je medewerking en de mogelijkheid om op de werkvloer contact te hebben met mavo-, havo- en vwo-leerlingen van het Omega College, de leerlingen van de docenten Nederlands van de TLN die deelnamen aan mijn onderzoek.

Gedurende mijn promotietraject heb ik van de steun mogen genieten van vele vrienden en vriendinnen. Sommigen moet ik bedanken voor de slaappleaats die ze me aanboden tijdens mijn verblijf in Nederland: Barbera Kersbergen, Marja Hodes, Annemarie Magermans-Oosterveld, Margie Pattiselano en Marselyne Piard. Ook Angelique en Gerda Overmeer, van harte bedankt voor al jullie steun vanuit Nederland. Mavis Paulina-Monte, Ruthliene Vissers-Kramers, Altagracia Josepa, Ron en Merelyn Vönhogen, bedankt voor jullie steun vanuit Curaçao.

Mijn moeder en grote vriendin Gumerinda Veronica Piard-Cannister, woorden schieten tekort om jou te bedanken voor alles wat je voor mij hebt betekend. Ik wens de hele mensheid een moeder zoals jij. Mijn vader Magnus Fortunatus Piard die halverwege mijn promotietraject is heengegaan, voel en hoor ik nog dagelijks in en om mij heen, met zijn aanmoedigingen, wijsheid, liefde, kracht en innerlijke vreugde. Papi bedankt!

Uiteraard gaat mijn dank ook uit naar al mijn negen lieve broers en zussen: Magnus, Mygna, Marselyn, Meldryd, Guayne (†), Gyvanis, Vivian, Sharine en Luis. Van jullie heb ik al op jonge leeftijd de grote waarde geleerd van saamhorigheid en

hoe om te gaan met diversiteit. Ook mijn nichtjes Mywengely Piard, Kathleen Anthony, Rocheline Koolman, Kinsasha Fabias, Leanne, Jada en Dana Piard, wil ik hartelijk bedanken voor de liefde en vrolijkheid die zij brachten toen ik bijna bezweek onder de druk van het vele werk dat ik te doen had. En mijn dank gaat ook uit naar al mijn geestelijke broeders en zusters van diverse organisaties waar ik deel van uitmaak; jullie hebben mijn leven op talloze manieren verrijkt, jullie liefde was een kracht op mijn weg en jullie wijsheid een licht op mijn pad.

Morgaine Parris en alle leden van Art Heals Foundation: jullie en je prachtige creaties waar ik jarenlang van heb mogen genieten, zijn een thuishaven voor mijn ziel en mijn soms vermoeide zenuwcellen; bedankt!

Last but not least, bedank ik mijn lieve en wijze man Michael Bak en onze pareltjes Lukeyla, Timothy, Quirina en Michaëla van harte voor jullie liefde, steun en 'grata compania' in de afgelopen jaren. Ik heb niets in mijn eentje bereikt. Wij hebben samen stapjes en stappen gezet die onze levens hebben verrijkt, maar die ook anderen om ons heen ten goede kwamen. Well done sweathearts!

Willemstad, oktober 2021

Maxy Bak-Piard

Inhoudsopgave

1	Inleiding	1
1.1	Aanleiding en onderwerp	1
1.2	Twee verlegenheidssituaties	2
1.3	Onderzoek naar studie-uitval	4
1.4	Onderzoek naar een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands	5
1.5	Methode van onderzoek	10
1.6	Relevantie van het onderzoek	12
1.7	Opbouw van het proefschrift	13
2	Vraagstelling en methode van onderzoek	15
2.1	Inleiding	15
2.2.1	Van verkenning van studie-uitval naar ontwerpgericht onderwijs- onderzoek	15
2.2.2	Ontwerpgericht onderwijsonderzoek	16
2.3	Opzet en uitvoering van het onderzoek	19
2.3.1	Overzicht	19
2.3.2	Onderzoek naar redenen van studie-uitval	20
2.3.3	Onderzoek naar de ontwikkeling en uitvoering van het concept- programma Taalvaardigheid Nederlands	22
2.3.4	Onderzoek naar de taalvaardigheid Nederlands	25
2.3.5	Onderzoek naar de taalsituatie	28
2.3.6	Onderzoek naar de ontwikkeling en uitvoering van het nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands bij de LOFO en de TLN	29
2.4	Validiteit en betrouwbaarheid	33
2.5	De persoon van de onderzoeker	35
3	Studie-uitval bij de TLN en de LOFO en uitgangspunten voor een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands	37
3.1	Inleiding	37
3.2	Studie-uitval binnen het hoger onderwijs	38
3.3	Opzet en uitvoering van het onderzoek	39
3.4	Resultaten	42
3.4.1	De omvang van studie-uitval en kenmerken van de uitvallers	42
3.4.2	Redenen van studie-uitval bij de TLN en de LOFO	43
3.4.3	Adviezen voor programma-ontwikkeling	52

3.5	Uitgangspunten en randvoorwaarden voor de aanpak van studie-uitval	54
3.6	Conclusies en consequenties	60
4	Ontwikkeling, uitvoering en evaluatie van het conceptprogramma Taalvaardigheid Nederlands bij de TLN	63
4.1	Inleiding	63
4.2	Ontwikkeling	64
4.3	Uitvoering	66
4.4	Resultaten	67
4.5	Evaluatie	69
4.6	Aandachtspunten voor vervolgonderzoek	78
4.7	Conclusies en consequenties	81
5	Het verband tussen studie-uitval en de taalvaardigheid Nederlands	85
5.1	Inleiding	85
5.2	De relatie tussen toetsresultaten voor taalvaardigheid Nederlands en studie-uitval	85
5.2.1	Taalvaardigheid	85
5.2.2	Achtergronden en vraagstelling	86
5.2.3	Methode van onderzoek	88
5.2.4	Resultaten	91
5.2.5	Conclusies	95
5.3	De relatie tussen taalfouten in schriftelijk werk en studie-uitval	95
5.3.1	Inleiding	95
5.3.2	Opzet en uitvoering van het onderzoek	96
5.3.3	Resultaten	97
5.4	Conclusies en consequenties	99
6	Talige diversiteit, taalattitudes en taaldidactiek bij de TLN en de LOFO	103
6.1	Inleiding en vraagstelling	103
6.2	Opzet van het onderzoek	104
6.3	De talige diversiteit zichtbaar gemaakt	105
6.4	Achtergronden van de talige diversiteit	110
6.4.1	Historie	110
6.4.2	De taalsituatie op Curaçao en Bonaire	110
6.4.3	Taalbeleid en onderwijs	111
6.4.4	Onderzoek naar taalonderwijs in het primair en secundair onderwijs	112
6.5	Taalattitudes van studenten van de LOFO en de TLN	114
6.6	Talige diversiteit en taaldidactiek	116
6.7	Conclusies en consequenties	119

7	De ontwerpprincipes en het ontwerp	123
7.1	Inleiding	123
7.2	De ontwerpprincipes	124
7.2.1	Randvoorwaardelijke ontwerpprincipes	124
7.2.2	Taalbeleidsmatige ontwerpprincipes	126
7.2.3	Taaldidactisch-inhoudelijke ontwerpprincipes	128
7.3	Het programma Taalvaardigheid Nederlands	132
7.3.1	Het programma in fasen	132
7.3.2	Didactische benadering, werkvormen en instrumenten	140
7.4	Evaluatie van de ontwerpprincipes en het ontwerp	150
7.5	Conclusies en consequenties	153
8	Uitvoering en evaluatie van het programma Taalvaardigheid Nederlands bij de LOFO op Bonaire	155
8.1	Inleiding	155
8.2	De uitvoering van het onderzoek	157
8.2.1	Context	157
8.2.2	Aanpak	159
8.2.3	De ontwerpprincipes en de inhoud van het programma	162
8.3	Formatieve evaluatie	165
8.3.1	Aanpak	165
8.3.2	Resultaten	167
8.4	Summatieve evaluatie	189
8.4.1	Aanpak	189
8.4.2	Resultaten	190
8.5	Conclusies en consequenties	193
8.5.1	Conclusies	193
8.5.2	Consequenties	201
9	Uitvoering en evaluatie van het programma Taalvaardigheid Nederlands bij de TLN op Curaçao	207
9.1	Inleiding	207
9.2	De uitvoering van het onderzoek	210
9.2.1	Context	210
9.2.2	Aanpak	211
9.2.3	De ontwerpprincipes en de inhoud van het programma	212
9.2.4	Deelnemers	215
9.3	Formatieve evaluatie	216
9.3.1	Aanpak	216
9.3.2	Resultaten	217
9.4	Summatieve evaluatie	247
9.4.1	Aanpak	247
9.4.2	Resultaten	247

9.4.3	Aanvullende longitudinale resultaten	251
9.5	Conclusie en consequenties	254
9.5.1	Conclusies	254
9.5.2	Consequenties	255
10	Conclusies, beperkingen en aanbevelingen	259
10.1	Inleiding	259
10.2	Conclusies	261
10.3	Beperkingen	270
10.4	Aanbevelingen	272
	Bibliografie	277
	Bijlagen	291
	Summary	313
	Resumen	321

HOOFDSTUK 1

Inleiding

1.1 Aanleiding en onderwerp

Dit boek gaat over het onderzoek dat ik als lerarenopleider aan de University of Curaçao dr. Moises da Costa Gomez (verder UoC) heb uitgevoerd binnen mijn eigen praktijk van de Tweedegraads Lerarenopleiding Nederlands. Het doel van dit onderzoek was tweeledig. Op de eerste plaats wilde ik inzicht krijgen in de oorzaken van de aanzienlijke studie-uitval van studenten¹ in de propedeusefase van de opleiding. Daartoe heb ik een exploratief vooronderzoek verricht. Daarnaast wilde ik, als vervolg op dit vooronderzoek, een bijdrage leveren aan de oplossing van deze problematiek, die ook buiten de specifieke context van deze lerarenopleiding bruikbaar zou zijn. Daartoe heb ik een ontwerpgericht onderzoek uitgevoerd rond de ontwikkeling en uitvoering van een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands.

Sinds 2003 ben ik als wetenschappelijk medewerker en lerarenopleider verbonden aan de UoC. De universiteit bestaat sinds 1979 en biedt wetenschappelijk onderwijs en hoger beroepsonderwijs aan op Curaçao, Bonaire, Aruba en St. Maarten. De UoC is een publiekrechtelijke organisatie die voor een belangrijk deel door de lokale overheid wordt gefinancierd. De universiteit heeft drie kerntaken: onderwijs, onderzoek en maatschappelijke dienstverlening. Het onderzoeksbeleid richt zich onder meer op toegepast onderzoek naar vraagstukken in eigen land en in de rest van het Koninkrijk en op vergelijkend onderzoek in samenwerking met andere landen in de regio. De UoC telt vijf faculteiten die in totaal 29 opleidingen aanbieden (UNA, 2011a; UoC, 2016).

Ten tijde van mijn onderzoek was ik werkzaam aan de Algemene Faculteit. Deze faculteit is in 2001 opgericht en heeft als doelstelling de bevordering van een brede zelfontplooiing van de in het Caribische deel van het Koninkrijk woonachtige burgers in het algemeen en studenten van de UoC in het bijzonder. De Algemene Faculteit telt tien opleidingen: de tweedegraads bacheloropleidingen leraar Papiaments, Engels, Nederlands en Spaans op Curaçao; de lerarenopleiding Funderend Onderwijs op Curaçao en Bonaire, professionele masteropleidingen in het Papiaments, Engels, Nederlands en Spaans op Curaçao, Aruba, Bonaire en St. Maarten en de opleiding Special Educational Needs op Curaçao en Bonaire (tot en met 2018) (UoC, 2016).

¹ Waar in deze tekst sprake is van studenten, docenten, leraren en andere beroepsbeoefenaren worden daaronder zowel mannen als vrouwen begrepen.

Voordat ik bij de Algemene Faculteit werd aangesteld, werkte ik in Nederland waar ik diverse functies heb vervuld in het bedrijfsleven, het semi-bedrijfsleven, het onderwijs en de welzijnssector. Mijn laatste functie in Nederland was die van manager van onder andere een programma Kennis en Ontwikkeling bij een provinciale instelling die zich, grotendeels in opdracht van de overheid, boog over diversiteitsvraagstukken. In die hoedanigheid was ik intensief betrokken bij beleidsonderzoek, publicaties en debatten rond het thema diversiteit.

De UoC is een relatief kleine maar volwaardige universiteit. Medewerker zijn bij een kleine universiteit in een relatief kleine gemeenschap zoals die van Curaçao, betekent in veel opzichten professioneel een duizendpoot zijn (zie ook Bak-Piard, 2009a).² Net als veel van mijn collega's heb ik door de jaren heen binnen de UoC verschillende, soms gecombineerde rollen vervuld, zoals die van ondernemer wanneer er een nieuwe opleiding moest worden opgezet op Curaçao of Bonaire, die van manager (decaan) van een faculteit als de noodzaak zich voordeed, die van coördinator van bepaalde lerarenopleidingen en van de studieloopbaanbegeleidingslijn binnen de lerarenopleiding. Tegelijkertijd vervulde ik als lerarenopleider de rol van docent in verschillende vakken (maar vooral Nederlands) en was ik afwisselend ook stagebegeleider, studieloopbaanbegeleider, assessor en onderzoeker. Vanuit al die verschillende rollen werd ik, vanuit verschillende verantwoordelijkheden en invalshoeken, geconfronteerd met de aanzienlijke studie-uitval in de propedeusefase van de Tweedegraads Lerarenopleidingen Papiaments, Nederlands en Engels en de Lerarenopleiding Funderend Onderwijs die samen leek te hangen met de (geringe) beheersing van het Nederlands door de studenten.

De studie-uitval van studenten waar ik als lerarenopleider mee werd geconfronteerd, leidde in mijn dagelijkse praktijk tot wat ik hier 'verlegenheidssituaties' noem. Die verlegenheidssituaties, waarvan ik in de volgende paragraaf twee voorbeelden geef, waren voor mij de primaire aanleiding om onderzoek te gaan doen naar de problematiek van taal en onderwijs in mijn eigen werkomgeving.

1.2 Twee verlegenheidssituaties

Zoals al aangegeven, verzorgt de UoC onder andere een Tweedegraads Lerarenopleiding Nederlands (verder TLN), bedoeld voor leraren die les gaan geven in het schoolvak Nederlands in het secundair onderwijs, en een Lerarenopleiding Funderend Onderwijs (verder LOFO), vergelijkbaar met de Opleiding Leraar Basisonderwijs in Nederland. De LOFO wordt zowel op Curaçao als op Bonaire aangeboden; de TLN alleen op Curaçao.³

² Curaçao telt ongeveer 160.000 inwoners (Hermans & Kösters, 2019) en aan de UoC studeren ongeveer 2.000 studenten (UNA, 2011a).

³ Ik gebruik in dit boek de aanduidingen primair onderwijs en secundair onderwijs waar op de Caribische eilanden ook wel funderend onderwijs en basisonderwijs resp. voortgezet onderwijs wordt gebruikt.

In de periode 2006-2009 kreeg ik als deeltaak de coördinatie van de TLN. Bij de overname van die coördinatietaak viel het mij op dat de uitval binnen die opleiding opvallend hoog was. Dat was vooral aan de orde bij de jongere eerstejaars die rechtstreeks vanuit het secundair onderwijs of het secundair beroepsonderwijs waren doorgestroomd naar de TLN. Het betrof uitvalpercentages van tussen de 40 en 80 procent bij de cohorten van 2005 en 2006. Dit was een situatie die mij in totale verlegenheid bracht. Uitval van studenten hoort bij een opleiding – maar zoveel?

Om mijn coördinatietaak goed uit te kunnen voeren, achtte ik het noodzakelijk inzicht te krijgen in de redenen van studie-uitval binnen de opleiding. Toen bleek dat deze kennis niet centraal binnen de UoC beschikbaar was, besloot ik in 2006 hier, in samenwerking met de studieloopbaanbegeleiders, de vakdocenten Nederlands en enkele student-assistenten, zelf gericht onderzoek naar te gaan doen. Maar door de dagelijkse werkdruk, zeker op een relatief kleine universiteit als de UoC, was er niet veel tijd om onderzoek te doen, laat staan de onderzoeksresultaten snel uit te werken en te presenteren en lag de prioriteit na het uitvoeren van het onderzoek vooral bij het vinden van onmiddellijke oplossingen om iets aan de bestaande situatie van studie-uitval te doen. Terwijl ik mij op deze manier boog over de uitvalproblematiek binnen de TLN, liep ik tegen nog een andere situatie aan die mij ook in totale verlegenheid bracht, nu bij de LOFO.

In 2006, het jaar dat ik mijn onderzoek naar de studie-uitval binnen de TLN begon, werd mij gevraagd tijdelijk in te vallen als docent Nederlands bij de LOFO. Daar moest ik een module Schrijfvaardigheid geven aan een van de eerstejaarsgroepen. De module en de lesplannen waren allemaal al ontwikkeld en de studenten zouden centraal worden getoetst, samen met de andere eerstejaarsgroepen.

Anders dan ik bij de TLN gewend was, ondervond ik bij de groep van de LOFO geen hartelijk welkom en nauwelijks enthousiasme voor het leren van Nederlandse schrijfvaardigheid. Integendeel, veel studenten leken boos te zijn vanwege het feit dat zij zelfs op hbo-niveau nog afhankelijk waren van het behalen van een groot aantal modules Nederlands om hun propedeusediploma te kunnen behalen. Hun weerstand leek ook betrekking te hebben op de manier waarop zij het Nederlands moesten leren, als zou het hun moedertaal zijn. Ik wist niet wat me overkwam. De boosheid veranderde bij sommigen in verdriet en soms ook in een gevoel van machteloosheid. Na 22 jaar in Nederland te hebben gewoond en gewerkt, was ik mijn eigen ervaringen met het leren van Nederlands in een omgeving waar die taal amper leeft en niet veel wordt gebruikt, blijkbaar totaal vergeten.

Doordat ik inmiddels ook wat ervaring had opgedaan als studieloopbaanbegeleider en mentor van groepen studenten, besloot ik (misschien onbewust) tijdens mijn eerste les Nederlands in de rol van begripvolle mentor en studieloopbaanbegeleider te stappen en de studenten de ruimte te geven de frustraties met het Nederlands te uiten die ze tijdens hun verschillende vooropleidingen en in de eerste periode van hun propedeuse hadden opgelopen. Ik voelde mij op dat moment geen docent Nederlands meer maar eerder een maatschappelijk werker of psycholoog.

Na overleg met de studenten, heb ik aan het einde van deze eerste les schrijfvaardigheid Nederlands besloten mijn aanpak 180 graden om te gooien. De einddoelen

en toetsen als afsluiting van de module bleven echter gehandhaafd; daarin hadden we geen keus. Uiteindelijk zouden alle studenten in de groep de module halen en een aanzienlijk aantal later ook het propedeusediploma. Van een parallelgroep die van een andere docent op de oorspronkelijke manier les had gekregen, haalde 50 procent de module tijdens het eerste toetsmoment niet. Deze gebeurtenis en vooral de door sommige studenten geuite angst, pijn en machteloosheid met betrekking tot de Nederlandse taal, heeft een enorme indruk op mij gemaakt en heeft me ertoe aangezet deze situatie verder te onderzoeken in de hoop met een structurele oplossing voor dit probleem met het Nederlands te kunnen komen. Als neerlandicus en lerarenopleider, wil ik immers het liefst studenten zien die warmlopen voor mijn vak of er op zijn minst niet bang voor zijn.

Bij navraag bleek dat ook bij de LOFO de studie-uitval in de propedeuse over het algemeen erg groot was. De studenten van de LOFO moesten bovendien, anders dan die van de TLN waar het alleen om het Nederlands gaat, vier talen (Papiaments, Nederlands, Engels en Spaans) goed leren beheersen, wat een enorme druk op hen legt.

Dit laatste was voor mij nog een extra aanleiding om tussen 2006 en 2009 een exploratief onderzoek uit te voeren naar de redenen van studie-uitval bij studenten in de lerarenopleiding. In de periode daarna en voortbouwend op de resultaten van het onderzoek naar studie-uitval, voerde ik tussen 2009 en 2014 een ontwerpgericht onderzoek uit met als doel de geconstateerde studie-uitval die, naar het zich liet aanzien, samenhang met de Nederlandse taalbeheersing van de studenten en hun houding ten aanzien van het Nederlands, een halt toe te roepen door de ontwikkeling en uitvoering van een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands.

In de volgende paragraaf ga ik kort in op de aanpak van het onderzoek naar studie-uitval en op de wijze waarop het leidde tot de vraagstelling en aanpak van het onderzoek dat daarop volgde.

1.3 Onderzoek naar studie-uitval

In de tweede helft van 2006 begon ik, in mijn rol als coördinator van de studieloopbaanbegeleidingslijn en in samenwerking met de studieloopbaanbegeleiders en een collega vakdidactiek Nederlands, met de inventarisatie van de redenen voor uitval bij de toen bestaande lerarenopleidingen van de UoC met als focus de situatie bij de TLN op Curaçao.

De resultaten van onze inventarisatie in de periode 2006-2008 lieten zien dat de redenen voor studie-uitval heel divers waren. In de loop der jaren zijn door verschillende onderzoekers modellen van de drop-outproblematiek in het onderwijs ontwikkeld. Over het algemeen worden de redenen voor uitval grofweg verdeeld in de categorieën persoonsgebonden (individuele), institutionele en omgevingsfactoren (zie o.a. Bean, 1980; Cabrera, Nora & Castañeda, 1993; Declerq & Verboven, 2010). Sommige auteurs noemen ook integratie als factor, dat wil zeggen (het ontbreken

van) steun van vrienden of medestudenten en de mate waarin de studie volgens de student al dan niet is afgestemd op zijn mogelijkheden (zie o.a. Lacante, De Metsenaere, Lens et al., 2001). Anderen splitsen institutionele factoren uit naar factoren gerelateerd aan de vooropleiding van de student en factoren gerelateerd aan kenmerken van de nieuwe opleiding zoals studentgericht onderwijs en de wijze van toetsen (zie o.a. Jansen, 1996; Prins, 1997).

De meeste redenen voor uitval in onze inventarisaties vielen in de categorie persoonsgebonden factoren maar soms was er ook sprake van redenen die in meerdere categorieën tegelijk vielen. Onder persoonsgebonden factoren vallen onder andere financiële problemen, medische en justitiële problemen, maar ook zaken als leeftijd, sekse, motivatie, aspiratie, studievaardigheid en persoonlijkheidskenmerken zoals doorzettingsvermogen, contactuele eigenschappen en mondigheid. Er kwamen echter ook redenen voor uitval naar voren die we in de door ons bestudeerde wetenschappelijk literatuur veel minder tegenkwamen. Het betreft medische problemen, (ongewenste) zwangerschappen, uiteenlopende problemen in de justitiële sfeer, huiselijk geweld en negatieve *peer pressure*. Als twee zeer specifieke, vooral door de lerarenopleiders genoemde redenen voor studie-uitval, kwamen in het onderzoek de Nederlandse taalvaardigheid van de studenten en hun attitude ten aanzien van het Nederlands naar voren.

Als lerarenopleider was ik op dat moment erg benieuwd in hoeverre de taalvaardigheid Nederlands en de attitude van de studenten ten aanzien van het Nederlands daadwerkelijk een rol speelden als veroorzakers van studie-uitval bij de lerarenopleiding. Ik verkeerde in die periode in de veronderstelling dat de meeste studenten die aan de lerarenopleiding begonnen, tijdens hun vooropleiding toch minstens tien jaar onderwijs in de Nederlandse taal hadden gehad – hoe kon dan hun Nederlandse taalvaardigheid onvoldoende zijn? En, hadden echt zo veel studenten een aversie tegen het Nederlands waardoor zij de taal niet wilden leren beheersen of zou het ook zo kunnen zijn dat het niet voldoende beheersen van de Nederlandse taal voor problemen zorgde die door bepaalde docenten en begeleiders geïnterpreteerd werden als een aversie tegen het Nederlands? Maar ook wanneer zou blijken dat de taalvaardigheid Nederlands van de studenten onvoldoende was, hoe konden we dat probleem dan oplossen en hoe zouden wij onze keuzes in dat verband kunnen beargumenteren?

De resultaten van het onderzoek naar studie-uitval waren aanleiding voor een diepgaande analyse van de taalproblematiek binnen de opleidingen die werd uitgevoerd in het kader van het vervolgonderzoek naar de ontwikkeling en uitvoering van een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands.

1.4 Onderzoek naar een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands

Het onderzoek naar oorzaken van studie-uitval maakte duidelijk dat vooral studenten die hun vooropleiding in het Caribische deel van het Koninkrijk hadden gevolgd,

veel problemen hadden met het behalen van hun propedeusediploma en de succesvolle afronding van hun studie. Onder de afgestudeerden van de cohorten 2005-2009 van de TLN bevonden zich ook Surinamers en Antillianen die in Nederland waren geboren en opgegroeid of, voorafgaand aan hun studie op Curaçao, tenminste twee jaar in Nederland hadden gewoond. Een derde categorie afgestudeerden werd gevormd door studenten die op basis van een Pabo-diploma of een derdegraads diploma⁴ Nederlands al in het onderwijs werkzaam waren (UNA, 2010). De studenten die de studie succesvol afrondden, lijken daarmee een andere taalachtergrond te hebben dan de studenten die de studie niet voltooiden. Mogelijk hadden de (binnenlandse) jongeren bij de start van de opleiding niet het vereiste beheersingsniveau van het Nederlands.

Binnen de opleidingen wordt gewerkt met de niveaus van het Europees Referentiekader (ERK). Het ERK is opgesteld door de Raad van Europa als gemeenschappelijk Europees uitgangspunt voor het ontwikkelen van taalcurricula, curriculumontwikkeling en examinering. In het ERK worden drie niveaus van taalvaardigheid onderscheiden en elk niveau kent een minimale en maximale variant: A1 en A2 zijn de niveaus die staan voor de Basisgebruiker, B1 en B2 voor de Onafhankelijke gebruiker en C1 en C2 voor de Vaardige gebruiker (Nederlandse Taalunie, 2008; Expertgroep doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen, 2008). Ingangsvoorwaarde voor de TLN en de LOFO is taalvaardigheidsniveau Nederlands B2 van het ERK, dat wil zeggen het niveau van de gevorderde zelfstandige gebruiker. Studenten van de TLN en de LOFO hebben al minstens tien jaar onderwijs in de Nederlandse taal gehad en zijn in het bezit van een havo, vwo of sbo-4 diploma.⁵ Tegen deze achtergrond kwam ik al snel tot de conclusie dat ik moest proberen te achterhalen hoe deze situatie van een onvoldoende beheersing van het Nederlands was ontstaan voordat ik een definitieve keuze kon maken voor de ontwikkeling en uitvoering van een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands. Met name de verschillen in taalachtergrond van succesvolle en niet-succesvolle studenten maakt het aannemelijk dat een verklaring voor de geconstateerde problematiek te vinden is in de complexe taalsituatie in het Caribisch gebied.

Het Nederlands is bijna 400 jaar geleden op de Nederlandse Caribische eilanden Curaçao, Bonaire, Aruba, St. Maarten, St. Eustatius en Saba geïntroduceerd en heeft in die zin, behalve de status van vreemde taal, ook de status van koloniale taal, dat wil zeggen de taal van de overheerser, ‘de taal die je niet van harte zou moeten willen leren’ (zoals ik het iemand op Curaçao weleens heb horen zeggen). De Caribische

⁴ In de jaren 1970-1980 konden studenten aan lerarenopleidingen behalve een eerste- en tweede-graads diploma, ook een derdegraads diploma in een vakgebied halen. Een derdegraads diploma gaf bevoegdheid om les te geven in een vak in de eerste jaren van het secundair onderwijs en in de eerste jaren van het lager beroepsonderwijs.

⁵ Het Secundair Beroepsonderwijs (sbo) volgt op het Voorbereidend Secundair Beroepsonderwijs (vsbo) en biedt net als het Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs (havo) toegang tot het Hoger Beroepsonderwijs (hbo). Het vwo biedt toegang tot het Wetenschappelijk Onderwijs (wo) (Departement van Onderwijs Curaçao, 2001).

eilanden hebben zich ontwikkeld tot een meertalige samenleving. Het grootste gedeelte van de bevolking spreekt Papiaments of Engels als moedertaal terwijl het Nederlands, het Engels en het Spaans al op de lagere school worden gebruikt als instructietaal en/of worden onderwezen als vak. Daarnaast zijn er kleinere aantallen mensen op de eilanden die uiteenlopende andere moedertalen spreken. Denk hierbij aan Chinezen, Surinamers, Haïtianen, Arabischtaligen, Portugezen en leden van een aantal kleinere taalgroepen.

Het Nederlands was tot 2008 de belangrijkste instructietaal op alle scholen. Sinds 2008 is ook het Papiaments, de moedertaal van tenminste 70 procent van de bevolking van Curaçao, Aruba en Bonaire (CBS, 2016a), een belangrijke instructietaal en ook een vak in het primair onderwijs. Het Nederlands is nog altijd de belangrijkste instructie- en examentaal in het secundair onderwijs en op de meeste hogescholen en universiteiten op de Benedenwindse Eilanden (Severing & Weijer, 2008). Op de Bovenwindse Eilanden Saba, St. Eustatius en St. Maarten is de situatie aan het veranderen en wint het Engels steeds meer terrein binnen het onderwijs (Faraclas, Kester & Mijts, 2013; Drenthe, Allen, Meijnen & Oostindie, 2014). Het gebruik van Nederlands als instructietaal voor leerlingen die een andere taal als moedertaal hebben, wordt in diverse publicaties genoemd als één van de remmers van schoolsucces (zie o.a. De Palm, 1969; Prins-Winkel, 1973; Severing, 1997; Narain, 1995).

Wereldwijd is veel onderzoek gedaan naar de verwerving en de didactiek van de eerste, tweede en vreemde taal binnen de verschillende niveaus van het onderwijs. Veel discussie is er in de loop der jaren gevoerd met betrekking tot de vraag welke aanpak het beste is bij het aanleren van een tweede of vreemde taal. Algemeen wordt aangenomen dat een voorafgaande volwaardige beheersing van de moedertaal of eerste taal positieve effecten heeft voor het aanleren van een tweede of vreemde taal. Sommigen plaatsen ook kanttekeningen bij de stelling dat het voor succesvol tweede- of vreemdetaalonderwijs noodzakelijk is eerst de moedertaal goed te leren. Cummins (1981) ontwikkelde de begrippen BICS en CALP. BICS staat voor *Basic Interpersonal Communicative Skills*, de taalvaardigheden die nodig zijn voor de dagelijkse communicatie en CALP voor *Cognitive Academic Language Proficiency*, de taalvaardigheid die nodig is voor succesvolle deelname aan het onderwijsleerproces op school. De meeste mensen op de eilanden binnen het Caribische deel van het Koninkrijk beheersten tot omstreeks 2007 de eigen moedertaal Papiaments of Engels vooral op BICS-niveau en moesten het Nederlands zowel op BICS- als CALP-niveau op school leren beheersen. Het Nederlands was lang de voornaamste instructietaal op de meeste scholen. Het Papiaments is in 1986 als schoolvak en in 2001 als instructietaal geïntroduceerd op de meeste scholen in het primair onderwijs op Bonaire en Curaçao. In 2007 werd het Papiaments naast het Engels en het Nederlands een officiële taal op Curaçao en Bonaire door de inwerkingtreding van de Landsverordening Officiële Talen (Regering van de Nederlandse Antillen, 2007). Aruba kreeg in 1986 de zogeheten ‘status aparte’, werd een zelfstandig land binnen het koninkrijk en volgde een eigen koers in het taalbeleid. Sinds omstreeks 2007 leren de meeste kinderen die op de ABC-eilanden wonen Papiaments al in het primair onderwijs en wordt Papiaments (naast Nederlands, Engels of Spaans) tot en met de universiteit

ook als vak gedoceerd. Op Saba werd altijd al voornamelijk het Engels, de moedertaal van de meeste leerlingen, als instructietaal op de scholen gebruikt. Op St. Eustatius en St. Maarten waar ook het Engels moedertaal van de meeste leerlingen is, was de situatie anders. Op St. Eustatius is pas rond 2014 een omslag gemaakt van het Nederlands als belangrijkste instructietaal naar het Engels als belangrijkste instructietaal (zie o.a. Faraclas, Kester & Mijts, 2013; Drenthe, Allen, Meijnen & Oostindie, 2014), terwijl de situatie op St. Maarten vergelijkbaar is met die op Curaçao, met het verschil dat niet het Papiaments, maar het Engels de moedertaal van de meeste leerlingen is. De taalsituatie op Bonaire is sinds 2010 veranderd toen Bonaire samen met Saba en St. Eustatius een bijzondere gemeente van Nederland werd. De positie van het Papiaments is in het gedrang gekomen en het Nederlands werd wederom de belangrijkste instructietaal op de meeste scholen van kleuterschool tot en met de universiteit (zie o.a. Bak-Piard, 2016). Het afsluiten van voortgezet onderwijs levert ook in het Caribisch gebied formeel voldoende voorwaarde voor instroom in het wo/hbo en voldoet aan de genoemde ERK-niveaus. Formeel, want in de praktijk die hier beschreven wordt ligt het allemaal wat genuanceerder.

In beschouwingen als de bovenstaande hebben we te maken met een perspectief op taal waarin de ene taal duidelijk van de andere onderscheiden is en waarin sprake is van de beheersing van verschillende talen als aparte op zichzelf staande entiteiten. De laatste jaren is er echter een verschuiving waar te nemen in het denken over taal en taalleren. Centraal daarin staat dat 'taal' niet langer wordt opgevat als een onveranderbaar, normatief en telbaar construct – verwijzend naar bijvoorbeeld 'het' Engels, 'het' Nederlands, 'het' Spaans – maar veeleer naar een geheel van talige verschijnselen en elementen, veelal afkomstig uit meer dan een 'taal', die samen het talige repertoire van de taalgebruiker uitmaken en als zodanig worden gebruikt om betekenisvolle communicatie te realiseren. Dit nieuwe perspectief op taal wordt veelal kernachtig samengevat als de overgang van een begrip van taal als zelfstandig naamwoord naar een begrip van taal als werkwoord, in het Engels aangeduid als *linguaging* ('talen') of, om het meertalige karakter ervan aan te duiden, als *polylingual languaging* of *polylinguaging* (zie o.a. Jørgensen, Karrebæk, Madsen & Møller, 2016) en meer recent ook *translanguaging* (o.a. García & Li Wei, 2014; Li Wei & Lin, 2019). Een dergelijke opvatting heeft ook consequenties voor de vraag hoe met talige diversiteit in het onderwijs op een positieve manier kan worden omgegaan zonder daarbij de talige normativiteit die ook tot de opdracht van het onderwijs behoort helemaal uit het oog te verliezen (zie o.a. Blommaert & Backus, 2013; Spotti & Kroon, 2016).

Deze denkwijze biedt een breder perspectief van waaruit ook de taalsituatie aan de lerarenopleiding op de Caribische eilanden kan worden beschreven en geanalyseerd. Dit nieuwe perspectief biedt kansen voor een andere didactische aanpak en een ander perspectief op taal. In plaats van bijvoorbeeld in de propedeuse enkel te focussen op de vorm van de taal waardoor grammaticale correctheid als uitsluitingsmechanisme fungeert, kan bij het leren van het Nederlands in de Caribische context ook worden gekeken naar aspecten van de Nederlandse taal die de studenten en

straks ook hun leerlingen, het hardst nodig hebben om adequaat te kunnen communiceren in de contexten waarin dat wenselijk is. Om colleges te kunnen volgen en de propedeuse te kunnen halen, moeten studenten van de TLN en de LOFO bijvoorbeeld een goede luistervaardigheid hebben in het Nederlands (en bij de LOFO ook in het Papiaments). Om zich op de universiteit prettig te voelen en te kunnen socialiseren en communiceren met studiegenoten is ook Nederlands nodig, maar welke beheersingsaspecten zijn in die context het belangrijkste? Om te leren omgaan met kritiek en feedback van docenten, om conflicten tussen studenten te kunnen voorkomen, om deel te nemen aan discussies is het verwerven van communicatieve vaardigheid in het Nederlands belangrijker dan vanaf het begin van de studie bezig te zijn met het leren van het formele regelsysteem van het Nederlandse zonder enig communicatief oogmerk en niet gericht op de ondersteuning van het taalleren. Voor veel vakken moeten de studenten goed kunnen presenteren in het Nederlands, werkstukken kunnen maken, boeken kunnen bestuderen en samenvattingen daarvan kunnen maken. Tevens moeten ze met medestudenten en docenten van gedachten kunnen wisselen in het Nederlands, mondeling maar ook schriftelijk, vooral ook via BlackBoard en sociale media. Studenten moeten succes kunnen hebben in plaats van alleen maar te falen bij het maken van hun eerste taalvaardigheidstoetsen en daardoor gedemotiveerd te raken. Blommaert (2015) geeft een goed voorbeeld van wat ik hier bedoel. In zijn essay *Teaching the language that makes one happy* schrijft hij: “When we teach people the language they need for this purpose [d.w.z. geïntegreerd te zijn in het geheel van sociale omgevingen die cruciaal zijn voor een bevredigend sociaal leven; mbp] we have to teach them the specific bits of the language that make them happy.” De term ‘happy’ klinkt hier misschien vreemd, voegt hij eraan toe, en er bestaat ook geen traditie in het taalonderwijs die dit begrip ooit centraal heeft gesteld. Vandaar zijn voorstel: “I suggest we take it very seriously.”

Mijn eerste observaties in de praktijk van de lerarenopleiding gaven me de indruk dat de relatief zwakke beheersing van het Nederlands van veel, vooral jonge eerstejaarsstudenten en hun geringe studiesucces niet alleen te maken hadden met een gebrek aan Nederlandse taalkennis en taalvaardigheid, maar mede werden beïnvloed door de manier waarop zij de Nederlandse taal beleefden (bijvoorbeeld als gevolg van eerder opgedane frustraties bij het leren van het Nederlands), door hun weinig positieve attitude en hun geringe zelfvertrouwen ten aanzien van het (leren van) Nederlands (en andere talen) en door het niet geoefend zijn in het reflecteren op het eigen taalgebruik en dat van anderen. Ondanks dit alles zouden jongeren, afkomstig van scholen voor secundair onderwijs op Curaçao en Bonaire in staat moeten worden gesteld de TLN of de LOFO succesvol te doorlopen en met een diploma af te ronden. Zij zijn dan immers na hun studie niet alleen startbekwame leraren maar ook ervaringsdeskundigen als het gaat om het kennen en begrijpen van de maatschappelijke context en de taalsituatie waarin leerlingen op de Nederlandse Caribische eilanden niet alleen het Nederlands (als doeltaal) moeten leren maar waarin dat Nederlands tegelijk ook de instructietaal is.

Het is in mijn ogen noodzakelijk dat de Nederlandse taalvaardigheid van studenten aan de TLN en de LOFO – binnen de context van de Caribische eilanden waar

het Nederlands voornamelijk de positie heeft van een vreemde taal – goed en vooral functioneel is. Naast de geconstateerde studie-uitval vormde deze opvatting voor mij het centrale motief voor het uitvoeren van een ontwerpgericht onderzoek naar een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands waarvan de inhoud en de didactische aanpak beter zouden aansluiten bij de beginsituatie van de overgrote meerderheid van de studenten.

In dit onderzoek heb ik daarom op basis van al beschikbare gegevens eerst een analyse gemaakt van de taalbeheersing en taalbeleving van de ingestroomde studenten en deze vervolgens gerelateerd aan de maatschappelijke context en de onderwijscontext waarin deze studenten zich bevinden. Uit de resultaten van dit onderzoek konden criteria worden afgeleid voor de ontwikkeling van een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands dat vervolgens binnen verschillende cohorten studenten van de LOFO en de TLN werd uitgevoerd en geëvalueerd.

1.5 Methode van onderzoek

Zoals hiervoor is aangegeven, bestaat mijn onderzoek uit twee delen: een onderzoek naar de redenen van studie-uitval in de propedeuse van de TLN en de LOFO en een onderzoek naar de ontwikkeling en uitvoering van een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands voor die opleidingen. In Hoofdstuk 2 ga ik uitgebreid in op de opzet en uitvoering van dit onderzoek. In deze paragraaf geef ik een korte aanduiding van de onderzoeksmethode.

Het onderzoek naar studie-uitval in de propedeuse van de TLN en de LOFO is exploratief van aard. Toen ik in 2006 met dit onderzoek begon, hadden mijn collega's en ik nog geen welomlijnd idee van de specifieke onderzoeksmethode die wij wilden gebruiken. We hebben het onderzoek daarom in eerste instantie opgezet als een casestudy en gebruik gemaakt van triangulatie als onderzoeksstrategie. Dit betekent dat we het probleem van studie-uitval vanuit verschillende invalshoeken hebben benaderd, onderzocht en geanalyseerd. Daarbij hebben we gebruik gemaakt van zowel kwantitatieve als kwalitatieve, etnografisch georiënteerde dataverzamelmethode met als doel een zo breed en diep mogelijk inzicht te krijgen in de oorzaken van studie-uitval van studenten binnen de lerarenopleidingen aan de UoC. Ons doel was op basis van de verkregen inzichten maatregelen te treffen waarmee wij de studie-uitval terug konden dringen. De resultaten van het onderzoek waren schokkend, verrassend en hoopgevend tegelijk en leidden tot de behoefte om een omvangrijker en diepgaander onderzoek uit te voeren naar de ontwikkeling en uitvoering van een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands waarvan de inhoud en de didactiek tot minder uitval en meer studiesucces bij de deelnemende studenten zouden leiden. Daarbij vormde de specifieke taalsituatie in het Caribisch gebied een centraal aanknopingspunt.

De resultaten van het onderzoek naar studie-uitval vormden dus de directe aanleiding om een onderzoek op te zetten dat gericht was op de ontwikkeling en implementatie van een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands voor de propedeuse

van de lerarenopleiding. De ontwikkeling van dat programma kon echter niet simpelweg plaatsvinden vanachter de tekentafel maar moest op een meer interactieve manier worden aangepakt. Opties daarbij waren gebruik te maken van de methode van ontwerpgericht onderwijsonderzoek of actieonderzoek (zie o.a. Yin, 2009; McKenney & Reeves, 2012) voor het ontwerpen, uitvoeren, evalueren en eventueel bijstellen of ook verwerpen van een naar inhoud en didactische aanpak nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands waarbij enerzijds de complexe meertalige werkelijkheid van het Caribisch gebied en anderzijds de talig normatieve opdracht van het onderwijs het centrale referentiepunt zouden vormen (zie o.a. Kroon, 2015; Imants & Van de Ven, 2011; Denzil & Lincoln, 2011).

De wens actie te ondernemen om het studiesucces van de studenten te verbeteren en tegelijkertijd wetenschappelijk onderzoek te willen doen naar dit proces heeft er uiteindelijk toe geleid dat in het onderzoek is gekozen voor een aanpak die aansluit bij de traditie van *Educational Design Research* of ontwerpgericht onderwijsonderzoek (Van den Akker, Gravemeijer, McKenney & Nieveen, 2006; Van Aken & Andriessen, 2011).

Het onderzoek is opgezet in een reeks opeenvolgende en op elkaar voortbouwende deelonderzoeken. In het verkennende onderzoek naar studie-uitval (2006-2008), onze eerste deelstudie, formuleerden we een groot aantal adviezen en bouwstenen voor een andere aanpak van het onderwijs in de Nederlandse taalvaardigheid. Het tweede deelonderzoek (2007-2009) sloot daarbij aan en betrof de toepassing van die nieuwe aanpak in een casestudy bij de TLN. In het derde deelonderzoek (2009-2010) is de relatie tussen de beheersing van het Nederlands (schrijven en luisteren) en studie-uitval onderzocht bij alle eerstejaars van de TLN en de LOFO op Curaçao. De resultaten van dit onderzoek waren de aanleiding voor een vierde deelonderzoek dat betrekking had op de (achtergronden van de) talige diversiteit die ik aantrof bij de aan het onderzoek deelnemende studenten (2009-2010). De uitkomsten van deze deelonderzoeken leidden tot ideeën, ontwerpprincipes en een ontwerp voor een vernieuwde aanpak van het onderdeel Nederlands op de lerarenopleiding. Deze aanpak kon ik in praktijk brengen toen ik in 2010 voor twee jaar naar Bonaire werd gedetacheerd waar ik de LOFO coördineerde en door een accreditatieproces moest loodsen. In het bij de LOFO op Bonaire uitgevoerde vijfde deelonderzoek (2010-2012) paste ik, in goed overleg en goede samenwerking met het managementteam, de docenten, het werkveld en de studenten, mijn nieuwverworven inzichten toe en onderzocht wat dat opleverde door middel van observaties, standaardtoetsen, vragenlijsten, bronnenanalyse, focusgroepdiscussies en interviews. In het zesde en laatste deelonderzoek (2012-2013) gebruikte ik de uitkomsten en ervaringen van de aanpak bij de LOFO op Bonaire bij de TLN op Curaçao waar ik een herziene versie van het nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands uitvoerde in de propedeuse en onderzocht wat de nieuwe aanpak opleverde opnieuw door middel van observaties, standaardtoetsen en interviews. Onder andere omdat het TLN-cohort 2012 waarin ik mijn programma uitvoerde relatief klein was, en omdat ik in die periode onvoldoende ruimte kreeg om de resultaten van het onderzoek uit te werken, gebruikte ik dezelfde methodiek ook in het daaropvolgende cohort. Cohort 2013 van de TLN was groter en complexer

dan cohort 2012 en de omstandigheden waaronder het nieuwe programma moest worden uitgevoerd, waren uitdagender. Ik wilde in het deelonderzoek bij de TLN op Curaçao een scherper zicht krijgen op de bouwstenen van het nieuwe programma die doorslaggevend zijn voor de slaagkans van studenten in het propedeusejaar.

1.6 Relevantie van het onderzoek

Er is internationaal relatief veel wetenschappelijk onderzoek gedaan naar het leren van studenten in het hoger onderwijs, waaronder lerarenopleidingen (o.a. Wang & Odell, 2007; Zwart, Wubbels, Bergen & Bolhuis, 2009). Ook op het gebied van studie-uitval en studiesucces binnen het hoger onderwijs is vanuit verschillende wetenschappelijke disciplines onderzoek gedaan. Hetzelfde kan worden gezegd met betrekking tot onderzoek op het gebied van vakinhoud en vakdidactiek (zie o.a. Ball, Kelly & Clegg, 2015; Geerdink & Pauw, 2016; 2017). De laatste decennia is er internationaal ook steeds meer aandacht gekomen voor onderzoek door lerarenopleiders in lerarenopleidingen (zie o.a. Murray, Swennen & Shagrir, 2009; Sjølie, 2014; Beijaard, 2016).

Het onderzoek dat ik heb uitgevoerd en waar ik in dit proefschrift over rapporteer, voegt lokale kennis en theorie toe aan de internationale wetenschappelijke kennisbasis over het opleiden van leraren aan lerarenopleidingen binnen het Caribische deel van het Koninkrijk – kennis die tot nu toe ontbrak. Zoals onder anderen Yin (2009) en McKenney en Reeves (2012) aangeven, kan theorie worden ontwikkeld op basis van een specifieke context die niet per se vergelijkbaar is met andere situaties. Dergelijke theorieën kunnen worden gebruikt om fenomenen of problemen te beschrijven, te verklaren of te voorspellen. Er is door middel van een exploratief onderzoek kennis vergaard met betrekking tot studie-uitval en studiesucces aan lerarenopleidingen op Curaçao en Bonaire. Tevens zijn er op basis van een ontwerpgericht onderzoek nieuwe inzichten verkregen aangaande de vakinhoudelijke en vakdidactische aanpak van de lerarenopleiding in de meertalige context van Curaçao en Bonaire of zelfs het Caribisch gebied als geheel.

Het uitgevoerde ontwerpgerichte onderzoek biedt ook inzicht in het proces waar een lerarenopleider die onderzoek doet binnen de eigen lerarenopleiding mee te maken krijgt (Boei & Willemse, 2016; Swennen, Geerdink & Volman, 2017; Willemse & Boei, 2017) en de ontwikkeling die een dergelijke *‘teacher as researcher’* (Hammersley, 1993) doormaakt. Dit proefschrift is daarom behalve het verslag van een wetenschappelijk onderzoek ook het persoonlijke relaas en de reflectie van een onderzoeker die de eigen opleidingspraktijk onderzoekt (zie ook Leuwerink, 2019). Volgens Beijaard (2016) is het opleiden van leraren geen vaardigheid die alleen kan rusten op motivatie, ambitie, vakkennis en jarenlange ervaring binnen een bepaalde vorm van onderwijs. Leraren opleiden vereist ook grondige wetenschappelijke kennis van onder andere wat werkt in de praktijk van de lerarenopleiding om de juiste keuzes te kunnen maken die zowel de studenten, alsook hun toekomstige

leerlingen, de opleiding en de samenleving ten goede komen. Het doen van onderzoek in de eigen praktijk is daarvoor uitermate geschikt.

De resultaten van het onderzoek kunnen tot slot bijdragen aan een meer empirisch onderbouwde beeldvorming rond de positie en status van het Nederlands op de Nederlandse Caribische eilanden.

Behalve wetenschappelijk, is het onderzoek ook maatschappelijk relevant. De gemeenschappen waarin het onderzoek is uitgevoerd hebben baat gehad bij de resultaten ervan zoals die worden beschreven in de Hoofdstukken 8 en 9. Het onderzoek leverde een bijdrage aan de (structurele) verbetering van de kwaliteit van de lerarenopleidingen waar het is uitgevoerd, de LOFO op Bonaire en de TLN op Curaçao, en aan het afleveren van meer gekwalificeerde leraren voor het lokale primair en secundair onderwijs.

Bepaalde inzichten uit het onderzoek kunnen ook voor anderen dan de direct betrokkenen, herkennings- en aangrijpingspunten bieden voor verbetering. Ik denk bijvoorbeeld aan andere lerarenopleidingen van de Algemene Faculteit (zie o.a. UoC, 2016) maar ook aan lerarenopleiders (zie o.a. Beijaard, 2016; Lunenberg, Dengerink & Korthagen, 2014), docenten Nederlands, beleidsmakers, overheden en medewerkers van andere hoger onderwijsinstellingen uit het Caribisch gebied die worstelen met dezelfde problemen als waar ik mee worstelde toen ik in de praktijk van de lerarenopleidingen tegen situaties aanliep die mij er toe brachten dit onderzoek uit te voeren. Gezien het nog steeds wereldwijde tekort aan gekwalificeerde leraren (UNESCO, 2013; Inspectie van het Onderwijs, 2019) sluit ik niet uit dat ook onderwijsbetrokkenen buiten het Caribisch gebied met de bevindingen van mijn onderzoek hun voordeel kunnen doen.

1.7 Opbouw van het proefschrift

Dit proefschrift doet verslag van een ontwerpgericht onderwijsonderzoek naar de ontwikkeling, uitvoering en evaluatie van een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands voor de lerarenopleiding. In dit onderzoek onderscheiden we naast dit inleidende eerste hoofdstuk en een overzicht van de gehanteerde methode van onderzoek in Hoofdstuk 2 nog zeven hoofdstukken. Hoofdstuk 3 bevat het verslag van een exploratief onderzoek naar studie-uitval in de lerarenopleiding dat medebepalend is voor de vragen die in de andere onderzoeken aan de orde zijn. Het onderzoek naar studie-uitval leidde tot eerste ideeën voor een nieuwe aanpak van het curriculum Nederlands van de lerarenopleiding. Die ideeën krijgen vorm in een casestudy bij de TLN op Curaçao waarvan verslag wordt gedaan in Hoofdstuk 4. In Hoofdstuk 5 gaan we dieper in op de taalvaardigheid in het Nederlands bij de studenten als belangrijke factor in hun studiesucces. Die taalvaardigheid wordt in Hoofdstuk 6 in verband gebracht met de meertalige context van de eilanden, de opleiding en de studenten. De in de Hoofdstukken 3 tot en met 6 gepresenteerde onderzoeken worden gerapporteerd in de volgorde waarin ze werden uitgevoerd. We volgen met andere woorden het onderzoeksproces omdat dat in ontwerpgericht onderzoek het primaat heeft en hanteren

geen achteraf geconstrueerde en misschien zelfs meer voor de hand liggende of theoretisch gemotiveerde volgorde van presentatie. Heel concreet betekent dit, dat we eerst proberen de geconstateerde studie-uitval te onderzoeken en ideeën te ontwikkelen voor een aanpak daarvan in het curriculum. Omdat een van de bepalende factoren bij de geconstateerde studie-uitval de taalvaardigheid Nederlands van de studenten leek te zijn, hebben we vervolgens die taalvaardigheid en haar relatie tot studie-uitval onderzocht. En toen vervolgens bleek dat de Nederlandse taalvaardigheid van de studenten niet los kon worden gezien van hun eigen talige diversiteit en de meertalige context van de regio, is ook die meertaligheid vervolgens aan nader onderzoek onderworpen.

Al deze vooronderzoeken leidden tot aanbevelingen voor de opzet van een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands die in Hoofdstuk 7 worden geïntegreerd in een overzicht van de gekozen ontwerpprincipes en het programmaontwerp.

Deze ontwerpprincipes worden vervolgens toegepast in de uitvoering van het programma bij de LOFO op Bonaire en bij de TLN op Curaçao. Het onderzoek naar de uitvoering van het programma wordt gepresenteerd in Hoofdstuk 8 voor de LOFO en Hoofdstuk 9 voor de TLN.

In Hoofdstuk 10 tot slot beschrijf ik de conclusies van het onderzoek. Ik vat mijn belangrijkste bevindingen samen en geef een overzicht van de belangrijkste ontwerpprincipes van een programma Taalvaardigheid Nederlands dat kan bijdragen aan meer studiesucces. Ook ga ik in op enkele beperkingen van het onderzoek en reflecteer ik op de overdraagbaarheid van mijn bevindingen voor andere opleidingen binnen en buiten de Caribische eilanden.

HOOFDSTUK 2

Vraagstelling en methode van onderzoek

2.1 Inleiding

In Hoofdstuk 1 heb ik een korte beschrijving gegeven van twee verlegenheidssituaties die de directe aanleiding vormden voor het uitvoeren van een exploratief onderzoek naar de studie-uitval onder studenten in de propedeuse van de Tweedegraads Lerarenopleiding Nederlands en de Lerarenopleiding Funderend Onderwijs op Curaçao en Bonaire en naar de ontwikkeling en uitvoering van een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands bij de TLN en de LOFO. De gedachte die hierbij voor mij en mijn collega-opleidingsdocenten als ‘*connoisseurs*’ (Schwandt, 1994) en ‘*reflective practitioners*’ (Stenhouse, 1975; Schön, 1983) leidend was, was dat een dergelijk programma, door beter dan traditionele programma’s aan te sluiten bij de meertalige context van de regio en de beginsituatie van de studenten, mogelijk een positieve wending aan de situatie zou kunnen geven en zou leiden tot een beter onderwijs Nederlands en minder studie-uitval in de lerarenopleiding.

Dit hoofdstuk gaat vooral over de wijze waarop ik (samen met anderen) getracht heb door het uitvoeren van onderzoek empirische kennis te verzamelen die zou kunnen bijdragen aan de oplossing van de geschetste problematiek. In paragraaf 2.2 verantwoord ik eerst mijn keuze voor het uitvoeren van ontwerpgericht onderzoek. Daarna komen in paragraaf 2.3 de opzet en uitvoering van de verschillende kleinere deelstudies aan de orde en de opzet van de grotere casestudies bij de LOFO op Bonaire en TLN op Curaçao. Paragraaf 2.4 gaat in op de betrouwbaarheid en validiteit en op mogelijke beperkingen van het onderzoek en in paragraaf 2.5 ga ik tot slot kort in op de persoon van de onderzoeker.

2.2 Keuze van de onderzoeksmethode

2.2.1 Van verkenning van studie-uitval naar ontwerpgericht onderzoek

In de periode 2006-2008 is voor het eerst onderzoek gedaan naar de redenen voor studie-uitval binnen de TLN en de LOFO. Dat gebeurde zonder vooropgezet idee over de best bruikbare onderzoeksmethode. Wetenschappelijke (lokale) literatuur met betrekking tot studie-uitval binnen het hoger onderwijs en met name de lerarenopleiding op Curaçao en Bonaire, was niet voorhanden maar de internationale

literatuur liet wel zien dat het probleem van studie-uitval in het hoger onderwijs ook wereldwijd al heel lang een punt van zorg is (zie o.a. Tinto, 1975). In deze fase van het onderzoek ging de aandacht vooral uit naar het vinden van toepasbare oplossingen voor de problemen in de dagelijkse praktijk van de opleiding. We wilden de redenen van studie-uitval achterhalen om tot de kern van de problematiek door te kunnen dringen en mogelijk op basis van nieuwe inzichten, structurele praktijkoplossingen te bedenken voor de TLN en in het verlengde daarvan mogelijk ook voor de LOFO. Daarom was het onderzoek in het begin vooral verkennend en diagnosticerend van aard. Het omvatte naast een inventarisatie van redenen van studie-uitval ook een eerste try-out bij de TLN van het nieuw ontwikkeld programma Taalvaardigheid Nederlands, een onderzoek naar de Nederlandse taalvaardigheid en attitude ten aanzien van het Nederlands van de studenten en een onderzoek naar de herkomst, achtergronden en consequenties van de bij de studenten geconstateerde talige diversiteit. De uitkomsten van deze deelonderzoeken leidden tot een nieuwe versie van het programma en dienden als basis voor het opzetten van een omvangrijker en meer diepgaand onderzoek waarin de uitvoering van het nieuw ontwikkelde programma Taalvaardigheid Nederlands werd onderzocht, geëvalueerd en verbeterd. Dit gebeurde in twee casestudies, eerst binnen de LOFO op Bonaire en daarna binnen de TLN op Curaçao.

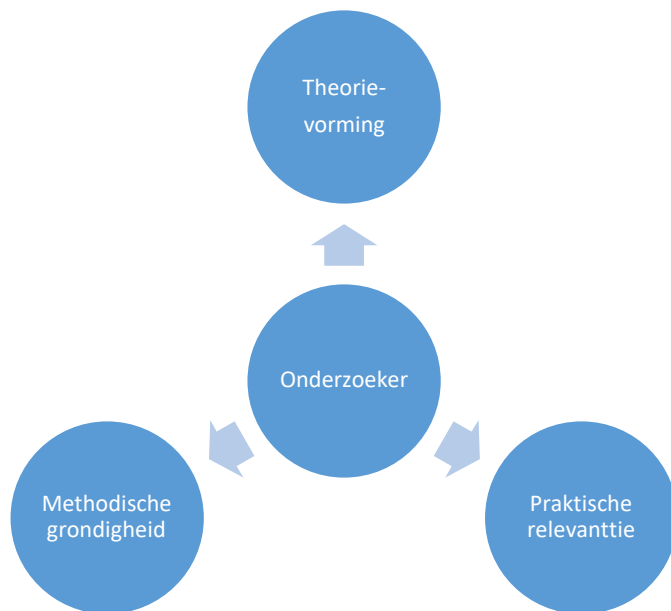
2.2.2 Ontwerpgericht onderwijsonderzoek

De combinatie van het willen oplossen van een acuut praktijkprobleem, in casu studie-uitval, en het willen doen van wetenschappelijk onderzoek in relatie tot dat probleem heeft geleid tot een keuze voor ontwerpgericht onderwijsonderzoek als een onderzoeksmethode die zowel direct bijdraagt aan een verbetering van de praktijk waarin het onderzoek wordt uitgevoerd als aan fundamenteel inzicht in die praktijk (Andriessen, 2014). Daarbinnen is geprobeerd met gebruikmaking van kwantitatief en kwalitatief georiënteerde onderzoeksinstrumenten zoals observaties, interviews, vragenlijsten en toetsen een antwoord te krijgen op de centrale onderzoeksvraag van deze studie:

Welke kenmerken heeft een programma taalvaardigheid Nederlands dat ertoe kan leiden dat studenten meer succes hebben in de propedeuse van opleidingen zoals de TLN en de LOFO?

In haar artikel ‘Onderwijskundig ontwerponderzoek: onbekend maakt onbemind?’ beschrijft Cremers (2012: 26) onderwijskundig ontwerponderzoek (OO) als volgt: “Bij OO wordt bestaande theorie en praktijkkennis gebruikt om initiële ontwerp-richtlijnen op te kunnen stellen. Deze worden vertaald naar concreet onderwijs dat vervolgens in praktijk wordt gebracht. De evaluatie van de nieuwe onderwijspraktijk levert weer theoretische kennis op in de vorm van getoetste en aangescherpte ontwerprichtlijnen.”

Bij ontwerpgericht onderwijsonderzoek probeert de onderzoeker vragen uit de onderwijspraktijk te beantwoorden door theorie te ontwikkelen die in de onderwijspraktijk wordt getoetst op haar bruikbaarheid voor de beantwoording van de gestelde vragen. Bij dit type onderzoek bevindt de onderzoeker zich op het snijvlak van de lijnen die methodische grondigheid, theorievorming en praktische relevantie met elkaar verbinden (zie o.a. Van den Akker, 1999; Andriessen, 2011; McKenney & Reeves, 2012; Mortelmans, 2013) en moet hij proberen deze drie onderscheiden perspectieven recht te doen (zie Figuur 2.1).



Figuur 2.1: De onderzoeker in het krachtenveld van ontwerpgericht onderwijsonderzoek

Bij de uitvoering van ontwerpgericht onderwijsonderzoek maakt de onderzoeker voortdurend keuzes op basis van de volgende perspectieven (zie o.a. Andriessen, 2011; Plomp, 2013; Van den Akker, 2003):

- het doel van het onderzoek en de onderzoeksvraag
- de beschikbare middelen
- methodische grondigheid
- theorievorming
- praktische relevantie
- de eigen visie.

Deze keuzeperspectieven zijn schematisch weergegeven in Figuur 2.2.



Figuur 2.2: Keuzeperspectieven van de onderzoeker bij ontwerpgericht onderwijsonderzoek

In dit verband is naast een aantal meer objectieve keuzeperspectieven met name ook de visie op de wereld van de onderzoeker van belang. Die bepaalt in belangrijke mate de definitie van een bepaalde in het onderwijs aangetroffen stand van zaken als een probleem.

Ontwerpgericht onderwijsonderzoek wordt in de literatuur over het algemeen verdeeld in vier inhoudelijk onderscheiden fasen (zie o.a. Andriessen, 2011, 2012; McKenney & Reeves, 2012; Sandoval, 2004). Het betreft (1) diagnose en planning, (2) analyse en exploratie, (3) ontwerp en implementatie en (4) evaluatie en rapportage van de kennisontwikkeling. Deze vier fasen zijn ook gevolgd in dit onderzoek. Dat betekent dat het onderzoek zich in een cyclisch proces achtereenvolgens richtte op het ontwerpen, uitvoeren, evalueren en bijstellen of verwerpen van een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands waarbij steeds ruimte was voor een nieuwe probleemanalyse (zie o.a. Van den Akker, 1999; Imants & Van de Ven, 2011; Andriessen, 2011).

2.3 Opzet en uitvoering van het onderzoek

2.3.1 Overzicht

Tabel 2.1 geeft een overzicht van de verschillende deelstudies die in het onderzoek zijn uitgevoerd volgens de eerder onderscheiden fasen in het proces van ontwerpgericht onderwijsonderzoek.

Tabel 2.1: Overzicht van de deelstudies per periode en locatie

Fase	Deelstudie	Periode	Locatie
1 Diagnose en planning	1 Exploratief onderzoek naar redenen van studie-uitval in de propedeuse	2006-2008	TLN en LOFO
	2 Onderzoek naar de ontwikkeling, uitvoering en evaluatie van het eerste ontwerp van het programma Taalvaardigheid Nederlands	2007-2009	TLN
2 Analyse en exploratie	3 Onderzoek naar de taalvaardigheid Nederlands van studenten in de propedeuse	2009-2010	TLN en LOFO
	4 Onderzoek naar de taalsituatie van studenten in de propedeuse	2009-2010	
3 Ontwerp, uitvoering en evaluatie	5 Onderzoek naar de ontwikkeling en implementatie van het tweede ontwerp van een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands	2010-2012	LOFO
	6 Onderzoek naar de ontwikkeling en implementatie van het aan de TLN aangepaste derde ontwerp van een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands	2012-2013	TLN
4 Evaluatie en rapportage		2016-2020	

De eerste twee fasen van het onderzoek (diagnose en planning; analyse en exploratie) verliepen geenszins statisch: het was een simultaan proces van gegevens verzamelen, deze analyseren en proberen de praktijk te verbeteren. Voor de onderzoekers die tegelijk opleidingsdocenten waren, was er in dit proces weinig ruimte om lang stil te staan bij de resultaten van het onderzoek en nauwelijks tijd voor reflectie: we verzamelden gegevens, analyseerden en interpreteerden die en presenteerden de resultaten aan onze collega's om daarna weer snel terug te keren naar dagelijkse onderwijspraktijk. Er werd op deze manier veel kennis verzameld die voor een deel direct bruikbaar was en gebruikt werd in het opleidingsonderwijs maar veel tijd voor uitgebreide schriftelijke rapportages was er niet en van een openbaar toegankelijke rapportage kon gezien de noodzakelijke anonimiteit van de betrokken studenten al helemaal geen sprake zijn.

Teruggaan naar de oude situatie en doen alsof wij ons niet bewust waren van de door ons onderzoek vergaarde kennis, was echter ook niet mogelijk. Het was met andere woorden bijna vanzelfsprekend dat we vooruitkeken en zicht kregen op de contouren van het noodzakelijk geachte vervolgonderzoek in de derde fase (ontwerp en implementatie) dat de vorm kreeg van twee kwalitatieve casestudies die wat betreft de complexiteit van de context waarin ze plaatsvonden, respectievelijk de LOFO op Bonaire en de TLN op Curaçao, en de betrokken studenten sterk van elkaar verschilden. Een soortgelijke situatie wordt beschreven door Lunenberg, Dengerink en Korthagen (2014) met betrekking tot de uitvoering van praktijkonderzoek door lerarenopleiders en door Ponte (2012) met betrekking tot de uitvoering van actieonderzoek door en met leraren in hun eigen lespraktijk.

De uitgevoerde deelonderzoeken waren heel verschillend van aard en vereisten (een combinatie van) verschillende werkwijzen. Daarom is gekozen voor *Mixed Methods* (Greene, 2007; Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007). Blommaert en Van de Vijver (2013) wijzen op de meerwaarde van het combineren van diverse typen wetenschappelijke onderzoek en methoden van dataverzameling. Het gebruiken van een *mixed methods* benadering kan arbeidsintensiever zijn dan wanneer slechts voor één methode wordt gekozen en een fenomeen of situatie van een relatief grote afstand wordt onderzocht, maar het kan tot diepere inzichten leiden zeker als het om onderzoek gaat dat exploratief van aard is.

In de volgende paragrafen beschrijf ik per deelstudie het doel, de vraagstelling, de gebruikte methoden, de participanten, de dataverzameling en de data-analyse. Meer specifieke informatie komt aan de orde in de hoofdstukken waar van het desbetreffende onderzoekverslag wordt gedaan.

2.3.2 Onderzoek naar redenen van studie-uitval

Doel en vraagstelling

Doel van het eerste deelonderzoek was meer inzicht te krijgen in de belangrijkste redenen voor studie-uitval bij instromende studenten van de Algemene Faculteit en met name van de TLN en de LOFO omdat de uitval binnen die opleidingen het grootst was. Daarnaast bood dit deelonderzoek ook de gelegenheid om de noodzaak en de haalbaarheid te peilen van vervolgonderzoek naar de ontwikkeling en implementatie van een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands waar de TLN en de LOFO baat bij zouden kunnen hebben. De centrale onderzoeksvragen van deze deelstudie luiden als volgt:

- *Hoe ziet de studie-uitval bij de TLN en de LOFO eruit?*
- *Wat zijn de redenen van deze studie-uitval?*
- *Wat kan door de sectie Nederlands worden gedaan om meer studiesucces bij de studenten te bevorderen?*

Participanten

Aan het onderzoek werd deelgenomen door een groep informanten en een groep respondenten. De groep informanten bestond uit een docent vakdidactiek Nederlands, een studieloopbaanbegeleider van eerstejaarsstudenten, een stagebegeleider en twee student-assistenten. De groep respondenten bestond uit 24 uitgevallen studenten van de cohorten 2005-2008 van de TLN.

Opzet en uitvoering

De dataverzameling vond plaats door middel van documentenanalyse, interviews en observaties.

Documenten

De belangrijkste bronnen voor het verzamelen van cijfermatige gegevens over de omvang van de studie-uitval waren de studentenadministratie, verslagen van intakegesprekken en diagnostische toetsen en verslagen van bijeenkomsten met studieloopbaanbegeleiders en vakdocenten. Deze primaire documenten zijn geanalyseerd zonder daarbij inbreuk te maken op de vertrouwelijkheid waarmee zij door de opleiding ter beschikking werden gesteld.

Interviews

Om de redenen van studie-uitval te achterhalen werd gebruik gemaakt van interviews. Het betrof gesprekken met een focusgroep van informanten (zie boven) waarin het probleem van studie-uitval werd verkend en mogelijke redenen van uitval werden geïnventariseerd. De gesprekken vonden plaats op de opleiding. Daarnaast werd uitgevallen studenten in diepte-interviews gevraagd waarom ze met de studie waren gestopt. Bij de diepte-interviews werd aanvullend gebruik gemaakt van een beperkte vragenlijst om enkele demografische gegevens vast te leggen. Ze vonden zoveel mogelijk plaats in de directe omgeving van de studenten. In enkele gevallen werd het interview telefonisch of via e-mail afgenomen.

Observaties

Als onderzoeker heb ik actief deelgenomen aan de genoemde focusgroepen en aan reguliere bijeenkomsten met vakdocenten, studieloopbaanbegeleiders en student-assistenten. Ook gaf ik les aan studentengroepen binnen zowel de TLN als de LOFO. Tijdens al deze activiteiten heb ik door middel van observaties informatie verzameld over mogelijke redenen van studie-uitval bij met name studenten van de TLN. Deze informatie kon worden vergeleken met de uitkomsten van de documenten, de focusgroepen en de diepte-interviews met studenten.

Analyse

Alle door middel van diepte-interviews, focusgroepen en observaties verzamelde kwantitatieve en kwalitatieve data werden gearhiveerd, geordend, waar mogelijk gecategoriseerd en vervolgens besproken in het onderzoeksteam en geanalyseerd. Voor zover de geïnterviewde studenten daarmee akkoord gingen, werden de diepte-

interviews met de hulp van student-assistenten getranscribeerd, waar mogelijk voorgelegd aan de geïnterviewden en waar nodig aangevuld met tijdens de terugkoppeling verkregen additionele informatie. In de analyse van de transcripten lag de nadruk op het achterhalen van redenen van studie-uitval. Ook van de focusgroepen zijn verslagen gemaakt met het oog op het achterhalen van redenen van studie-uitval. De gevonden redenen van studie-uitval zijn gegroepeerd volgens de in de literatuur beschreven categorieën en vergeleken met de bevindingen uit de observaties.

De dataverzameling en -analyse gebeurde parallel aan de gewoon doorlopende dagelijks lespraktijk. Daardoor liet de analyse soms even op zich wachten. Van de bevindingen werd doorgaans intern verslag gedaan in korte memo's, en soms ook in een tabel of figuur met daarbij enige uitleg. Er is in deze fase veel met grafische voorstellingen gewerkt om de uitkomsten van het onderzoek overzichtelijk te kunnen presenteren en voor de betrokkenen inzichtelijk te maken (zie verder Hoofdstuk 3).

2.3.3 Onderzoek naar de ontwikkeling en uitvoering van het concept-programma Taalvaardigheid Nederlands

Doel en vraagstelling

Mede op basis van de resultaten van de in het eerste deelonderzoek uitgevoerde verkenning van redenen van studie-uitval en gezien de beperkte mogelijkheden die het onderzoeksteam binnen de organisatie had om veranderingen aan te brengen in het curriculum, ontwikkelden we een eerste concept van een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands dat als try-out bij de TLN in een casestudy kon worden uitgevoerd en geëvalueerd.

Het doel van deze casestudy was meerledig. Enerzijds wilden we nagaan in hoeverre het nieuw ontwikkelde programma Taalvaardigheid Nederlands zou leiden tot een betere Nederlandse taalvaardigheid bij de studenten en op termijn wellicht tot minder studie-uitval. Anderzijds wilden we de mogelijkheden onderzoeken voor het uitvoeren van een groter vervolgonderzoek naar curriculumvernieuwing. In dat verband konden in de casestudy toetsen, vragenlijsten en andere onderzoeksinstrumenten worden uitgetoetst, geëvalueerd en verbeterd voor gebruik in een eventueel vervolgonderzoek. De centrale onderzoeksvragen van de deelstudie luiden als volgt:

- *Leidt het nieuw ontwikkelde programma Taalvaardigheid Nederlands tot een betere Nederlandse taalvaardigheid bij de studenten van TLN en op termijn wellicht tot minder studie-uitval?*
- *Wat zijn de mogelijkheden voor het uitvoeren van een groter vervolgonderzoek naar curriculumvernieuwing in de propedeuse van de TLN en de LOFO?*
- *Kunnen de ontwikkelde toetsen, testen, vragenlijsten en andere onderzoeksinstrumenten worden verbeterd voor gebruik in een eventueel vervolgonderzoek bij de TLN en de LOFO?*

Participanten

Het onderzoek naar de ontwikkeling, uitvoering en evaluatie van het nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands werd uitgevoerd bij een groep propedeusestudenten van de TLN omdat er aanwijzingen waren dat de taalvaardigheid Nederlands van met name deze studenten verbeterd moest worden om hun kansen op studiesucces te vergroten. In het onderzoek is de keuze gemaakt voor een constructivistische benadering van leerprocessen. Dit houdt in dat de studenten meer medezeggenschap, autonomie en zelfsturing kregen en dat er veel aandacht was voor hun eigen verhalen en ervaringen, bijvoorbeeld met betrekking tot de Nederlandse taal.

Opzet en uitvoering

Het onderzoek werd opgezet als casestudy (Yin, 2009). Dit hing samen met de wens in onze eigen praktijk te onderzoeken of we op basis van de uitkomsten van het onderzoek naar studie-uitval, een nieuwe inhoud en aanpak van het curriculumonderdeel Nederlands konden ontwikkelen die bij eerstejaarsstudenten van de TLN tot meer studiesucces zou leiden. Als een dergelijke aanpak succesvol zou zijn, dan zou een soortgelijke (waar nodig aangepaste) aanpak in een latere fase ook bij volgende cohorten van de TLN en bij studenten van de LOFO kunnen worden geïmplementeerd. Die implementatie zou dan in een mogelijk op te zetten grootschaliger onderzoek nader kunnen worden onderzocht.

Op basis van de resultaten van het onderzoek naar studie-uitval, werd een aantal scenario's geschetst voor een voorlopige aanpak van dit probleem. Ook werd geconcludeerd dat er vervolgstudies nodig waren om definitieve conclusies over de oorzaken van studie-uitval te kunnen trekken. Na enkele discussie- en analyserondes is gekozen voor een scenario waarin het accent lag op de tot dan toe gevonden taalgerelateerde redenen voor studie-uitval maar waarin er tegelijkertijd ook naar zou worden gestreefd niet-taalgerelateerde risicofactoren voor studie-uitval in kaart te brengen en zoveel mogelijk te neutraliseren. Tegen deze achtergrond zijn in overleg en samenwerking met de focusgroep de volgende acties ondernomen:

- Er zijn uitgangspunten (of ontwerpprincipes) geformuleerd waaraan een nieuw programma Taalvaardig Nederlands voor de propedeuse zou moeten voldoen;
- Er zijn randvoorwaarden geformuleerd die een succesvolle uitvoering van dit programma mogelijk zouden moeten maken;
- Er zijn maatregelen geformuleerd die mogelijke negatieve effecten van niet-taalgebonden redenen voor studie-uitval zouden kunnen neutraliseren.

Op basis van de geformuleerde uitgangspunten en randvoorwaarden is in samenwerking met de focusgroep een eerste versie ontwikkeld van een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands. Dit programma is vervolgens (deels binnen en deels buiten het curriculum) uitgevoerd en op zijn werking onderzocht bij cohort 2007 en aan aantal studenten van cohort 2006 van de TLN. Tijdens tweewekelijkse bijeenkomsten van het onderzoeksteam werd daarbij gereflecteerd op de werking van de

ingezette ontwerpprincipes. Ik heb tijdens het merendeel van die bijeenkomsten observatienotities gemaakt.

Onafhankelijk van het uitgevoerde onderzoek werden in 2007 alle programma's van de lerarenopleidingen talen (Papiaments, Nederlands en Engels) van de Algemene Faculteit geëvalueerd en gereviseerd. Bij het nieuwe standaardprogramma van alle talenopleidingen, moest het accent in de propedeuse komen te liggen op het verhogen van de taalvaardigheid van de studenten in hun doeltaal (zie o.a. UNA, 2010b).⁶ Dit was dus een uitgelezen moment om te proberen de in ons onderzoek geformuleerde uitgangspunten voor een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands naast de bestaande uitgangspunten te leggen en te bekijken op welke punten deze van elkaar verschilden.

Bij de dataverzameling is gebruik gemaakt van verschillende instrumenten. Het betreft taalvaardigheidstoetsen, een taalportfolio, een motivatievragenlijst en observaties. Deze worden hierna kort besproken.

Taalvaardigheidstoetsen

Bij de studenten zijn diagnostische toetsen en een zelfevaluatie-toets met betrekking tot hun Nederlandse taalvaardigheid afgenomen. Bovendien is er achtergrondinformatie over de studenten verzameld met behulp van een aangepaste versie van de zelfevaluatie-toets van Snetselaar (2007) die in het onderwijsveld op Curaçao en Bonaire bij docenten wordt gebruikt.

Taalportfolio

Om zicht te krijgen op het ontwikkelingsproces van de studenten met betrekking tot hun taalvaardigheid Nederlands is, mede op basis van aanbevelingen in de literatuur (zie Schneider & Lenz, 2001), besloten de studenten met een taalportfolio te laten werken. Dit taalportfolio bevat de 'bewijzen' van de beginsituatie van de taalvaardigheid Nederlands van de studenten, de stappen die zij hebben ondernomen om hun taalvaardigheid te verbeteren, de opdrachten die zij hierbij hebben gemaakt, hun reflecties op de ontwikkeling van hun taalvaardigheid en hun resultaten en evaluaties van de afgeronde taalvaardigheidsmodules. Een bijkomend doel van deze werkwijze was de studenten meer inzicht te bieden in (de ontwikkeling van) hun eigen taalvaardigheidsniveau.

Motivatievragenlijst

Binnen de studieloopbaanbegeleidingslijn is door middel van specifieke opdrachten die in het competentieportfolio van de studenten moesten worden opgenomen, informatie verzameld over de motivatie van de studenten om leraar (Nederlands) te

⁶ Dit besluit had mede te maken met de wens het curriculum van de lerarenopleidingen Nederlands, Spaans en Papiaments in hoge mate te uniformeren en ook het beroepsvormende deel van het curriculum gezamenlijk aan te bieden. Dit werd onder andere ingegeven door het feit dat de lerarenopleidingen werden aangeboden op een relatief kleine universiteit met beperkte financiële mogelijkheden (zie o.a. Isabella, 2014).

worden, over hun motivatie om in het onderwijs te werken en over hun visie op (taal)onderwijs.

Observaties

Tot slot heb ik als onderzoeker notities gemaakt van observaties tijdens klassikale lessen en individuele sessies met studenten. Dit gebeurde ook tijdens de structureel aan het einde van de lessen ingeplande reflectie met studenten over de inhoud van de lessen, de gevolgde aanpak en de gebruikte lesmaterialen.

Analyse

De door de vakgroep Nederlands en de studieloopbaanbegeleidingslijn verzamelde informatie werd bij elkaar gebracht en tijdens tweewekelijkse bijeenkomsten besproken in het onderzoeksteam. Zo werd de ontwikkeling van de studenten gevolgd en waar nodig kregen individuele studenten extra opdrachten, adviezen of coaching.

Tijdens de bijeenkomsten werd ook het effect van het nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands besproken in relatie tot de geformuleerde ontwerpprincipes. Deze evaluatie gebeurde in eerste instantie mondeling en vervolgens met behulp van een vragenlijst waarop commentaar met betrekking tot afgesproken uitgangspunten kon worden genoteerd: wat werkt en wat werkt niet (goed genoeg)? Tijdens deze bijeenkomsten heb ik als onderzoeker observatienotities gemaakt die binnen het onderzoeksteam werden besproken. Het daaruit resulterende overzicht van wat werkte en wat niet, kon vervolgens worden gebruikt om besluiten te nemen over vervolgonderzoek.

De uitvoering van het nieuwe programma is voornamelijk formatief, dat wil zeggen procesgericht, en doorlopend geëvalueerd. Daarbij werden zelf ontwikkelde of aangepaste instrumenten gebruikt (en verbeterd), werden interventies gepleegd en werd de werking van de ontwerpprincipes door systematische reflectie op kwalitatieve wijze geëvalueerd. De uitvoering zou als geslaagd worden beschouwd wanneer aan een aantal vooraf opgestelde criteria zou zijn voldaan.

Het was oorspronkelijk de bedoeling om in de laatste fase van het traject ook een summatieve evaluatie uit te voeren, maar de hiervoor benodigde data (de definitieve cijfers van studenten voor de taalvaardigheidsmodules en de doorstroomcijfers van cohort 2007) lieten daarvoor te lang op zich wachten (tot twee jaar na de interventie).

2.3.4 Onderzoek naar de taalvaardigheid Nederlands

Doel en vraagstelling

De resultaten van het onderzoek naar studie-uitval vormden de directe aanleiding om verder onderzoek te doen naar de taalvaardigheid Nederlands van studenten bij de TLN en de LOFO. Het doel van dit onderzoek was mogelijke verbanden te achterhalen tussen de geconstateerde studie-uitval en de taalvaardigheid Nederlands van eerstejaarsstudenten van de TLN en de LOFO. De onderzoeksvragen luiden als volgt:

- *Wat is de relatie tussen de luister- en schrijfvaardigheid Nederlands van studenten van de TLN en de LOFO en hun studie-uitval?*
- *Wat is de relatie tussen de zelfbeoordeling van hun taalvaardigheid Nederlands van studenten van de TLN en de LOFO en hun studie-uitval?*
- *Wat is de relatie tussen het door studenten van de TLN en de LOFO in geschreven teksten gemaakte aantal fouten en foutensoorten en hun studie-uitval?*
- *Wat zijn mogelijke consequenties van de Nederlandse taalvaardigheid van de studenten voor de ontwikkeling van een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands voor de TLN en de LOFO?*

Participanten

In 2009 zijn bij de TLN en de LOFO samen in totaal 67 studenten ingestroomd van wie er 49 (73%) alle toetsen hebben gemaakt. Bij de analyse kon gebruik worden gemaakt van het materiaal van deze groep studenten. De meeste studenten die alle toetsen hebben gemaakt zijn vrouw, hun leeftijd ligt tussen de 16 en 45 jaar en hun opleidingsniveau varieert: 66% heeft een diploma van het sbo, 22% van het havo/vwo, 8% van het hbo en 4% heeft een andere vooropleiding, bijvoorbeeld een colloquium doctum.⁷ Bij de TLN waren er minder studenten met sbo als vooropleiding dan bij de LOFO.

Opzet en uitvoering

In het onderzoek werd gebruik gemaakt van de uitkomsten van in 2009 bij alle studenten van de Algemene Faculteit afgenomen diagnostische toetsen voor taalvaardigheid Nederlands. Deze toetsen zijn gekoppeld aan het Europese Referentiekader (Nederlandse Taalunie, 2008; Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2008). In deze studie beperken we ons tot de onderdelen luistervaardig en schrijfvaardigheid van deze toets. Daarnaast werd een zelfbeoordelingstoets taalvaardigheid Nederlands afgenomen en werd een foutenanalyse uitgevoerd op door de studenten als onderdeel van de taalvaardigheidstoetsen geschreven teksten.

Luistervaardigheid

De luistervaardigheid van de studenten werd bepaald door een luistertoets bestaande uit een luistertekst uit *Leren communiceren*, een studieboek voor Nederlandse hbo-studenten dat gebruikt wordt bij de TLN en de LOFO (Steehouder et al., 2005)⁸ waarover schriftelijke vragen moeten worden beantwoord en waarvan een samenvatting moet worden gemaakt. In deze samenvatting moeten de in de tekst aanwezige

⁷ Een colloquium doctum is een mondeling en schriftelijk examen dat moet worden gemaakt door potentiële studenten van 23 jaar of ouder die niet in het bezit zijn van de vereiste diploma's om een opleiding aan de UoC te volgen.

⁸ Het boek *Leren communiceren* heeft in de loop der jaren verschillende auteurs. We volstaan hier met de aanduiding Steehouder et al. (2005).

standpunten en argumenten worden vermeld. Wie alleen de titel van de tekst en de naam van de schrijver aan kan geven, zit lager dan het ERK B2-niveau. Hetzelfde geldt voor wie een samenvatting maakt die in het geheel niet overeenkomt met de inhoud van de tekst. Het schriftelijk kunnen beantwoorden van vragen over de tekst en het opstellen van een adequate samenvatting, komt overeen met een van de eindtermen voor luistervaardigheid op havo-5 niveau: ‘De leerling moet conclusies kunnen trekken met betrekking tot intenties, opvattingen en gevoelens van de spreker’, en met de belangrijkste algemene criteria van het ERK voor luistervaardigheid vreemde taal op minimaal B2-niveau (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2008: 31; SLO, 2014: 18).

Schrijfvaardigheid

De schrijfvaardigheid van de studenten werd bepaald door een toets en een schrijfopdracht. De toets bevat de onderdelen taalkundig en redekundig ontleden, woordenschat, spelling en het schrijven van volzinnen. Het eerste deel van de toets is afkomstig uit *Vlekkeloos Nederlands*, een studieboek dat in het eerste jaar van de TLN en de LOFO wordt gebruikt en dat gekoppeld is aan de ERK-niveaus (Pak, 2008a; 2008b). Bij de schrijfopdracht moesten de studenten die in de samenvatting van de luistertoets ten minste 250 woorden hadden gebruikt ook een tekst schrijven over hun motivatie om leraar Nederlands te worden. Daarbij mocht geen woordenboek worden gebruikt. Bij het beoordelen van de toets en de tekst werden de ERK-richtlijnen met betrekking tot het formuleren van eigen standpunten en argumenten, woordenschat, grammatica, spelling, structuur en samenhang van de tekst als leidraad gehanteerd. Alle toetsen zijn door minsten twee correctoren nagekeken; de discrepantie in de scores van de beoordelaars was minder dan 5 procent.

Zelfbeoordeling taalvaardigheid

Om een indruk te krijgen van de eigen perceptie van de studenten van hun taalvaardigheid Nederlands is een zelfbeoordelingsinstrument gebruikt. De eerste versie van dit instrument, dat ook in het vooronderzoek in 2007 is ingezet, werd in opdracht van de Dienst Onderwijszaken van Curaçao (SAE)⁹ ontwikkeld en wordt gebruikt bij nascholingstrajecten voor leraren in het primair onderwijs. Het is met toestemming van de Dienst aangepast voor gebruik door studenten van de TLN (Snetselaar, 2007). Het betreft een document van 81 pagina's waarin deelnemers met behulp van voorbeeldsituaties gevraagd wordt hun eigen taalniveau Nederlands in te schatten. Ook kunnen zij bepalen wat voor hen belangrijke punten zijn om aan te werken. Dit instrument is gebruikt in samenhang met de afgenomen taaltoetsen om te achterhalen of er sprake is van discrepanties tussen de getoetste taalvaardigheid van de studenten en hun eigen perceptie van hun taalvaardigheid.

⁹ SAE staat voor *Servisio di Asuntunan di Enseñasa*.

Foutenanalyse

De eerste 250 woorden van de samenvatting van de luistertekst en de zelfgeschreven tekst over de motivatie om leraar Nederlands te worden (zie boven) zijn onderworpen aan een foutenanalyse. De foutenanalyse werd uitgevoerd door twee vakdocenten Nederlands en mijzelf. Daarbij werden alle gemaakte fouten volgens vooraf vastgestelde foutensoorten gecategoriseerd. Als fout gold alles wat volgens de normen van het geschreven Nederlands zoals vastgelegd in grammatica's en woordenboeken als fout wordt aangemerkt. De daarbij onderscheiden categorieën waren spelling, grammatica, interpunctie, stijl, verschrijvingen, tekst- en zinsstructuur, interferentie, woordenschat en het gebruiken van spreektaal, chattaal en sms-taal. Verschillen en twijfelgevallen in de categorisering werden besproken, wat in alle gevallen leidde tot overeenstemming en/of een aanscherping van de foutencategorieën. In de analyse is gebruikt gemaakt van het aantal fouten en het aantal typen fouten (of foutensoorten) dat door de studenten werd gemaakt.

Analyse

Het bestaan van mogelijke relaties tussen de resultaten van de luistertoets, de schrijfvaardigheidstoets en de zelfbeoordelingstoets enerzijds en het studiesucces van de studenten anderzijds is nagegaan met behulp van Spearman's correlatieanalyses. Voor het achterhalen van mogelijke relaties tussen de resultaten van de foutenanalyse en het studiesucces van de studenten is een Pearson's correlatieanalyse gebruikt. De in het instroomjaar 2009 afgenomen toetsen zijn vergeleken met de doorstroomcijfers van de propedeusefase uit 2012.

2.3.5 Onderzoek naar de taalsituatie

Doel en vraagstelling

In dit deelonderzoek is geprobeerd een verklaring te vinden voor het relatief lage taalvaardigheidsniveau Nederlands dat naar voren kwam uit de bij de studenten afgenomen taaltoetsen en de zelfbeoordelingstoets. Hiertoe hebben we meertalige context van de studenten, de opleiding en de Caribische eilanden aan een nader onderzoek onderworpen. De onderzoeksvragen luiden als volgt:

- *Hoe ziet de talige diversiteit van studenten bij de TLN en de LOFO eruit en wat zijn haar historische, politieke en onderwijsbeleidsmatige achtergronden?*
- *Wat is de attitude van studenten van de TLN en de LOFO ten aanzien van deze talige diversiteit?*
- *Wat zijn mogelijke consequenties van deze talige diversiteit voor de ontwikkeling van een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands voor de TLN en de LOFO?*

Opzet en uitvoering

De taalachtergrond van de studenten, de meertalige context van de opleidingen en de historische achtergronden daarvan zijn op verschillende manieren in kaart gebracht. Het betreft primair een analyse van gegevens uit intakegesprekken met studenten zoals opgenomen in de studentenadministratie van de TLN en de LOFO en een analyse van de informatie die studenten verschaften over hun vroegere en huidige thuistalen en de instructietalen in hun genoten onderwijs in een schrijfopdracht die ze uitvoerden als onderdeel van de diagnostische schrijfvaardigheidstoets. Daarnaast werd de attitude van de studenten ten aanzien van het Nederlands onderzocht met een zelf ontwikkelde taalattitudevragenlijst. Deze vragenlijst werd afgenomen in 2009 en bestond uit 12 vragen die op een vijfpuntenschaal kon worden gescoord. Tot slot werd er een meer algemene literatuurstudie verricht naar meertaligheid op de Nederlands Caribische eilanden.

Participanten

De talige diversiteit van de studentenpopulatie is onderzocht bij alle studenten van de TLN en de LOFO uit de periode 2004-2011. De attitudevragenlijst werd afgenomen bij de in totaal 67 in 2009 ingeschreven studenten van de TLN en de LOFO; van de ingevulde enquêtes waren er 59 (88%) bruikbaar.

Analyse

Met het oog op de privacy van de deelnemende studenten zijn alle gegevens geanonimiseerd. We presenteren bovendien alleen gegevens over (groepen) studenten die op de hoogte waren van het uitgevoerde onderzoek en aangaven geen bezwaar te hebben tegen het anonieme gebruik van hun gegevens voor onderzoeksdoeleinden. We beschrijven exemplarisch de talige diversiteit van een groep eerstejaarsstudenten die in 2012 bij de TLN een module Schrijfvaardigheid Nederlands heeft gevolgd. Daarnaast presenteren we in algemene zin ook informatie over de talige diversiteit over een langere periode bij de TLN en de LOFO. De taalattitudevragenlijst wordt gerapporteerd met descriptieve statistiek.

2.3.6 Onderzoek naar de ontwikkeling en uitvoering van het nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands bij de LOFO en de TLN

De resultaten van de hierboven beschreven vooronderzoeken waren de aanleiding om verder onderzoek te doen naar de ontwikkeling en uitvoering van het nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands dat zou kunnen bijdragen tot meer studieresultaten in de propedeusefase van de TLN en de LOFO.

Een dergelijk programma kan echter niet enkel worden ontwikkeld van achter de tekentafel. Daarom is vanaf het begin geprobeerd een sterke band met de praktijk van de opleidingen te creëren door de vorming van een advies- en ondersteuningsgroep van medewerkers van de Algemene Faculteit. Als gevolg van capaciteitsproblemen bleek dit echter niet goed mogelijk. De Algemene Faculteit was in de jaren 2007-2009 de jongste faculteit van de UoC en nog in een opbouwfase. De aanpak en

resultaten van het uit te voeren onderzoek zijn daarom in 2008-2009 besproken met Nederlandse experts op het gebied van de didactiek van het Nederlands.¹⁰ Na overleg met deze experts is een eerste conceptplan voor vervolgonderzoek opgesteld dat in een aantal discussierondes steeds verder werd aangescherpt. Het plan werd met betrekking tot haalbaarheid, inzet van werktijd en financiering ook besproken met en geaccordeerd door de leiding van de Algemene Faculteit. De experts adviseerden het nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands verder te ontwikkelen in de vorm van ontwerpgericht onderwijsonderzoek (zie o.a. Collins, Joseph & Bielaczyc, 2004; Dede, 2004; Andriessen, 2011; 2012; McKenney & Reeves, 2012). Het idee daarbij was dat met name een ontwerpgericht onderwijsonderzoek goed zou passen bij de ontwikkelingsfase waarin de (jonge) lerarenopleidingen van de UoC op de eilanden Curaçao en Bonaire zich bevonden (zie o.a. Bak-Piard, 2009a) en een bijdrage zou kunnen leveren aan zowel verdere (lokale) theorievorming op het gebied van onderwijsvernieuwing (Van den Akker, 1999; 2003) als aan de oplossing van het geconstateerde problemen van taalgerelateerde studie-uitval.

Op basis van de resultaten van het al uitgevoerde onderzoeken zijn bouwstenen of ontwerpprincipes ontwikkeld die bij het verdere ontwerp van het nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands konden worden gebruikt. Deze bouwstenen zijn samengevoegd en besproken met experts op het gebied van taal en taaldidactiek. Het in de eerste fase van het onderzoek al ontwikkelde concept van een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands werd vervolgens op basis van de complete set van ontwerpprincipes bijgesteld (zie Hoofdstuk 7) en in samenspraak met de experts werd de opzet bepaald van de casestudies waarin de uitvoering van het nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands binnen de TLN en de LOFO is onderzocht. Meer concreet zijn in deze twee casestudies kwantitatieve en vooral kwalitatieve gegevens verzameld met betrekking tot de uitvoering van het nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands bij een cohort studenten van de LOFO op Bonaire en twee cohorten studenten van de TLN op Curaçao (formatieve evaluatie) en over het effect dat het programma had op de taalvaardigheid Nederlands en het studiesucces van deze studenten (summatieve evaluatie). De onderzoeksvragen luiden als volgt:

- *Wat zijn de formatieve en summatieve resultaten van de uitvoering van het nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands bij de TLN en de LOFO?*
- *Wat betekenen deze resultaten voor de verdere ontwikkeling en uitvoering van het programma?*

Tabel 2.2 bevat een overzicht van de activiteiten en de fasering van het onderzoek.

¹⁰ Onze belangrijkste gesprekspartner in die periode was Dr. Piet-Hein van de Ven van de Universitaire Lerarenopleiding Nederlands van de Radboud Universiteit Nijmegen.

Tabel 2.2: Activiteiten en fasering van het onderzoek bij de TLN en de LOFO

Activiteiten	Periode	Opleiding
Bijstelling van het eerste ontwerp van een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands	2010	
Uitvoering en evaluatie van het bijgestelde nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands	2010-2012	LOFO Bonaire
Bijstelling van de ontwerpprincipes en van het nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands op basis van het LOFO-onderzoek	2012	
Uitvoering en evaluatie van het bijgestelde nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands	2012-2014	TLN Curaçao
Eindconcept van de ontwerpprincipes en van het nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands	2015-2017	

Hierna volgt een korte toelichting van de methoden van onderzoek gebruikt tijdens de casestudies bij de LOFO en de TLN in de periode 2010-2014.

Focusgroepen

In de casestudy bij de LOFO op Bonaire is gewerkt met focusgroepen. Bovendien werd waar nodig advies ingewonnen van lokale en internationale adviseurs en experts.

De belangrijkste taak van de focusgroepen was mee te denken over de onderzochte problematiek, commentaar te leveren op voorgestelde verbetermaatregelen en de resultaten van interventies mee te evalueren. Leidraad tijdens de bijeenkomsten waren doorgaans vooraf opgestelde interviewvragen of evaluatiepunten. Van de bijeenkomsten werden steeds verslagen gemaakt die meestal tijdens vervolgbijeenkomsten werden vastgesteld. Uit deze verslagen destilleerde ik (met de hulp van student-assistenten) ten behoeve van verdere analyses alle met betrekking tot de onderzoeksvraag relevante gegevens. Ook nam ik als observant of participant deel aan alle bijeenkomsten van de ingestelde focusgroepen. De focusgroepen werden periodiek mondeling geïnformeerd over de voorlopige uitkomsten van het onderzoek.

In de casestudy bij de LOFO werden vier focusgroepen gevormd: een focusgroep van direct bij de uitvoering van het programma betrokken coördinatoren, docenten en begeleiders (het Coördinatieteam Bonaire), een focusgroep van vertegenwoordigers uit het werkveld (de Beroepenveldcommissie), een focusgroep van docenten en een focusgroep van studenten. De focusgroep van studenten nam, gezien de complexe situatie bij de LOFO, feitelijk aan het onderzoek deel als medevormgever van het onderwijs (zie verder Hoofdstuk 8).

In het vooronderzoek bij de TLN op Curaçao in de periode 2006-2008 was gewerkt met een focusgroep (zie paragraaf 2.3.2) die als gevolg van personele wisselingen in 2009 opviel te bestaan. In de casestudy bij de TLN is geen nieuwe focusgroep

gevormd maar is ervoor gekozen tijdens het onderzoek nauw samen te werken met alle betrokken docenten, begeleiders en studenten (zie verder Hoofdstuk 9).

Observaties

Volgens Akkerman, Bronkhorst en Zitter (2011) gaat het bij ontwerpgericht onderwijsonderzoek om participierend onderzoek waarin de onderzoeker actief deelneemt aan het proces en daardoor ruimschoots in de gelegenheid is observaties te verrichten. Gedurende heel het onderzoek heb ik zowel participerende als directe praktijkobservaties gedaan en notities gemaakt van (opvallende) ontwikkelingen en situaties. Dit resulteerde in meer dan 500 pagina's aan onderzoeksnotities. Ook zijn er van een aantal lessen audio-opnames gemaakt om de resultaten van bepaalde interventies en de werking van bepaalde ontwerpprincipes te kunnen achterhalen. De meeste opnames zijn volgens van tevoren overeengekomen regels in een veilige leeromgeving door de studenten zelf gemaakt, onderling gedeeld en besproken.

Interviews

Gedurende het onderzoek zijn diepte-interviews gehouden met enkele docenten en coördinatoren van de LOFO en de TLN over de resultaten van de bij eerstejaarsstudenten afgenomen taaltoetsen en hun wensen voor verbetering van de situatie.

Participanten

Aan de casestudies werd deelgenomen door alle studenten van het derdejaarscohort 2010 van de LOFO op Bonaire en alle studenten van de eerstejaarscohorten 2012 en 2013 van de TLN op Curaçao. Het gaat hierbij om relatief kleine groepen studenten en de instroom varieert per jaar en per opleiding. Cohort 2010 van de LOFO bestond uit 17 studenten van wie er 15 aan het onderzoek deelnamen. De groep studenten die we hier aanduiden als cohort 2012 van de TLN bestond naast studenten van dit specifieke cohort ook nog uit studenten van eerdere jaren die nog enkele modules moesten afronden. Het gaat in totaal om 10 studenten die allemaal aan het onderzoek deelnamen. Cohort 2013 van de TLN bestond uit 17 studenten van wie er 14 aan het onderzoek deelnamen.

Formatieve en summatieve evaluatie

De casestudies bij de LOFO op Bonaire en de TLN op Curaçao verliepen op vrijwel dezelfde manier als het onderzoek bij de TLN in 2007. De evaluatie van de uitvoering van het nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands was primair formatief. Daarbij werd de werking van de ontwerpprincipes op verschillende manieren en op verschillende momenten tijdens het traject geëvalueerd en werd gebruik gemaakt van informatie uit de interviews met docenten en coördinatoren, van de kritische feedback van de focusgroepen, van tijdens de observaties gemaakte onderzoeksnotities en van informatie die was opgenomen in de taalportfolio's van de studenten, zoals bijvoorbeeld hun reflectieverslagen en bewijsstukken van hun taalontwikkelingsproces. De summatieve evaluatie van het programma had betrekking

op de invloed van het programma op de taalvaardigheid Nederlands en de doorstroming van de deelnemende studenten. Daarbij kon gebruik worden gemaakt van via de studentenadministratie beschikbare informatie over de scores van de studenten voor de diverse taalvaardigheidsmodules, de (steekproefsgewijze) centrale evaluatie van de verschillende taalvaardigheidsmodules en de mate van uitval na de uitvoering van het nieuwe programma.

2.4 Validiteit en betrouwbaarheid

Volgens McKenney en Reeves (2012) worden de onderzoeksresultaten in ontwerpgericht onderwijsonderzoek mede verantwoord op basis van pragmatische validiteit, dat wil zeggen de mate waarin de geboden oplossingen of interventies inderdaad leiden tot de beoogde uitkomsten. Het gaat er dus volgens Cremers (2012: 26) niet primair om ‘of het waar is’ maar ‘of en hoe het werkt’. Ontwerpgericht onderwijsonderzoek zal dus niet altijd een compleet nieuwe theorie opleveren of, zoals Susan McKenney het formuleert (in Cremers, 2012: 26):

Op de resultaten van een studie in één context kun je nauwelijks nieuwe theorie bouwen, maar je kunt wel je steentje bijdragen aan theorievorming. Je kijkt waar jouw steentje past en anderen bouwen er weer op voort.

Over het algemeen worden voor ontwerpgericht onderwijsonderzoek de volgende kwaliteitseisen geformuleerd (o.a. Andriessen, 2011; Mortelmans, 2013; Plomp, 2013):

- Het onderzoek moet methodisch grondig zijn;
- Het onderzoek moet praktische relevantie hebben;
- De nieuw opgedane kennis moet in andere soortgelijke contexten gebruikt kunnen worden om vernieuwingen te realiseren;
- De interventie (het toepassen van het ontwerp) moet effectief zijn.

Om aan deze eisen te kunnen voldoen, is getracht in samenspraak met experts en lokale deskundigen de kwaliteit, validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek zoveel mogelijk te garanderen. Steeds is gecontroleerd of er systematisch, nauwkeurig, transparant, betrouwbaar en ethisch werd gewerkt. Dit gebeurde onder andere door:

- een pilot casestudy uit te voeren bij de TLN (2006-2008) waarin de instrumenten voor dataverzameling zijn uitgetest en verbeterd;
- te werken met lokale focusgroepen;
- advies in te winnen van lokale en internationale experts;
- gebruik te maken van verschillende onderzoeksmethoden, verschillende dataverzamelmethode en data-analysetechnieken;

- te streven naar goede samenwerkingsrelaties met betrokkenen op de eilanden waar de studies plaatsvinden;
- waar nodig als participierend onderzoeker tijdelijk afstand te nemen van bepaalde taken en rollen (zoals die van coördinator en vakdocent bij de TLN) of die te delen met anderen om daarmee (de verdenking van) belangenverstrengeling en een bevooroordeelde blik op de onderzoeksresultaten te minimaliseren;
- tussentijds verslag te doen van de in het onderzoeksproces gezette stappen en geboekte resultaten.

Uiteraard kent ontwerpgericht onderwijsonderzoek ook zijn beperkingen. Het betreft onder andere de veranderlijkheid van de onderwijssituatie, de kleinschaligheid van het te bestuderen fenomeen, de (veranderlijkheid van de) lokale context en de aanwezigheid van oncontroleerbare variabelen die het moeilijk maken het effect van een interventie goed te kunnen nagaan (zie o.a. Van den Akker, 1999; Nieveen, 2010; Nieveen & Folmer, 2013; McKenney & Reeves, 2012). Meer specifiek kan hier worden gewezen op de steeds veranderende personele en bestuurlijke omstandigheden bij de UoC (zie Isabella, 2014) en op de eilanden Curaçao en Bonaire. Hierdoor traden niet alleen onvoorziene veranderingen op in de samenstelling van bijvoorbeeld de focusgroepen maar moest het onderzoek ook herhaaldelijk aan nieuwe bevoegde instanties worden voorgelegd voor goedkeuring van volgende onderzoeksstappen met soms onvermijdelijke vertragingen als gevolg.

In haar ontwerpgerichte onderwijsonderzoek in het hoger onderwijs in Ghana beschrijft Stoffelsma (2014) hoe moeilijk het gedurende bepaalde fasen van haar onderzoek was om met bepaalde beperkingen van dit type onderzoek om te gaan, juist vanwege de lokale context en door de lokale teams gemaakte keuzes. Stoffelsma woonde in Nederland en verbleef in het kader van haar onderzoek enkel periodiek in Ghana. In tegenstelling tot Stoffelsma verbleef ik permanent op de plaats waar het onderzoek plaatsvond en had ik als onderzoeker van de UoC veel voordeel van het feit dat ik al voor de uitvoering van het onderzoek betrokken was bij de opzet van de lerarenopleiding zowel op Bonaire (zie o.a. Bak-Piard, 2009a) als op Curaçao. Door die ervaringen, door de kennis opgedaan tijdens het vooronderzoek en door goede samenwerkingsrelaties met lokale deskundigen, kon ik relatief goed en meestal op tijd inschatten wat nodig was om bepaalde problemen die zich aandienen binnen de context van de eilanden waar het onderzoek werd uitgevoerd te voorkomen of op te lossen. Toch verliep het onderzoek niet altijd even soepel en kon ik me vaak heel goed vinden in de typering van de praktijk van het onderwijs door Schön (1983) als een moeras waar veel onzeker, complex en instabiel is en waar de conflicten een grote rol spelen (zie ook Andriessen, 2014: 19).

2.5 De persoon van de onderzoeker

In hun artikel *The complexity of educational design research* onderscheiden Akkerman, Bronkhorst en Zitter (2011) drie rollen die in ontwerpgericht onderwijsonderzoek van belang zijn. Het betreft de rol van de onderzoeker die onderzoek doet, de rol van de ontwerper die een bruikbaar ontwerp probeert te maken en de rol van de veranderaar die een duurzame verandering in de onderwijspraktijk probeert aan te brengen. Soms zijn deze rollen geheel of gedeeltelijk in een en dezelfde persoon verenigd en soms worden ze vervuld door verschillende (groepen) personen. Het gaat hierbij in alle gevallen om participatief onderzoek waarbij de onderzoeker geen belangeloze externe waarnemer is maar integraal deel uitmaakt van het veranderingsproces. Dit betekent dat de visie van de onderzoeker op de beoogde verandering en de context waarbinnen deze wordt geëntameerd een belangrijke rol speelt.

Als belangrijkste initiatiefnemer, trekker en uitvoerder van het hier beschreven onderzoek had ik, zoals eerder aangegeven, meerdere rollen en taken binnen de organisatie waar ik werkzaam was en waar het onderzoek werd uitgevoerd. Daarom achtte ik het noodzakelijk tijdens de bijeenkomsten met de focusgroepen zoveel mogelijk de rol van observant, interviewer en luisteraar aan te nemen en vooral de andere deelnemende vakdocenten en begeleiders aan het woord te laten. De in de focusgroepen verzamelde data besprak ik bij de LOFO steeds met mijn collega-vakdocent die lid was van het onderzoeksteam en als mede-observator en *peer briefer* (Mortelmans, 2013) optrad, alvorens er conclusies aan te verbinden.

Om ten behoeve van het onderzoek bij de LOFO effectieve samenwerkingsverbanden te kunnen creëren, woonde ik een tijd op het eiland en nam er deel aan het dagelijkse leven. Ik participeerde bijvoorbeeld in een schoolbestuur en leverde een bijdrage aan de ontwikkeling van het onderwijs op het eiland op het moment dat er staatkundige veranderingen plaatsvonden en Bonaire samen met Saba en St. Eustatius bijzondere gemeenten van Nederland werden. Ik vergaarde bovendien de nodige achtergrondkennis over Bonaire en ik onderhield intensieve contacten met de alumni van de opleidingen van de Algemene Faculteit die op Bonaire werkzaam waren (zie o.a. Bak-Piard, 2016).

Voor het onderzoek op Curaçao kon ik terugvallen op mijn eigen ervaringen als kind en jongere met het onderwijs op het eiland en op mijn kennis en ervaring opgedaan tijdens een werkbezoek met professionals uit de provincie Gelderland aan de ABC-eilanden en de verkenning die daaraan voorafging (zie Isabella & Piard, 1995). Sinds 2003 werkte ik in uiteenlopende functies bij de lerarenopleidingen van de UoC. Toch moest ik ook op Curaçao het nodige doen om goede samenwerkingsverbanden te creëren voor de uitvoering van het onderzoek – niet door me op te stellen als iemand die uit Nederland kwam en de wijsheid in pacht had maar door me gelijkwaardig en tegelijk dienstvaardig op te stellen, door te luisteren naar de lokale participanten en door anderen de ruimte te geven om vanuit hun eigen inzichten en ervaringen het onderzoeksproces te voeden, te evalueren en steeds verder te verbeteren.

Door mijn kennis van en betrokkenheid bij de eilanden en de daar gevestigde lerarenopleidingen beschouw ik mijzelf als *connoisseur* (Schwandt, 1994). Dat wil zeggen dat ik het onderzoek kon opzetten en uitvoeren met aanzienlijke voorkennis van zowel het object van onderzoek als de directe en indirecte context waarin het onderzoek moest worden uitgevoerd. Dat ik bovendien zelf, behalve als onderzoeker ook als docent, coördinator en ontwikkelaar bij de lerarenopleiding betrokken was en daardoor vanuit verschillende perspectieven op de onderzochte praktijken kon reflecteren, maakte mij tot wat Stenhouse (1975) een *reflective practitioner* noemt. Beide hoedanigheden zijn voor het onderzoek van groot belang geweest.

HOOFDSTUK 3

Studie-uitval bij de TLN en de LOFO en uitgangspunten voor een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands

3.1 Inleiding

In Hoofdstuk 1 zijn twee verlegenheidssituaties beschreven die aanleiding waren voor het uitvoeren van een nadere verkenning van de taalsituatie binnen twee lerarenopleidingen van de University of Curaçao. Bij de Tweedegraads Lerarenopleiding Nederlands was het de grote studie-uitval die de directe aanleiding vormde voor nader onderzoek. Bij de Lerarenopleiding Funderend Onderwijs was het behalve de studie-uitval ook de waargenomen attitude van sommige studenten ten aanzien van de gegeven lessen Nederlands.

In dit hoofdstuk beschrijf ik de wijze waarop de studie-uitval bij TLN en LOFO is verkend en hoe de resultaten van deze verkenning leidden tot de formulering van een aantal uitgangspunten voor de ontwikkeling van een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands. De onderzoeksvragen die in dit hoofdstuk centraal staan, luiden als volgt:

- *Hoe ziet de studie-uitval bij de TLN en de LOFO eruit?*
- *Wat zijn de redenen van deze studie-uitval?*
- *Wat kan door de sectie Nederlands worden gedaan om meer studiesucces bij de studenten te bevorderen?*

Om een zo breed mogelijk beeld te krijgen van de redenen van studie-uitval is informatie verzameld uit alle op dat moment beschikbare bronnen. Parallel aan de verkenning van de redenen van studie-uitval zijn met het oog op de beantwoording van de derde onderzoeksvraag uitgangspunten voor een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands ontwikkeld.

De opbouw van dit hoofdstuk is als volgt. In paragraaf 3.2 ga ik kort in op studie-uitval binnen het hoger onderwijs en in paragraaf 3.3 geef ik een nadere concretisering van de opzet en uitvoering van het onderzoek. Paragraaf 3.4 geeft een overzicht van de omvang en redenen van de studie-uitval binnen de TLN en de LOFO. Paragraaf 3.5 bevat uitgangspunten en randvoorwaarden voor de ontwikkeling van een alternatief programma Taalvaardigheid Nederlands en paragraaf 3.6 tot slot bevat de conclusies en consequenties van het onderzoek.

3.2 Studie-uitval binnen het hoger onderwijs

De geringe mate van studiesucces en de grote uitval van studenten in het hoger onderwijs is al jarenlang internationaal een punt van aandacht (o.a. Bean, 1980; Tinto, 1975; Van den Berg & Hofman, 2005; Visser & Jansen, 2012). Vooral de relatief grote uitval onder eerstejaarsstudenten is daarbij een punt van zorg (o.a. Elsen, 1998; Prins, 1997; Van den Berg, 2002; Mack, 2007; Martens, 2011; Declercq & Verboven, 2010; Wolff, 2013). Vanuit de overheid, universiteiten en hogescholen in Nederland en België worden inspanningen verricht om dit probleem op te lossen. Er wordt beleid gemaakt en er worden middelen ingezet om de slaagcijfers in het eerste jaar te verbeteren (Onderwijsraad, 2008; Ministerie van Onderwijs, Wetenschap en Cultuur, 2011). Vaak wordt in dat verband de Nederlandse taalvaardigheid van de studenten genoemd als een medebepalende factor bij studiesucces in het hoger onderwijs in Nederland en Vlaanderen (o.a. De Wachter, Heeren, Marx & Huyghe, 2013; Kalsbeek & Kuiken, 2014; Peters & Van Houtven, 2010; Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren, 2015).

De problematiek van gering studiesucces en grote uitval bestaat ook aan UoC en binnen de lerarenopleidingen daar. In de periode 2006-2008 leefde het onderwerp echter niet echt binnen het hoger onderwijs op de eilanden Curaçao en Bonaire en er was lokaal ook geen onderzoek naar gedaan. Ook in Nederland, België en Suriname was in die periode nog niet veel gerapporteerd over onderzoek naar studie-uitval binnen het hoger onderwijs en in het bijzonder de lerarenopleidingen. Internationaal onderzoek naar studie-uitval in het hoger onderwijs was er wel (o.a. Tinto, 1975; Spady, 1971; Bean, 1980; Cabrera, Nora & Castañeda, 1993; Prins, 1997; Lacante, De Metsenaere, Lens et al., 2001). In de loop der jaren zijn door verschillende onderzoekers modellen ontwikkeld om de drop-out problematiek te kunnen duiden. Over het algemeen worden daarin individuele, institutionele en omgevingsfactoren onderscheiden als redenen van studie-uitval. Onder individuele factoren schaaft men onder andere leeftijd, sekse, motivatie, aspiratie, studievaardigheid en aspecten van persoonlijkheid (doorzettingsvermogen, contactuele eigenschappen en mondigheid). Institutionele factoren betreffen enerzijds de vooropleiding (o.a. het type vooropleiding en de daarin opgedane ervaringen) en anderzijds de nieuwe opleiding (o.a. informatie met betrekking tot de studiekeuze, tevredenheid met de opleiding en sociale aansluiting en participatie binnen de opleiding) (Lacante, De Metsenaere, Lens et al., 2001). Met omgevingsfactoren wordt gedoeld op zaken als de fysieke afstand tussen thuis en het opleidingsinstituut, financiële omstandigheden, gezinssamenstelling en zorg voor gezinsleden. Sommige auteurs noemen ook integratie, de aanwezigheid van steun van vrienden of medestudenten en het aanbod van niet-onderwijsgerelateerde activiteiten, als factor (o.a. Bean & Eaton, 2000; Swail, 2004).

3.3 Opzet en uitvoering van het onderzoek

Bij het verkennen van de problematiek van studie-uitval bij de TLN en de LOFO kon ik niet terugvallen op eerder uitgevoerd onderzoek. Ik moest daarom in de praktijk van de lerarenopleidingen op Curaçao op zoek naar oorzaken en oplossingen (zie ook Kelly, 2007). In mijn verkenning van de redenen van studie-uitval en het formuleren van uitgangspunten voor de ontwikkeling van een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands als mogelijke bijdrage aan de oplossing van dat probleem, heb ik een multiperspectivische positie gekozen en heb ik gebruik gemaakt van verschillende methoden van dataverzameling. De in dat verband ondernomen activiteiten zijn het in kaart brengen van cijfermatige gegevens met betrekking tot studie-uitval, het inventariseren van de redenen voor studie-uitval, het trianguleren van alle data en het formuleren van uitgangspunten en voorwaarden voor een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands voor de propedeusefase van de TLN en de LOFO.

Bij het onderzoek is gebruik gemaakt van zowel kwalitatieve als kwantitatieve methoden van dataverzameling. Het betreft literatuurstudie, documentenanalyse, participerende observaties tijdens lessen en interviews met individuele docenten en studenten en focusgroepen. Tabel 3.1 bevat een overzicht van de activiteiten die tijdens het onderzoek naar studie-uitval achtereenvolgens zijn ondernomen. Daarna volgt een korte beschrijving van die activiteiten.

Tabel 3.1: *Overzicht van onderzoeksactiviteiten en -methoden (2006-2009)*

Fase	Activiteit	Methode
1	In kaart brengen van studie-uitval	Analyse van gegevens in de studentenadministratie
2	Inventariseren van redenen van studie-uitval	Literatuurstudie Documentenanalyse (verslagen; notulen; aantekeningen) Participerende observaties Interviews
3	Analyseren van de resultaten van de fasen 1 en 2 en formuleren van adviezen	Focusgroepdiscussies Verslaglegging en Screeningslijst factoren voor studie-uitval
4	Analyseren van de bestaande programma's	Analyse van curriculumdocumenten Focusgroepdiscussies Participerende observaties Dagboeknotities

In kaart brengen van de studie-uitval

In de tweede helft van 2006 startte het in kaart brengen van de studie-uitval bij de toen bestaande tweedegraads lerarenopleidingen Nederlands, Engels en Papiaments van de Algemene Faculteit. De opleiding Spaans bestond in die periode nog niet. In

die periode was informeel bekend dat ook bij de LOFO de studie-uitval onder studenten relatief groot was. De studie-uitval was het grootst bij de TLN en daarom ging de aandacht vooral uit naar deze opleiding.

Het opsporen van gegevens over de studie-uitval verliep in vier stappen. De eerste bron was de studentenadministratie van de UNA (2006). Bij het Student Service Centre waren gegevens beschikbaar met betrekking tot de in- en uitstroom van studenten, hun leeftijd, sekse, geboorteplaats en vooropleiding, maar er was weinig tot geen informatie over redenen van studenten om met de opleiding te stoppen. Zoals een van de studentenpsychologen aangaf, had de universiteit wel een registratiesysteem voor uitval, maar vulden slechts weinig uitvallers het daarvoor ontwikkelde registratieformulier in. Daarnaast gingen niet alle studenten die van plan waren om hun studie te staken eerst langs de studentendecanen of -psychologen.

Inventariseren van de redenen van studie-uitval

Een tweede stap in de dataverzameling was het invoeren van de hulp van de studieloopbaanbegeleiders bij het inventariseren van de redenen voor studie-uitval. De studieloopbaanbegeleiders hebben vaak een meer vertrouwelijke relatie met de studenten dan de vakdocenten en zij vervullen ook de rol van mentor. De derde stap was het raadplegen van interne bronnen van de Algemene Faculteit zoals evaluatieverslagen, verslagen van inventarisaties door studieloopbaanbegeleiders of coördinatoren van de opleidingen en notulen van teamoverleg. Dit alles samen leidde tot een overzicht van alle uitvallers in de periode 2004-2006 van de opleidingen Nederlands, Papiaments en Engels. Tot slot zijn uitvallers van de opleidingen Nederlands en Papiaments opgespoord en in diepte-interviews bevraagd over hun redenen om met de opleiding te stoppen.

In totaal zijn er tussen 2006 en 2008 bij 25 uitgevallen studenten diepte-interviews afgenomen. Het interviewen ging met andere woorden steeds door en er kwamen steeds nieuwe data bij. Op een gegeven moment trad echter saturatie op en was van nieuwe informatie geen sprake meer.

Het opsporen en bevragen van de studenten verliep niet probleemloos. Sommige studenten konden telefonisch worden bereikt, andere via e-mail en weer andere bij hun nieuwe opleiding of op hun werkplek. Uiteindelijk zijn met ruim 66 procent van de uitvallers uit de lerarenopleidingen Nederlands en Papiaments persoonlijke gesprekken gevoerd. Dit lukte mede dankzij de steun van medestudenten van de uitvallers en een aantal student-assistenten. Het voeren van een persoonlijk gesprek met de uitvallers (in de vorm van een diepte-interview waarbij notities werden gemaakt) bleek belangrijk omdat de via e-mail of telefoon verkregen informatie soms (te) vaag was en soms ook het vermoeden deed ontstaan dat uitvallers sociaal-wenselijke antwoorden gaven. Met uitvallers die naar het buitenland waren vertrokken, kon alleen via ouders of vrienden contact worden gezocht. Hetzelfde gold voor de studenten die met Justitie in aanraking waren gekomen. Dergelijke informatie bereikte de faculteit of de opleiding vaak enkel via studiegenoten en pas bij navraag bij de uitvaller zelf, familie of bepaalde instanties, konden de redenen van de uitval worden achterhaald.

Een probleem dat zich aandeed bij de afname van interviews met uitgevallen studenten was dat veel uitvallers niet wilden dat het interview zou worden opgenomen. Niet van alle interviews zijn daarom audio-opnames beschikbaar; wel zijn er van de niet opgenomen gesprekken uitgebreide aantekeningen gemaakt en zijn deze uitgewerkte verslagen net als de interviewtranscripten aan de geïnterviewden voorgelegd ter controle, aanvulling en goedkeuring. Veel uitvallers die aanvankelijk geen bezwaar hadden tegen opname van het interview, tekenden na lezing van het transcript toch bezwaar aan tegen het gebruik van de opname. Zij gaven aan te vrezen dat hun situatie, ook wanneer hun namen niet werden gebruikt, toch te herkenbaar zou zijn. Om die reden is besloten de verkregen informatie uit de inventarisatie en met name de interviews niet (meteen) openbaar te maken. Curaçao is een relatief kleine gemeenschap waar 'iedereen, iedereen kent' en slecht nieuws als een lopend vuurtje rondgaat. Uit de aantekeningen die ik tijdens lesobservaties maakte, is in dit verband op te maken dat woorden als 'schaamte' en 'schuld' op het eiland prominente be-rippen zijn (zie ook Marcha & Verweel, 2003).

Analyseren van de resultaten en formuleren van adviezen

Nadat alle redenen voor studie-uitval waren geïnventariseerd werden deze gecategoriseerd. Daarbij werd een onderscheid gemaakt tussen taalgerelateerde en niet-taalgerelateerde factoren. De eerste categorie betreft zaken waar voor docenten Nederlands mogelijk aanknopingspunten liggen om de doorstroom van studenten te bevorderen. De tweede categorie betreft zaken waar wel rekening mee moet worden gehouden, maar die buiten de directe invloedssfeer van de docenten en coördinatoren liggen.

De gevonden redenen voor studie-uitval werden gebruikt om criteria en aanbevelingen voor een actiegerichte aanpak te formuleren. Op basis van die aanbevelingen werden ook enkele uitgangspunten voor een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands geformuleerd.

Analyseren van de bestaande programma's

De uitgangspunten die we formuleerden voor een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands zijn gebruikt als criteria voor de analyse van de bestaande programma's. Bij die analyse zijn twee focusgroepen betrokken geweest. De eerste bestond uit twee vakdocenten en twee studieloopbaanbegeleiders; de tweede uit twee studenten en twee student-assistenten. Tijdens het lesgeven werden bovendien observaties uitgevoerd om te bekijken in hoeverre de nieuw geformuleerde uitgangspunten verschilden van wat er in de praktijk werd gedaan. Van deze observaties zijn onderzoeksnotities gemaakt.

3.4 Resultaten

3.4.1 De omvang van studie-uitval en kenmerken van de uitvallers

De TLN en de LOFO kennen in tegenstelling tot bijvoorbeeld de studies Papiaments en Spaans die aan dezelfde faculteit en een soortgelijk programma werden aangeboden, sinds hun start in 2005 respectievelijk 2006 veel studie-uitval. Tabel 3.2 bevat een overzicht van de instroom, doorstroom en uitval bij de TLN en de LOFO in 2005 en 2006.

Tabel 3.2: Instroom, doorstroom en uitval bij de TLN en de LOFO in 2005 en 2006 (UNA, 2012)

Cohort	TLN reguliere opleiding		TLN zij-instroom		LOFO
	2005	2006	2005	2006	2006
Instroom	6	7	14	12	41
Propedeuse	2	3	n.v.t.	n.v.t.	30
Einddiploma	0	2	11	8	18
Uitval totaal	6 (100%)	4 (57,14%)	3 (21,42%)	2 (16,66%)	23 (56,09%)

Tabel 3.2 laat zien dat bij de reguliere opleidingen van de TLN in 2005 alle en 2006 meer dan de helft van de studenten uitviel. In de jaren die volgden zou dit percentage tot ruim 80 procent oplopen. Bij de TLN zij-instromers ligt het percentage in 2005 en 2006 beneden de 20 procent. De LOFO kende in de periode 2005-2006 geen traject voor zij-instromers. Van cohort 2006 van de LOFO viel meer dan de helft van de studenten uit (56,09%).

Tabel 3.2 laat ook zien dat er bij de TLN een groot verschil bestaat tussen reguliere studenten die rechtstreeks instromen vanuit het secundair onderwijs en zij-instromers. Onder zij-instromers vallen onder anderen studenten die al in het bezit zijn van een derdegraads bevoegdheid voor het vak Nederlands of een tweedegraads bevoegdheid voor een ander vak als zij instromen bij de TLN. Soms gaat het om studenten die al enkele jaren voor de klas staan in het secundair of primair onderwijs. Bij deze zij-instromers is de uitval (14,29% in 2005 en 16,6% in 2006) veel lager dan bij de reguliere studenten.

Het Student Service Centre van de UoC verstreekte veel informatie over de uitvallers. Deze kan in hoofdpunten als volgt worden samengevat:

- Uitvallers komen zelden terug om een formulier in te vullen waarop zij kunnen aangeven waarom zij hun studie beëindigen.
- Het studentendecanaat heeft geen onderzoek gedaan naar de studie-uitval.
- Er stroomt een relatief kleine groep studenten die uitvalt in de ene opleiding door naar andere opleidingen.

- De uitval is het grootst in de propedeusefase en met name in de eerste paar maanden.
- Er zijn veel meer vrouwelijke dan mannelijke studenten en met name de uitval onder de mannelijke studenten is hoog; bij de TLN zelfs 100 procent.
- Er vallen gemiddeld meer studenten uit die afkomstig zijn uit het secundair beroepsonderwijs (sbo) dan studenten van havo, vwo of hbo.
- De uitval is bij de groep zij-instromers (bij al de talenopleidingen) het geringst.
- Er bestaat een grote diversiteit aan geregistreerde geboorteplaatsen van de studenten en de studenten hebben, vooral bij TLN, ook op verschillende plaatsen hun diploma van de vooropleiding behaald, zoals in Nederland, Suriname, België, Bonaire, Aruba, St. Eustatius, St. Maarten en Zuid-Amerikaanse landen als Colombia en Venezuela.
- Relatief veel studenten (vooral bij de TLN) hebben geen studiebeurs; er zijn relatief veel werkende studenten of studenten van wie de ouders de studie betalen.
- Vooral jonge TLN-studenten tot 24 jaar die van Aruba, Bonaire, St. Eustatius of St. Maarten afkomstig zijn, wonen op de campus van de UoC.

Nadere analyse van de geraadpleegde bronnen, participerende observaties, interviews met focusgroepen (van docenten, begeleiders en studenten) en individuele interviews, leidden tot meer inzicht in de redenen voor studie-uitval. Deze worden beschreven in de volgende paragraaf.

3.4.2 Redenen van studie-uitval bij de TLN en de LOFO

Op basis van de in 2006-2007 beschikbare internationale literatuur en discussies met focusgroepen (van studenten, student-assistenten, docenten en begeleiders bij onder andere de TLN) konden de in dit onderzoek gevonden factoren voor studie-uitval in vier categorieën worden ingedeeld. Daarbij zijn taalgerelateerde factoren als een aparte categorie opgenomen omdat dit de factoren zijn waar docenten Nederlands zich in de praktijk op kunnen richten (zie Tabel 3.3).

In veel gevallen bleek er sprake te zijn van meerdere aspecten die tegelijkertijd een rol speelden als redenen voor studie-uitval. De genoemde categorieën zijn daarom in de praktijk niet altijd even scherp te scheiden en studenten kunnen ook om een combinatie van redenen stoppen met de opleiding. In het volgende bespreek ik kort de in Tabel 3.3 genoemde redenen voor studie-uitval.

Tabel 3.3: Categorisering van redenen voor studie-uitval

Categorie	Aspecten
Taalgerelateerde factoren	<ul style="list-style-type: none"> • Taalvaardigheid Nederlands • Attitude ten aanzien van het Nederlands • Talige en culturele achtergrond
Institutionele factoren	<ul style="list-style-type: none"> • Verkeerde studiekeuze (andere verwachtingen) • Aansluiting tussen vooropleiding en lerarenopleiding • Onvrede met de lerarenopleiding
Omgevingsfactoren	<ul style="list-style-type: none"> • Invloed van vrienden en familie • Het bijwonen van de colleges (participatie) • Combinatie van studie met werk en zorgtaken
Persoonsgebonden factoren	<ul style="list-style-type: none"> • Financiële problemen • Medische problemen • Problemen met Justitie • Andere persoonsgebonden factoren zoals onder andere leeftijd, sekse, motivatie, aspiratie, studievaardigheid en persoonlijkheidskenmerken zoals doorzettingsvermogen, contactuele eigenschappen en mondigheid

Taalgerelateerde factoren

Taalvaardigheid Nederlands

Ontoereikende taalvaardigheid in de doeltaal en/of instructietaal van de opleiding wordt in de literatuur aangemerkt als een van de grote veroorzakers van studie-uitval binnen het hoger beroepsonderwijs. Ook bij de TLN en de LOFO is het in veel interne verslagen een steeds terugkerend punt. Ten tijde van onze verkenning werd in de verslagen vooral de (geringe) taalvaardigheid Nederlands van de studenten genoemd als mogelijke oorzaak van studie-uitval bij de TLN en de LOFO. Opvallend was echter, dat de uitgevallen studenten zelf tijdens de interviews deze factor nauwelijks noemden als een reden om met de studie te stoppen. Sommige studenten deden dat wel, zoals blijkt uit onderstaand citaat van een student van de TLN die aangaf vanwege haar taalvaardigheid Nederlands te overwegen naar een andere lerarenopleiding over te stappen. Zij zat toen al in het tweede jaar van de opleiding maar had haar propedeusejaar nog niet helemaal afgerond.

Juffrouw, ik wil wel Nederlands studeren, maar als ik nu al in het Nederlands les moet gaan geven, weet ik niet of mij dat zal lukken. Ik ben bang dat ik te veel fouten voor de klas zal maken. Ik voel mij nog te onzeker. Ik denk dat ik beter Papiaments of Spaans kan gaan studeren. Kijk maar naar student X die uit Suriname afkomstig is en student Z die in Nederland is opgegroeid, die kunnen zo gemakkelijk Nederlands spreken. (Transcripten van diepte-interviews met uitvallers van de opleidingen TLN en Papiaments, 10 oktober 2006)

Volgens de vakdocenten en de studieloopbaanbegeleiders is de taalvaardigheid Nederlands van veel studenten zowel schriftelijk als mondeling niet op het vereiste toelatingsniveau van minimaal havo of een gelijkwaardig diploma. Daardoor zouden veel studenten, maar vooral de vreemdtaalsprekers van het Nederlands, last hebben van schaamte en niet open over dit onderwerp durven te communiceren. Overigens hebben alle tot de lerarenopleiding toegelaten studenten minimaal een havo- of gelijkwaardig diploma dat ook in Nederland wordt erkend.

Attitude ten aanzien van het Nederlands

Het Nederlands wordt op de Caribische eilanden over het algemeen gezien als een koloniale taal, een taal die de eilandbewoners is opgelegd en die bovendien moeilijk te leren is. In Hoofdstuk 1 werd een situatie bij de LOFO (in 2006) beschreven om te illustreren hoe hoog de emoties bij sommige studenten op kunnen lopen wanneer zij beseffen dat ook enkele modules Taalvaardigheid Nederlands tot hun verplichte propedeuseprogramma behoren; emoties die te omschrijven zijn met termen als boosheid, frustratie en machteloosheid en waarvoor de basis mogelijk in de vooropleiding is gelegd. In de literatuur wordt de attitude van studenten ten aanzien van een te leren taal aangehaald als een van de mogelijke redenen voor studie-uitval. Mijts (2006) merkt op dat hij, op basis van zijn ervaring als docent Nederlands op Aruba, de indruk had dat veel inwoners van dat eiland niet per se een positieve houding hebben ten aanzien van het Nederlands (onder andere als instructietaal in het onderwijs). Dit zou vooral te maken hebben met het feit dat het Nederlands voor het merendeel van de bewoners van het eiland een vreemde taal is die hen is opgedrongen en die voor velen een belemmering vormt voor het behalen van studie- en loopbaansucces. Het proefschrift *Kabes duru* van Prins-Winkel (1973) wordt op Curaçao vaak aangehaald om aan te geven dat het Nederlands ‘een struikelblok’ is in het onderwijs op Curaçao en dat dit struikelen dus niet aan het intelligentieniveau van de leerlingen ligt, maar aan het door de overheid gevoerd beleid. Tijdens de verkenning van de redenen voor studie-uitval bij de TLN en de LOFO werd de taalattitude ten aanzien van het Nederlands als reden voor studie-uitval vooral genoemd door de vakdocenten en de studieloopbaanbegeleiders. De meeste studenten wekten tijdens de interviews niet de indruk dat zij een negatieve attitude hadden ten aanzien van de Nederlandse taal en dat dit voor hen een reden zou zijn om met de studie te stoppen.

Taalachtergrond

Toen ik in 2006 les begon te geven bij de TLN en de LOFO viel het mij op dat de taalachtergrond van de studenten in de groepen erg divers was. Sommige studenten hadden tijdens hun vooropleiding veel en andere juist weinig met de Nederlandse taal te maken gehad. Sommige studenten waren afkomstig uit Curaçao maar er waren ook studenten die van elders kwamen, zoals jonge Bonairiaanse en Arubaanse studenten die op de campus van de universiteit woonden en wat oudere studenten die uit Suriname kwamen. Er waren ook enkele jongere studenten van Surinaamse herkomst die niet in Suriname geboren waren en zo nu en dan waren er ook studenten uit St. Maarten of St. Eustatius en studenten die weliswaar op Curaçao, Aruba of

Bonaire waren geboren, maar die in Nederland waren opgegroeid. Vooral deze laatste groep verwachtte dat het er op Curaçao net zo aan toe zou gaan als in Nederland. Deze studenten vielen op vanwege hun ‘vlotte babbel’ waar de doorsnee jonge Curaçaose student in de eerste periode van de studie meestal doodstil is. En waar ik soms dacht te maken te hebben met een ‘echte’ moedertaalspreker van het Nederlands uit Nederland, bleek de student in kwestie op Curaçao te zijn geboren en getogen en ook vloeiend Papiaments te spreken. Weliswaar bleek deze student Nederlandse ouders te hebben, maar zelf voelde zij zich door en door Antilliaans. Tot slot zat er soms ook een echte ‘witte’ moedertaalspreker van het Nederlands uit Nederland of België in de groepen. Wie zijn deze studenten vroeg ik mij af en hoe zit het precies met hun taalachtergrond?

Vanuit mijn toenmalige rol als coördinator van de studieloopbaanbegeleidingslijn, probeerde ik om via de studentenadministratie van de UoC meer inzicht te krijgen in de (taal)achtergrond van de studenten. Het systeem voorzag mij echter enkel van informatie over de geboorteplaats van de studenten en de plaats waar zij hun laatste diploma hadden behaald. Deze informatie was voor mij als docent Nederlands onvoldoende om te weten wat de taalachtergrond van de studenten was om daar goed op in te kunnen spelen. Ik vroeg mij af hoever de vermoedelijke talige diversiteit in de groepen reikte en of dit een toevalligheid was of een structureel voorkomend fenomeen. Tot 2006 had ik nog maar twee cohorten van de TLN gezien en gesproken. Volgens sommige collega's die aan dezelfde groepen lesgaven, speelde de grote talige diversiteit in de groepen een belangrijke rol in het onderwijsleerproces, omdat die leidde tot uiteenlopende leerbehoeften van de verschillende taalgroepen en van individuele studenten. De conclusie was dat de talige achtergrond van de studenten nader moest worden onderzocht omdat deze mogelijk verband hield met hun studieuitval (zie ook Hoofdstuk 5).

Institutionele factoren

Verkeerde studiekeuze en andere verwachtingen

Het inzicht een verkeerde studiekeuze te hebben gemaakt, is in de literatuur een veel genoemde reden om met de studie te stoppen (Mack, 2007; Van den Berg & Hofman, 2005). De informatie uit de interne bronnen, de gesprekken met studieloopbaanbegeleiders en de interviews met uitvallers bevestigden dat er studenten zijn die stopten met de opleiding omdat zij halverwege hun eerste studiejaar ontdekten dat zij een verkeerde studiekeuze hadden gemaakt. Onderstaande observatienotitie is een voorbeeld van hoe andere verwachtingen met betrekking tot de nieuwe opleiding bij sommige studenten een reden kunnen zijn om met de opleiding te stoppen.

Tijdens een les schrijfvaardigheid Nederlands aan de LOFO merkten sommige studenten op, dat zij niet snapten waarom zij zoveel modules Nederlands moesten krijgen en het Nederlands op een relatief hoog niveau moesten leren beheersen. Zij kwamen geen Nederlands studeren maar wilden leraar in het primair onderwijs worden. Zij dachten dat zij veel meer Papiaments zouden krijgen en niet zoveel Nederlands, Engels en ook

nog Spaans. Voor sommigen is dit een aanleiding om met de opleiding te stoppen. (Observatienotities tijdens les schrijfvaardigheid aan de LOFO, 5 september 2006)

Volgens de data uit de studentenadministratie van de UoC stapten sommige van de uitgevallen studenten van de TLN en de LOFO over naar een andere lerarenopleiding binnen de Algemene Faculteit. In sommige gevallen stapten de studenten ook over naar een andere faculteit maar meestal zochten zij buiten de universiteit verder naar de bij hen passende opleiding.

Onvrede met de opleiding

In de literatuur is ‘onvrede met de opleiding’ een regelmatig terugkerende reden voor studie-uitval (zie Tinto, 1993; Cabrera, Nora & Castañeda, 1993; Habley, 2004; Onderwijsraad, 2008). Hiertoe behoren ook negatieve ervaringen van studenten in contacten met medewerkers van het instituut waar zij hun opleiding volgen (staf, docenten, administratief personeel en medewerkers van de bibliotheek en de campus). Tinto (2004) pleitte om die reden voor een brede aanpak van studie-uitval waarbij alle disciplines binnen het opleidingsinstituut betrokken worden. Onderstaande citaten laten zien dat sommige van de door ons geïnterviewde studenten met de studie zijn gestopt uit onvrede met de opleiding.

Ik ervoer conflicten met bepaalde docenten en had het idee dat ik nergens mijn recht kon halen.

Ik heb de opleiding als chaotisch ervaren. Bijvoorbeeld roosters veranderen steeds en ook de lokalen waar ik les moet volgen. Sommige leslokalen zijn ook te warm of te vuil.

Ik kom niet van Curaçao en voelde mij in de groep buitengesloten en dit leidde soms tot conflicten met mijn medestudenten. Waarom zorgt de opleiding niet voor een betere opvang, begeleiding, integratie en acceptatie van ons die van buiten komen?

Ik werk overdag. Op momenten dat ik naar de universitaire bibliotheek kan, is deze dicht. Kan hier niet flexibeler mee worden omgegaan?

(Transcripten van diepte-interviews met uitvallers van de opleidingen TLN en Papiaments, 10 oktober, 2006)

Soortgelijke punten kwamen ook naar voren in de verslagen van de studieloopbaanbegeleiders.

Geen aansluiting tussen vooropleiding en vervolgopleiding

In de literatuur wordt de aansluiting tussen de vooropleiding en de vervolgopleiding veelvuldig genoemd als een belangrijke reden voor studie-uitval (zie Swail, 2004; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2011). De studenten uit onze verkenning noemden deze aansluitingsproblematiek echter niet als een reden om met de

opleiding te stoppen. Problemen met de aansluiting tussen vooropleiding en vervolgoopleiding werden wel door de studieloopbaanbegeleiders in hun verslagen genoemd. Zij gaven aan dat vooral studenten die binnen het secundair onderwijs (op de eilanden) of het middelbaar beroepsonderwijs (in Nederland) hun vooropleiding hadden gevolgd, geen volledige aansluiting konden vinden binnen de lerarenopleidingen. Hierbij werden vooral bij de LOFO het beheersingsniveau van de talen en hbo-studievaardigheid als ‘kortsluitingspunten’ genoemd. Volgens sommige studieloopbaanbegeleiders hadden veel studenten uit het secundair onderwijs niet alleen een achterstand in het Nederlands maar ook in het Papiaments, Spaans en Engels, omdat niet al deze opleidingen aandacht besteedden aan de talen. Ook zouden er volgens de studieloopbaanbegeleiders studenten in de groepen zitten uit Nederland en Zuid-Amerika die in hun vooropleiding geen Papiaments en/of Engels hadden gehad. Zowel Engels als Papiaments zijn bij de LOFO verplichte vakken. Het gaat hier dus voor een deel om een taalgerelateerde reden voor studie-uitval.

Sommige studieloopbaanbegeleiders noemden ook de studiehouding van vooral de jongere studenten als niet aansluitend op wat voor een hbo-opleiding nodig is. De analyse van de kenmerken van de uitvallers laat zien dat er bij de TLN meer studenten waren met havo of hbo als vooropleiding dan bij de LOFO.

Omgevingsfactoren

Invloed van familie en vrienden

Sommige studiestakers (10% van de geïnterviewden) gaven aan dat zij met de opleiding gestopt waren omdat (bevriende) medestudenten ook gestopt waren. Soms gingen deze studenten samen in Nederland studeren of op Curaçao een andere studie volgen. Illustratief is de volgende uitspraak.

Juffrouw, iedereen ging weg, dus wat blijven alleen wij bij de opleiding doen? (Transcripten van diepte-interviews met uitvallers van de opleidingen TLN en Papiaments, 12 oktober 2006)

Het lijkt er dus op dat sommige studenten elkaar in een neergaande spiraal kunnen beïnvloeden. Er zijn ook studenten die aan het begin van de opleiding al weten dat zij na het behalen van hun propedeusediploma in het buitenland (met name Nederland) door willen studeren. Soms mogen zij vanwege hun jonge leeftijd van hun ouders nog niet naar het buitenland en een tussenstap is dan bijvoorbeeld een lerarenopleiding zoals de TLN. De invloed van *peers* wordt bevestigd door Spady (1971) die in het door hem ontwikkelde sociologische drop-out model wees op vriendschap als mogelijke beïnvloedende factor voor uitval in het hoger onderwijs.

Het bijwonen van colleges (participatie)

De reguliere lerarenopleidingen stellen als eis 80 procent aanwezigheid tijdens colleges. Aanwezig zijn tijdens colleges van het eerste semester is heel belangrijk omdat

de studenten in die periode veel informatie krijgen over de opleiding en over de modules die zij moeten volgen. Ook worden zij geïnformeerd over de eisen die aan hen worden gesteld en worden zij hbo-studievaardig gemaakt. Het is ook de periode waarin zij kennismaken met andere studenten, begeleiders, docenten, medewerkers van het Student Service Centre, de bibliotheek, de campus, de ICT-afdeling enzovoort. Het is de periode waarin commitment aan de opleiding wordt opgebouwd en tevens sociale contacten binnen de opleiding en het instituut worden gelegd (zie ook Bean, 1980; Tinto, 1975; Swail, 2004; Pascarella & Terenzini, 2005). Als studenten regelmatig afwezig zijn, missen zij veel, raken zij mogelijk vakinhoudelijk de draad kwijt en verliezen zij de binding met de opleiding en het instituut.

Sommige geïnterviewde studenten gaven aan de colleges niet altijd bij te kunnen wonen omdat zij niet beschikten over adequate middelen van vervoer. De afstand tussen het instituut en de woonplaats vormde voor sommige, vooral jonge studenten die in verafgelegen gebieden woonden, een probleem, met name als de colleges pas laat in de avond eindigden. Dat blijkt bijvoorbeeld uit onderstaand citaat van een TLN student.

Ik kom uit West-Groot-St.Joris (Oostkant van het eiland). Als ik tot 21.00 uur college moet volgen, moet ik daarna vaak alleen en heel lang buiten in het donker op een bus wachten en ben vaak pas na 23.00 uur thuis. Dit gaf mij een heel onveilig gevoel en maakte het volgen van de opleiding ook te zwaar voor mij. Ik besloot daarom om met de opleiding te stoppen. (Transcripten van diepte-interviews met uitvallers van de opleidingen TLN en Papiaments, 12 oktober 2006)

Sommige jonge studenten noemden ook de regels van hun religie als reden om bijvoorbeeld op vrijdag na 18.00 uur geen college meer te volgen en ook niet aan buiten-academische activiteiten deel te nemen.

De tijdens de interviews genoemde redenen kwamen overeen met de redenen in de verslagen van de studieloopbaanbegeleiders en de coördinatoren, gemaakt na overleg met vakdocenten. Ook in een aantal Amerikaanse studies (Bean, 1980; Swail, 1995) werd aandacht besteed aan de rol van vervoer en afstand tussen het instituut en de woonplaats van studenten als factoren die tot studie-uitval kunnen leiden. De in 1979 als Universiteit van de Nederlandse Antillen opgerichte University of Curaçao is een jonge instelling. Het is om die reden wellicht niet verwonderlijk dat situaties die in de jaren tachtig in Amerika een rol speelden, nu actueel zijn aan de UoC. Op Curaçao zijn geen trams en treinen en er is geen fietscultuur. Veel studenten gaan onder andere om die reden naast hun studie werken zodat zij zo snel mogelijk een auto kunnen kopen om vervoer te hebben.

Combinatie van studie met werk en zorgtaken

Aan de Algemene Faculteit in het algemeen en aan de TLN en de LOFO in het bijzonder, studeren veel meer vrouwelijke dan mannelijke studenten. Van de geïnterviewde uitvallers gaf 15 procent aan met de studie te zijn gestopt omdat zij deze niet langer met hun werk en zorgtaken konden combineren. Sommigen meldden dat het

niet alleen om de zorg van hun kinderen ging maar ook om de zorg van hun (schoon)ouders of andere (soms zieke) familieleden. Het is ook een bekend gegeven dat er op de eilanden relatief veel eenoudergezinnen zijn waar de zorgtaken op de moeder neerkomen en dat kinderen voor hun ouders en grootouders zorgen wanneer deze bejaard zijn. Dit wordt geïllustreerd door het antwoord van een van de uitvallers op de vraag waarom zij dan toch aan de studie begonnen was.

Als docent hoef ik geen onregelmatige diensten te draaien, werk ik over het algemeen maar een halve dag en houd ik meer tijd over voor de zorg van mijn kinderen en mijn omaatje. (Transcripten van diepte-interviews met uitvallers van de opleidingen TLN en Papiaments, 12 oktober 2006)

Medische problemen

Uit de inventarisatie bleek dat ernstige en plotselinge gezondheidsproblemen voor sommige studenten een reden waren om hun studie tijdelijk te onderbreken of ermee te stoppen. Zwangerschap is geen gezondheidsprobleem maar komt relatief veel voor binnen de opleidingen, ook onder jongere studenten: 25 procent van de geïnterviewde vrouwelijke studenten noemde zwangerschap als reden voor het afbreken van de opleiding. Overigens meldden de meeste studenten die aangaven hun studie vanwege zwangerschap te hebben afgebroken, dat zij van plan waren hun studie in een later stadium weer op te pakken.

Persoonsgebonden factoren

Financiële problemen

Toegeven door geldgebrek geen college meer te kunnen volgen, is een groot taboe op de eilanden en gaat gepaard met gevoelens van schaamte, vertelde een van de geïnterviewde studenten ons. Toch gaf tijdens de interviews ruim 20 procent van de studenten gebrek aan geld aan als reden om hun studie (tijdelijk) te onderbreken. Geldgebrek werd vaak in combinatie met andere redenen genoemd. Ook in de literatuur wordt dit punt regelmatig aangehaald als reden voor studie-uitval. Het wordt meestal in verband gebracht met de herkomst van studenten uit lagere sociaaleconomische milieus (Thayer, 2000; Wartenbergh & van den Broek, 2008; Wolff, 2013). Adelman (1999) wees erop dat studenten die zonder studieonderbreking de opleiding volgen, succesvoller zijn dan studenten die hun studie vanwege financiële problemen tijdelijk onderbreken. Bij de TLN en de LOFO gaven relatief veel studenten aan dat zij vanwege hun leeftijd (ouder dan 26) niet in aanmerking kwamen voor studiefinanciering en dat zij zelf of hun ouders hun studie moeten bekostigen. Ook de cijfers van de studentenadministratie van de UoC uit de periode 2005-2008 laten zien dat met name de TLN relatief weinig studenten telt met een studiebeurs. Sommige geïnterviewde uitvallers gaven aan dat zij de studie juist wilden volgen om hun inkomenspositie te verbeteren. Er is volgens sommigen veel vraag naar leraren en als leraar zouden zij in inkomen vooruitgaan. Niet beschikken over voldoende

middelen heeft consequenties voor het verloop van de studie omdat sommige studenten niet tijdig een laptop, boeken en ander studiemateriaal kunnen kopen. Soms was er ook niet genoeg geld om vervoer naar de universiteit te betalen. Tijdens de gesprekken met uitvallers vertelden sommige studenten dat zij zelfs zonder te eten naar college gingen omdat zij daar niet genoeg geld voor hadden. Vaak werden de studenten ook uitgeschreven omdat zij hun collegegeld niet volledig hadden betaald en ook (uit schaamte) geen betalingsregeling met de universiteit wilden treffen. Dit kwam vooral voor bij volwassen studenten die vanwege hun leeftijd niet in aanmerking kwamen voor studiefinanciering. Sommigen gaven aan dat zij enkele uren onbevoegd voor de klas stonden en weinig verdienden maar wel als alleenstaande ouder hoge uitgaven hadden. Sommige studenten vonden dat de universiteit daar voorzieningen voor zou moeten treffen, zoals blijkt uit onderstaand citaat.

De verplichte literatuur is voor mij niet te betalen en het duurt te lang voor men over de studieboeken kan beschikken. Ik vind dat de opleiding hier iets aan moet doen, bijvoorbeeld door ons via een boekenfonds aan tweedehandsboeken te helpen of door leenboeken voor in de eerste maanden van het collegejaar ter beschikking te stellen. (Transcripten van diepte-interviews met uitvallers van de opleidingen TLN en Papiaments, 10 oktober 2006)

Problemen met Justitie

Onder de uitvallers van de lerarenopleidingen in de cohorten 2005-2008 bevonden zich enkele jongere en volwassen mannelijke studenten die met de studie waren gestopt omdat zij tijdens hun propedeusefase in aanraking waren gekomen met Justitie. De lerarenopleidingen stelden in die periode als eis dat studenten uiterlijk drie maanden na de start van de opleiding een bewijs van goed gedrag moesten voorleggen. Wanneer een student hier niet aan kon of wilde voldoen, volgde verwijdering van de opleiding.

Motivatie

In de literatuur wordt 'motivatie' genoemd als een belangrijke factor die van invloed kan zijn op studiesucces (Prins, 1997; Baker, 2004; Demetriou & Schmitz-Sciborski, 2011). In de periode 2006-2008 was er binnen de Algemene Faculteit geen drempelregeling die ervoor zorgde dat studenten die niet gemotiveerd waren om een opleiding te volgen ook niet werden toegelaten. Tijdens de module Studieloopbaanbegeleiding en soms ook tijdens de module Schrijfvaardigheid in het eerste jaar, werd de studenten gevraagd hun motivatie om de opleiding te volgen en hun visie op het onderwijs en het leraarschap op papier te zetten. Hieruit bleek dat er relatief veel studenten waren die de lerarenopleidingen volgden terwijl zij in eerste instantie geen leraar wilden worden. Onder de geïnterviewde uitvallers van de TLN waren bijna evenveel voor het leraarschap gemotiveerde als ongemotiveerde studenten. Dat sommige studenten een lerarenopleiding volgen zonder leraar te willen worden, kan te maken hebben met het feit dat het aantal en het type hbo-opleidingen op Curaçao en

Bonaire beperkt is. Niet alle studenten willen of mogen (van hun ouders) in het buitenland gaan studeren. Van de ongemotiveerde studenten viel uiteindelijk 25 procent uit.

3.4.3 Adviezen voor programma-ontwikkeling

De uitval bij de reguliere opleidingen van de TLN en de LOFO bleek in de periode 2005-2006 alarmerend hoog te zijn: tussen de 56 en 100 procent van de studenten viel uit. De redenen voor uitval waren divers. Taalgerelateerde factoren bleken een belangrijke rol te spelen. Voor de sectie Nederlands was met name de rol van de Nederlandse taal bij studie-uitval de meest relevante factor.

De resultaten van de verkenning zijn in enkele discussierondes met deelnemers aan de focusgroepen besproken en op basis van die besprekingen is een aantal aanbevelingen geformuleerd. Die aanbevelingen vallen uiteen in taalgerelateerde en niet-taalgerelateerde adviezen. Ze worden hieronder besproken. Omdat de verkenning werd uitgevoerd als een bottom-up initiatief, gericht op kwaliteitsverbetering van de opleidingen en niet in opdracht van de Algemene Faculteit, waren de aanbevelingen in eerste instantie bedoeld voor eigen gebruik binnen de TLN. Vanwege het belang van de zaak werd het uiteindelijk toch opportuun geacht sommige aanbevelingen ook onder de aandacht te brengen van de coördinatoren van andere lerarenopleidingen en van de leiding van de Algemene Faculteit.

Taalgerelateerde adviezen

De in 2007 op basis van het onderzoek naar studie-uitval geformuleerde adviezen waren vooral gericht op het helpen vergroten van de taalvaardigheid Nederlands van de jongere studenten uit het Caribisch gebied die de opleiding kwamen volgen, maar ook op het verhogen van hun studievaardigheid en motivatie. Het betreft met name de volgende adviezen:

- Kennis over het instroomniveau van de taalvaardigheid Nederlands (luisteren, spreken, lezen en schrijven) van de studenten, hun zelfinschatting van hun taalvaardigheidsniveau en hun attitude ten aanzien van de Nederlandse taal kan bevorderen dat er sneller en effectiever aan eventuele achterstanden kan worden gewerkt. Doe hier verder onderzoek naar en probeer zo vroeg mogelijk bij de studenten informatie over deze aspecten te verzamelen.
- Het Nederlands is voor veel jongeren uit het Caribisch gebied een vreemde taal. Pas voor zover mogelijk de didactiek hierop aan.
- Geef de studenten meer ruimte, autonomie en zelfsturing bij het werken aan hun taalvaardigheid Nederlands. Dit kan mogelijk tot meer studiesucces leiden.
- Leer de studenten in het Nederlands effectiever te luisteren en te spreken; dit zal hun kans op studiesucces in de propedeusefase vergroten (niet alleen bij de taalmodules maar ook bij andere modules waarin zij veel colleges in het Nederlands moeten volgen).

- Maak gebruik van de ervaring en expertise van (oudere) studenten die al voor de klas staan en minder snel uitvallen. Bevorder dat de volwassen studenten in de groep een soort steungroep rond de jongeren vormen en hen ondersteunen en stimuleren om de Nederlandse taal beter te leren beheersen.
- Bevorder meer medezeggenschap en medeverantwoordelijkheid van de studenten bij de ontwikkeling, uitvoering en evaluatie van het nieuw te ontwikkelen programma Taalvaardigheid Nederlands; dit kan bevorderlijk zijn voor hun motivatie, deelname en studieresultaten.
- Leg tijdens het nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands meer nadruk op ‘samen vooruitgang en succesboeken’; dit kan het bestaande effect van ‘samen met de opleiding stoppen’ tegengaan of verminderen.
- Laat studenten bij voorkeur binnen het standaardprogramma van de opleiding en binnen het bestaande curriculum aan hun Nederlandse taalvaardigheid werken. Dit omdat het niet zeker is dat studenten serieus aan het nieuwe programma deel zullen nemen wanneer hun deelname niet verplicht wordt gesteld en omdat niet serieus meewerkende studenten de organisatoren en docenten veel extra vrije tijd kosten, wat ertoe kan leiden dat zij hun medewerking aan het programma opzeggen.
- Bij het aanbieden van het nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands bij de LOFO moet rekening worden gehouden met het feit dat LOFO-studenten geen leraren Nederlands worden maar tijdens de opleiding wel vier talen (Nederlands, Papiaments, Engels en Spaans) op een gewenst niveau moeten leren beheersen.

Niet-taalgerelateerde adviezen

In 2007 ontstond bij het onderzoeksteam en andere collega's binnen de faculteit het besef dat de grote studie-uitval binnen de TLN en de LOFO niet alleen door taalgerelateerde factoren werd veroorzaakt. Om die reden werden er ook adviezen geformuleerd in relatie tot niet-taalgerelateerde factoren die zouden kunnen bijdragen aan een oplossing van het probleem van studie-uitval. Het betreft met name de volgende adviezen:

- Stel een lijst op van de meest voorkomende redenen voor studie-uitval bij de TLN en de LOFO en gebruik deze tijdens voorlichtingssessies aan potentiële studenten en tijdens intakegesprekken. Probeer zo snel mogelijk studenten te identificeren die het risico lopen uit te vallen. Deze studenten kunnen dan tijdig het advies krijgen (nog) niet met de opleiding te starten of, indien zij wel starten, zich bewust te zijn van het risico op uitval dat zij lopen als zij geen maatregelen nemen om hun situatie te veranderen.
- Zorg ervoor dat aan het begin van de opleiding een uitgebreid profiel wordt gemaakt van elke student. Het profiel moet gedeeld worden met de student, docenten en begeleiders zodat zij tijdig op de hoogte zijn van de beginsituatie van de student en hier adequaat op in kunnen spelen (tijdens lessen, individuele opdrachten en begeleiding).

- Ga het gesprek aan met in eerste instantie niet-gemotiveerde studenten en vraag hun om commitment met de doelstellingen van de opleiding. Echt niet-gemotiveerde studenten kunnen dan alsnog beslissen niet met de opleiding te starten en op die manier onnodige uitval in een later stadium voorkomen.
- Bevorder samenwerking tussen de studenten en het wederzijds geven van steun en feedback; dit kan bevorderlijk zijn voor het studiesucces van individuele studenten.
- Wees flexibel en creatief en zorg altijd voor een Plan B voor het geval zich bepaalde regio-gebonden situaties voordoen, zoals wateroverlast, orkanen, uitvallende elektriciteit, gebrek aan ICT-voorzieningen en beperkte beschikbaarheid van studiemateriaal.
- Bevorder een goede samenwerking tussen de vakdocenten en de studieloopbaanbegeleiders omdat die ertoe kan leiden dat minder studenten voortijdig uitvallen.
- Omdat niet alle opleiders bekend zijn met de onderwijssituatie op Curaçao en omdat zij zich niet allemaal snel kunnen aanpassen en flexibel en creatief kunnen handelen, is het van belang ten behoeve van het te ontwikkelen nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands bekwame, flexibele en creatieve (gast)docenten te selecteren.

In de periode dat deze adviezen werden geformuleerd, kon er maar weinig mee worden gedaan. De Algemene Faculteit waar de lerarenopleidingen werden verzorgd, was jong. Ook de TLN en de LOFO waren jong en er was een groot tekort aan gekwalificeerd personeel in vaste dienst. Het verloop onder de gastdocenten was bovendien groot en zij toonden niet allemaal echte betrokkenheid bij de ontwikkeling van de opleidingen en de faculteit. Vooral de gastdocenten afkomstig uit Nederland haakten vaak snel af en vooral geschikte docenten Nederlands lagen niet voor het oprapen. Daar komt bij dat wij als onderzoeksteam weliswaar adviezen konden geven maar niet de bevoegdheid hadden om veranderingen in de situatie aan te brengen. Zoals eerder aangegeven, was er in die periode ook nauwelijks tijd om schriftelijk verslag te doen van de resultaten van de verkenning van redenen van studieuitval. Dit alles neemt niet weg dat er binnen de TLN wel degelijk actie is ondernomen naar aanleiding van onze bevindingen. De vervolgstappen die in 2007 zijn gezet nadat de resultaten, conclusies en aanbevelingen van het onderzoek naar studieuitval bekend waren gemaakt, vormen de inhoud van de volgende paragraaf.

3.5 Uitgangspunten en randvoorwaarden voor de aanpak van studieuitval

Een van de conclusies die op basis van het onderzoek naar studieuitval en de daaraan gekoppelde aanbevelingen werd getrokken, was dat er vervolgstudies nodig waren om de met (de beheersing van) het Nederlands samenhangende redenen voor studieuitval nader in kaart te brengen. Daartoe heb ik de resultaten en aanbevelingen

besproken met de betrokken opleidingscoördinatoren, docenten, begeleiders en student-assistenten en met hen gebrainstormd over mogelijke oplossingen voor de geconstateerde problemen. In eerste instantie was het idee een integraal plan te ontwikkelen waarmee alle gevonden redenen voor studie-uitval konden worden aangepakt. Al heel snel ontstond echter het besef dat wij ons in onze rol als docenten, begeleiders, opleidingscoördinatoren en student-assistenten slechts over een deel van het probleem konden buigen. Op basis van die gedachte werd geopperd een plan te maken dat zich enkel op taalgerelateerde redenen voor studie-uitval zou richten. Maar ook aan de haalbaarheid en effectiviteit van dit plan werd getwijfeld toen in enkele discussierondes van het team werd vastgesteld dat, om überhaupt aan taalleren toe te kunnen komen, er eerst iets gedaan zou moeten worden aan het beheersen of neutraliseren van bepaalde niet-taalgerelateerde redenen voor studie-uitval.

Tegen deze achtergrond is vervolgens na intensieve discussie in het team van de TLN besloten een pilotstudie uit te voeren waarin een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands zou worden ontwikkeld voor de propedeusefase van de TLN. Bij de opzet van dit programma moest specifiek rekening worden gehouden met de gevonden taalgerelateerde redenen voor studie-uitval. Tegelijkertijd moest worden geprobeerd mogelijke negatieve effecten van de gevonden niet-taalgerelateerde redenen voor studie-uitval te neutraliseren door preventieve maatregelen. Het betreft bijvoorbeeld een zodanige aanpassing van het lesrooster dat jonge studenten geen colleges verzuimen omdat deze pas om 21.00 uur afgelopen zijn en zij daardoor alleen, buiten in het donker lang op een bus naar de west- of oostkant van het eiland moeten wachten. Of ervoor zorgen dat studieboeken Nederlands voor gebruik binnen en buiten de colleges meteen in de eerste maanden van het collegejaar kunnen worden aangeschaft en niet pas veel later. Of bijvoorbeeld ook alert zijn op zwangerschap onder de studenten en, als zo'n situatie zich voordoet, hen wijzen op de mogelijkheden die er zijn om studie en zwangerschap goed te combineren.

Op basis van de uitkomsten van de verkenning van de problematiek van studie-uitval is een aantal uitgangspunten geformuleerd waaraan een programma Taalvaardigheid Nederlands zou moeten voldoen om studiesucces van de studenten in de propedeuse te kunnen bevorderen. Deze uitgangspunten zijn gekozen op basis van uitvoerbaarheid, betaalbaarheid en effectiviteit. Naast deze uitgangspunten heeft het onderzoeksteam ook een aantal randvoorwaarden voor de ontwikkeling en uitvoering van het programma geformuleerd en een aantal criteria op basis waarvan het programma zou kunnen worden geëvalueerd.

Hieronder volgt een overzicht van de taalgerelateerde en niet-taalgerelateerde uitgangspunten en de randvoorwaarden zoals ze in die periode zijn geformuleerd; de evaluatiecriteria komen aan de orde in paragraaf 3.6.3.

Taalgerelateerde uitgangspunten

1. Vergroten van taalaanbod van het Nederlands

Met name jonge studenten van de Caribische eilanden worden gestimuleerd om tijdens de lessen zoveel mogelijk Nederlands te spreken om zo hun angst voor de taal

kwijt te raken. Jonge studenten afkomstig van Aruba, Bonaire en Curaçao worden meer specifiek gestimuleerd om ook buiten de lessen zoveel mogelijk open te staan voor taalaanbod in het Nederlands door bijvoorbeeld naar de Nederlandse radio te luisteren of Nederlandse tv-programma's te bekijken.

2. Studenten worden benaderd als medevormgevers van het onderwijs

Om de studenten medevormgevers van het onderwijs te laten zijn, wordt er bij de ontwikkeling van het nieuwe programma gewerkt met een panel van studenten die met de lerarenopleiders meedenken, meepraten en mee-evalueren en ook terugkoppeling geven aan hun medestudenten.

3. De zelfsturing van studenten wordt bevorderd

Om de zelfsturing van de studenten te bevorderen wordt gezocht naar manieren waarop studenten hun eigen taalvaardigheidsontwikkeling kunnen analyseren, aanpakken en monitoren (bijvoorbeeld door te werken met een taalportfolio). Om te bevorderen dat de studenten zich meester in plaats van slachtoffer voelen van hun taalproblemen, wordt geëxperimenteerd met de niet-expertmethode waarbij studenten lesgeven aan medestudenten over aspecten van de Nederlandse taal waar zij juist moeite mee hebben.

4. Aanleren van basale communicatieve vaardigheden

Er wordt geëxperimenteerd met manieren om studenten te leren effectief te luisteren, goed om te gaan met feedback en kritiek en zich in het Nederlands mondeling goed uit te drukken.

5. Samenwerkend leren

Er wordt geëxperimenteerd met manieren om studenten te laten ondervinden dat zij samen succes kunnen boeken bij het bevorderen van hun Nederlandse taalbeheersing. De nadruk komt daarbij te liggen op de mogelijkheid succesvol te zijn in plaats van op het (samen) uitvallen omdat de Nederlandse taal moeilijk te leren zou zijn.

6. Taalsteun door oudere en meer ervaren studenten

De mogelijkheid wordt onderzocht om met de oudere en meer ervaren studenten in de klas die vaak ook zelf al voor de klas staan, een soort taalsteungroep voor de jongere studenten te vormen.

7. Diagnosticeren van het taalniveau van de studenten

Er worden bij de instromende studenten diagnostische toetsen voor taalvaardigheid Nederlands afgenomen en de resultaten worden samen met hen geanalyseerd.

Niet-taalgerelateerde uitgangspunten

1. Preventie van studie-uitval

Er wordt binnen de opleidingen zelf informatie over de beginsituatie van de studenten verzameld die niet via de studentenadministratie van de UoC beschikbaar is. De studenten worden bevraagd op hun motivatie om de opleiding te volgen. Ook wordt binnen de opleiding gewerkt met een screeningslijst om risicofactoren voor studie-uitval op te sporen; de lijst is gebaseerd op de meest voorkomende redenen voor studie-uitval zoals gevonden tijdens het onderzoek (zie par. 3.4.2). Bij elke student die zich nieuw aanmeldt, wordt nagegaan in hoeverre een van die redenen een rol speelt of kan gaan spelen. Er wordt op deze manier een zo uitgebreid mogelijk profiel van alle studenten gemaakt en risico's worden tijdig in beeld gebracht zodat daar actie op kan worden ondernomen.

2. Intensivering van de samenwerking en communicatie tussen opleiders

De lerarenopleiders worden meer en beter geïnformeerd over de beginsituatie van de studenten(groepen). Daardoor kan er meer begrip ontstaan voor de context waarin bepaalde (groepen) studenten een propedeusediploma en mogelijk ook een eindexamen moeten behalen. Tijdens het uittesten van het nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands wordt voor een open communicatie tussen de vakinhoudelijke lijn (de vakdocenten) en de beroepsvormende lijn (de studieloopbaanbegeleiders) gezorgd zodat de vakdocenten tijdig en goed geïnformeerd zijn over de (uitzonderlijke) omstandigheden waarin sommige studenten moeten studeren.

3. Peer pressure en samen studeren

Er is oog voor het bestaan van subgroepen binnen de cohorten (zussen/broers, moeder en dochter, vriendinnen, collega's van een basisschool) en de mogelijke (negatieve) gevolgen daarvan. Daarbij wordt aangegeven dat er binnen de opleiding wel ruimte is voor het bestaan van dergelijke groepen en dat dit positieve effecten kan hebben op de leerresultaten van de studenten.

4. Anticiperen op onverwachte situaties

Er wordt met een Plan B gewerkt als het gaat om regio-gebonden situaties zoals wateroverlast, uitval van elektriciteit, orkanen en dergelijke.

Randvoorwaarden

Naast de behandelde uitgangspunten zijn er ook punten in de randvoorwaardelijke sfeer waarmee bij de ontwikkeling en het uittesten van een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands rekening moet worden gehouden.

1. Personeel

In de periode 2005-2008 waren er relatief weinig vaste medewerkers werkzaam binnen de lerarenopleidingen van de Algemene Faculteit. Er was ook een groot verloop

van gastdocenten. Vooral gastdocenten afkomstig uit het buitenland (Nederland, Suriname) bleven veelal niet langer dan een jaar. Er is commitment nodig van de kant van de deelnemende docenten en begeleiders. Opleiders moeten rekening kunnen en willen houden met de (beperkte) beslissingsruimte die zij hebben.

2. Werken met standaardtoetsen

Het uiteindelijke effect van een mogelijke interventie moet zijn dat de studenten hun standaardmodules Taalvaardigheid Nederlands halen en mede daardoor (bij voorkeur) ook hun propedeusediploma. Daarom moeten de studenten zoveel mogelijk deelnemen aan de normale standaardtoetsen. Deze toetsen moeten zo zijn ingericht dat alle studenten die een goed taalvaardigheidsniveau Nederlands hebben en goed hun best doen, deze ook kunnen halen.

3. Lengte en duur van een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands

Het nieuwe programma moet in principe binnen een semester kunnen worden uitgevoerd. Hierna moeten de studenten het normale curriculum kunnen blijven volgen terwijl zij hun taalvaardigheidsniveau Nederlands blijven verbeteren naar minimaal C1 van het Europees Referentiekader.

4. Frequentie van overleg- en terugkoppelingsmomenten

Bij het programma betrokken docenten en begeleiders moeten minstens een keer per twee weken met elkaar kunnen overleggen. De coördinator moet door kwartaalrapportages zorgdragen voor tussentijdse terugkoppeling aan de leidinggevende van de Algemene Faculteit.

5. Voorzieningen

Er moeten geschikte lokalen en goed lesmateriaal beschikbaar zijn en de lestijden moeten worden aangepast zodat met name de jongere studenten niet tot laat in de avond op straat op een bus (naar huis) hoeven te wachten.

Na het formuleren van bovenstaande uitgangspunten en randvoorwaarden is nagegaan hoe deze zich verhouden tot de bestaande programma's van de TLN en de LOFO. Tabel 3.4 bevat bij wijze van voorbeeld een overzicht van de analyse van het toenmalige programma Taalvaardigheid Nederlands van de TLN in relatie tot de uitgangspunten van het nieuw te ontwikkelen programma. De tabel geeft aan in hoeverre de in 2007 geformuleerde uitgangspunten en randvoorwaarden in het bestaande programma van 2006 al dan niet aanwezig zijn.

Tabel 3.4: De uitgangspunten van een nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands in relatie tot het programma van de TLN in 2006

Uitgangspunten en randvoorwaarden voor een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands		Aanwezig in programma 2006
Uitgangspunten algemeen		
1	Er worden diagnostische toetsen taalvaardigheid Nederlands (lezen en schrijven) afgenomen	ja
2	Er wordt een diagnostische toets luistervaardigheid afgenomen	nee
3	Bij de diagnostische toets luistervaardigheid maken de studenten een korte samenvatting van de gehoorde tekst (ERK B2-niveau)	nee
4	Bij de diagnostische toetsen worden teksten gebruikt uit de studieboeken die de studenten (qua niveau) moeten kunnen verstaan	nee
5	De motivatie van de studenten om de opleiding te volgen wordt aan het begin van de studie gepeild	ja
6	Extra informatie over de beginsituatie van de studenten wordt ook binnen de faculteit en/of opleiding zelf verzameld (zelfinschatting van eigen taalvaardigheid Nederlands, taalattitude en taalachtergrond)	nee
7	Er wordt gewerkt met een screeningslijst ter bepaling van uitvalrisico's	nee
8	Er worden volledige profielen gemaakt van de studenten die met de opleiders worden gedeeld	nee
9	Studenten hebben medezeggenschap bij de vormgeving, uitvoering en evaluatie van de taalvaardigheidsmodules	nee
Uitgangspunten didactisch		
10	Studenten werken binnen het curriculum aan het verbeteren of vergroten van hun taalvaardigheid Nederlands	nee
11	Er wordt rekening mee gehouden dat het Nederlands voor veel van de jongeren van de Caribische eilanden een vreemde of tweede taal is	nee
12	Jonge studenten afkomstig van de Caribische eilanden worden expliciet gestimuleerd om tijdens de lessen zoveel mogelijk Nederlands te spreken	nee
13	Jonge studenten afkomstig van Aruba, Bonaire en Curaçao worden expliciet gestimuleerd om ook buiten de lessen zoveel mogelijk aanbod van het Nederlands tot zich te nemen (Nederlandse radio- en tv-programma's)	nee
14	Er wordt binnen de aangeboden schrijfvaardigheidsmodules met functionele taken gewerkt.	nee
15	Autonomie en zelfsturing van studenten in het eerste jaar worden gestimuleerd	nee
16	Studenten wordt geleerd hoe ze effectief kunnen luisteren	nee
17	Er is bij de taalvaardigheidsmodules voldoende aandacht voor samenwerkend leren en de mogelijke positieve effecten hiervan	nee
18	Er is bij de taalvaardigheidsmodules voldoende aandacht voor de invloed van sociale netwerken (samen succes boeken tegenover samen uitvallen)	nee
19	Er wordt met steungroepen of <i>peers</i> gewerkt tijdens colleges ter ondersteuning van de jonge studenten	nee
20	Er wordt een veilig leerklimaat ontwikkeld waarin studenten fouten mogen maken en het leren van het Nederlands een plezier is	deels

Randvoorwaarden		
21	Er is commitment bij de opleiders en gastdocenten	deels
22	Opleiders zijn bekend met redenen voor uitval	deels
23	Niet-taalgerelateerde factoren worden zoveel mogelijk onder controle gehouden	nee
24	Er is adequaat studiemateriaal en adequate studieruimte beschikbaar	nee
25	Docenten en begeleiders hebben kennis van de doelgroep en kunnen hier adequaat mee omgaan	deels
26	Er is voldoende personeel dat ook flexibel en creatief kan handelen	deels
27	Er zijn voldoende overlegmogelijkheden voor studenten, opleiders, gastdocenten, coördinatoren, studentassistenten en het management	ja

Tabel 3.4 laat zien dat het bestaande programma van de TLN in 2006 in slechts zeer geringe mate voldeed aan de geformuleerde uitgangspunten en randvoorwaarden. Van de uitgangspunten zijn alleen de afname van diagnostische toetsen voor Nederlandse taalvaardigheid, de diagnostische meting van schrijf- en leesvaardigheid, de peiling van de motivatie van de studenten en (in mindere mate) het ontwikkelen van een veilig leerklimaat in het programma van 2006 terug te vinden. Van de randvoorwaarden zien we alleen dat er voldoende overlegmogelijkheden zijn en (in mindere mate) dat er commitment is bij de opleiders, dat de opleiders de redenen voor studieuitval kennen, dat docenten en begeleiders de doelgroep kennen en dat er voldoende flexibiliteit is bij het personeel. Een en ander leidde bij ons tot de conclusie dat er alle reden was voor het ontwikkelen van een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands.

3.6 Conclusies en consequenties

De thematiek die in de eerste, verkennende fase van dit onderzoek centraal stond, had betrekking op de geconstateerde studie-uitval bij twee lerarenopleidingen, de TLN en de LOFO, van de Algemene Faculteit van de UoC en de mogelijkheden daar iets aan te doen. De omvang en mogelijke oorzaken van het probleem van studieuitval zijn verkend door toepassing en triangulatie van uiteenlopende dataverzamelmethode. Op basis van de resultaten van deze verkenning zijn mogelijke oplossingen bedacht om aan dit probleem een einde te maken. Enerzijds betrof het daarbij de ontwikkeling van een aantal uitgangspunten of bouwstenen voor een eerste concept van een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands en anderzijds de formulering van een aantal voor de succesvolle uitvoering van een dergelijk programma noodzakelijke randvoorwaarden.

Het onderzoek naar studie-uitval gaf inzicht in de voornaamste redenen voor uitval bij studenten van de Algemene Faculteit die later in teamoverleg met de faculteit ook werden bevestigd. Naast niet-taalgerelateerde factoren had een centrale factor in dit verband te maken met de (geringe) taalvaardigheid Nederlands van de studenten, hun attitude ten aanzien van het Nederlands en de wijze waarop de Nederlandse taal in de opleidingen werd onderwezen. Tegen die achtergrond is een reeks adviezen en

uitgangspunten geformuleerd waar een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands met een alternatieve inhoud, een nieuwe didactische aanpak en nieuwe of aangepaste toetsen, aan zou moeten voldoen. Die adviezen zijn vergeleken met het bestaande programma en er bleek sprake te zijn van een aanzienlijke *mismatch*. Tegen die achtergrond werd vastgesteld dat voor de verdere ontwikkeling van een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands verder onderzoek nodig was.

In de periode dat onze verkenning van studie-uitval binnen de lerarenopleidingen werd uitgevoerd, leefde dat onderwerp binnen het hoger onderwijs op Curaçao en Bonaire, zoals al gezegd nauwelijks. Pas in 2016 zou de toenmalige rector van de UoC alarm slaan en rapporteerde het *Antilliaans Dagblad* (2016) daarover als volgt:

Het instroomniveau van studenten op The University of Curaçao (UoC) is te laag en het instituut moet wonderen verrichten om deze studenten op een niveau te brengen om af te studeren. Dat heeft de rector magnificus Francis de Lanoy deze week op de 37^{ste} verjaardag, Dies Natalis, van de UoC naar voren gebracht.

Wat de rector magnificus het meeste zorgen baart is de constatering dat er geen synchronisatie en afstemming is tussen het primair, secundair en tertiair onderwijs. 'Er is geen afstemming, er is sprake van desintegratie in de onderwijskolom wat zich manifesteert in een te laag instroomniveau van studenten op de UoC, dat tot het tertiair niveau hoort. Het niveau is te laag en niet toereikend voor aansluiting op de UoC. Vooral het taalniveau is zorgwekkend, zowel waar het gaat om Nederlands, Engels, als Papiaments. (Antilliaans Dagblad, 13 januari 2016)¹¹

De resultaten van het uitgevoerde onderzoek naar studie-uitval leidden tot de opzet en uitvoering van een casestudy waarin de uitvoering van het eerste ontwerp van een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands voor studenten in de propedeusefase van TLN werd onderzocht. Die casestudy staat centraal in Hoofdstuk 4.

¹¹ Zie <https://antilliaansdagblad.com/nieuws-menu/12874-niveau-studenten-te-laag#:~:text=Willem stad%20%2D%20Het%20instroomniveau%20van%20studentende%20UoC%20naar%20voren%20gebracht>

HOOFDSTUK 4

Ontwikkeling, uitvoering en evaluatie van het concept-programma Taalvaardigheid Nederlands bij de TLN

4.1 Inleiding

De resultaten van de verkenning van redenen voor studie-uitval binnen de opleidingen van de Algemene Faculteit zoals beschreven in Hoofdstuk 3 waren aanleiding om in de periode 2007-2008 een casestudy uit te voeren bij de TLN. De verkenning liet zien dat de uitval het grootst was onder studenten die de reguliere opleidingen volgden. Veel van die studenten waren afkomstig uit het Caribisch gebied en hadden daar hun vooropleiding gevolgd. Verondersteld werd dat hun uitval onder andere te maken had met hun (geringe) taalvaardigheid Nederlands. Hoewel we ons bewust waren van het feit dat er nog talloze andere factoren zijn die bij studie-uitval een rol spelen, hebben we er daarom voor gekozen binnen de TLN een taalgerelateerde interventie op te zetten waarbij we tegelijkertijd probeerden ook de gevonden niet-taalgerelateerde factoren voor studie-uitval onder controle te houden.

Zoals in Hoofdstuk 2 is aangegeven, was het doel van deze casestudy tweeledig. Enerzijds wilden wij onderzoeken of en in hoeverre het nieuw ontwikkelde concept-programma Taalvaardigheid Nederlands met een nieuwe didactiek gebaseerd op de resultaten van de verkenning tot minder studie-uitval en een betere taalvaardigheid Nederlands bij de studenten zou kunnen leiden. Anderzijds wilden we de mogelijkheden exploreren voor het uitvoeren van een groter onderzoek naar vernieuwing van het curriculum Nederlands en met het oog daarop in de casestudy zowel curriculum-inhouden als toetsen, vragenlijsten en andere onderzoeksinstrumenten uittesten, evalueren en verbeteren voor gebruik in een mogelijk vervolgonderzoek. De onderzoeksvragen die in dit hoofdstuk centraal staan, luiden als volgt:

- *Leidt het nieuw ontwikkelde programma Taalvaardigheid Nederlands tot een betere Nederlandse taalvaardigheid bij de studenten van TLN en op termijn wellicht tot minder studie-uitval?*
- *Wat zijn de mogelijkheden voor het uitvoeren van een groter vervolgonderzoek naar curriculumvernieuwing in de propedeuse van de TLN en de LOFO?*
- *Kunnen de ontwikkelde toetsen, testen, vragenlijsten en andere onderzoeksinstrumenten worden verbeterd voor gebruik in een eventueel vervolgonderzoek bij de TLN en de LOFO?*

De opbouw van dit hoofdstuk is als volgt. In de paragrafen 4.2, 4.3 en 4.4 bespreek ik achtereenvolgens de ontwikkeling, de uitvoering en de resultaten van het programma. In paragraaf 4.5 komt de evaluatie van het programma aan de orde en in paragraaf 4.6 formuleer ik enkele aandachtspunten voor vervolgonderzoek. Paragraaf 4.7 tot slot bevat de conclusies en consequenties van het onderzoek.

4.2 Ontwikkeling

In de eerste helft van 2007 heb ik samen met een collega vakdidactiek Nederlands op basis van de resultaten van het onderzoek naar studie-uitval en de in dat verband geformuleerde uitgangspunten een nieuw conceptprogramma Taalvaardigheid Nederlands ontwikkeld met de daarvoor noodzakelijke aangepaste of nieuw ontworpen toetsen en lesmaterialen en hebben we dat programma uitgevoerd en geëvalueerd.

Bij het ontwerpen, uitvoeren en evalueren van het programma is gebruik gemaakt van zowel kwalitatieve als kwantitatieve methoden van dataverzameling. Het betreft met name documentenanalyse, participerende observaties tijdens lessen, interviews met individuele docenten en studenten, besprekingen met een focusgroep van docenten en begeleiders en een focusgroep van student-assistenten (en studenten), het afnemen van diagnostische toetsen en eindtoetsen, het evalueren van de interventie met behulp van semigestructureerde vragenlijsten en het in kaart brengen en analyseren van uitval- en doorstroomcijfers van deelnemende studenten. Waar mogelijk is gebruik gemaakt van triangulatie.

Het is belangrijk hierbij op te merken dat er in deze fase van het onderzoek weliswaar een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands is ontwikkeld en uitgevoerd, maar dat er nog niet expliciet en bewust sprake was van een ontwerpgericht onderzoek bij de ontwikkeling van dit programma. De ontwikkeling van het programma was veeleer een directe reactie op de geconstateerde problemen van studie-uitval en de wens daar als docenten Nederlands iets aan te doen.

De tijdens het onderzoek uitgevoerde activiteiten en de daarbij gebruikte onderzoeksmethoden worden hierna kort beschreven. Het betreft het ontwerpen van het nieuwe programma, de uitvoering en evaluatie van het programma, de analyse van de resultaten en de formulering van conclusies voor vervolgonderzoek.

Ontwerp van het programma

Bij het ontwerp van het nieuwe programma – dat deels binnen en deel buiten het bestaande curriculum van de TLN moest worden gegeven – werd begonnen met het opstellen van enkele evaluatiecriteria die konden worden gebruikt bij de evaluatie van het programma (zie verder beneden). Daarna werd het werk verdeeld en hebben we de taalvaardigheidsmodules en toetsen ontwikkeld en/of aangepast die voor het nieuwe programma nodig waren.

De taalvaardigheidsmodules werden ontwikkeld en beschreven in modulebeschrijvingen, syllabi en readers. In dit ontwikkelproces kregen de studenten de ruimte om bijvoorbeeld zelf aan te geven welke van de uitgeschreven opdrachten zij

ten behoefte van hun taalportfolio bij voorkeur wilden uitvoeren. We spraken verder af dat ik de nieuwe modules Luisteren en spreken binnen het curriculum zou verzorgen en dat mijn collega vakdidacticus de nieuwe respectievelijk extra modules Lezen en Schrijven grotendeels buiten het curriculum zou geven. In die periode werden de volgende materialen ontwikkeld:

- Module Luisteren en spreken met aangepaste didactiek
- Module Schrijfvaardigheid met aangepaste inhoud en didactiek (met opdrachten voor het taalportfolio)
- Module O1sen voor lezen, luisteren en schrijfvaardigheid (aangepast voor de doelgroep)
- Zelfevaluatietest ERK-niveau (aangepast voor de doelgroep)
- Stramien voor het maken van een propedeuseportfolio voor TNL-studenten
- Boekenlijst en ander materiaal voor de docenten.

Alle ontwikkelde materialen zijn met de focusgroepen van docenten en begeleiders en met de focusgroep van student-assistenten besproken (aan deze laatste focusgroep werden bij de start van het traject een jongere en een volwassen student toegevoegd). De eerste opzet van het nieuwe programma is ook besproken met Nederlandse experts op het gebied van de didactiek van het Nederlands. Op basis van de ontvangen feedback werd het programma, nog voordat het nieuwe cohort studenten eind augustus 2007 instroomde, verder verbeterd.

Uitvoering en evaluatie van het programma

Het conceptprogramma Taalvaardigheid Nederlands is uitgevoerd en geëvalueerd bij de studenten van cohort 2007 van de TLN. Deze groep werd (spontaan) uitgebreid doordat ook enkele overgebleven (nog niet uitgevallen) studenten van cohort 2006 van de TLN en enkele studenten van cohort 2007 van de LOFO, waar hun eigen programma bij de LOFO dat toeliet, aan het programma deelnamen.

Met de studieloopbaanbegeleiders zijn afspraken gemaakt over hun inzet om de niet-taalgerelateerde factoren voor studie-uitval te helpen beheersen en over momenten van onderling overleg en terugkoppeling. Op basis van de uitkomsten van het onderzoek naar studie-uitval is een screeningslijst ontwikkeld om taalgerelateerde en niet-taalgerelateerde redenen van studie-uitval bij de studenten in kaart te kunnen brengen. Deze lijst kon worden gebruikt om 'onbeheersbare' redenen voor studie-uitval in een vroeg stadium te onderkennen en te neutraliseren (zie Bijlage 1). De activiteiten tijdens de uitvoering en evaluatie van het programma werden regelmatig met de focusgroepen besproken en het programma werd geëvalueerd op basis van vooraf opgestelde criteria. Nieuwe kennis werd meteen gedeeld binnen de TLN en soms ook met andere teamleden van de Algemene Faculteit. De scores van studenten op onder andere hun (diagnostische) toetsen taalvaardigheid Nederlands, werden nauwlettend gevolgd en in een gemeenschappelijk overleg van de Algemene Faculteit besproken. Evaluaties van gegeven vakken of modules vonden centraal plaats en

de terugkoppeling gebeurde via het teamoverleg en de coördinatoren van de opleidingen (zie o.a. UNA, 2010b).

Analyse van de resultaten en formulering van conclusies voor vervolgonderzoek

In de laatste fase van het onderzoek zijn de resultaten geëvalueerd en is het besluit genomen om een plan te maken voor een vervolgonderzoek. Alle in die fase genomen stappen zijn met de betrokkenen (collega-vakdidactici, panel van studenten, panel van begeleiders en student-assistenten) besproken. Daarbij is veelvuldig gebruik gemaakt van *member check* en *peer briefing* (Mortelmans, 2013) via focusgroepen van studenten, docenten en begeleiders en is waar nodig experts om advies gevraagd.

4.3 Uitvoering

Bij de uitvoering van het nieuwe programma is allereerst geprobeerd een zo uitgebreid mogelijk profiel te maken van de studenten die in 2007 geacht werden hun propedeuse te halen. Deze groep bestond uit alle instromers van cohort 2007 en enkele overgebleven studenten van cohort 2006. Het betreft zowel volwassen studenten als jongeren. Conform de in Hoofdstuk 3 geformuleerde uitgangspunten hebben wij het bestaande programma verrijkt met enkele modules Functionele schrijfvaardigheid Nederlands. Deze waren gericht op het beter leren schrijven van het Nederlands in het algemeen. De schrijftaken moesten functioneel en communicatief zijn en betroffen daarom het schrijven van brieven, e-mails, verslagen, betogen, beschouwingen, essays en presentaties. Bij de modules Luisteren en spreken zijn de inhouden en de toetsvormen van de bestaande modules behouden maar is ervoor gekozen de didactische aanpak een meer communicatief karakter te geven. Hierbij is het accent gelegd op actief leren luisteren, omgaan met feedback en kritiek, leren om zonder angst te argumenteren, te presenteren, te vergaderen, te interviewen, gesprekken te voeren en te debatteren in het Nederlands. Daarnaast kregen de studenten ook de opdracht naar het Nederlands te luisteren in authentieke situaties zoals het Nederlandse radio- of tv-nieuws of een Nederlandse speelfilm of theatervoorstelling. Tevens werd de afspraak gemaakt dat studenten tijdens de lessen (en het liefst ook daarbuiten) gedurende heel de onderzoeksperiode zoveel mogelijk Nederlands zouden spreken.

De resultaten van hun opdrachten verwerkten de studenten in een taalportfolio. Zij leerden daarmee werken en hielden zo zelf de ontwikkeling van hun taalvaardigheid bij en reflecteerden erop. Aan de module Leesvaardigheid is de uitbreiding van de eigen woordenschat toegevoegd door het werken met een woorddossier. Dit gebeurde overigens ook bij de talenopleidingen Engels en Papiaments. Ter ondersteuning van de jongere studenten uit het Caribisch gebied werd de volwassen studenten in de groep gevraagd als *buddy* voor deze jongeren op te treden om hen te ondersteunen bij de ontwikkeling van hun Nederlandse taalvaardigheid. Dit werd gedaan door de jongeren regelmatig van feedback te voorzien op zowel hun schrijf- als hun spreektaken.

Het nieuwe programma is in het eerste semester van het academisch jaar 2007 aangeboden. Het werd verzorgd door mijzelf en een collega vakdidactiek Nederlands met ondersteuning van twee student-assistenten. We hebben ook samen alle gebruikte toetsen, testen en lesmateriaal ontwikkeld en/of aangepast en uitgetest.

In de reflectieverslagen van de studenten was veel informatie te vinden over hun ervaringen met het nieuwe programma. Deze informatie werd door mij en de andere collega's verzameld en kon in de evaluatiefase in 2008 worden gebruikt om te trianguleren met informatie die we kregen uit de focusgroepen en uit de centrale evaluaties die werden uitgevoerd door de Algemene Faculteit. Daarnaast heb ik tijdens de lessen taalvaardigheid Nederlands die in het kader van het nieuwe programma werden gegeven, notities gemaakt met betrekking tot sterke en zwakke punten van het programma. In sommige gevallen zijn ook video-opnames gemaakt van lessen die vervolgens zijn geanalyseerd.

De studieloopbaanbegeleiders en de vakdocenten bij de TLN die de taalvaardigheidsmodules verzorgden, werkten heel nauw samen, deelden de verworven kennis en dachten samen na over verder te ondernemen stappen. De deelnemers van de focusgroepen leverden een bijdrage aan de verwerking en interpretatie van de verzamelde data. Dit was onder andere nodig om de niet-taalgerelateerde redenen voor studie-uitval minder storend te laten zijn bij de uitvoering van het programma. De betrokken begeleiders en docenten hadden tweewekelijkse besprekingen met elkaar om informatie over de studenten uit te wisselen. Mochten de niet-taalgerelateerde redenen voor studie-uitval de uitvoering van het programma dreigen te verstoren, dan konden deze meteen worden aangepakt en geneutraliseerd. Wanneer een vakdocent bijvoorbeeld aan de presentielijsten zag dat een student vaak afwezig was, gaf hij deze informatie meteen door aan de studieloopbaanbegeleider die vervolgens contact op kon nemen met de student om de redenen van zijn afwezig te achterhalen en zo mogelijk te neutraliseren. Een andere maatregel om te proberen niet-taalgerelateerde redenen van studie-uitval enigszins beheersbaar te maken, was het inzetten van studenten uit hogere jaren als student-assistenten bij de studieloopbaanbegeleidingslijn. De ervaring leert dat deze studenten qua beleving dichter bij de jonge eerstejaarsstudenten staan, meer vertrouwen wekken en meer contact met hen hebben dan de docenten en begeleiders. Zij waren de mede-oren en -ogen van de begeleiders als zich in de groep eerstejaars situaties voordeden (op medisch, justitieel of financieel gebied) die storend konden zijn voor het ontwikkelproces dat in gang was gezet.

4.4 Resultaten

Voorafgaande aan de uitvoering van het programma zijn enkele uitgangspunten vastgesteld waaraan het programma moest voldoen en ook enkele belangrijk randvoorwaarden. Op basis van deze uitgangspunten en randvoorwaarden is een aantal evaluatiecriteria geformuleerd op basis waarvan de succesvolheid van het programma zou kunnen worden vastgesteld. Deze criteria zijn:

1. Het programma is uitgevoerd en de te analyseren data zijn verzameld.
2. De ontwikkelde of aangepaste instrumenten zijn getest.
3. De uitgangspunten zijn ingezet en kwalitatief geëvalueerd op hun bruikbaarheid en effectiviteit.
4. Er is sprake van een goede samenwerking tussen de docenten van de vakinhoudelijke lijn en de docenten uit de studieloopbaanbegeleidingslijn.
5. De focusgroep van vakdocenten en studieloopbaanbegeleiders is tevreden met de aanpak en heeft (eventueel) suggesties voor verbetering aangedragen.
6. De focusgroep van studenten is tevreden met de aanpak en heeft (eventueel) suggesties voor verbetering aangedragen.
7. Er is een aantoonbare verbetering opgetreden in het taalvaardigheidsniveau Nederlands van de deelnemende studenten.
8. De doorstroom van jonge studenten van de propedeusefase naar de hoofd-fase is gestegen.
9. De nieuwe kennis is, eventueel aangepast en verbeterd, overdraagbaar naar de nieuwe cohorten van de TLN en de LOFO en/of bruikbaar in vervolgonderzoek.
10. Er is helderheid over de noodzaak van vervolgonderzoek.

Tijdens de uitvoering van het programma hebben we samen met de focusgroepen steeds deelevaluaties uitgevoerd op basis van de genoemde criteria. In de evaluatiefase aan het einde van het programma is zowel naar de uitgangspunten van het programma als naar de vastgestelde evaluatiecriteria gekeken. Het programma zou geslaagd zijn als de deelnemende studenten de standaardtoetsen voor Nederlandse taalvaardigheid met een positief resultaat zouden afsluiten en mogelijk mede hierdoor hun propedeusediploma zouden behalen.

Bij de ontwikkeling, uitvoering en evaluatie van het programma is met weinig menskracht veel werk verricht. Er werd wel enige medewerking en steun verleend door de leiding van de Algemene Faculteit en enkele collega's van buiten het projectteam, maar door een tekort aan menskracht en onderzoekstijd kon de evaluatie van het programma niet op de geplande wijze worden uitgevoerd. Het duurde ook relatief lang voordat we inzicht kregen in de resultaten van het programma omdat de verwerking van de toetsresultaten en de evaluaties erg traag verliep. In de eindfase van het traject kostte het ook in toenemende mate moeite om alle betrokkenen bij elkaar te krijgen om samen te evalueren. De meeste docenten, begeleiders en studenten die bij het programma betrokken waren en veel kennis en ervaring hadden opgedaan met de nieuwe aanpak, moesten zich tegen het einde van het traject weer richten op hun werk en studie of andere dagelijkse werkzaamheden.

Door de tussentijdse faculteitsbrede evaluaties, de continue gesprekken met de focusgroepen, de feedback van de deelnemende volwassen studenten, de eigen observaties, onderzoeksantekeningen en bronnenanalyse, kwam er uiteindelijk wel enig zicht op de effecten van het nieuwe programma. Pas twee jaar na de uitvoering van het programma bleek dat van het cohort dat aan het programma had deelgenomen een grotere groep studenten het propedeusediploma had gehaald dan in eerdere

jaren (zie Tabel 4.1). Ook de overgebleven studenten uit cohort 2006 die aan het experiment hadden deelgenomen, hebben hun propedeusefase met succes afgesloten.

Tabel 4.1: Instroom, doorstroom en uitval bij de reguliere opleiding TLN 2005-2009 (UNA, 2012)

Cohort	2005	2006	2007	2008	2009
Instroom	6	7	15	22	13
Propedeuse behaald	2	3	10	4	2
Einddiploma behaald	0	2	7	2	0
Uitval in de propedeuse	4	4	5	18	11
Percentage uitval in de propedeuse	66,66%	57,14%	33,33%	81,81%	84,61%

Behalve de terugloop in de uitvalpercentages bij de TLN in 2007 is in de tabel ook te zien dat in de jaren waarin niet met het nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands is gewerkt (2008 en 2009) het percentage uitval weer veel hoger was, zelfs hoger dan in de jaren ervoor. Na 2012 zouden enkele studenten van de cohorten 2005 tot en met 2008 die vòòr 2012 wel een propedeusediploma maar geen einddiploma hadden behaald, alsnog de studie afronden. In alle gevallen gaat het om studenten die in de tussenjaren onvolledig bevoegd les hebben gegeven, onder andere Nederlands.

Uit additionele informatie van de studentenadministratie van de UNA (2012) en gegevens uit de faculteit en de opleidingen bleek dat in de in Tabel 4.1 genoemde jaren, de beïnvloedende risico-uitvalfactoren ongeveer gelijk waren. Al de cohorten waren divers van samenstelling en kenden een combinatie van moedertaalsprekers, tweedetaalsprekers en vreemdetaalessprekers van het Nederlands, en bestonden uit oudere en jongere, gemotiveerde en niet-gemotiveerde studenten, studenten met relatief hoge en relatief lage taalvaardigheidsniveaus Nederlands en studenten met de reeds genoemde persoonsgebonden problemen. Wel viel het op dat jongeren afkomstig uit Curaçao minder snel en goed doorstroomden dan jongeren afkomstig uit andere landen (Aruba, Bonaire, Nederland, Suriname). Dit is een aandachtspunt dat in vervolgonderzoek kan worden meegenomen.

4.5 Evaluatie

De bij de start van het traject opgestelde uitgangspunten en evaluatiecriteria dienden als leidraad bij de evaluatie van (de uitvoering van) het nieuwe programma. In deze paragraaf geef ik een korte beschrijving van de belangrijkste informatie die de evaluatie heeft opgeleverd. Ik maak daarbij een onderscheid tussen positieve punten en verbeterpunten. Daarna bespreek ik de evaluatie van de randvoorwaarden. Enkele adviezen in verband met een eventueel vervolgonderzoek volgen in paragraaf 4.6.

Positieve punten

Ontwikkelen, aanpassen en uittesten van onderwijsleermiddelen

Alle beoogde toetsen, testen, modules, modulebeschrijvingen en syllabi zijn ontwikkeld en uitgetest. Er is veel feedback ontvangen waarmee het ontwikkelde materiaal kon worden verbeterd en aangepast voor gebruik in vervolgonderzoek. Al het ontwikkelde en waar nodig verbeterde en/of aangepaste materiaal is beschikbaar voor vervolgonderzoek.

Afname van diagnostische toetsen en motivatiepeiling

Er zijn bij de studenten diagnostische toetsen afgenomen voor schrijf-, lees-, en luistervaardigheid. Ook is de motivatie van de studenten om de opleiding te volgen gepeild. Hieruit bleek dat de helft van de studenten niet echt gemotiveerd was om leraar Nederlands te worden vanwege de taal zelf of omdat zij weinig affiniteit hadden met het leraarschap. De kans op het vinden van een baan speelde bij sommige studenten een rol om met de opleiding te starten. Ook het verbeteren van hun taalvaardigheid Nederlands – om uiteindelijk een opleiding van hun voorkeur te kunnen volgen – was voor sommigen een reden om met de lerarenopleiding te beginnen. Anderen kwamen de opleiding volgen omdat zij nog niet wisten welk beroep het beste bij hen zou passen of omdat ze van hun ouders vanwege hun jonge leeftijd, nog niet naar Nederland af mochten reizen om daar de studie van hun keuze te volgen. Door de nieuwe aanpak kon tijdig beter en meer inzicht in de beginsituatie van de studenten worden verkregen dan bij eerdere cohorten. De testen en toetsen taalvaardigheid behoeften echter wel verdere aanpassing en ijking in relatie tot het Europees Referentiekader.

Medezeggenschap van studenten

De studenten gaven aan tevreden te zijn met het feit dat zij mee mochten denken over de aanpak van het programma en tussentijds hun mening mochten geven en dat er naar hen werd geluisterd. De vakdocenten en de begeleiders toonden zich tevreden met de inbreng van de studenten.

Vergroting van het taalaanbod Nederlands

De jongere studenten gaven aan het als prettig te hebben ervaren dat zij tijdens de lessen gestimuleerd werden om zoveel mogelijk Nederlands te spreken. Ook vonden zij de opdrachten om meer Nederlandse radio- en tv-programma's te volgen wel goed maar tegelijk ook wat onwennig. De opdracht om als onderdeel van de module Literatuur/leesdossier naar een Nederlandse theatervoorstelling of Nederlandse film te gaan sprak hen meer aan.

Taalvaardigheidsontwikkeling

Uit de taalportfolio's en de focusgroepgesprekken met studenten bleek dat jongere studenten zich maar matig tevreden toonden met hun ontwikkeling op het gebied van schrijfvaardigheid. Ze vonden de extra aangeboden module Schrijfvaardigheid heel

nuttig en leerzaam maar ook heel intensief en te kort. Het feit dat een deel van het programma buiten het curriculum (en het normale rooster) werd aangeboden, legde een extra druk op de beschikbare tijd van de studenten. Volgens de studenten duurde het programma te kort en moesten zij in diezelfde periode ook nog de nodige modules van andere vakken proberen te halen, waardoor zij niet echt gefocust met hun taalvaardigheid Nederlands bezig konden zijn.

Wat de studenten in hun evaluaties beschreven, gold voor een deel ook voor de docenten en begeleiders. Ook zij waren maar matig tevreden met de getoonde taalvaardigheidsontwikkeling van de studenten. Zij waren van mening dat het startniveau luistervaardigheid Nederlands van de meeste studenten erg laag was en dat vanuit dat lage niveau met grote urgentie en in hoog tempo moest worden geprobeerd de luistervaardigheid naar een hoger niveau te tillen. Dit is tijdens de uitvoering van het nieuwe programma weliswaar tot op zekere hoogte gelukt maar het blijft een punt dat nader onderzoek behoeft. De betrokken docenten en begeleiders waren ook maar matig tevreden met het schrijfvaardigheidsniveau van sommige studenten – dit ondanks het feit dat zij wel alle standaardtoetsen hadden gehaald en sommigen zelfs de PTHO-toetsen.¹² Het is met andere woorden niet helemaal duidelijk of de studenten van de TLN een gebrek aan kennis van de Nederlandse taal hebben en onvoldoende taalvaardig zijn of dat ze gewoon heel slordig zijn in hun taalgebruik. Ook dit punt behoeft nader onderzoek.

Een analyse van de taalfouten in spontaan geschreven teksten van de studenten liet zien dat er niet alleen verschillen waren in de hoeveelheid fouten maar ook in de hoeveelheid verschillende typen of soorten fouten die de studenten maakten. We vonden ook aanwijzingen dat studenten door het uitvoeren van een foutenanalyse, de redenen voor het maken van bepaalde fouten zelf konden achterhalen. Ze bleken goed aan te kunnen geven of het maken van een bepaald type fout te maken had met een gebrek aan kennis, een gebrek aan vaardigheid of met een verkeerde attitude of gewoonte. Ook dit is een kwestie die nader moet worden onderzocht.

Inhoud van de modules

De studenten waren tevreden met het aanbod op het gebied van spreken en luisteren waarin zij kennis hadden gemaakt met effectief luisteren, kritiek en feedback geven en ontvangen, leren presenteren, argumenteren en spreken in het Nederlands. Bij deze module is gebruik gemaakt van de methode *Leren communiceren* en de daarbij behorende handleiding voor docenten (Steehouder et al., 2005). De tevredenheid bleek ook uit de centraal en anoniem afgenomen evaluaties. De (jongere en volwassen) studenten beoordeelden daarin de alternatieve module Luistervaardigheid als goed. Zij vonden dat hun luistervaardigheid Nederlands over het algemeen beter werd waardoor zij ook beter gingen luisteren tijdens colleges van andere vakken en

¹² Het betreft hier door de Nederlandse Taalunie ontwikkelde toetsen voor het Profiel Taalvaardigheid Hoger Onderwijs die door Europese hbo-studenten voor wie het Nederlands een vreemde taal is, gemaakt moeten worden om het Certificaat Nederlands als Vreemde Taal te behalen. Dit certificaat geldt bij sommige hogescholen en universiteiten als toelatingseis.

het idee hadden dat zij betere samenvattingen konden maken van wat zij tijdens de colleges hoorden. Ook gaven zij aan het geleerde buiten de collegebanken toe te kunnen passen in hun omgang met medestudenten, collega's, leerlingen en vrienden. Met de extra aangeboden module Schrijfvaardigheid waren de studenten en begeleiders maar matig tevreden. De functionele kant van de module (brieven, e-mails, verslagen en betogen schrijven) viel wel in goede aarde bij met name de jongere studenten uit het Caribisch gebied, evenals de gevolgde vreemdetalldidactische benadering waarbij veel vergelijkingen werden gemaakt met het Papiaments. De volwassen studenten daarentegen en sommige jongere studenten die uit andere landen afkomstig waren, moesten erg wennen aan die andere manier van omgaan met de Nederlandse taal. Zij hadden waarschijnlijk gewoon een eerste- of moedertalldidactische aanpak van het Nederlands verwacht zoals zij die kenden van hun vooropleiding.

Studenten leren reflecteren als didactisch concept bij zelfsturing

Normaliter leren de studenten in de studieloopbaanbegeleiding en in de modules waarin zij worden voorbereid op hun stage, hoe zij op hun ontwikkeling moeten reflecteren. Bij het nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands moest er ook stil worden gestaan bij het leren reflecteren op de eigen taalvaardigheidsontwikkeling en op de lessen die werden aangeboden. Dit leidde bij studenten tot een zekere bewustwording van hun eigen taalvaardigheidsniveau en het verschafte de opleiders veel informatie over de ontwikkeling van de studenten en over de wijze waarop zij de modules ervoeren en evalueerden. De studenten stonden niet negatief tegenover het maken van reflectieverslagen. Het moesten er alleen niet te veel worden (niet na elke les) en ze hadden grote behoefte aan houvast in de vorm van een stramien of een model om dergelijke verslagen te maken.

Verbeterpunten

Werken met een taalportfolio als didactisch concept bij zelfsturing

Het werken met een taalportfolio verliep niet helemaal soepel. Om te beginnen moesten alle betrokkenen buiten het normale curriculum tijd vrijmaken om met een taalportfolio te leren werken. Daarnaast kregen de studenten geen cijfer voor hun taalportfolio als geheel. Voor deelopdrachten die in het taalportfolio waren opgenomen, konden de studenten bij de taalvaardigheidsmodules wel een deelcijfer krijgen. De opdrachten voor het taalportfolio die betrekking hadden op woordenschatverwerving bij de module Leesvaardigheid kwamen niet helemaal goed uit de verf. Er was bij die module ook sprake van een wisseling van docent.

Docenten vonden het werken met een taalportfolio wel goed, maar het bracht extra (onbetaalde) instructietijd, begeleidingstijd en nakijktijd met zich mee. Een punt van aandacht was ook de hoeveelheid aan te bieden opdrachten in verband met de studeerbaarheid van een module. Het geven van te veel opdrachten zou de module onuitvoerbaar maken binnen de gegeven tijd. Ook werd erop gewezen dat de gegeven opdrachten niet altijd overeenkwamen met de leerbehoeften van de individuele

student en werden de gegeven groepsopdrachten niet altijd als even effectief ervaren. Er zou in dit opzicht meer aandacht meen zijn voor differentiatie.

Steungroep van volwassen studenten

Bij de uitvoering van het nieuwe programma is ervoor gekozen om meer ervaren, zij-instromende studenten in te zetten om, waar wenselijk, jongere studenten te ondersteunen. Achteraf bleek dit geen goede aanpak omdat de jonge studenten vonden dat zij te veel door de oudere studenten werden bemoederd en betutteld, wat leidde tot het deels verliezen van hun autonomie. Bovendien was er door deze aanpak minder gerichte aandacht voor de leerbehoeften van de volwassen studenten die uiteraard ook een eigen ontwikkeltraject moesten doorlopen.

Ruimte voor zelfsturing

In deze fase van hun opleiding vonden vooral de jongere studenten uit het Caribisch gebied de gegeven ruimte voor zelfsturing te groot. Volgens deze studenten zou (een beetje) meer sturing en structuur toch beter zijn. Een van de docenten uit de focusgroep merkte op dat er rekening mee moet worden gehouden dat (sommige) jongere studenten uit het Caribisch gebied minder dan bijvoorbeeld (sommige) jongeren uit Nederland gewend zijn om heel zelfstandig te studeren en gegeven opdrachten zelfstandig uit te voeren. Daarom zou meer sturing vanuit de docenten en begeleiders geen kwaad kunnen. Daarbij zouden de studenten dan wel als gelijkwaardig behandeld moeten worden om ervoor te zorgen dat hun zelfverantwoordelijkheid behouden blijft.

De gebruikte onderwijsleermiddelen

Met het in het programma gebuikt materiaal waren de studenten (jong en oud) niet helemaal tevreden. Zij vonden de boeken erg duur en het duurde bovendien maanden voordat zij die in hun bezit konden krijgen. Zij gaven wel aan blij te zijn met het feit dat er kopieën in de klas waren en dat er gebruik kon worden gemaakt van leenexemplaren in de universiteitsbibliotheek. Overigens vonden vooral de jonge studenten sommige van de studieboeken (te) moeilijk te lezen. Het gaat om boeken als *Schrijfwijzer* van Renkema en *Leren communiceren* van Steehouder en collega's. Veel studenten moeten in het eerste jaar nog wennen aan het taalgebruik in de studieboeken – veelal op C1-niveau van het ERK, terwijl van de studenten in het eerste jaar leesvaardigheid op B2-niveau wordt verwacht. Uit de onderzoeken van Berben (2010) en Geelen, Heij en Maduro (2010) blijkt echter dat het leesvaardigheidsniveau van veel eindexamenleerlingen op Curaçao resp. Bonaire, Saba en St. Eustatius beneden B2-niveau ligt.

Tussentijds instromen van studenten

De jongere studenten vonden het feit dat er tussentijds studenten uit een ander cohort (2006) en een andere opleiding (LOFO) instroomden, minder prettig. Deze studenten

kon de toegang echter niet worden geweigerd. Wellicht moet de mogelijkheid worden onderzocht hen in voorkomende gevallen enkel als toehoorders (achter in de klas) toe te laten.

Ontwikkeling van de taalvaardigheid Nederlands

Over het algemeen bestond de indruk dat de studenten weinig moeite hadden met leesvaardigheid en meer moeite met luisteren, spreken, schrijven en gespreksvaardigheid in het Nederlands. Veel van de afgeleverde schrijfproducten van de studenten beantwoordden niet aan de verwachtingen van de docenten. Dit gold ook voor de schrijfproducten van studenten die de standaardtoetsen hadden gehaald en van wie sommigen (bij wijze van experiment) zelfs de PTHO-examens voor het Certificaat Nederlands als Vreemde Taal hadden gehaald. In ingeleverde producten zaten veel schrijffouten die je niet zou verwachten bij havo- en vwo-abituriënten en studenten die zelf al voor de klas staan in het primair of secundair onderwijs.

Kunnen differentiëren tijdens de lessen

In de periode waarin het eerste concept van het nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands werd uitgevoerd, had geen van de betrokken lerarenopleiders en begeleiders voldoende inzicht in de vele verschillen in de groep studenten bij de TLN. Men wist dus ook niet op welke gebieden en op welke manier men precies moest differentiëren. Sinds 2007 zijn ook volwassen zij-instromers aan de (jongere) groep toegevoegd en bestond er geen traject op maat meer. Dit maakte de situatie er niet gemakkelijker op. Er was volgens de vakdocenten tijdens de colleges ook weinig tijd om goed te differentiëren, serieus aandacht te besteden aan de taalportfolio's en daar de juiste opdrachten voor te vinden.

Enkele docenten merkten tijdens de evaluatie op dat de samenstelling van de cohorten studenten heel divers is en dat deze diversiteit het lesgeven lijkt te bemoeilijken. De groepen bestonden voornamelijk uit vrouwelijke studenten en de enkele mannelijke studenten die er deel van uitmaakten, waren meestal weer snel verdwenen. Er waren verder jonge maar ook volwassen studenten. Sommigen waren afkomstig uit Curaçao maar velen kwamen ook van andere eilanden of uit het buitenland. Voor de docenten en begeleiders was de herkomst van de studenten en hun motivatie om op Curaçao een lerarenopleiding te volgen niet altijd duidelijk. Ten tijde van het onderzoek was er echter weinig tijd om bij dit soort vragen lang stil te staan. De colleges draaiden en enkele weken nadat het collegejaar was begonnen, waren al de eerste tentamens. In hoeverre de talige en culturele achtergrond van de studenten een rol speelde bij studie-uitval, was in die periode niet bekend. Om daar meer inzicht in te krijgen startte in 2008 een verkenning naar de talige en culturele achtergronden van de studenten die tot ver in 2010 zou duren. Van deze verkenning wordt verslag gedaan in Hoofdstuk 5.

Evaluatie van de randvoorwaarden

Voordat met de uitvoering van het nieuwe programma werd begonnen, hebben we een aantal randvoorwaarden geformuleerd waaraan voldaan moest worden om het

programma een kans van slagen te geven. Deze randvoorwaarden hadden betrekking op noodzakelijke voorzieningen zoals adequate studieruimten en studiemateriaal, kwaliteit en commitment van het in te zetten personeel en de aanwezigheid van ruimte voor overleg. Aan het einde van het traject is ook op deze randvoorwaarden teruggeblikt. Onderstaand volgt een korte beschrijving van de bevindingen.

Voorzieningen

Er schortte bij de uitvoering van het programma veel aan de noodzakelijke voorzieningen. In de periode 2006-2008 moest nog veel in geïmproviseerde lokalen en in barakken les worden gegeven waar regelmatig sprake was van wateroverlast, niet werkende airconditioning en gebrekkige internetaansluiting. Ook moesten opleiders en studenten vaak halverwege de colleges verhuizen van het ene lokaal naar het andere. Opleiders moesten daardoor vaak flexibel en creatief te werk gaan. De meeste studenten kochten geen boeken omdat zij die te duur vonden en zij het ook te lang vonden duren voordat de boeken uit Europa kwamen. Andere studenten wisten nog niet zeker of zij na de propedeusefase met de studie verder wilden gaan en kochten om die reden geen (dure) boeken. Er is daarom veel met gekopieerd materiaal gewerkt.

Kwaliteit en betrokkenheid van de opleiders

De bij het nieuwe programma betrokken opleiders en student-assistenten waren allen zeer betrokken bij het traject, goed geïnformeerd over en voorbereid op de doelgroep en toonden zich flexibel en creatief. Dit was een absoluut positief punt.

Gelegenheid voor overleg

Er was voldoende gelegenheid om te overleggen. De lijnen tussen de vakinhoudelijk opleiders en de beroepsvormende opleiders (met name de studieloopbaanbegeleiders) waren kort en efficiënt. Problemen konden snel samen worden besproken en opgelost. Een zwak punt was dat veel moest gebeuren in de vrije tijd van de betrokkenen.

Studie-uitval

Het nieuwe programma is opgezet op basis van de kennis verkregen uit de verkenning van mogelijke oorzaken van studie-uitval (zie Hoofdstuk 3). Er zijn in dat verband enkele uitgangspunten geformuleerd waaraan het programma zou moeten voldoen. Na de uitvoering en evaluatie van het programma, is nagegaan in hoeverre deze uitgangspunten zijn geëffectueerd. De resultaten van die analyse worden weergegeven in Tabel 4.2.

Tabel 4.2: Realisering van de uitgangspunten in verband met studie-uitval

Nr.	Uitgangspunten	Effect	Opmerkingen
1	Inzetten van kennis van de gevonden oorzaken van studie-uitval kan onnodige uitval voorkomen en negatieve effecten van niet-taalgerelateerde uitvalfactoren neutraliseren.	Ja	Onduidelijk in welke mate dit het geval is.
2	Een uitgebreid profiel (inclusief resultaten van diagnostische toetsen) van elke instromende student dat met docenten en begeleiders gedeeld kan worden, is bevorderlijk voor de doorstroom van de student.	Ja	Onduidelijk in welke mate dit het geval is. Toetsen en testen moeten worden aangepast (ERK-ijking) en scores moeten beter in kaart kunnen worden gebracht.
3	Inzetten van een didactiek Nederlands als vreemde taal vergroot de kans op doorstroom van jongeren uit het Caribisch gebied.	Ja	Niet helemaal duidelijk hoe en waarom. De indruk bestond dat Nederlands aanbieden vanuit de Papiamentstalige context, verhogen van het taalaanbod Nederlands, samenwerking en werken met opdrachten voor het taalportfolio een positief effect hebben gehad.
4	Medezeggenschap van studenten bevordert hun betrokkenheid en doorstroming.	Ja	Medezeggenschap bevordert de betrokkenheid. Ze eigenen zich de situatie meer toe. Er was commitment en actieve deelname.
5	Autonomie en zelfsturing bevorderen de doorstroom van studenten.	Deels	In het begin hebben studenten behoefte aan structuur en houvast. Het werken met een taalportfolio was wel bevorderlijk voor de Nederlandse taalontwikkeling bij de studenten.
6	Effectief in de doeltaal leren luisteren is essentieel voor studiesucces in de propedeusefase.	Ja	Onduidelijk waarom dit zo is. Ook onduidelijk is in combinatie met welke andere criteria een positief effect optreedt.
7	Accent leggen op samen doelgericht naar het propedeusediploma toewerken en succes boeken, kan bevorderen dat studenten samen in de opleiding blijven in plaats van samen de opleiding te verlaten.	Ja	Onduidelijk is door de inzet van welke (concrete) handelingen in de praktijk dit het geval is.
8	Inzetten van de volwassen studenten als steungroep voor de jongeren kan bevorderlijk zijn voor beide partijen.	Nee	Op de uitgevoerde wijze blijkt dit niet te werken.
9	Het nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands dient binnen het curriculum te worden aangeboden en tot positieve effecten te leiden.	Nee	Is nu slechts gedeeltelijk gebeurd. Eventueel succes behoort dan niet geheel tot het standaardprogramma.

Nr.	Uitgangspunten	Effect	Opmerkingen
10	Een flexibele houding van de opleiders in de omgang met regels en onverwachte situaties is een vereiste.	Ja	Dit gebeurde bijvoorbeeld in reactie op deelname van andere TLN- en LOFO-studenten aan het programma of op het ontbreken van voorzieningen,
11	Er wordt er rekening mee gehouden dat ook niet-taalgerelateerde factoren een rol spelen bij studie-uitval.	Ja	Dit gaf de mogelijkheid om preventief en alert te kunnen handelen.
12	Samenwerking zowel tussen studenten als tussen docenten en begeleiders is nodig en kan een positief effect hebben op de doorstroom.	Ja	De lijnen waren kort en de onderlinge communicatie was uitstekend.
13	De interventie zal ertoe moeten leiden dat de studenten de gewone standaardtoetsen taalvaardigheid Nederlands halen en daarmee hun kans op het behalen van hun propedeusediploma vergroten.	Ja	Dit was aan het einde van het eenjarige traject (nog) niet helemaal duidelijk (de studenten hebben twee jaar om hun propedeuse af te ronden).
14	Voorzieningen zoals studieboeken, geschikte lokalen, tijd en de kwaliteit van opleiders zijn randvoorwaardelijke aspecten die aanwezig moeten zijn.	Deels	Er schortte veel aan de voorzieningen.

Zoals eerder aangegeven was het opvallend dat de doorstroom van studenten afkomstig van buiten Curaçao na het volgen van het nieuwe programma beter was dan de doorstroom van Curaçaose studenten. Een aantal van deze studenten maakte deel uit van de focusgroep van studenten waar regelmatig overleg mee werd gevoerd (uitgangspunt 4). Deze studenten is gevraagd aan te geven, waarom zij dachten dat het hen wel gelukt is de propedeuse nominaal te halen en de meeste studenten afkomstig uit Curaçao (toen nog) niet. Ik vat ik hun antwoorden op die vraag hier kort samen.

Volgens de niet van Curaçao afkomstige studenten haalden zij mogelijk betere resultaten als gevolg van het feit dat zij op de campus van de universiteit woonden, in een sfeer van studeren vertoefden, veel samen studeerden (uitgangspunten 3 en 7) en sneller naar de docenten en begeleiders konden toestappen wanneer zij met vragen en problemen zaten (uitgangspunten 10, 11 en 12). Tevens gaven zij aan dat zij vaak boeken in de universiteitsbibliotheek leenden en ook daar samen studeerden (uitgangspunten 7 en 14). Ook hadden zij met elkaar afgesproken heel het eerste jaar ook buiten de collegetijden alleen Nederlands met elkaar te zullen spreken en hebben ze dit ook gedaan. Verder keken ze samen naar Nederlandse tv-zenders en gingen ze samen naar theatervoorstellingen die in de Nederlandse taal werden uitgevoerd (uitgangspunten 3, 6 en 7). Zij hadden ook minder zorg voor familieleden die vaak op grotere afstand woonden (uitgangspunten 1 en 11), al stonden zij wel voortdurend met hen in contact. Wanneer het gebeurde dat naaste familieleden erg ziek werden of een familielid kwam te overlijden, kregen zij steun, begrip en medewerking van

hun medestudenten, de coördinator, docenten en begeleiders (uitgangspunten 10 en 12). Ook noemden zij het feit dat door de coördinator, docenten en begeleiders van de opleiding bij het maken van toetsroosters rekening werd gehouden met het feit dat zij gedurende alle tussenvakanties even naar hun geboorte-eiland wilden gaan (uitgangspunten 1 en 13).

Concluderend kan worden vastgesteld dat het nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands op basis van de vooropgestelde evaluatiepunten als goed kan worden beoordeeld. Na de evaluatie van het programma rees vervolgens de vraag welke van de vooropgestelde uitgangspunten zouden moeten worden meegenomen naar een mogelijk vervolgonderzoek en wat mogelijk verder te onderzoeken onderwerpen zouden zijn. Daarover gaat de volgende paragraaf.

4.6 Aandachtspunten voor vervolgonderzoek

Ondanks het feit dat het onderzoek als gevolg van de niet optimale omstandigheden bij de Algemene Faculteit wat abrupt en rommelig afliep, is er veel nieuwe kennis vergaard en zijn er concrete producten ontwikkeld zoals toetsen, testen en enkele modulebeschrijvingen, die binnen de standaardprogramma's en in een mogelijk vervolgonderzoek zouden kunnen worden gebruikt. Ook gaven de resultaten van het onderzoek inzicht in randvoorwaarden die noodzakelijk zijn om een nieuw programma met een nieuwe didactische aanpak voor taalvaardigheid Nederlands uit te kunnen voeren. In deze paragraaf bespreek ik op basis van het uitgevoerde onderzoek eerst enkele punten waarvan het belangrijk is ze in een mogelijk vervolgonderzoek mee te nemen en daarna enkele punten die juist vermeden moeten worden. Tot slot volgt een overzicht van zaken die nader onderzoek behoeven.

In vervolgonderzoek mee te nemen punten

Meetinstrumenten

De ontwikkelde diagnostische toetsen en testen moeten verder worden aangepast op basis van de opgedane praktijkervaringen. Het gaat hier bijvoorbeeld om het achterhalen van de culturele en talige achtergrond van de studenten. De zelfevaluatie-toets voor Nederlandse taalvaardigheid bleek te lang en moet worden ingekort. Bij de diagnostische toets voor luistervaardigheid moet bij voorkeur een tekst worden gebruikt uit studieboeken die de studenten (qua niveau) kunnen begrijpen en moet worden nagegaan of de studenten een korte samenvatting van de gehoorde tekst kunnen maken. De toetsen moeten worden geijkt op het Europese Referentiekader.

Diagnosticeren van de taalvaardigheid Nederlands

Het diagnosticeren van het taalvaardigheidsniveau Nederlands van de studenten is goed verlopen en moet zeker worden voortgezet. De studieloopbaanbegeleiders gaven daarbij het advies ook de schriftelijke taalvaardigheid van de studenten in de

diagnostisering te betrekken. Veel schrijfproducten van studenten bleken ondanks het feit dat zij alle standaardtoetsen hadden gehaald, veel schrijffouten te bevatten. Een analyse aan het begin van de opleiding van veel voorkomende fouten in door de studenten geschreven teksten kan helpen snel inzicht te krijgen in concrete punten waar de student mogelijk aan moet werken. Wellicht kan hierbij ook het aspect van zelfanalyse, zelfsturing en zelfmonitoring van de eigen fouten worden uitgetest.

Afbakening van de instroom

Het is beter niet te veel studenten tussentijds tot de groep toe te laten omdat dit het in gang gebracht proces potentieel verstoort. Studenten stroomden tussentijds in en ook enkele studenten uit het TLN-cohort 2006 en het LOFO-cohort 2007 die oorspronkelijk niet bij de experimentele groep behoorden, gingen op een gegeven moment spontaan aan het programma deelnemen. Bij die groepen konden geen diagnostische toetsen en testen meer worden afgenomen en de studenten van de LOFO hebben ook geen standaardtoetsen van de TLN gemaakt zodat er geen informatie is over een mogelijk effect van het programma bij die groep. De LOFO-studenten hadden bovendien studieloopbaanbegeleiders met wie de vakdocenten van de TLN geen contact hadden.

Programma binnen het curriculum

Het nieuwe programma is deels binnen en deels buiten het curriculum verzorgd. De kwaliteit van een programma en de bijbehorende didactiek moeten zodanig zijn dat studenten die voldoen aan de instroomeisen, binnen het programma en niet daarbuiten een propedeusediploma kunnen halen. Het advies is dan ook om de positieve elementen van het nieuwe programma te integreren in het bestaande curriculum. Het gaat met andere woorden niet om de ontwikkeling van een programma of materiaal ten behoeve van *remedial teaching* buiten het curriculum.

Werken vanuit een communicatieve benadering

Een belangrijke bevinding had betrekking op de taalkundige benadering van het nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands. De essentie hiervan is het werken vanuit een communicatieve benadering. Dit werd door deelnemers aan de focusgroep van docenten en begeleiders als volgt verwoord:

Stel bij de lessen taalvaardigheid de vorm niet boven de inhoud. Rem de creativiteit van de jonge ABC-jongeren niet af, laat hen vrij schrijven en spreken in het Nederlands en ga daarna met hen naar de vorm kijken. Stimuleer de Surinaamse studenten om vrijer te gaan schrijven en de vorm een beetje los te laten (ze krijgen toch geen onvoldoende) en daarmee wordt het contrast wat verbroken en ook de 'stijfheid/correctheid' in geschriften (angst om fouten te maken) van sommige van de Surinaamse studenten verzacht. (Verslag bijeenkomst Focusgroep Docenten en Begeleiders, 12 juni 2008)

Samenhang tussen en integratie van modules

Het is van belang dat de taalvaardigheidsmodules worden gesynchroniseerd door bijvoorbeeld het onderwerp argumentatieleer bij alle taalvaardigheidsmodules gelijktijdig te behandelen. Terwijl studenten bij de module Leesvaardigheid oefenen met het herkennen van standpunten, argumenten en drogredenen in een tekst, kunnen zij bij de module Schrijfvaardigheid oefenen met het schrijven van een goed betoog en dit betoog ook echt houden bij de module Spreken en luisteren. Het integreren van bepaalde taalvaardigheidsmodules kan tot meer effectiviteit in het curriculum leiden.

Autonomie en verantwoordelijkheid van de studenten

In de beginfase hadden de studenten behoefte aan (meer) sturing vanuit de opleiding. Hier moet zeker rekening mee worden gehouden maar tegelijkertijd is het van belang de autonomie en zelfverantwoordelijkheid van de studenten te stimuleren door hen, in een mogelijk vervolgtraject, zelf een taalremediëeringsplan op te laten stellen en hun verbeteringsproces zelf te laten monitoren. Het zou goed zijn al bij aanvang van de studie een indicatief beeld te krijgen van het soort en de hoeveelheid fouten die elke individuele student maakt. Deze informatie kan worden gebruikt om met de studenten in gesprek te gaan en samen gericht effectieve taalverbeteringsactiviteiten te ontplooien. Ook in relatie tot dit punt kunnen mogelijk de aspecten zelfanalyse, zelfsturing en zelfmonitoring van de eigen fouten worden meegenomen.

Differentiatie in verband met de diversiteit van de studentenpopulatie

De docenten en begeleiders signaleerden een enorme mate van diversiteit binnen de groep studenten die aan het nieuwe programma heeft deelgenomen. Die diversiteit was volgens hen van invloed op het lesgeven en daarmee op het studiesucces van de studenten. In verder onderzoek moet rekening worden gehouden met de talige en culturele achtergrond van de studenten en de mogelijke invloed hiervan op hun studiesucces.

Werktijd voor onderzoek en ontwikkeling

Het traject vergde veel tijd van alle betrokkenen. Voor één keer is men wel bereid om veel vrije tijd in een experiment te stoppen, maar niet structureel. Hier moet een oplossing voor worden gevonden door medewerkers en (vaste) gastdocenten een aantal uren per week te faciliteren om onderzoek te doen binnen de opleidingen en met de verkregen kennis de kwaliteit van de opleidingen te verbeteren.

In vervolgonderzoek anders vorm te geven punten

Naast bovenstaande positieve punten die in een vervolgtraject kunnen worden meegenomen, zijn er ook punten die in een vervolgtraject anders moeten worden vormgegeven. Het gaat dan op de eerste plaats om het feit dat er zonder facilitering door het management in de sfeer van randvoorwaarden en onderzoekstijd geen adequaat vervolgotraject mogelijk is.

Een tweede punt betreft het feit dat de door de UoC ten behoeve van het onderzoek beschikbaar gestelde data over de beginsituatie van de studenten onvoldoende zijn om een adequaat vervolgtraject op te baseren.

Een derde punt betreft het feit dat de meeste (jonge) studenten met name aan het begin van de studie meer behoefte hebben aan structuur dan in het gehanteerde zelfsturingsmodel was voorzien.

In vervolgonderzoek nader te onderzoeken punten

Tijdens de uitvoering van het programma werd duidelijk dat er bepaalde onderwerpen waren die eerst nader moeten worden onderzocht voordat er conclusies aan kunnen worden verbonden met betrekking tot de in die periode als problematisch ervaren situatie bij de TLN. Het gaat daarbij met name om de behoefte aan nader onderzoek op het gebied van het instroomniveau Nederlandse schrijfvaardigheid en luistervaardigheid en de taalattitude en taalachtergrond van de studenten.

4.7 Conclusies en consequenties

Terugblikkend op het onderzoek dat op basis van de uitkomsten van de verkenning van redenen van studie-uitval bij de TNL werd uitgevoerd naar de ontwikkeling, uitvoering en evaluatie van een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands formuleren wij in deze slotparagraaf enkele conclusies en reflecteren we op het verdere verloop van het onderzoek.

Op basis van het uitgevoerde onderzoek kunnen we concluderen dat het nieuw ontwikkelde conceptprogramma Taalvaardigheid Nederlands praktisch uitvoerbaar is en dat de ontwikkelde onderwijsleermiddelen en onderzoeksinstrumenten – waar nodig met enige aanpassingen – bruikbaar zijn voor vervolgonderzoek naar de verdere ontwikkeling van het programma. Tegelijk moet worden vastgesteld dat het programma (te) veel (vrije) tijd vergde van de betrokken docenten en begeleiders en deels ook buiten het curriculum heeft plaatsgevonden. Deze beide laatste elementen werden door alle betrokkenen negatief beoordeeld en duidelijk als verbeterpunten gezien.

Door het gebruik van de screeningslijst om risicofactoren voor studie-uitval te achterhalen, het afnemen van diagnostische toetsen, de bevraging van studenten met betrekking tot hun motivatie om met de opleiding te starten en de goede samenwerking tussen de vakdocenten en de studieloopbaanbegeleiders, konden de niet-taalgerelateerde studie-uitvalfactoren tamelijk goed worden gecontroleerd en beheerst. Zo is bijvoorbeeld bij de uitvoering van het nieuwe programma het mogelijke (negatieve) effect van *peer pressure* goed gemonitord. Ook is de studenten die niet gemotiveerd waren om leraar Nederlands te worden, gevraagd zich ofwel uitdrukkelijk te committeren aan het goed volgen van het programma of zich uit te schrijven. Stu-

denten die naast hun studie werkten en ook zorgtaken hadden, zijn aan elkaar gekoppeld zodat zij elkaar konden ondersteunen en kregen ook van hun studieloopbaanbegeleiders extra ondersteuning.

Het duurde tot 2009 voordat de positieve effecten van het in 2007 uitgevoerde programma goed zichtbaar werden. Het betrof een reductie van de studie-uitval van 57,14 procent in 2006 naar 33,33 procent in 2007. Daarmee kunnen we voorzichtig concluderen dat het conceptprogramma Taalvaardigheid Nederlands heeft geleid tot een betere Nederlandse taalvaardigheid en daarmee tot minder studie-uitval bij de studenten van TLN. Natuurlijk kunnen er ook andere door ons niet nader te traceren factoren een rol hebben gespeeld bij de geconstateerde positieve doorstroom van de studenten uit de genoemde cohorten.

Door de lange periode waarin de resultaten van het nieuwe programma niet bekend waren, ontstond er verloop in de groep centrale kennisdragers van het project. Bij hen lagen bovendien geen beslissingsbevoegdheden om het nieuwe programma op ruimere schaal in te voeren. De Algemene Faculteit heeft er, ondanks de behaalde resultaten en de aanbevelingen van het team van de TLN, uiteindelijk voor gekozen het nieuwe programma niet integraal in het reguliere curriculum op te nemen. Bij de cohorten 2008 en 2009 was vervolgens de uitval bij de TLN met 81,8% respectievelijk 84,6% weer dramatisch hoog. Dit kan samenhangen met het verloop in de groep kennisdragers van het project maar ook met andere mogelijke redenen zoals in eerdere hoofdstukken beschreven (zie met name Tabel 3.3). De bereikte betere resultaten in 2007 werden overigens door sommige medewerkers binnen de faculteit ook aan het toeval toegeschreven.

Het uitgevoerde onderzoek had behalve het doel kennis te vergaren over het ontwikkelen, uitvoeren en evalueren van een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands, ook als doel na te gaan of er op de lerarenopleidingen vervolgonderzoek zou moeten worden verricht naar de verder ontwikkeling en uitvoering van het nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands. Het antwoord op die vraag was positief en werd verrat in een *position paper* en een voorlopig plan voor de opzet van een dergelijk vervolgonderzoek binnen de TLN en de LOFO (Bak-Piard, 2009b). Dat onderzoek wordt beschreven in de Hoofdstukken 8 en 9.

In de periode dat de uitvoering van het nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands werd geëvalueerd, was nog niet duidelijk welke van de uitgevoerde activiteiten een zodanig positief effect hadden op de doorstroom van studenten in de propedeuse dat er van cohort 2007 veel minder studenten zijn uitgevallen dan van eerdere cohorten. Het is denkbaar dat het neutraliseren van de niet-taalgerelateerde factoren voor studie-uitval door de gehanteerde preventieve aanpak, al voldoende was om de studenten te helpen door te stromen. Misschien ook was de daadwerkelijke taalvaardigheid Nederlands van de studenten wel niet zo slecht als werd verondersteld of misschien is die taalvaardigheid door het programma slechts tijdelijk verbeterd. Dergelijke vragen zouden in vervolgonderzoek nader onder de loep kunnen worden genomen.

Nog los van bovenstaande meer specifieke constatering kan meer in het algemeen worden opgemerkt dat het onderzoek – zoals zoveel onderzoek in de context van het onderwijs – ook te maken kreeg met onverwachte en onvoorspelbare situaties en beperkingen. Een voorbeeld is het feit dat in 2007 bij de studenten diagnostische toetsen werden afgenomen, enerzijds om een aantal ontwikkelde en aangepaste instrumenten te testen en anderzijds om de studenten, docenten en begeleiders inzicht te geven in het taalvaardigheidsniveau van de studenten. Omdat er halverwege het traject enkele studenten vanuit andere cohorten en opleidingen aan het programma mee gingen doen zonder diagnostische toetsen te hebben gemaakt, konden de gegevens van de diagnostische toetsen uiteindelijk niet (helemaal) bij de beoordeling van het traject worden betrokken.

Als onderzoeksteam liepen we ook tegen de grenzen van onze beslissingsruimte aan. Het werd duidelijk dat een team wel kennis kan vergaren en nieuwe producten kan ontwikkelen, maar dat het voor de implementatie van die kennis en producten, afhankelijk is van op een hoger niveau binnen de organisatie te nemen besluiten. Het besluit van de Algemene Faculteit om het nieuwe programma niet in zijn geheel in te voeren, hing mogelijk samen met het feit dat er aan het einde van het traject bij het onderzoeksteam weinig energie en menskracht over was om uitgebreid over het onderzoek te rapporteren waardoor de positieve uitkomsten mogelijk onvoldoende werden belicht. Voor het onderzoeksteam kwam dit besluit hoe dan ook onverwacht en voor sommige betrokkenen was het maar moeilijk te accepteren.

Opvallend was dat de volwassen studenten die aan het programma hebben deelgenomen, minder snel vorderingen maakten dan jongere studenten, terwijl dat voorheen juist andersom lag. De jongeren die hun propedeusediploma hadden gehaald, stroomden daarna ook heel goed door terwijl de studievoortgang van volwassen studenten leek te stagneren (UNA, 2012). Het leek erop dat de extra aandacht die aan de jongere studenten werd besteed, ten koste ging van de volwassen studenten. Hier had het onderzoeksteam mogelijk een miscalculatie gemaakt die tot een onvoorzien nieuw probleem leidde. Deze miscalculatie kan samenhangen met het feit dat er in die periode nog maar weinig specifiek inzicht bestond in de grote diversiteit binnen de studentengroepen bij de TLN. Ook de aanname dat de taalvaardigheid Nederlands bij de volwassen studenten goed (genoeg) was en dat bij die groep dus vooral gelet moest worden op andere factoren die de studievoortgang zou kunnen belemmeren, kan een rol hebben gespeeld. Het onderzoeksteam had hier misschien alerter op moeten zijn, zeker ook gezien het feit dat sommige van de volwassen studenten uit cohort 2007 niet voor alle diagnostische toetsen een voldoende hadden gehaald. De studenten noemden daar zelf allerlei redenen voor, die de leden van het projectteam toen plausibel in de oren klonken en niet tot verder onderzoek leidden.

Naar aanleiding van de resultaten van het onderzoek is zoals gezegd een *position paper* geschreven dat onder de aandacht is gebracht van enkele lokale deskundigen. In dit *position paper* werd op basis van de resultaten van het onderzoek en verdere literatuurstudie op de eerste plaats de stelling betrokken dat niet zonder meer kan worden aangenomen dat de positie van het Nederlands op de Caribische eilanden,

voor alle instromende studenten bij de lerarenopleiding, die van een vreemde taal is en dat voor een dergelijke aanname nader onderzoek noodzakelijk is.

Een tweede stellingname was dat de beeldvorming rond de Nederlandse taal als ‘struikelblok’ binnen het onderwijs op de Caribische eilanden genuanceerd moet worden en meer op feiten gebaseerd moet zijn dan in de lokale (wetenschappelijke) literatuur het geval is. Er is met andere woorden een antwoord nodig op de vraag of het gebruik van het Nederlands als instructietaal op veel scholen werkelijk een van de grote problemen is binnen het onderwijs op Curaçao.

Het onderzoek bij de TLN verschaftte geen duidelijkheid over de vraag in hoeverre de bij studenten van de LOFO eerder geconstateerde aversie en negatieve attitude ten aanzien van het Nederlandse een rol speelde bij de behaalde studieresultaten. Of met dat gegeven rekening moet worden gehouden bij de ontwikkeling van een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands voor studenten van de LOFO en de TLN, behoeft daarom nader onderzoek.

De resultaten van het onderzoek lieten wel zien dat er naast de Nederlandse taalvaardigheid van de studenten, ook andere factoren een rol spelen bij studie-uitval. Daarom was het belangrijkste advies in het *position paper* verder onderzoek te doen. Dit onderzoek zou moeten worden toegespitst op de taalvaardigheid Nederlands van de instromende studenten om meer inzicht te krijgen in hun beginsituatie. Daarnaast zou er nader onderzoek moeten worden gedaan naar de, met hun eigen taalachtergrond en de taalsituatie in het Caribisch gebied samenhangende, negatieve attitude van de studenten ten aanzien van het (leren van) de Nederlandse taal. Van deze onderzoeken wordt verslag gedaan in de Hoofdstukken 5 en 6. Tot slot zou in vervolgonderzoek kunnen worden nagegaan in hoeverre het nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands – mogelijk in aangepaste vorm – een bijdrage zou kunnen leveren aan een succesvolle afsluiting van de TLN en de LOFO door studenten van de Caribische eilanden.

HOOFDSTUK 5

Het verband tussen studie-uitval en taalvaardigheid Nederlands

5.1 Inleiding

Dit hoofdstuk bouwt voort op de in Hoofdstuk 3 beschreven resultaten van onze verkenning van de oorzaken van de grote studie-uitval van eerstejaarsstudenten bij de TLN en de LOFO. Het doet verslag van een onderzoek naar mogelijke verbanden tussen deze studie-uitval en de taalvaardigheid Nederlands van de betrokken studenten. Daarbij wordt eerste ingegaan op de relatie tussen de resultaten van een aantal taalvaardigheidstoetsen en een zelfbeoordeling van de eigen taalvaardigheid door studenten en studie-uitval (paragraaf 5.2). Daarna komt de relatie tussen de resultaten van een op schriftelijk werk van de studenten uitgevoerde foutenanalyse en studie-uitval aan de orde (paragraaf 5.3). Paragraaf 5.4 vat de belangrijkste resultaten van het onderzoek samen en gaat in op de consequenties van die resultaten voor de ontwikkeling van een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands.¹³

5.2 De relatie tussen toetsresultaten voor taalvaardigheid Nederlands en studie-uitval

5.2.1 Taalvaardigheid

In 2015 bracht de Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren een rapport uit getiteld *Vaart met taalvaardigheid Nederlands in het hoger onderwijs*. In dit rapport stelt de Raad onder andere dat aandacht voor taalvaardigheid Nederlands niet structureel verankerd is in het beleid van de instellingen voor hoger onderwijs in Nederland en Vlaanderen, maar ad hoc georganiseerd wordt en afhankelijk is van individuele initiatieven (Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren, 2015: 6).

Taalvaardigheid valt onder het grotere begrip taalbeheersing dat deel uitmaakt van het aandachtsgebied van de Toegepaste Taalwetenschap. Bij taalvaardigheid Nederlands gaat het volgens Bogaert en Van den Branden (2011: 28) om de vaardigheid om betekenisvolle, functionele boodschappen te begrijpen en op adequate wijze te produceren binnen relevante communicatieve situaties. Anders uitgedrukt gaat het om het vermogen om uit de verbale en non-verbale communicatie van een ander

¹³ Delen van dit hoofdstuk zijn eerder gepubliceerd in *OSO Tijdschrift voor Surinamistiek en het Caribisch gebied* (Bak-Piard, Coppen, Van de Ven & Cijntje, 2016).

(binnen een bepaalde setting) diens boodschap te begrijpen, juist te interpreteren en er (eventueel) adequaat op te reageren. Tegelijk gaat het om het vermogen verbaal en non-verbaal op zodanige wijze te communiceren dat een ander de gegeven boodschap begrijpt, juist interpreteert en er (eventueel) adequaat op reageert. In deze studie volgen we de omschrijving van Bogaert en Van den Branden maar gebruiken we het Europese Referentiekader (ERK) als richtsnoer bij de ijking van de taalvaardigheid Nederlands (Nederlandse Taalunie, 2008; Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2008). Zoals eerder aangegeven is het ERK door de Raad van Europa vastgesteld als gemeenschappelijk uitgangspunt voor het ontwikkelen van taalcursussen, curricula en examens in Europa. Daarin worden drie niveaus van taalvaardigheid onderscheiden met elk een minimale en maximale variant: A1 en A2 voor de basisgebruiker, B1 en B2 voor de onafhankelijke gebruiker en C1 en C2 voor de vaardige gebruiker.

De keuze om op de UoC met het ERK te werken, is gemaakt om de TLN goed aan te laten sluiten bij internationale ontwikkelingen en (vervolg)opleidingen en om de samenwerking met instellingen voor hoger onderwijs in onder andere Nederland, België en Suriname mogelijk te maken. Binnen de meeste bachelor- en masteropleidingen in binnen- en buitenland wordt met het ERK gewerkt. De TLN en de LOFO streven naar het C1-niveau Nederlands bij alle vier de vaardigheden. Aan het eind van het eerste leerjaar dienen de studenten voor alle vaardigheden het B2-niveau te hebben behaald en aan het einde van de opleiding het gestelde C1-niveau of hoger (UNA, 2009). Ook voor de LOFO geldt het C1-niveau Nederlands als streefniveau maar omdat het hier niet om een opleiding Nederlands gaat is dit niet formeel in een document vastgelegd.

5.2.2 Achtergronden en vraagstelling

Op de UoC maken eerstejaarsstudenten jaarlijks diagnostische instaptoetsen om hun taalvaardigheidsniveau te kunnen bepalen. Het zijn niet elk jaar dezelfde toetsen en bij de TLN en de LOFO worden bovendien verschillende toetsen gebruikt. Hierdoor is het niet of nauwelijks mogelijk om gegevens over een langere reeks van jaren of tussen de opleidingen te vergelijken. Alleen in 2009 werd er een aan het ERK gekoppelde uniforme toets voor alle opleidingen afgenomen.

Ingangsvoorwaarde voor de TLN en de LOFO is taalvaardigheidsniveau B2 van het ERK. Studenten die naar de lerarenopleiding gaan, hebben al minstens tien jaar onderwijs in de Nederlandse taal genoten en zijn in het bezit van een havo, vwo of sbo-4 diploma. Op de meeste scholen voor secundair onderwijs op de Nederlandse Caribische eilanden is het Nederlands één van de belangrijkste (instructie)talen (zie Dijkhoff & Pereira, 2010; Faraclas, Kester & Mijts, 2013; Drenthe, Allen, Meijnen & Oostindie, 2014). Alle studenten van de TLN en de LOFO moeten aan het einde van de opleiding les kunnen geven in het Nederlands op minimaal C1-niveau. De startbekwame leraren van de LOFO moeten daarnaast in staat zijn om ook in het

Papiaments¹⁴ instructie te geven aan leerlingen in het primair onderwijs en bovendien de talen Engels en Spaans op minimaal B-1 niveau beheersen (UNA, 2011b; UoC, 2016).

Zoals aangegeven in Hoofdstuk 3, is de uitval bij zowel de TLN als de LOFO aanzienlijk. Hoewel de ingangsvoorwaarde voor de opleidingen B2-niveau Nederlands is, hebben we op basis van lesobservaties aanwijzingen dat veel studenten dit niveau niet halen. Daar komt bij dat uit de in Hoofdstuk 3 al besproken verslagen van evaluaties met docenten en begeleiders blijkt, dat veel studenten die voor de instaptoetsen wel het B2-niveau halen en ook de PTHO-examens van het Certificaat Nederlands als Vreemde Taal succesvol afsluiten, in hun schrijfproducten toch vaak niet beantwoorden aan de verwachtingen van de opleiders. Ze bevatten veel schrijffouten die je niet zou verwachten bij havo- en vwo-abituriënten en studenten die al voor de klas staan in het primair of secundair onderwijs.

In 2007 is het programma van de TLN aangepast. Daarbij werd meer prioriteit gegeven aan de verbetering van de taalvaardigheid Nederlands van de studenten in het eerste en tweede jaar om zo de uitval in de propedeusefase terug te dringen. De nieuwe aanpak was deels geïntegreerd binnen het curriculum, bijvoorbeeld bij de modules Luisteren en spreken in het eerste jaar en werd deels buiten het curriculum als extra lesstof aangeboden (bijvoorbeeld het onderdeel Functionele schrijfvaardigheid en het leren werken met het Taalportfolio). Zoals in Hoofdstuk 4 is aangegeven, waren de studenten van cohort 2007 succesvoller in de afronding van hun propedeuse dan eerdere cohorten. In de jaren 2008 en 2009 werd het nieuwe programma niet gecontinueerd en was het uitvalpercentage weer rond de 80 procent. De studenten van cohort 2007 noemden hun (geringe) taalvaardigheid Nederlands als een van de redenen voor studie-uitval. Door deelname aan het nieuwe programma verbeterde hun taalvaardigheid, sloten zij hun modules met positief resultaat af en bleven zij de studie volgen. Er zijn dus indicaties dat de taalvaardigheid van de studenten van invloed is op de studie-uitval.

Ook bij de LOFO is vanaf 2007 veel prioriteit gegeven aan de verbetering van de taalvaardigheid van de studenten door het aanbieden van extra modules Grammatica, Spelling, Leesvaardigheid en Schrijfvaardigheid. Deze aanpak werd in de jaren die volgden aangevuld met extracurriculaire programma's Taalvaardigheid Nederlands en *Remedial Teaching* (door de inzet van extra docenten Nederlands). Het resultaat van al deze inspanningen was niet naar tevredenheid van de docenten: de getoonde taalvaardigheid Nederlands bleef laag en de uitval hoog. Ook hier zijn er dus aanwijzingen voor het bestaan van een relatie tussen taalvaardigheid Nederlands en studie-uitval maar de precieze aard van deze relatie is nog onduidelijk. Veel eerstejaarsstudenten moesten bijvoorbeeld de taalvaardigheidsmodules Nederlands herkansen en de in Hoofdstuk 1 beschreven verlegenheidssituatie uit 2006 met betrekking tot

¹⁴ Papiaments is de moedertaal van ten minste 75% van de inwoners van Curaçao, Bonaire en Aruba en een officiële taal op Aruba en Curaçao (CBS, 2009; CBS, 2011, 2012; Daantje-Cecilia & Van der Linden, 2012).

negatieve gevoelens van studenten ten aanzien van het Nederlands, deed zich ook in 2007 veelvuldig voor.

De ervaringen bij de TLN en de LOFO leidden tot de conclusie dat het zinvol is de relatie tussen de taalvaardigheid Nederlands en de studie-uitval van de studenten nader te onderzoeken en na te gaan welke mogelijke consequenties deze relatie heeft voor de inhoud en de didactiek van een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands voor de lerarenopleiding. Een dergelijk onderzoek vergroot onze kennis over de praktijk van de lerarenopleiding in het Caribisch gebied, het levert bouwstenen voor de ontwikkeling van een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands en kan op langere termijn ook bijdragen aan het oplossen van het tekort aan gekwalificeerde leraren in het Caribisch gebied. De onderzoeksvragen die in dit hoofdstuk centraal staan, luiden als volgt:

- *Wat is de relatie tussen de luister- en schrijfvaardigheid Nederlands van studenten van de TLN en de LOFO en hun studie-uitval?*
- *Wat is de relatie tussen de zelfbeoordeling van hun taalvaardigheid Nederlands van studenten van de TLN en de LOFO en hun studie-uitval?*
- *Wat is de relatie tussen het door studenten van de TLN en de LOFO in geschreven teksten gemaakte aantal fouten en foutensoorten en hun studie-uitval?*
- *Wat zijn mogelijke consequenties van de Nederlandse taalvaardigheid van de studenten voor de ontwikkeling van een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands voor de TLN en de LOFO?*

5.2.3 Methode van onderzoek

Bij de TNL en de LOFO werden in de loop der jaren uiteenlopende diagnostische toetsen gebruikt om het taalvaardigheidsniveau Nederlands van de studenten vast te stellen. Naar aanleiding van aanhoudende klachten van docenten over het taalvaardigheidsniveau van de studenten zijn echter in 2009, zoals eerder aangegeven, voor alle lerarenopleidingen in talen en de LOFO dezelfde toetsen op uniforme wijze afgenomen. Het betreft een luistervaardigheidstoets Nederlands, een schrijfvaardigheidstoets Nederlands en een zelfbeoordelingsinstrument van de eigen taalvaardigheid Nederlands. In dit onderzoek trachten we te achterhalen of er sprake is van een mogelijke samenhang tussen de studie-uitval van de studenten en hun resultaten op deze toetsen.

Participanten

De deelnemers aan dit onderzoek zijn eerstejaarsstudenten van de TLN en de LOFO die hebben deelgenomen aan de in 2009 door de Algemene Faculteit bij alle talenopleidingen en de LOFO centraal afgenomen taaltoetsen. In 2009 zijn bij de TLN en de LOFO in totaal 67 studenten ingestroomd (10 bij de TLN en 57 bij de LOFO) van

wie er 49 (73%) alle toetsen hebben gemaakt (10 bij de TLN en 39 bij de LOFO). De meeste studenten (90%) zijn geregistreerd als vrouw, hun leeftijd ligt tussen de 16 en 45 jaar en hun opleidingsniveau varieert: sbo (66%), havo/vwo (22%), hbo/wo (8%) en colloquium doctum (4%).

Instrumenten

In het onderzoek is gebruik gemaakt van een luistervaardigheidstoets, een schrijfvaardigheidstoets en een zelfbeoordelingsinstrument van de eigen taalvaardigheid Nederlands.

De luistervaardigheidstoets maakt gebruik van een luistertekst uit *Leren communiceren*, een standaard studieboek voor Nederlandse hbo-studenten dat gebruikt wordt bij de TLN en de LOFO (Steehouder et al., 2005). De toets is samengesteld op basis van de criteria voor luistertoetsen in de vreemdetalendidactiek (zie Kwakernaak, 2009) en gevalideerd in 2007 toen hij is afgenomen bij studenten van de TLN die hun propedeuse hadden behaald; alle studenten scoorden toen minimaal een ruime voldoende en zaten volgens de toets op B2-niveau van het ERK.

De luistertoets omvat het luisteren naar een gesproken tekst, waarna schriftelijk drie vragen moeten worden beantwoord, gevolgd door de opdracht een samenvatting te maken van de beluisterde tekst. In deze samenvatting moeten de in de tekst genoemde standpunten en argumenten worden vermeld. Wie alleen de titel van de tekst en de naam van de schrijver schriftelijk aan kan geven, zit lager dan B2-niveau. Hetzelfde geldt voor wie een samenvatting maakt die in het geheel niet overeenkomt met de inhoud van de tekst. Het schriftelijk kunnen beantwoorden van vragen over de tekst en het maken van een adequate samenvatting, komt overeen met een van de eindtermen voor luistervaardigheid op havo-5 niveau: 'De leerling moet conclusies kunnen trekken met betrekking tot intenties, opvattingen en gevoelens van de spreker' en met de belangrijkste algemene criteria van het ERK voor luistervaardigheid vreemde taal op minimaal B2-niveau (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2008: 31; SLO, 2014: 18).

De schrijfvaardigheidstoets is een instaptoets waarin onderdelen als taalkundig en redkundig ontleden, woordenschat, spelling en het schrijven van volzinnen worden getoetst. Het eerste deel van de toets is afkomstig uit *Vlekkeloos Nederlands*, een studieboek dat in het eerste jaar van de TLN en de LOFO wordt gebruikt en dat gekoppeld is aan de ERK-niveaus (Pak, 2008a; 2008b). Bij het beoordelen van de toets is naast de genoemde onderdelen ook een door de studenten geschreven tekst in het Nederlands over hun motivatie om leraar Nederlands te worden geanalyseerd en zijn de algemene condities en criteria van het ERK, dat wil zeggen het formuleren van eigen standpunten en argumenten, woordenschat, grammatica, spelling, en structuur en samenhang van de tekst, als leidraad gehanteerd. Alle toetsen zijn door minimaal twee correctoren nagekeken en de verschillen in beoordeling waren minder dan 5 procent. Waar verschil van mening bestond over de beoordeling werd op basis van nader overleg in alle gevallen overeenstemming bereikt.

Voor de beoordeling van de eigen taalvaardigheid Nederlands door de studenten is een zelfbeoordelingsinstrument gebruikt. Het betreft een grote zelfevaluatie

die in 2007 in het vooronderzoek werd ingezet en uitgetest (zie Hoofdstuk 3). Het is een document van 81 pagina's waarin deelnemers gevraagd wordt met behulp van voorbeeldsituaties hun eigen taalniveau Nederlands in te schatten. Ook kunnen zij aangeven wat voor hen belangrijke punten zijn om aan te werken. Op basis van de verkregen informatie kan de docent de studenten ondersteunen bij het maken van individuele verbeterplannen die zij in hun taalportfolio's uitwerken. De eerste versie van dit zelfbeoordelingsinstrument is in opdracht van het *Servisio di Asuntunan di Enseñasa* (SAE) opgesteld door Snetselaar (2007) en wordt gebruikt bij nascholings-trajecten voor leraren in het primair onderwijs. Dit instrument is met toestemming van SAE aangepast voor gebruik ten behoeve van studenten van de TLN. Op de UoC is dit instrument gebruikt in samenhang met de afgenomen taaltoetsen om te zien of er discrepanties bestaan tussen de door de studenten getoonde taalvaardigheid en hun perceptie van die taalvaardigheid.

Door inzicht in mogelijke discrepanties tussen de getoonde en veronderstelde taalvaardigheid kunnen de student en de docent gerichter actie ondernemen om de student op het gewenste niveau te brengen. De docent kan op basis van de toetsresultaten en de zelfbeoordeling van de studenten beter rekening houden met de beginsituatie van de groep en van de individuen binnen de groep. In dit onderzoek zijn alleen de scores van de toetsen en de zelfbeoordeling van luistervaardigheid en schrijfvaardigheid gebruikt.

Analyse

Het bestaan van mogelijke relaties tussen de luistertoets, de schrijftoets en het zelfbeoordelingsinstrument enerzijds en het studiesucces van de studenten anderzijds is nagegaan met Spearman's correlatieanalyses. De toetsen zijn in het instroomjaar 2009 afgenomen en vergeleken met de doorstroomcijfers van de propedeusefase uit 2012. In deze periode waren nog niet alle deelnemers met succes doorgestroomd of uitgevallen; een kleine groep had van de Examencommissie de kans gekregen om iets langer over de propedeusefase te doen.¹⁵

De variabele 'studiesucces' heeft de waarden -1 (gestopt met de studie), 0 (nog bezig met de studie) en +1 (propedeuse gehaald). Bij de analyse van de zelfbeoordeling is zelfoverschatting door de student uitgedrukt in een getal van -5 tot +5, gebaseerd op het verschil tussen de zelfbeoordeling en de werkelijke score op de desbetreffende taalvaardigheid. De taalvaardigheidsscore loopt van 1 (ERK-niveau A1) tot 6 (ERK-niveau C2). Iemand die A1 scoort en zichzelf als C2 inschat, heeft daarmee een zelfoverschattingsscore van +5.

¹⁵ Volgens de procedures van de Algemene Faculteit is het in bijzondere gevallen mogelijk om een verlenging van de propedeusefase voor langer dan twee jaar te krijgen. Een dergelijk besluit wordt genomen door de Examencommissie.

5.2.4 Resultaten

In deze paragraaf bespreken we achtereenvolgens de relatie tussen luistervaardigheid Nederlands en studiesucces, de relatie tussen schrijfvaardigheid Nederlands en studiesucces en de relatie tussen de zelfbeoordeling luistervaardigheid en schrijfvaardigheid en studiesucces.

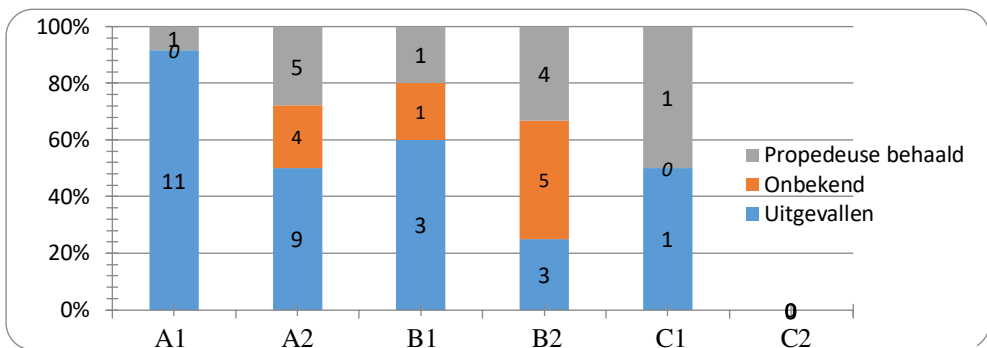
Luistervaardigheid en studiesucces

Van de 67 studenten die in 2009 zijn ingestroomd hebben er 49 alle toetsen volledig en op zodanige wijze gemaakt dat deze bruikbaar waren voor nadere analyse. De scores van deze 49 studenten op de luistertoets zijn weergegeven in Tabel 5.1.

Tabel 5.1: Scores luistertoets als ERK-niveau (n=49)

ERK-niveau	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Aantal studenten	12	18	5	12	2	0
Percentage	24,5%	36,7%	10,2%	24,5%	4,1%	-

Tabel 5.1 laat zien dat 71,4% van de studenten voor luistervaardigheid beneden het gewenste instroomniveau B2 van het ERK scoort en slechts 28,6% B2 of hoger. De relatie tussen de scores op de luistertoets (ERK-niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2) en studiesucces (studenten die het propedeusediploma hebben behaald (grijs), die zijn uitgevallen (blauw) of van wie op de peildatum nog niet bekend was of zij nog studeren of zijn uitgevallen (oranje)) wordt weergegeven in Figuur 5.1.



Figuur 5.1: Relatie tussen ERK-scores op de luistertoets en studiesucces (percentages en aantallen studenten)

De scores van de luistervaardigheidstoets laten zien dat een grote meerderheid van de studenten (71,4%) lager scoorde dan B2, het gewenste instapniveau. Een meerderheid van de studenten die alle toetsen hebben gemaakt (55,6%) viel uit, terwijl slechts een kleine minderheid de propedeuse heeft gehaald (24,5%). Van de groep studenten die geen B2 scoorde, haalde 20% toch nog de propedeuse en viel 65,7%

uit. Van de groep die wel B2 of hoger scoorde, haalde 35,7% de propedeuse en viel slechts 28,5% uit.

Een Spearman's correlatietoets tussen studiesucces en de score op de luistertoets geeft een significante relatie ($r=0.382$, $n=49$, $p=0.007$). Een hogere score voor luistervaardigheid vergroot de kans op studiesucces.

Schrijfvaardigheid en studiesucces

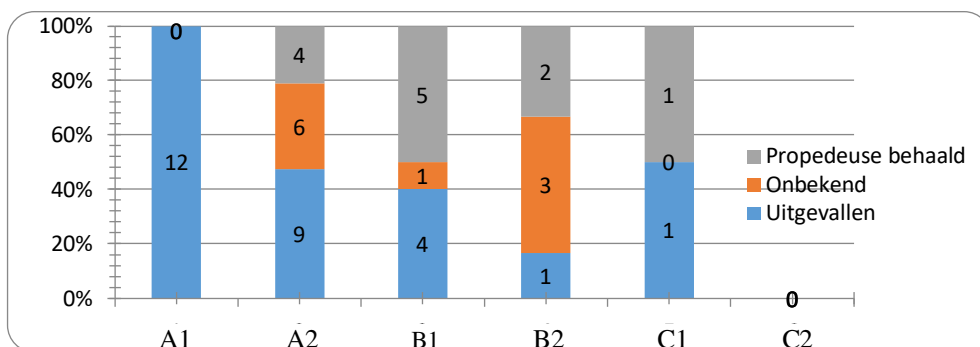
De scores van de 49 studenten die de schrijfvaardigheidstoets hebben gemaakt zijn weergegeven in Tabel 5.2.

Tabel 5.2: Scores schrijfvaardigheidstoets als ERK-niveau ($n=49$)

ERK-niveau	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Aantal studenten	12	19	10	6	2	0
Percentage	24,5%	38,8%	20,4%	12,3%	4%	-

Tabel 5.2 laat zien dat 83,7% van de studenten voor schrijfvaardigheid beneden het gewenste instroomniveau B2 van het ERK scoort en slechts 16,3% B2 of hoger. De scores voor de schrijftoets liggen lager dan de scores voor de luistertoets.

De relatie tussen de scores op de schrijfvaardigheidstoets (ERK-niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2) en studiesucces (studenten die het propedeusediploma hebben behaald (grijs), die zijn uitgevallen (blauw) of van wie op de peildatum nog niet bekend was of zij nog studeren of zijn uitgevallen (oranje)) wordt weergegeven in Figuur 5.2.



Figuur 5.2: Relatie tussen ERK-scores op schrijftoets en studiesucces (percentages en aantallen studenten)

Op de schrijfvaardigheidstoets scoorde 83,7% van de getoetste studenten lager dan B2. Van deze studenten behaalde 21,9% toch nog de propedeuse en viel 60,9% uit. Van de studenten die op de schrijfvaardigheidstoets A1 scoorden, haalde niemand de propedeuse. Van de studenten die B2 of hoger scoorden behaalde 37,5% de propedeuse en viel slechts 25% uit.

Een Spearman's correlatietoets tussen studiesucces en de score op de schrijfvaardigheidstoets geeft een statistisch significante relatie ($r=0.491$, $n=49$, $p=0.000$). Een hogere score voor schrijfvaardigheid vergroot de kans op studiesucces.

Zelfbeoordeling taalvaardigheid en studiesucces

In het zelfbeoordelingsinstrument konden de studenten op basis van een aantal casussen hun taalvaardigheidsniveau wat betreft luistervaardigheid en schrijfvaardigheid inschatten.

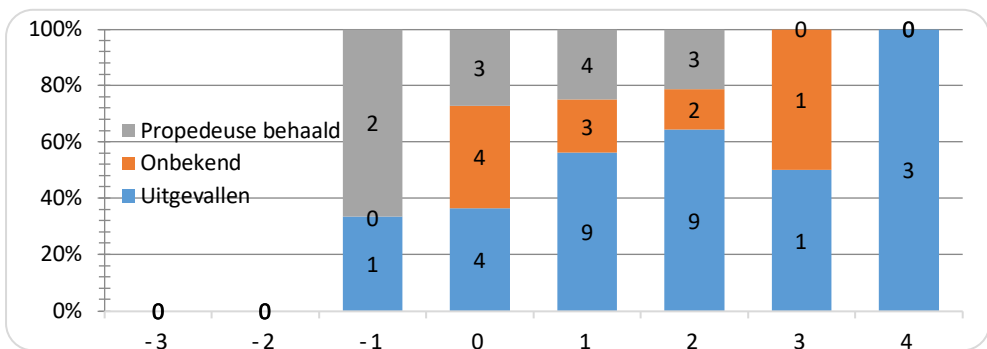
Tabel 5.3 bevat een overzicht van de scores van de zelfbeoordeling op luistervaardigheid. De zelfoverschatting door de studenten van hun luistervaardigheid is hier uitgedrukt in een getal van -5 tot +5, gebaseerd op het verschil tussen de zelfbeoordeling en de werkelijke score op luistervaardigheid (zie boven). De taalvaardigheidsscore loopt van 1 (ERK-niveau A1) tot 6 (ERK-niveau C2). Iemand die A1 scoort en zichzelf als C2 inschat, heeft een zelfoverschattingsscore van +5.

Tabel 5.3: Zelfbeoordeling luistervaardigheid (zelfoverschattingsscore; $n = 49$)

Zelfoverschatting	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5
Aantal studenten	0	0	0	0	3	11	16	14	2	3	0
Percentage	-	-	-	-	6,1%	22,5%	32,6%	28,6%	4,1%	6,1%	-

Tabel 5.3 laat zien dat 71,4% van de studenten op de zelfbeoordeling van luistervaardigheid een score heeft tussen +1 en +5. Dit betekent dat de meerderheid van de studenten een overschatting laat zien van de eigen luistervaardigheid.

De relatie tussen de scores op het zelfbeoordelingsinstrument voor luistervaardigheid (-5 tot +5) en studiesucces (studenten die het propedeusediploma hebben behaald (grijs), die zijn uitgevallen (blauw) of van wie op de peildatum nog niet bekend was of zij nog studeren of zijn uitgevallen (oranje)) wordt weergegeven in Figuur 5.3.



Figuur 5.3: De relatie tussen zelfbeoordeling luistervaardigheid en tot studiesucces (percentages en aantallen studenten)

Uit Figuur 5.3 blijkt dat van de 35 studenten die hun eigen luistervaardigheid overschatten er 22 (62,8%) zijn uitvallen. Hoewel de gegevens in Figuur 5.3 lijken aan te geven dat er een verband is tussen een lage zelfoverschatting (of zelfs onderschatting) en een grotere kans op studiesucces, laat een Spearman's correlatietoets zien dat dit verband niet significant is ($r=0.065$, $n=49$, $p=0.656$).

Tabel 5.4 bevat een overzicht van de scores van de zelfbeoordeling op schrijfvaardigheid. De zelfoverschatting is ook hier uitgedrukt in een getal van -5 tot +5 dat gebaseerd is op het verschil tussen de zelfbeoordeling en de werkelijke score op schrijfvaardigheid.

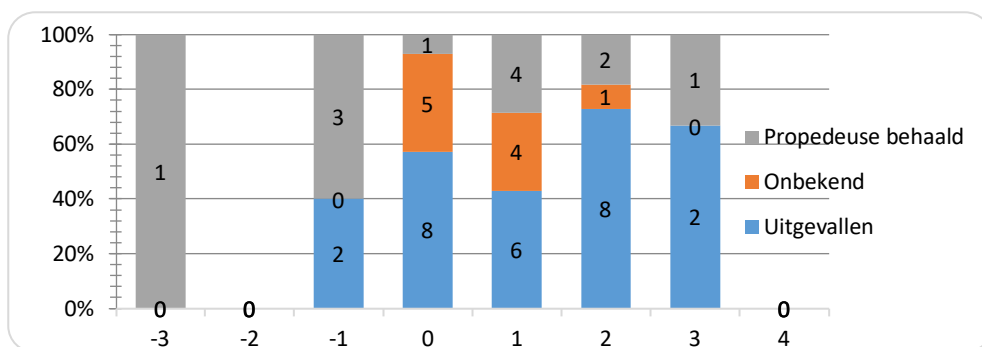
Tabel 5.4: Zelfbeoordeling schrijfvaardigheid (zelfoverschattingsscore; $n = 48$)

Zelfoverschatting	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5
Aantal studenten	0	0	1	0	5	14	14	11	3	0	0
Percentage	-	-	2%	-	10,4%	29,1%	29,1%	22,9%	6,2%	-	-

Uit Tabel 5.4 blijkt dat 60,4% van de studenten op de zelfbeoordeling van schrijfvaardigheid een score heeft tussen 1 en +5. Dit betekent dat ruim meer dan de helft van de studenten een overschatting laat zien van de eigen schrijfvaardigheid.

De relatie tussen de scores op het zelfbeoordelingsinstrument voor schrijfvaardigheid (-5 tot +5) en studiesucces (studenten die het propedeusediploma hebben behaald (grijs), die zijn uitgevallen (blauw) of van wie op de peildatum nog niet bekend was of zij nog studeren of zijn uitgevallen (oranje)) wordt weergegeven in Figuur 5.4.

Uit Figuur 5.4 blijkt dat van de 29 studenten die hun eigen schrijfvaardigheid overschatten er 17 (58,6%) zijn uitvallen. Een Spearman's correlatietest laat zien dat er een zwak significant verband bestaat tussen de zelfinschatting van de studenten van hun schrijfvaardigheid en hun studiesucces ($r=0.540$, $n=48$, $p=0.082$).



Figuur 5.4: De relatie tussen zelfbeoordeling schrijfvaardigheid studiesucces (percentages en aantallen studenten)

5.2.5 Conclusies

De gepresenteerde gegevens leiden tot de conclusie dat er een statistisch significant verband bestaat tussen de reële schrijf- en luistervaardigheid Nederlands van de studenten en hun studiesucces. Hoe groter hun (vooral) schrijfvaardigheid en luistervaardigheid is, des te groter is ook hun kans op studiesucces. Het verband tussen de zelfbeoordeling van de studenten en hun studiesucces blijkt veel minder duidelijk. Relatief veel studenten schatten bovendien hun eigen niveau verkeerd in (meestal te hoog).

5.3 De relatie tussen taalfouten in schriftelijk werk en studie-uitval

5.3.1 Inleiding

In de vorige paragrafen hebben we gekeken naar de relatie tussen de luistervaardigheid en schrijfvaardigheid Nederlands van de studenten en de zelfinschatting van hun taalvaardigheid Nederlands en studiesucces in de propedeuse van de TLN en de LOFO. In deze paragraaf gaan we nader in op de vraag in hoeverre er een verband bestaat tussen de hoeveelheid fouten en foutensoorten die studenten in hun teksten maken en studie-uitval.

Toen we aan dit deel van het onderzoek begonnen, vonden we in de literatuur wel studies naar taalfouten in het Nederlands van leerlingen in het primair en secundair onderwijs (o.a. Van de Gein, 2004; 2012; Bonset & Hoogeveen, 2009; Van den Bergh, Van Es & Spijker, 2011) maar onderzoek naar mogelijke verbanden tussen door studenten in het hoger onderwijs gemaakte fouten in het Nederlands en studie-uitval troffen we niet aan. Palm (1969) onderzocht de taalfouten in het Nederlands van studenten uit Curaçao met Papiaments als moedertaal die als bursalen in Nederland gingen studeren. Hij kwam tot een categorisering van veel voorkomende fouten die sterke overeenkomsten vertonen met veel voorkomende fouten in teksten van (eerste en tweede generatie) leerlingen van Turkse en Marokkaanse herkomst op Nederlandse basisscholen. Deze bevinding komt overeen met mijn eigen observaties in een onderzoek naar het ontstaan van etnolecten van het Nederlands bij Turkse kinderen van de tweede generatie in het Nederlandse basisonderwijs (Piard, 1990). In dit onderzoek zag ik dat de deelnemers veel fouten maakten die ik als moedertaalspreker van het Papiaments in mijn spontaan gebruik van het Nederlands ook maakte. Het ging dan onder andere om fouten in het woordgeslacht (lidwoorden, aanwijzende voornaamwoorden), het onjuist gebruiken van 'er', de buigings-e van het bijvoeglijk naamwoord, voorzetsels en het voltooid deelwoord. Ook zag ik dat de deelnemers vaak het woordje 'ding' gebruikten in plaats van inhoudswoorden of woorden in hun zinnen helemaal weglieten en zo het Nederlands als het ware onbewust vereenvoudigden. Ook als leraar Nederlands in het voortgezet onderwijs in Nederland was mij al opgevallen dat leerlingen voor wie het Nederlands de eerste taal

was, andere soorten fouten maakten dan leerlingen voor wie het een tweede of vreemde taal was. Het ging daarbij onder andere om fouten met betrekking tot het aaneenschrijven van woorden, congruentie, bezittelijke voornaamwoorden, contaminatie, tangconstructies, verwijswaarden en spreektaalgebruik binnen de schrijftaal.

Bij de uitvoering van het nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands bij de TLN in 2007 (zie Hoofdstuk 4), constateerden de betrokken lerarenopleiders dat de studenten in hun geschreven teksten dezelfde soorten fouten maakten als hierboven aangegeven. Sommige Surinaamse studenten schreven een tekst met veel hele korte, maar wel correcte zinnen. Sommige Curaçaose studenten leken in hun schrijfvaardigheid de Nederlandse taal te willen vereenvoudigen door woorden weg te laten of juist te ‘verrijken’ met zelfverzonnen woorden die de structuur van hun zinnen niet negatief beïnvloedden, maar ook niet voldeden aan wat in het Nederlands als norm geldt. Studenten die in Nederland hun vooropleidingen hadden gevolgd, gebruikten vaker spreektaal in hun teksten en haalden bijvoorbeeld vaak de bezittelijke en persoonlijke voornaamwoorden door elkaar. Omdat mogelijke relaties tussen deze onsystematische, maar opvallende observaties met betrekking tot in schriftelijk werk door de studenten gemaakte taalfouten en hun studiesucces nader te kunnen bepalen, werd besloten een taalfoutenanalyse uit te voeren.

5.3.2 Opzet en uitvoering van het onderzoek

Als onderdeel van de in paragraaf 5.2 besproken diagnostische toetsen voor taalvaardigheid werd de deelnemers gevraagd twee teksten te schrijven. Het betrof een samenvatting van de in de luistervaardigheidstoets gebruikte luistertekst en een, als onderdeel van de schrijfvaardigheidstoets door de studenten geschreven tekst over hun motivatie om leraar (Nederlands) te worden. Bij het schrijven mochten studenten geen woordenboek gebruiken en de teksten moesten tenminste 250 woorden tellen.

Bij de categorisering van fouten in geschreven taal zijn we uitgegaan van het onderscheid dat Van de Gein (2004; 2012) in haar onderzoek maakt tussen taalgebruiksfouten en taalverzorgingsfouten. Onder taalgebruiksfouten verstaat zij alle gevallen “waarin er iets mankeert aan de wijze waarop de eindexamenkandidaten zich uitdrukken. Dat kan om specifieke mankementen gaan, bijvoorbeeld in voegwoord-, lidwoord- en voorzetselgebruik, maar ook om formuleringen die ontspoord zijn doordat ze op twee gedachten hinken. Verhaspeling van staande uitdrukkingen, vaste verbindingen of beeldspraak, contaminatie van semantisch verwante zegswijzen en verkeerd gekozen of gebruikte woorden worden ook tot de taalgebruiksfouten gerekend.” (Van de Gein, 2004: 23) Bij taalverzorgingsfouten gaat het om “spelfouten, ongrammaticaliteiten en interpunctiefouten (...). Bij zuivere spelfouten (brieven, leerraren, hogen eisen; voorbeelden uit het onderzochte werk), ongrammaticale vervoevingen, foute verwijswaarden en congruentiefouten gaat het om ondubbelzinnig aanwijsbare overtredingen van ofwel een spelling- ofwel een taalregel.” (Van de Gein, 2004: 24) We hebben daarbij vooral gekeken naar de soorten fouten die door de studenten aan onze lerarenopleidingen veel worden gemaakt. Als fout beschouwden

we daarbij alles wat volgens de normen van het geschreven Nederlands zoals vastgelegd in grammatica's en woordenboeken als fout wordt aangemerkt. Het betreft een globale categorisering van fouten in 13 verschillende foutensoorten met bij elke foutensoort een aantal subcategorieën. Deze categorisering is opgenomen als Bijlage 2.

Van de 67 studenten die waren ingestroomd, hebben er 49 de samenvatting gemaakt en daarbij minstens 250 woorden gebruikt. De eerste 250 woorden van deze samenvatting zijn geanalyseerd op het aantal en het soort gemaakte fouten. Van deze 49 studenten hebben we ook de eerste 250 woorden van de tekst die ze schreven als onderdeel van de toets schrijfvaardigheid geanalyseerd. Deze tweede tekst diende daarbij primair ter controle. Waar we bij geconstateerde 'fouten' in de eerste tekst vermoedden dat er sprake was van slordigheid of een verschrijving controleerden we dat in de tweede tekst. Werd het fout geschreven woord in die tekst zonder fout aangetroffen dan categoriseerden we het woord als een verschrijvingsfout.

5.3.3 Resultaten

Tabel 5.6 geeft een overzicht van het aantal gemaakte fouten in de samenvatting.

Tabel 5.6: Aantal geanalyseerde teksten en gemaakte fouten per opleiding

	TLN	LOFO
Aantal teksten	10	39
Aantal geanalyseerde woorden (250 per tekst)	2.500	9.750
Totaal aantal fouten	127	1.218
Percentage fouten	5,08 %	12,49 %
Gemiddeld aantal fouten per 250 woorden	12,70	31,23

In de analyse hebben we zoals gezegd alleen teksten betrokken die meer dan 250 woorden telden. Dat waren bij de TLN 10 teksten en bij de LOFO 39. Van deze teksten hebben we de eerste 250 woorden (bij de TLN in totaal 2.500 woorden; bij de LOFO 9.750 woorden) gescreend op het voorkomen van fouten. Dat leverde bij de TLN 127 fouten op ofwel 5% en bij de LOFO 1218 fouten ofwel 12,49%. Het gemiddelde aantal fouten per tekst bedroeg bij de TLN 12,7 en bij de LOFO 31,23. Het relatief aantal gemaakte fouten per 250 woorden ligt bij de LOFO dus hoger dan bij de TLN.

De in de eerste 250 woorden van de geselecteerde teksten aangetroffen fouten zijn door twee vakdocenten Nederlands handmatig gecategoriseerd volgens de in Bijlage 2 onderscheiden foutensoorten. Die categorisering is vervolgens door mij gecontroleerd en waar verschillen optraden, is in alle gevallen op basis van nadere discussie en aanscherping van de criteria waaraan fouten moesten voldoen om bij een bepaalde

categorie te behoren, overeenstemming bereikt over de categorisering. Tabel 5.7 bevat een overzicht van het aantal per student gemaakte foutensoorten.

Tabel 5.7: Aantal foutensoorten per student (TLN 10; LOFO 39) per opleiding

Aantal foutensoorten	TLN	LOFO
0		
1	1	
2	1	1
3	1	
4		1
5	3	8
6		8
7		3
8	3	2
9		1
10	1	4
11		7
12		1
13		3
Totaal	10	39
Gemiddeld	5,5	7,89

Tabel 5.7 laat zien dat het aantal gemaakte foutensoorten bij de TLN lager ligt dan bij de LOFO (resp. gemiddeld 5,5 en 7,89 foutensoorten). Bij de LOFO maken 18 studenten minder dan 7 foutensoorten en 21 studenten meer. Bij de TLN maken 6 studenten minder dan 7 foutensoorten en 4 studenten meer.

Bij studenten van zowel de TLN als de LOFO kwamen fouten in de meeste onderscheiden categorieën voor. De meest voorkomende fouten vonden we op het gebied van woordenschat, spelling, interpunctie, grammatica en formuleren. Het goed onder woorden brengen van de eigen gedachten om op die manier een goed antwoord op gestelde vragen te geven, bleek voor veel studenten (vooral van de LOFO) moeilijk te zijn. Vaak werden woorden als het ware ingeslikt, of werd het woordje ‘ding’ gebruikt om aan te geven wat men bedoelde en werden verkeerde woordcombinaties gemaakt waardoor de hele tekst onbegrijpelijk werd.

De studenten van de LOFO maakten gemiddeld meer fouten per 250 woorden en ook in meer foutencategorieën dan de studenten van de TLN. Dit kan ermee samenhangen dat bij de LOFO meer studenten afkomstig zijn van het mbo (in Nederland of op Bonaire, St. Eustatius of Saba) of het sbo (op Curaçao) en de meesten hun vooropleiding op Curaçao hebben gedaan. Bij de TLN daarentegen laten de cijfers van de studentenadministratie (UNA, 2012; UoC, 2019b) zien dat de meerderheid

van de studenten weliswaar op Curaçao geboren is, maar dat sommigen in Nederland een middelbare of hogere beroepsopleiding hebben gedaan.

Om te achterhalen of er een verband bestaat tussen het aantal schrijffouten en soorten schrijffouten en studie-uitval van de studenten hebben we een Pearson's correlatie-toets uitgevoerd voor TLN en LOFO gezamenlijk (zie Tabel 5.8).

Tabel 5.8: Verband tussen studie-uitval, aantal fouten en aantal soorten fouten (n=49)

	Studie-uitval	Aantal fouten	Aantal soorten fouten
Studie-uitval			
Aantal fouten	.143		
Aantal soorten fouten	.351*	.777**	

* $p = .002$; ** $p = .000$

Uit de analyse blijkt dat er geen statistisch significant verband bestaat tussen het aantal fouten en studie-uitval ($r = .143$; $p = .215$) bij TLN en LOFO. Er is wel een statistisch significant verband tussen het aantal fouten en het aantal soorten fouten dat de studenten maken ($r = .777$; $p = .000$) en tussen het aantal soorten fouten dat ze maken en studie-uitval ($r = .351$; $p = .002$). Studenten die meer soorten fouten maken, vallen eerder uit dan studenten die minder soorten fouten maken. Het is met andere woorden niet zozeer het aantal fouten dat gemaakt wordt dat een rol speelt bij de studie-uitval, maar het aantal soorten fouten.

5.4 Conclusie en consequenties

In dit hoofdstuk heb ik de relatie tussen de Nederlands taalvaardigheid en de studie-uitval van studenten van de TLN en de LOFO op Curaçao onderzocht. De resultaten van ons onderzoek met betrekking tot de relatief lage taalvaardigheid Nederlands bij studenten van de TLN en de LOFO zoals gemeten met een luistervaardigheidstoets en een schrijfvaardigheidstoets, sluiten aan bij de resultaten van een in 2010 uitgevoerd onderzoek naar de taalvaardigheid van uitstromende jongeren in het secundair onderwijs op Bonaire, St. Eustatius en Saba (Berben, 2010) en een soortgelijk onderzoek op Curaçao (Geelen, Heij & Maduro, 2010). In beide onderzoeken kwam de relatief lage Nederlandse taalvaardigheid van de onderzochte leerlingen duidelijk naar voren. Evenals bij de onderzoeken van Geelen en collega's en Berben, moet ook bij de resultaten van dit onderzoek de vraag worden gesteld of de resultaten van de studenten wat betreft Nederlandse taalvaardigheid die we steeds 'relatief laag' hebben genoemd, te laag zijn of dat de eisen, zoals opgesteld door de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008) te hoog zijn (of beide). Ook Van de Gein (2012) en Van den Bergh, Van Es en Spijker (2011) plaatsen zulke kritische

kanttekeningen bij de resultaten van onderzoek bij leerlingen in het secundair onderwijs in Nederland. In het geval van Van de Gein betreft het een taalkundig onderzoek naar taalfouten en bij Van den Bergh en collega's betreft het een onderzoek naar de spelvaardigheid van leerlingen. Vooral Van den Bergh en collega's wijzen op het feit dat het ERK als mogelijk ijkingsinstrument en streefniveau nog in ontwikkeling is en niet voor alle doeleinden kan worden gebruikt.

In de afgelopen jaren is er ook in Nederland en België relatief veel geschreven over 'zorgen rond de taalvaardigheid Nederlands' van (aankomende) studenten in het hoger onderwijs en is er gepleit voor vernieuwingen in het taalvaardigheids-onderwijs (o.a. Van den Branden, 2003; Jansen, 2008; Van der Westen & Wijsbroek, 2010; Kalsbeek & Kuiken, 2014). Van der Leeuw, Hoogeveen, Langberg, Meestringa, Prenger & Ravesloot (2015) rapporteren dat er vanuit het hoger onderwijs in Nederland positieve signalen komen over de mondelinge taalvaardigheid van studenten en dat de zorgen zich vooral concentreren op het schrijfvaardigheidsniveau van de studenten. De spreekvaardigheid Nederlands van studenten op Curaçao en Bonaire is niet gemeten, maar de scores voor luistervaardigheid van veel studenten uit ons onderzoek lieten niet bepaald een positief beeld zien. Ook observaties uit de praktijk hebben ons geleerd dat veel studenten die op de Nederlandse Caribische eilanden hun vooropleiding hebben gevolgd, zich in het eerste jaar binnen het hoger onderwijs amper in het Nederlands durven uit te drukken.

Ons onderzoek heeft laten zien dat de taalvaardigheid Nederlands van studenten bij de TLN en de LOFO, zoals gemeten in een diagnostische toets voor luister- en schrijfvaardigheid, statistisch significant samenhangt met studie-uitval. Ofschoon studenten meerdere redenen noemen voor hun studie-uitval, lijkt die studie-uitval dus in elk geval ook verband te houden met een te beperkte taalvaardigheid in het Nederlands. Als deze lage taalvaardigheid Nederlands een gegeven is, zou de opleiding dat moeten erkennen, en de inhoud en didactiek van het Nederlands daarop moeten aanpassen. Het onderwijs in de propedeuse zou er bijvoorbeeld expliciet op gericht kunnen zijn te garanderen dat de studenten aan het einde van de propedeuse wel het vereiste B2-niveau taalvaardigheid van het ERK halen.

Ook ten aanzien van de uitstroomseisen is enige nuancering hier op zijn plaats. Voor studenten van de TLN is de gehanteerde uitstroomeis van minimaal C1 zeker relevant en ook goed te verdedigen (het is één niveau hoger dan de uitstroomeis B2 voor de leerlingen in het secundair onderwijs). Echter, voor studenten van de LOFO zou ook een lagere uitstroomeis (bijvoorbeeld B2) kunnen worden gehanteerd. Zij zullen immers les gaan geven in het primair onderwijs, waar de uitstroomseisen voor de leerlingen op niveau A2 liggen (B2 is twee niveaus hoger dan A2). Een andere mogelijkheid zou zijn te werken met verschillende uitstroombrofielen, waarbij de studenten van de LOFO niet voor alle vier de onderwezen talen (Papiaments, Nederlands, Engels en Spaans) aan dezelfde taalvaardigheidseisen hoeven te voldoen. Voor de taal van hun keuze zouden zij dan een hoog taalvaardigheidsniveau moeten behalen (C1 of B2), maar voor de andere talen één niveau lager (bijvoorbeeld B2 of B1). Studenten van de LOFO zouden zich dan naar keuze meer kunnen verdiepen in

het Nederlands, het Engels of het Papiaments als instructietaal. Een derde mogelijkheid zou zijn om vakspecialisten Nederlands en/of Papiaments, maar ook Engels en Spaans in te zetten binnen het primair onderwijs zoals dat bijvoorbeeld ook op Internationale Scholen gebeurt.

In dit onderzoek is ook gekeken naar zelfinschatting van het eigen taalvaardigheidsniveau Nederlands van de studenten. Hoewel er geen overtuigend verband tussen overschatting van de eigen taalvaardigheid en studiesucces kon worden aangetoond, lijkt het wel verstandig om studenten meer inzicht te bieden in de mogelijke discrepanties die er bestaan tussen de zelfinschatting van hun eigen taalvaardigheid en hun scores op diagnostische taalvaardigheidstoetsen. Daardoor zouden zij (beter) gemotiveerd kunnen raken om te werken aan de verbetering van hun taalvaardigheid Nederlands.

We hebben in ons onderzoek geen verband gevonden tussen de studie-uitval van de studenten en de hoeveelheid fouten die ze in geschreven teksten maken. We vonden wel een relatie tussen studie-uitval en het aantal gemaakte foutensoorten. Onze analyses laten zien dat studenten met een groot aantal, dat wil zeggen meer dan zeven van de dertien onderscheiden foutensoorten de opleiding na 24 maanden zonder propedeusediploma hebben verlaten.

Voor ons dagelijks werk als opleiders was deze ontdekking van grote betekenis omdat wij van studenten die instromen in het hoger beroepsonderwijs veel minder fouten in hun schriftelijk werk hadden verwacht. Het beeld van de geringe schrijfvaardigheid van studenten van de TLN en de LOFO in de foutenanalyse werd bevestigd door de scores op de afgenomen schrijfvaardigheidstoets. Van een ERK B2-niveau was ook hier in veel gevallen geen sprake. Dit inzicht hebben we meegenomen bij de verdere ontwikkeling van het programma Taalvaardigheid Nederlands voor de propedeuse van de TLN en de LOFO. In Hoofdstuk 4 hebben we op basis van het uitgevoerde onderzoek al een reeks uitgangspunten voor de ontwikkeling van een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands geformuleerd. Daar voegen we op basis van het in dit hoofdstuk gerapporteerde onderzoek nog aan toe dat studenten bij het begin van de opleiding snel inzicht moeten krijgen in de soorten schrijffouten die ze in het Nederlands maken en dat ze middelen moeten krijgen aangereikt waarmee zij het aantal gemaakte foutensoorten snel kunnen verminderen.

Het onderzoek in zijn geheel heeft ook tot het inzicht geleid dat behalve de studenten, ook de lerarenopleiders hun kennis van en vaardigheden in de Nederlandse taal moeten blijven ontwikkelen en actualiseren om taalfouten in het Nederlandse van hun studenten te kunnen herkennen en benoemen en om de studenten te kunnen ondersteunen bij het herkennen en elimineren van bepaalde soorten fouten in de Nederlandse taal.

De in dit hoofdstuk gerapporteerde onderzoeksresultaten betreffende de (lage) Nederlandse taalvaardigheid van studenten van de LOFO en de TLN vormden de aanleiding om nader onderzoek te doen naar de mogelijke oorzaken van deze geringe

taalvaardigheid. In Hoofdstuk 6 gaan we daartoe nader in op de mate waarin de studenten te maken hebben met taalaanbod in het Nederlands en op hun attitude ten aanzien van het Nederlands, beide in relatie tot de talige diversiteit die de studenten, de opleiding en de eilanden kenmerkt.

HOOFDSTUK 6

Talige diversiteit, taalattitudes en taaldidactiek bij de TLN en de LOFO

6.1 Inleiding en vraagstelling

In Hoofdstuk 3 hebben we laten zien dat er sprake is van een grote studie-uitval in de propedeusefase van de TLN en de LOFO en in Hoofdstuk 5 dat er een duidelijke samenhang bestaat tussen de taalvaardigheid Nederlands en het studiesucces van de studenten. Ook werd gesignaleerd dat de studentenpopulatie van de opleidingen gekenmerkt wordt door een hoge mate van talige diversiteit en dat de geconstateerde taalvaardigheidsproblemen en het geringe studiesucces van de studenten daar mogelijk mee samenhangen. In dit hoofdstuk ligt de focus op de talige diversiteit binnen de opleidingen (paragraaf 6.3) en de achtergronden daarvan (paragraaf 6.4). Daarna gaan we in op de attitude van de studenten van de TLN en de LOFO ten aanzien van deze talige diversiteit en het Nederlands (paragraaf 6.5). Paragraaf 6.6 gaat in op de relatie tussen talige diversiteit en taaldidactiek en paragraaf 6.7 tot slot betreft de conclusies en mogelijke consequenties van het onderzoek voor de ontwikkeling van een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands voor de lerarenopleiding. Maar eerst geven wij in paragraaf 6.2 enige informatie over de opzet van het onderzoek. De onderzoeksvragen die in dit hoofdstuk centraal staan, luiden als volgt:

- *Hoe ziet de talige diversiteit van studenten bij de TLN en de LOFO eruit en wat zijn haar historische, politieke en onderwijsbeleidsmatige achtergronden?*
- *Wat is de attitude van studenten van de TLN en de LOFO ten aanzien van deze talige diversiteit?*
- *Wat zijn mogelijke consequenties van deze talige diversiteit voor de ontwikkeling van een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands voor de TLN en de LOFO?*

6.2 Opzet van het onderzoek

Om inzicht te krijgen in de talige diversiteit van studenten van de TLN en de LOFO zijn observaties uitgevoerd en is gebruik gemaakt van de studentenadministratie van de UoC. De dataverzameling betrof de periode van 2004 tot 2013 bij de TLN en van 2006 tot 2012 bij de LOFO. In die periode zijn ook de herkomstlanden van sommige studentengroepen bezocht en is de onderwijs- en taalsituatie in die landen verkend en in verband gebracht met de geconstateerde talige diversiteit van de studenten. Daarnaast is een literatuuronderzoek uitgevoerd naar de (historische en politieke) achtergronden van deze talige diversiteit en is getracht deze te typeren vanuit wetenschappelijke theorieën met betrekking tot het leren van talen in meertalige samenlevingen. Tot slot is onderzocht hoe studenten van de TLN en de LOFO aankijken tegen de talige diversiteit die hen omringt. Op basis van de resultaten van het onderzoek zijn enkele nieuwe uitgangspunten geformuleerd die van belang zijn bij het ontwikkelen van een programma Taalvaardigheid Nederlands voor de TLN en de LOFO.

Als (toenmalig) coördinator van de studieloopbaanbegeleidingslijn van de TLN, probeerde ik via de studentenadministratie van (toen nog) de UNA meer inzicht te krijgen in de (taal)achtergrond van de studenten. Het systeem bevatte informatie over hun geboorteplaats en over de plaats waar zij hun laatste diploma hadden behaald. Dat was echter niet voldoende om de taalachtergrond van de studenten te kunnen achterhalen en er tijdens de lessen Nederlands goed op in te kunnen spelen. Om deze reden begon ik, zoals eerder beschreven, zelf additionele informatie over de taalachtergrond van de studenten te verzamelen. Dit deed ik door de studenten onder andere tijdens een open schrijfpdracht met behulp van gerichte vragen informatie te laten geven over hun taalachtergrond. De schrijfpdracht is opgenomen in Figuur 6.1.

Open schrijfpdracht (40 minuten)

Aan jou wordt gevraagd om een stukje te schrijven voor een introductienieuwsbrief van de Tweedegraads Lerarenopleiding Nederlands (TLN). Laat anderen (medestudenten, de docenten en de coördinator) een beetje kennis met jou maken. Vertel in maximaal 400 woorden iets over de volgende onderwerpen:

- *Wie ben je (enkele persoonskenmerken en je hobby's)*
- *Je land(en) van herkomst (ook waar je je opleidingen hebt gevolgd)*
- *Je taalachtergrond (thuis taal of -talen, je omgeving taal, je instructietaal of talen op de lagere school, middelbare- en/of hogeschool, enz.)*
- *Je motivatie om docent Nederlands te worden.*

Denk aan je tijd.

Figuur 6.1: Open schrijfpdracht over taalachtergrondgegevens van de studenten

De open schrijfopdracht maakte deel uit van een grotere schrijfvaardigheidstoets (zie Hoofdstuk 5). De geschreven tekst werd tijdens de eerste introductiebijeenkomst in de klas door de studenten gebruikt om kennis met elkaar te maken. Tijdens zo'n gesprek werd vaak flink doorgevraagd door de studenten en heb ik notities gemaakt van de gegeven extra informatie waardoor het beeld van de taalachtergrond van de studenten completer werd, niet alleen voor mij als docent en coördinator, maar vooral ook voor de studenten zelf. De studenten breidden de gegeven informatie uit en namen deze op in hun taalportfolio en deels ook in hun competentieportfolio die beide tijdens het propedeuse-examen werden ingezet. Behalve via de open schrijfopdracht werd ook tijdens de vooral met zij-instromers gehouden intakegesprekken informatie verzameld over de talige achtergrond van de studenten.

6.3 De talige diversiteit zichtbaar gemaakt

Hoewel alle instromende studenten van de TLN en de LOFO formeel voldoen aan dezelfde instroomeisen (minimaal een diploma mbo-niveau 4 of havo) vertonen ze ook grote verschillen in bijvoorbeeld sekse, leeftijd, vooropleiding, motivatie, taalvaardigheid Nederlands en affiniteit met het Nederlands (zie ook Bak-Piard, Van de Ven, Coppens & Cijntje, 2016). Er bleek bovendien sprake te zijn van een grote talige diversiteit in de studentenpopulatie.

Door observaties tijdens colleges en gesprekken met de studenten, ontstond de behoefte meer te weten te komen over hun talige en culturele achtergronden en de aard van de talige diversiteit in de studentenpopulatie bij de TLN. De geconstateerde grote talige heterogeniteit in de groepen kan een mogelijke verklaring zijn voor het geringe succes van de opleidingen in het vergroten van de Nederlandse taalvaardigheid van de studenten. Door de grote verschillen in taalachtergrond en taalaanbod kan er sprake zijn van zeer uiteenlopende leerbehoeften waar het onderwijs onvoldoende aan tegemoet komt.

Tabel 6.1 bevat bij wijze van voorbeeld een overzicht van enkele achtergrondkenmerken van een groep van 13 studenten die zich in 2012 bij de TLN aanmeldde om een module schrijfvaardigheid Nederlands te volgen. De gegevens in deze tabel zijn afkomstig van de studentenadministratie van de UoC, de open schrijfopdracht en de bij de TLN gebruikelijke intake- en kennismakingsgesprekken, waarin extra informatie over de beginsituatie van een student wordt verzameld. De grootte van de groepen bij de TLN varieert tussen de 5 en 23 studenten. Bij de LOFO variëren de groepen jaarlijks tussen de 15 en 70 studenten.¹⁶

¹⁶ Deze gegevens zijn eerder gepubliceerd in *Internationale Neerlandistiek* (Bak-Piard & Kroon, 2018).

Tabel 6.1: Enkele achtergrondkenmerken van studenten van cohort 2012 bij de TLN

Werk	Land en daar gevolgde vooropleiding	Thuis taal ten tijde van vooropleiding	Instructie-talen	Huidige thuistalen	Vreemde talen in vooropleiding	
1	Geen	Curaçao: po, havo	Pap	Ned, Pap	Pap	Spa, Eng
2	Huiswerkbegeleiding (privé-instituut)	Curaçao: po, havo	Pap	Ned, Pap	Pap	Spa, Eng
3	Leraar secundair onderwijs (deels bevoegd)	Curaçao: po, havo Zuid-Amerika: 2 jaar hbo Godsdienst	Pap	Ned, Spa	Pap, Ned	Spa, Eng
4	Geen	Curaçao: po, mbo	Eng, Pap	Ned, Pap	Pap, Eng	Spa, Eng
5	Overheid	Curaçao: po Nederland: so, mbo	Pap, Ned	Ned	Ned, Pap	Eng, Dui
6	Zorgsector	Suriname: po, so, mbo	Ned, Sra	Ned, Sra	Ned, Sra, Pap	Eng, Spa
7	Remedial teaching (commercieel)	Curaçao: havo	Pap	Ned	Pap	Eng, Spa
8	Leraar po en volwasseneneducatie	Aruba: po Curaçao: havo Nederland: pabo	Ned	Ned	Ned, Eng	Eng, Spa, Fra, Dui
9	Geen	Nederland: po, so Curaçao: mbo	Ned, Pap	Ned	Ned, Pap	Eng, Dui
10	Leraar primair onderwijs	Suriname: po, so, Pabo Curaçao: pabo	Ned, Sra	Ned	Ned, Sar, Pap	Eng, Spa
11	Geen	Curaçao: po Nederland: so, mbo	Ned	Ned	Ned, Pap	Eng, Dui
12	Leraar secundair onderwijs (onbevoegd)	Zuid-Amerika: po Curaçao: so, hbo-propedeuse Spaans Nederland: hbo-propedeuse Spaans Curaçao: hbo Spaans	Spa	Spa, Ned	Spa, Pap	Eng, Ned
13	Leraar volwasseneneducatie (deels bevoegd)	Nederland: hbo Pedagogiek Curaçao: derdegraads bevoegdheid Nederlands ¹⁷	Pap	Ned	Pap, Ned	Eng, Spa

Pap=Papiaments, Eng = Engels, Spa = Spaans, Fra = Frans, Sra = Sranantongo, Sar = Sarnami, Dui = Duits, Ned = Nederlands; po = primair onderwijs, so = secundair onderwijs.

¹⁷ Een derdegraads bevoegdheid Nederlands geeft de mogelijkheid Nederlands te geven in het primair onderwijs en de eerste klas van het secundair onderwijs (maar door een groot tekort aan leraren Nederlands gaven velen ook les aan hogere klassen).

De in Tabel 6.1 opgenomen studentenkenmerken geven een goed beeld van de talige diversiteit van de studenteninstroom in de lerarenopleiding met (combinaties van) Papiaments, Nederlands, Engels, Sranantongo en Spaans als thuistalen ten tijde van de vooropleidingen, (combinaties van) Nederlands, Papiaments, Spaans en Sranantongo als instructietalen, (combinaties van) Papiaments, Nederlands en Sranantongo en Sarnami als huidige thuistalen en (combinaties van) Spaans, Engels, Duits en Frans als vreemde talen in de vooropleidingen. Een grotere periode overziend (2005-2013) kunnen we die diversiteit nog wat verder aanvullen. Normaliter zitten er studenten in groepen als deze die op Aruba, Bonaire, St. Maarten of St. Eustatius hun vooropleiding hebben genoten. Vaak stromen in de groepen ook studenten in na het behalen van een colloquium doctum. Regelmatig zijn er ook studenten die een opleiding in het hbo of wo hebben gevolgd met soms een eerstegraads bevoegdheid in een ander vak dan Nederlands en studenten die ergens anders (bijvoorbeeld in Nederland, Suriname, Colombia, Venezuela, Haïti, St. Domingo) hun vooropleidingen volgden. Er zijn verder studenten die bij het volgen van hun vooropleidingen Nederlands als instructietaal hebben gehad en studenten die behalve Nederlands, ook Papiaments, Engels of Spaans als instructietaal hebben gehad. Verder zien we dat voor sommige studenten Nederlands hun moedertaal is of hun tweede taal en voor anderen meer een vreemde taal. Voor een aantal studenten was het Papiaments de thuistaal tijdens hun vooropleiding, voor anderen was dit het Nederlands, Spaans of Engels, soms in combinatie met nog andere talen (bijvoorbeeld Chinees, een of meer Surinaamse talen, een Arabische taal, enz.). Sommigen hadden alleen Spaans als thuistaal ten tijde van hun vooropleidingen terwijl zij mogelijk op school het Nederlands als schooltaal hebben gehad en in hun omgeving ook met het Papiaments in aanraking zijn gekomen.

Wat de positie van het Nederlands betreft, valt de studentenpopulatie van de TLN en de LOFO grofweg genomen uiteen in drie grote groepen: een groep sprekers van het Nederlands als eerste taal of moedertaal, een groep sprekers van het Nederlands als tweede taal en een groep sprekers van het Nederlands als vreemde taal.

De eerste groep wordt gevormd door studenten voor wie de eerste taal zowel thuis, op school als in hun directe omgeving (kerk, familie, vrienden), overwegend Nederlands is of was. Dit zijn studenten die rechtstreeks uit België (Vlaanderen), Nederland of Suriname komen en Nederlandssprekende ouders hebben. Het kunnen ook studenten zijn die op Curaçao geboren en getogen zijn maar met wie de ouders overwegend Nederlands spraken en bij wie op school en tijdens familiebijeenkomsten onderling ook overwegend Nederlands werd of wordt gesproken. Bij deze verschillende thuistaalsprekers van het Nederlands is sprake van een, misschien kwalitatief en kwantitatief verschillend, maar niettemin in de loop der jaren stabiel en doorlopend Nederlands taalaanbod. Het hebben van het Nederlands als moedertaal is overigens geen garantie voor het beheersen van de Nederlandse taal op het gewenste ERK B2-niveau en het hebben van studiesucces in de propedeuse.

De tweede grote groep wordt gevormd door studenten voor wie het Nederlands een tweede taal is en die niet zozeer thuis maar wel op school en in de directe omgeving zowel receptief als productief overwegend Nederlands hebben gebruikt of

nog gebruiken. Dit is een gevarieerde groep. Soms gaat het om studenten van wie de ouders uit Suriname afkomstig zijn waar het Nederlands weliswaar een officiële taal is maar waar door veel studenten meerdere talen thuis en/of in de omgeving worden gesproken (Kroon & Yağmur, 2010). Onder deze groep vallen ook studenten die uit Nederland of België (Vlaanderen) afkomstig zijn. Denk bijvoorbeeld aan jongeren van Antilliaanse ouders die in Nederland wonen en van wie de ouders met elkaar en/of met de kinderen, thuis en/of tijdens familiebijeenkomsten overwegend Papiaments spreken. Tot slot betreft het ook bepaalde studenten afkomstig uit Curaçao of de andere Caribische eilanden van wie de ouders moedertaalsprekers van het Papiaments, Engels of Spaans zijn, maar die er vanuit hun visie op taal en onderwijs voor gekozen hebben hun kinderen Nederlandstalig op te voeden (zie Gietel, 2006 voor een voorbeeld uit Curaçao). Ook deze studenten hebben thuis een bepaald aanbod van het Nederlands gekregen en hebben op scholen gezeten waar het Nederlands overwegend de instructietaal was, terwijl zij in hun directe omgeving (op straat en tijdens familiebijeenkomsten) overwegend Papiaments om zich heen hebben gehoord.

De derde groep wordt gevormd door studenten die het Nederlands echt als vreemde taal hebben. Deze valt uiteen in twee grote categorieën. De eerste categorie bestaat uit studenten die thuis, op school en in hun directe omgeving bijna geen Nederlands hebben gebruikt. Het betreft studenten afkomstig uit Curaçao, andere Caribische eilanden (Bonaire, Aruba, St. Eustatius, St. Maarten, Haïti, St. Domingo) die op school het Nederlands als een van de instructietalen hebben gehad of als vreemde taal aangeboden hebben gekregen. Voorbeelden van studenten uit deze groep zijn een student die van zijn peuterleeftijd tot en met het secundair onderwijs op een schooltype gezeten heeft waar de instructietaal Papiaments of Engels was en het Nederlands als vreemde taal werd aangeboden, een student van de International School of de American School (met Engels als instructietaal) en een student van de Skol Humanista (Avansa) met het Papiaments als instructietaal. De andere categorie met Nederlands als vreemde taal bestaat uit studenten die uit bepaalde landen van Zuid-Amerika afkomstig zijn. Een voorbeeld is een student die in Zuid-Amerika een Nederlandse man heeft leren kennen, daarmee is getrouwd en op die manier in contact is gekomen met het Nederlands. Zij heeft zich het Nederlands snel eigen gemaakt en op een bepaald moment besloten dat zij docent Nederlands wilde worden. Gedurende haar studieloopbaan in Zuid-Amerika heeft zij vooral het Spaans als instructietaal gehad. Een ander voorbeeld zijn studenten met Chinees als moedertaal en thuistaal.

Op basis van eerdere ervaringen, studie en onderzoek was ik al tot op zekere hoogte bekend met de taal- en onderwijssituatie in de herkomstlanden van de meeste studenten van de TLN en de LOFO. De situatie op Aruba, Bonaire en Curaçao kende ik op basis van een werkbezoek aan de eilanden in 1995 en een ter voorbereiding daarvan uitgevoerde theoretische verkenning relatief goed (Isabella & Piard, 1995). Het beste ken ik de situatie op Curaçao. Daar ben ik in 2003 gaan wonen in verband met mijn werk bij de UoC van waaruit ik ook heb meegewerkt aan het opzetten van

een dependance van de UoC op Bonaire. Ook Aruba heb ik in de jaren 2003-2009 als professional relatief goed leren kennen. Op Curaçao, Bonaire en Aruba heb ik bovendien in mijn jeugd relatief veel tijd doorgebracht.

Vergeleken met Aruba, Bonaire en Curaçao was de taal- en onderwijssituatie op St. Eustatius, St. Maarten en in Suriname voor mij relatief nieuw. Om niet alleen via literatuurstudie en bronnenanalyse op de hoogte te zijn van de achtergronden van de studenten uit deze landen maar ook ‘de geest’ van die achtergronden te kunnen ervaren, heb ik in 2008 en 2009 in het Binnenland van Suriname scholen bezocht voor primair en secundair onderwijs, de lerarenopleiding, de universiteit en andere door de overheid gesubsidieerde onderwijsinstellingen en diensten. Soortgelijke bezoeken heb ik ook aan St. Maarten, St. Eustatius, Aruba en Bonaire gebracht en daarbij zoveel mogelijk deelgenomen aan culturele en onderwijsgerelateerde activiteiten. Mijn verkenning van de situatie op Bonaire was het grondigst, omdat ik vanwege mijn werk en onderzoek enkele jaren op dit eiland heb gewoond (zie Bak-Piard, 2009a; 2010; 2016). In de jaren die volgden, heb ik ook Venezuela en Colombia bezocht omdat er zich steeds meer studenten uit die landen bij de TLN aanmeldden. Tijdens al die bezoeken heb ik participerende observaties verricht, onderzoeksnotities, foto’s en video’s gemaakt, documenten geanalyseerd, en gesprekken gevoerd met beleidsmakers, leraren (in opleiding), leerlingen en studenten.

Een belangrijke ervaring was dat in de scholen in het Binnenland van Suriname leerlingen voor een deel les kregen in hun eigen talen en voor een deel in het Nederlands terwijl het Nederlands daar meer dan op Curaçao, Bonaire en Aruba geaccepteerd is als de officiële taal van de bevolking en meer status en een prominenter plaats als instructietaal heeft dan op de eilanden.

De belangrijkste les die we voor ons onderzoek uit al deze informatie trokken, was het inzicht dat mijn collega’s en ik er bij het benaderen van studenten alert op moesten zijn niet te generaliseren en niet bevooroordeeld te zijn, maar elke student als een individu te zien, als iemand die behalve een eigen taalvaardigheidsprofiel Nederlands ook een eigen talige en culturele achtergrond heeft. We concludeerden bovendien dat het belangrijk was de situatie van iedere individuele student goed in kaart te brengen om waar nodig en mogelijk, de student binnen het standaardprogramma op maat te kunnen bedienen. Voor de lerarenopleiding speelt de talige diversiteit overigens ook nog op een ander vlak een rol. Onze studenten zullen in hun stages en in hun latere beroepspraktijk als leraar zonder twijfel geconfronteerd worden met talige diversiteit en met leerlingen die het Nederlands in een omgeving moeten leren waarin die taal geen voertaal is. De aangehaalde persoonlijke ervaringen vormen het startpunt voor een verdere inhoudelijke verkenning van de achtergronden van de talige diversiteit van de studenten met name op Curaçao en Bonaire waar de UoC lerarenopleidingen aanbiedt.

6.4 Achtergronden van de talige diversiteit

6.4.1 Historie

De Caribische eilanden Aruba, Curaçao, St. Maarten, Bonaire, Saba en St. Eustatius vormen samen het Caribische deel van het Koninkrijk der Nederlanden. Het Nederlands werd bijna 400 jaar geleden op deze eilanden geïntroduceerd. Curaçao werd in de zeventiende eeuw door de Nederlandse West-Indische Compagnie veroverd op de Spanjaarden en werd onder andere gebruikt als handelspost. De eilanden Aruba en Bonaire kennen eenzelfde koloniale historie. De eilanden St. Maarten, St. Eustatius en Saba kennen een wat andere geschiedenis die verheldert dat daar Engels, Spaans en Frans belangrijke talen zijn (zie o.a. Hoetink, 1969; Römer, 1977; Faracías, Kester & Mijts, 2013; Drenthe, Allen, Meijnen & Oostindie, 2014). In 1954 werden de Antillen, zoals de eilanden werden genoemd, een autonoom deel van het Koninkrijk der Nederlanden. In 1986 verwierf het eiland Aruba een aparte status binnen het Koninkrijk en in 2010 kregen de eilanden Bonaire, St. Eustatius en Saba de status van bijzondere gemeenten van Nederland en Curaçao en St. Maarten de status van autonome eilanden binnen het Koninkrijk. Voor de talige diversiteit in het betreffende gebied is het ook nog van belang dat Nederland in de zeventiende eeuw voet aan de grond kreeg op het vasteland van Zuid-Amerika met de kolonie Suriname, waarin het Nederlands ook na de onafhankelijkheidsverklaring in 1975 de officiële taal bleef (Kroon & Yağmur, 2010).

6.4.2 De taalsituatie op Curaçao en Bonaire

Tabel 6.2 bevat enkele cijfers met betrekking tot de thuistaalsituatie op Curaçao en Bonaire, de eilanden die in mijn onderzoek centraal staan. Deze cijfers zijn afkomstig van de census van 1992 en 2001 op de eilanden van de Nederlandse Antillen (CBS, 1993; 2002), de census van 2011 op Curaçao (CBS, 2012) en de data die door het Centraal Bureau voor de Statistiek in 2012 op Bonaire werden verzameld (CBS, 2013). De censusdata van Curaçao en Bonaire van de afgelopen drie decennia tonen een veranderend beeld van de vier daar meest gebruikte thuistalen Nederlands, Engels, Spaans en Papiaments. Uiteraard kan de taalsituatie in andere taaldomeinen zoals op school, in het openbaar bestuur, in de rechtbank en de in de media heel anders zijn.

Op Bonaire en Curaçao is Papiaments de eerste thuistaal van de meeste inwoners. Papiaments is een op het Portugees gebaseerde creooltaal die zowel gesproken als geschreven wordt en op de eilanden (tegenwoordig) tot en met de universiteit als doeltaal wordt onderwezen. De cijfers in Tabel 6.2 laten zien dat ten tijde van mijn onderzoek het aantal gebruikers van het Papiaments als eerste thuistaal daalde. De cijfers uit 2013 laten op Bonaire een stijging zien in het gebruik van het Nederlands en Spaans.

Tabel 6.2: Meest gebruikte thuistalen op Curaçao en Bonaire (percentages)

Thuis taal	Curaçao			Bonaire		
	1992	2001	2011	1992	2001	2013
Papiaments	85	80,3	78,4	78,2	72,3	68,3
Nederlands	8,6	9,3	9,5	7,1	10,4	15,4
Engels	3	3,5	3,5	3,7	4	4,5
Spaans	2,5	4,6	6,1	10,3	11,4	15,2
Overige	1,3	1,4	2,4	0,7	1,8	1,2
Totaal	100	100	100	100	100	100

Bron: voor 1992 en 2001, CBS (1993; 2002); voor 2011, CBS (2012); voor 2013, CBS (2013)¹⁸

De cijfers weerspiegelen een meertalige bevolking waarbij op Bonaire en Curaçao het Papiaments de (door meer dan 75% van de bevolking) meest gesproken thuistaal is, gevolgd door het Nederlands en het Spaans. Deze cijfers laten ook zien dat op Bonaire relatief veel mensen wonen voor wie de eerste thuistaal Nederlands of Spaans is. Dit wordt mede veroorzaakt door de relatief grote bevolkingsgroei sinds 2010, het jaar waarin Bonaire een bijzondere gemeente van Nederland werd (zie o.a. Daantje-Cecilia & Van der Linden, 2012).

6.4.3 Taalbeleid en onderwijs

Het Nederlands was van omstreeks 1900 tot de jaren zestig van de vorige eeuw op Curaçao en Bonaire de belangrijkste voertaal en instructietaal op school terwijl het Papiaments en het Engels de meest gebruikte talen waren in vrijwel alle andere domeinen. Deze situatie wordt al sinds 1900 fel bediscussieerd (Rutgers, 1996; Groenewoud, 2015). Al in de jaren zestig pleitte De Palm (1969) voor het invoeren van tweetalig onderwijs. In de jaren zeventig werd de discussie over het Nederlands als voertaal en instructietaal op school voortgezet. Prins-Winkel (1973) boog zich in haar proefschrift over ‘het probleem van een vreemde voertaal bij het onderwijs’. Tot de jaren zeventig waren Antilliaanse jongeren verplicht op school Nederlands te spreken, terwijl de meesten thuis en in hun directe omgeving Papiaments spraken. Het Nederlands had in die zin de positie van een tweede taal. Deze situatie is in de afgelopen veertig jaar veranderd, mede door de maatschappelijke ontwikkelingen sinds de jaren zestig, waarbij de arbeidersopstand van 30 mei 1969 een absoluut keerpunt was. In de afgelopen twee decennia is er in het taalbeleid op de eilanden een reeks wijzigingen doorgevoerd. Een beleidsrapport van het Departement van Onderwijs van de Nederlandse Antillen uit 2001, geeft enig inzicht in de redenen voor de vele vernieuwingen (Departement van Onderwijs Curaçao, 2001). Concluderend wordt gesteld dat in veel onderzoek ‘het Nederlands als instructietaal’ als

¹⁸ Tabel 6.2 bevat voor Bonaire geen gegevens over 2011 omdat het eiland sinds oktober 2010 niet meer tot de Nederlandse Antillen behoort en de gegevens niet meer centraal worden geregistreerd.

knelpunt naar voren komt en dat er sprake is van ongelijke kansen in het Antilliaanse onderwijs waarbij niet-Nederlandstalige kinderen uit zwakkere sociale milieus in een ernstig benadeelde positie verkeren.

Op de meeste scholen in het primair onderwijs is het Papiaments in 1986 als schoolvak en in 2001 als instructietaal geïntroduceerd. In 2007 wordt het Papiaments naast het Engels en het Nederlands een officiële taal door de inwerkingtreding van de Landsverordening Officiële Talen (Regering van de Nederlandse Antillen, 2007). Behalve op school wordt het Papiaments door de meeste mensen ook thuis, op straat, bij sociale activiteiten, in de media en in het openbaar bestuur gebruikt. In het secundair onderwijs is het Nederlands nog steeds de belangrijkste instructietaal terwijl het Papiaments naast het Nederlands en het Engels een verplicht vak is geworden. Sinds 2008 zijn de schoolbesturen vrij om te beslissen welke taal zij als instructietaal op hun scholen gebruiken (Regering van de Nederlandse Antillen, 2008). De scholen hebben daarbij de keus tussen de drie officiële talen Nederlands, Papiaments en Engels.

In 2010 zijn veel scholen voor primair onderwijs (vooral onder het rooms-katholiek schoolbestuur) teruggekomen op hun keuze om Papiaments als de belangrijkste instructietaal op school te gebruiken en weer overgestapt naar het Nederlands als instructietaal naast het Papiaments vanaf cyclus 1 (4-6 jaar). Empirisch onderzoek naar de redenen voor dit drastische besluit is niet voorhanden. Wel zijn er speculaties dat dit besluit onder andere te maken heeft met tegenvallende resultaten op Cito-toetsen van leerlingen uit groep 7 en 8 in genoemd jaar en de daaruit voortkomende beperkingen voor de doorstroommogelijkheden van die leerlingen naar het havo en vwo. Natuurlijk kunnen bij deze resultaten ook andere factoren een rol hebben gespeeld, zoals de voorbereiding van de leraren, de beschikbaarheid van geschikt lesmateriaal en een geschikte didactiek, het verlies van status van het Nederlands en de vele onderwijsinnovaties die gelijktijdig hebben plaatsgevonden (zie hiervoor bijvoorbeeld Severing & Weijer, 2008).

Op al de eilanden proberen overheden de status en positie van het Nederlands en van het Papiaments of Engels te veranderen. Enerzijds weerspiegelt het belang dat gehecht wordt aan het Papiaments de dekolonisatie en emancipatie van de eilanden, anderzijds is het Nederlands op de meeste eilanden nog altijd van eminent belang voor het schoolsucces van de leerlingen. Deze tegenstelling en de invloed van politieke en maatschappelijke ontwikkelingen maakt dat veranderingsprocessen uiterst moeizaam verlopen (zie o.a. Dijkhoff, 2014). Duidelijk is wel dat bij het ontwikkelen van programma's en een opleidingsdidactiek voor de lerarenopleiding ook met politieke en maatschappelijke posities en gevoeligheden op de eilanden rekening moet worden gehouden (Richards, 2001).

6.4.4 Onderzoek naar taalonderwijs in het primair en secundair onderwijs

Er is in de loop der jaren heel wat empirisch onderzoek gedaan naar de (Nederlandse) taal- en onderwijssituatie op Curaçao en Bonaire (o.a. De Palm, 1969; Prins-Winkel, 1973; Wout, 1993; Narain, 1995; Severing, 1997; Geelen, Heij & Maduro 2010;

Berben, 2010; Kibbelaar, 2013). Narain (1995) heeft een longitudinaal onderzoek uitgevoerd naar het taalverwervingsproces van het Nederlands en het Papiaments bij Curaçaose kleuters op Curaçao en in Nederland. Haar data geven inzicht in de individuele variatie in aard en mate van de tweetalige ontwikkeling van kinderen in de onderbouw en in de sociolinguïstische en onderwijskundige factoren die het tempo van die taalontwikkeling mede bepalen. Severing (1997) heeft op Curaçao onderzoek gedaan naar de relatie tussen de verwerving van functionele geletterdheid en schoolsucces bij leerlingen in de bovenbouw van het primair onderwijs. Een van de meest opvallende bevindingen uit dit onderzoek was dat het schoolsucces van de leerlingen al in het primair onderwijs voor 38 procent wordt voorspeld door hun prestaties voor begrijpend lezen in het Papiaments en voor 49 procent door begrijpend lezen in het Nederlands. Narain en Severing redeneerden in hun onderzoek sterk vanuit een meertaligheidsperspectief met een sterke voorkeur voor het gebruik van de moedertaal als instructietaal. Berben (2010) onderzocht het leesvaardigheidsniveau Nederlands van (voor-)eindexamenleerlingen van het vsbo, havo en vwo op Bonaire, St. Eustatius en Saba. Om het behaalde leesvaardigheidsniveau te kunnen contextualiseren heeft zij ook leraren en leerlingen bevroegd met betrekking tot taalgebruik, taalaanbod en taalbeleid. Uit haar onderzoek bleek dat slechts een klein percentage van de leerlingen het gestelde ERK-niveau B2 behaalde en dat de behaalde scores daarmee significant lager lagen dan op Curaçao en in Nederland en bovendien niet voldeden aan het door Janssens, Ten Brinke, Holslag, Keijser & Van de Pol (2008) vastgestelde beheersingsniveau van het Nederlands op de eilanden.¹⁹ Een soortgelijk resultaat werd gevonden in het onderzoek van Geelen, Heij & Maduro (2010) op Curaçao.

Het door de jaren heen uitgevoerde onderzoek rechtvaardigt de conclusie dat onderwijsprestaties van leerlingen en hun beheersingsniveau van het Nederlands met elkaar samenhangen. In het onderzoeken is echter niet nadrukkelijk aandacht besteed aan de talige diversiteit op de eilanden en de mogelijke gevolgen daarvan voor de prestaties van de leerlingen. De onderzoekers wezen in hun conclusies en aanbevelingen wel op het belang van aandacht voor de moedertaal (Papiaments en Engels) van de meerderheid van de leerlingen, namen tweetaligheid als basis voor de verdere ontwikkeling van leerlingen op school en pleitten voor passend lesmateriaal voor Nederlands dat beter herkenbaar is voor leerlingen die het Nederlands niet in Nederland of België hebben geleerd. Ook Dijkhoff en Pereira (2010) en Kibbelaar (2013) hechtten belang aan het gebruik van de belangrijkste moedertalen van de eilanden als instructietaal maar pleitten tegelijkertijd voor het opvoeren van het

¹⁹ Janssens, Ten Brinke, Holslag, Keijser & Van de Pol (2008) hebben, in samenwerking met het Centrum Nederlands als Vreemde Taal van de Nederlandse Taalunie, vastgesteld dat het Nederlands op Bonaire, St. Eustatius en Saba globaal zou moeten worden beheerst op B1-niveau door leerlingen van het vsbo-praktisch basisgerichte leerweg en op B2-niveau door leerlingen van vsbo-praktisch kadergerichte leerweg of vsbo-theoretisch kadergerichte leerweg, havo of vwo. Op dit niveau zijn de leerlingen in staat om de Nederlandstalige eindexamens af te leggen.

taalaanbod Nederlands op scholen door bijvoorbeeld het aanbieden van leesbevorderingsprogramma's Nederlands, het beter opleiden van aanstaande leraren en het ontwikkelen van een consistent en samenhangend onderwijs- en taalbeleid op de eilanden Curaçao, Aruba en Bonaire om onder andere het studiesucces van leerlingen te helpen bevorderen.

Sommige van de in deze onderzoeken genoemde punten zijn ook van belang bij het ontwikkelen van een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands voor de TLN en de LOFO dat tot meer studiesucces in de propedeuse moet leiden. Daarbij kan bijvoorbeeld gedacht worden aan het ontwikkelen van lesmateriaal dat beter aansluit bij de belevingswereld en de leerbehoeften van de studenten en het vergroten van het taalaanbod Nederlands. Dit laatste kan bijvoorbeeld gebeuren door af te spreken dat studenten tijdens de studie zoveel mogelijk Nederlands spreken, door het gebruik van Nederlandse televisie- en radiozenders aan te raden en door studenten te stimuleren een bijbaantje te zoeken in een setting waar veel Nederlands wordt gebruikt, zoals in grote supermarkten en uitgaansgelegenheden waar veel moedertaalsprekers van het Nederland komen. Ook de rol van de verschillende op de eilanden gesproken talen verdient in dit opzicht meer aandacht. Het gaat dan echter niet alleen om het gebruik van Papiaments of Engels als basis voor het taalleren aan de lerarenopleiding maar ook om meer aandacht voor het totale taalrepertoire dat de studenten meebrengen naar de opleiding en voor de specifieke leerbehoeften en mogelijkheden van iedere individuele student. Dit is nodig gezien de grote talige diversiteit in de groepen studenten, de meertalige context van de eilanden en de positie van het Nederlands op de eilanden waar de studenten worden opgeleid en ook later als leraar werkzaam zullen zijn. De specifieke context van talige diversiteit op de eilanden moet consequenties hebben voor de ontwikkeling van een nieuw aanpak in het taalonderwijs.

6.5 Taalattitudes van studenten van de LOFO en de TLN

In paragraaf 6.4 is al aangegeven dat het Nederlands op de Nederlandse Caribische eilanden weliswaar niet de status en positie van een vreemde taal heeft, zoals het Engels en het Spaans, maar dat er aan de taal wel een negatief verleden kleeft. Het Nederlands is door kolonisatie op de eilanden geïntroduceerd en in de loop der jaren ook beschreven als 'struikelblok' voor veel leerlingen in het primair en secundair onderwijs. De taalsituatie op de eilanden is complex. Er is niet alleen sprake van meertaligheid, maar ook de status en positie van het Nederlands, het Engels en het Papiaments zijn constant aan verandering onderhevig en van een helder en consistent taalbeleid is vooralsnog geen sprake (zie o.a. Dijkhoff & Pereira, 2010). Mijts (2006) geeft aan dat de positie van het Nederlands gevoelig ligt op Aruba, en voor Curaçao en Bonaire lijkt de situatie niet veel anders, zoals observaties van LOFO-docenten bevestigen (zie ook Garret, 2008).

In onze gesprekken en observaties stelden we vast dat bij sommige docenten en begeleiders van de TLN en de LOFO de indruk bestond dat veel studenten weinig of geen affiniteit met het Nederlands hadden en dat dit een reden zou kunnen zijn voor hun mindere studiesucces in de propedeuse. Daarom besloten we in 2009 een taalattitudevragenlijst af te nemen bij de studenten van de Algemene Faculteit. We presenteren hier de resultaten van de afname van die vragenlijst bij studenten van de TLN en de LOFO. Daarbij richten we ons vooral op drie vragen: (1) hebben de studenten inderdaad weinig affiniteit met de Nederlandse taal, zoals door sommige docenten werd gesuggereerd, (2) vinden zij het leren van het Nederlands inderdaad niet leuk, zoals ook door sommige docenten werd gesuggereerd en (3) in welke van de drie officiële talen van Curaçao zouden zij als toekomstige leraren het liefst instructie geven aan hun leerlingen. We veronderstelden dat de meerderheid van de studenten van de TLN veel affiniteit zou hebben met het Nederlands en het leren van het Nederlands en ook het liefst in het Nederlands instructie zou willen geven. Voor wat betreft de LOFO verwachtten wij geen grote verschillen in waardering voor het Nederlands en het Papiaments aangezien de LOFO tweetalig is en de afgestudeerden in zowel het Papiaments als het Nederlands instructie aan hun leerlingen moeten kunnen geven, zelf ook in beide talen instructie hebben gehad en beide talen op een relatief hoog niveau (C1 van het ERK) moeten leren beheersen.

De resultaten van de taalattitudevragenlijst waarin de studenten op een aantal stellingen moesten reageren op een vijfpuntsschaal (waarbij 5 een positieve en 1 een negatieve attitude representeert) worden gepresenteerd in Tabel 6.3.

Tabel 6.3 laat zien dat studenten van de TLN aangeven veel affiniteit te hebben met de Nederlandse taal en cultuur (4,90). Ook willen ze graag lesgeven in de Nederlandse taal (4,60). De affiniteit met het Nederlands bij de TLN-studenten is veel groter dan hun affiniteit met het Engels (3,70) en het Papiaments (2,40 op de stelling 'Papiaments is mijn lievelingsvak').

Studenten van LOFO hebben een lagere score op affiniteit met het Nederlands (3,42) dan studenten van de TLN maar niet zo laag als we hadden verwacht. Vergelijken met de TLN willen studenten van de LOFO minder graag in de instructietaal Nederlands lesgeven (3,62), zij geven liever les in het Papiaments (4,62). Het aantal studenten dat positief staat ten aanzien van het Nederlands als taal, ligt hoger dan we hadden verwacht, maar zij vinden het leren van Papiaments leuker (4,87) dan het leren van Nederlands (3,74) en Engels (3,79).

Het is natuurlijk niet vreemd dat studenten van de lerarenopleiding Nederlands een meer dan gemiddelde affiniteit hebben met de Nederlandse taal. De lage taalvaardigheid in het Nederlands van sommige studenten van de TLN kan hoe dan ook niet worden verklaard uit een negatieve attitude ten aanzien van het Nederlands. De scores bij de LOFO laten niet het (negatievere) beeld zien dat wij verwachtten, maar we constateren wel een duidelijk verschil in affiniteit met de Nederlandse taal tussen de studenten van de LOFO en die van TLN. We hadden niet verwacht dat de studenten van LOFO zo positief zouden scoren op het Papiaments. Deze scores zouden erop kunnen wijzen dat de studenten van de LOFO een voorkeur hebben voor het Papiaments met betrekking tot de drie centrale vragen waar wij een antwoord op

wilden hebben, maar ze impliceren niet dat de studenten een afkeer hebben van de Nederlandse taal en met die taal ook niets te maken willen hebben.

Tabel 6.3: Uitkomsten van de taalattitudevragenlijst

Stellingen	LOFO							TLN						
	5	4	3	2	1	gem.	N	5	4	3	2	1	gem.	N
Ik houd van de Engelse taal	12	7	13	3	3	3,58	38	2	2	3	3	1	3,09	48
Ik houd van de Nederlandse taal	8	17	11	2	0	3,82	38	8	0	2	0	0	4,60	48
Ik vind het leren van Papiaments leuk	33	5	0	0	0	4,87	38	4	2	2	1	1	3,70	47
Ik vind het leren van Engels leuk	14	11	8	4	2	3,79	39	3	1	3	2	1	3,30	48
Ik vind het leren van Nederlands leuk	12	11	10	3	2	3,74	38	8	1	1	0	0	4,70	48
Papiaments is mijn lievelingsvak	23	7	9	2	0	4,24	41	0	1	4	3	2	2,40	49
Nederlands is mijn lievelingsvak	5	14	11	7	1	3,39	38	8	0	2	0	0	4,60	48
Ik voel veel affiniteit met de Engelse taal en cultuur	8	11	11	7	2	3,41	39	4	1	3	2	0	3,70	49
Ik voel veel affiniteit met de Nederlandse taal en cultuur	5	12	14	3	2	3,42	36	9	1	0	0	0	4,90	46
Ik voel veel affiniteit met de Papiamentse taal en cultuur*	-	-	-	-	-	-	-	4	1	2	1	0	4,00	8
Ik geef graag les in het Nederlands	6	14	14	3	0	3,62	37	8	0	2	0	0	4,60	47
Ik geef graag les in het Papiaments	29	4	2	2	0	4,62	37	4	1	1	3	1	3,40	46

* Bij de LOFO zijn de antwoorden op de stelling met betrekking tot de affiniteit met Papiamentse taal en cultuur weggelaten. De stelling was geformuleerd als 'Ik houd van mijn moedertaal' maar gezien de heterogene taalachtergrond van de respondenten heeft de uitkomst geen interpreteerbare betekenis.

6.6 Talige diversiteit en taaldidactiek

In paragraaf 6.3 werd de talige diversiteit van instromende studentenpopulaties bij de TLN en de LOFO geschetst en in paragraaf 6.4 en 6.5 werd deze in een ruimer perspectief geplaatst. In deze paragraaf wordt het concept talige diversiteit verder

verhelderd met het oog op de ontwikkeling van een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands. In dit verband zijn vooral de begrippen: meertaligheid, moedertaal, tweede taal en vreemde taal van belang. Volgens Muysken (2014) houdt meertaligheid in “dat een persoon in het dagelijks leven meer dan een taal gebruikt. Hierbij gaat het vooral om gebruik: alleen maar een taal kennen leidt niet per se tot meertaligheid (...). Het is ook niet zo dat iemand een taal perfect hoeft te kennen, maar wel moet je om een taal te kunnen gebruiken haar redelijk kennen. Meestal worden de verschillende talen in verschillende situaties gebruikt: bijvoorbeeld thuis een andere taal dan op het werk of op school.” De samenlevingen op Aruba, Bonaire en Curaçao zijn multicultureel en meertalig (zie o.a. Faraclas, Kester & Mijts, 2013) en die multiculturaliteit en meertaligheid worden weerspiegeld op de scholen. Wat het Nederlands betreft, kan hierbij een onderscheid worden gemaakt tussen Nederlands als eerste taal of moedertaal, als tweede taal en als vreemde taal. Nederlands als moedertaal verwijst naar het Nederlands dat iemand van kinds af aan in de primaire sociale omgeving (meestal thuis) als eerste taal verwerft. Nederlands als vreemde taal verwijst naar het Nederlands dat iemand leert na de verwerving van de moedertaal terwijl dat Nederlands geen voertaal is in de omgeving waarin het wordt verworven. Bij Nederlands als tweede taal tot slot gaat het om de situatie waarin het Nederlands als nieuw te leren taal wordt geleerd in een gemeenschap waarin die taal de omgangstaal is (zie bijv. Bossers, Kuiken & Vermeer, 2010).

Voor de studenten van de TLN en de LOFO kunnen we ons afvragen of de gegeven omschrijving van Nederlands als tweede en vreemde taal wel adequaat is. Er lijkt immers geen duidelijk onderscheid te bestaan tussen het wel of niet voertaal zijn van het Nederlands in de uiteenlopende talige contexten waarin zij opgroeien.

Gietel (2006) deed een onderzoek onder bachelor- en masterstudenten die op Curaçao primair en secundair onderwijs hadden gevolgd. Ruim twee derde van deze studenten gaf aan zich tweetalig te voelen waarbij het Nederlands als de tweede taal werd ervaren en niet als een vreemde taal zoals bijvoorbeeld het Engels of het Spaans. Vergeleken met deze talen heeft het Nederlands op Curaçao niet de status van een vreemde taal in de traditionele betekenis van het woord, dat wil zeggen een taal die je (op school) hebt geleerd en die je niet dagelijks gebruikt. Dit verklaart waarom de studenten aangeven dat het Nederlands hun tweede taal is en niet bijvoorbeeld het Engels of het Spaans, twee talen waar jongeren op Curaçao ook veel mee in aanraking komen. Ook Kibbelaar (2013) wijst in haar studie op dit nuanceverschil in de Curaçaose (maar wellicht ook Bonairiaanse en Arubaanse) situatie.

Bovenstaande overwegingen leiden tot de conclusie dat we de aanduiding ‘Nederlands als tweede taal’ gebruiken voor het Nederlands dat studenten hebben leren gebruiken als belangrijk (mondeling en schriftelijk) communicatiemiddel in de woonomgeving of op school, zoals dit het geval is bij de meeste studenten van Surinaamse afkomst, sommige studenten van Caribische afkomst en studenten afkomstig uit Nederland van niet autochtoon-Nederlandse ouders. ‘Nederlands als vreemde taal’ gebruiken we voor het Nederlands dat studenten op school of door middel van zelfstudie hebben geleerd voor verschillende doeleinden, maar dat niet de taal is die zij in de dagelijkse omgang gebruiken en ook niet de taal is die nodig is om algemeen

schoolsucces te kunnen behalen. Dat is bijvoorbeeld het geval bij de studenten die uit Zuid-Amerika komen en in hun land van herkomst hun vooropleiding in het Spaans hebben gedaan en studenten uit het Caribisch gebied die in het primair en secundair onderwijs een andere taal dan Nederlands als instructietaal hebben gehad, zoals bijvoorbeeld Engels aan de International School of Papiaments aan de Humanistische scholen voor primair en secundair onderwijs; op deze scholen wordt het Nederlands enkel als vreemde taal onderwezen.

Tegen de achtergrond van de meertalige context van Curaçao lijkt het voor de hand te liggen dat de taalvaardigheidsdidactiek voor studenten van de TLN en de LOFO elementen zou bevatten van zowel eerste-, tweede- als vreemdetaal didactiek omdat ze in hun latere praktijk als leraar te maken krijgen met talige diversiteit in hun klassen. Er is veel studie gedaan naar de didactiek van het eerste-, tweede- en vreemdetaalonderwijs (zie o.a. Dyers, 2004; Hulstijn, 2007; García & Li Wei, 2014). Daarbij is veel discussie gevoerd over de beste didactische aanpak bij het aanleren van een tweede of vreemde taal (Krashen, 1981; Ellis, 1994; Huijbregtse, 2001; Swain, 2005; Bossers, Kuiken & Vermeer, 2010; Van Kalsbeek & Kuiken, 2014). In de literatuur wordt benadrukt dat er rekening mee moet worden gehouden dat tweedetaalleerders onderling kunnen verschillen en ook verschillende leerbehoeften kunnen hebben. Bij de studenten van de TLN en de LOFO gaat het er niet alleen om de taalvaardigheid Nederlands van aanstaande leraren te verhogen. We hebben tegelijkertijd te maken met studenten met verschillende taalachtergronden die de Nederlandse taal op een relatief hoog niveau (C1 of C2 van het ERK) moeten leren beheersen maar ook in staat moeten zijn om deze taal over te dragen in een onderwijsleersituatie waarin ze geen onomstreden en duidelijke positie heeft als eerste, tweede of vreemde taal. Ook moeten de studenten ongeacht hun eigen talige en culturele achtergrond en hun beheersing van het Nederlands deze taal leren doceren in een meertalige context waarin dat Nederlands niet per se de belangrijkste, best beheerste en meest geliefde taal is maar wel de instructietaal op de meeste scholen en daarmee de taal van schoolsucces en een goede maatschappelijke carrière.

Met de driedeling eerste, tweede en vreemde taal zijn we er echter nog niet. Het Caribisch gebied kenmerkt zich zoals gezegd door talige diversiteit. Studenten hebben bijgevolg verschillende moedertalen, sommigen hebben ook een tweede taal en de meesten hebben gedurende hun studieloopbaan ook verschillende vreemde talen geleerd zoals het Spaans en het Engels. Daarnaast zijn er op de TLN en de LOFO studenten die uit Zuid-Amerika, van (andere) eilanden van het Caribisch gebied of uit Europa komen, met allemaal potentieel verschillende moedertalen, tweede talen en vreemde talen en allemaal een verschillend taalaanbod van het Nederlands en andere talen. Al deze studenten een programma Taalvaardigheid Nederlands aanbieden alsof zij moedertaalsprekers van het Nederlands zouden zijn, zal daarom zeker niet tot meer studiesucces leiden noch zorgen voor een betere doorstroming van deze studenten binnen de opleiding.

De laatste jaren is er vanuit sociolinguïstisch perspectief een verschuiving waar te nemen in het denken over taal en taalleren. Centraal daarin staat dat taal niet langer

wordt opgevat als een onveranderbaar, normatief en telbaar construct – verwijzend naar bijvoorbeeld ‘het’ Engels, ‘het’ Nederlands, ‘het’ Spaans en ‘het’ Frans – maar veeleer naar een geheel van talige verschijnselen en elementen, veelal afkomstig uit meer dan één ‘taal’, dat het talige repertoire van de taalgebruiker uitmaakt en als zodanig wordt gebruikt om betekenisvolle communicatie te realiseren. Dit nieuwe perspectief op taal in de context van meertaligheid wordt kernachtig samengevat als een overgang van een begrip van taal als zelfstandig naamwoord naar een begrip van taal als werkwoord, in het Engels aangeduid als *linguaging* ‘talen’ of, om het meertalige karakter ervan aan te duiden, als *polylingual linguaging* of *polylinguaging* (zie o.a. Jørgensen, Karrebæk, Madsen & Møller, 2016). Meer recent wordt ook het begrip *translinguaging* gebruikt dat verwijst naar het complexe en actieve gebruik dat sprekers maken van hun talige repertoire (zie o.a. García & Li Wei, 2014; García, Flores & Spotti, 2017). Een dergelijke opvatting heeft ook consequenties voor de vraag hoe met talige diversiteit in het onderwijs op een positieve manier kan worden omgegaan, zonder daarbij de talige normativiteit die het onderwijs vereist en die ook tot de opdracht van het onderwijs behoort uit het oog te verliezen (zie o.a. Blommaert & Backus, 2013; Spotti & Kroon, 2016). In een dergelijke benadering wordt de talige diversiteit niet als een probleem gezien maar begint het succesvol leren van een taal bij de erkenning en benutting van het volledige meertalige repertoire dat de leerling of student meebrengt naar de klas en wordt van daaruit toegewerkt naar de vereiste doeltaalcompetenties in vaak meerdere talen. Dit is bijvoorbeeld bij de LOFO het geval. Studenten moeten daar behalve Nederlands ook Papiaments, Engels en Spaans op een redelijk niveau leren beheersen en onderwijzen. In paragraaf 6.5 hebben we bovendien gezien dat de studenten van LOFO minder affiniteit hebben met de Nederlandse taal en een voorkeur uitspreken voor het geven van instructies aan leerlingen in het Papiaments (zie ook Bak-Piard, Van de Ven, Coppen & Cijntje, 2016). Bij het ontwikkelen van een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands moet hier rekening mee worden gehouden.

6.7 Conclusies en consequenties

In dit hoofdstuk hebben we vastgesteld dat de talige diversiteit bij de studentenpopulatie van de TLN en de LOFO groot is. De studenten zijn afkomstig uit Curaçao, Aruba, Bonaire, St. Eustatius en St. Maarten, maar ook uit Santo Domingo, Haïti, Suriname en andere Zuid-Amerikaanse landen, Nederland en België en hebben bijgevolg uiteenlopende taalprofielen waarin het Nederlands eerste taal, tweede taal of vreemde taal is of een mengeling daarvan. De studenten blijken bovendien duidelijke opvattingen te hebben ten aanzien van de verschillende talen die deel uitmaken van hun taalprofiel. De talige diversiteit van de studenten en hun taalattitudes kunnen van invloed zijn op hun taalvaardigheid in het Nederlands en daarmee op de mate van succes waarmee deze studenten hun opleiding doorlopen.

De talige diversiteit van de studentenpopulatie heeft consequenties voor het opleidingsonderwijs aan de TLN en de LOFO. De taalvaardigheidsdidactiek bij de

opleidingen sluit het meeste aan bij de traditie van het vak Nederlands voor moedertaalsprekers van het Nederlands. Aan de programma's lagen immers geaccrediteerde programma's ten grondslag van Nederlandse lerarenopleidingen.²⁰ In de loop der jaren is er weliswaar sprake geweest van enige verschuiving in de richting van een meer communicatieve benadering in het taalonderwijs, maar over het algemeen overheerste het literair-grammaticale paradigma (Sawyer & Van de Ven, 2007). In een visiedocument uit 2003 wordt als een van de uitgangspunten geformuleerd dat de studenten aan de lerarenopleiding geschoold moeten worden om les te geven binnen de Antilliaanse samenleving, die voornamelijk uit tweede- en vreemdetaal-sprekers van het Nederlands bestaat (UNA, 2003) en er worden eerste stappen gezet in het werken met een taalportfolio. Van een bewuste keuze voor een eerste-, tweede- of vreemdetaaldidactiek van het Nederlands of een bewustzijn van de verschillen tussen die benaderingen is in de documenten echter nauwelijks sprake.

Het onderwijs op de TLN en de LOFO zal rekening moeten houden met inzichten van zowel de eerste-, tweede- als vreemdetaaldidactiek. Studenten aan de lerarenopleiding moeten niet alleen werken aan het verhogen van hun eigen taalvaardigheid Nederlands, ze moeten zich ook de didactische vaardigheden eigen maken die ze nodig hebben om later als leraar zelf in vergelijkbare situaties Nederlands te kunnen geven als doeltaal en het Nederlands te kunnen gebruiken als instructietaal.

Idealiter zouden we van elke instromende student het taalprofiel moeten vaststellen. Vervolgens zouden we de student de bij zijn profiel passende didactiek moeten aanbieden. Zo zou student 8 in Tabel 6.1 bijvoorbeeld vooral baat hebben bij een didactiek gericht op het Nederlands als moedertaal en student 12 vooral bij een vreemdetaaldidactiek. Het is voor een kleine universiteit als de UoC echter financieel en organisatorisch niet haalbaar om in relatie tot het taalprofiel van de studenten volledig gedifferentieerd (taal)onderwijs te verzorgen. Er zijn overigens ook argumenten aan te voeren voor het aanbieden van juist minder geïndividualiseerd en gedifferentieerd onderwijs. Zowel student 8 als student 12 moeten aan het einde van hun studie zowel een eerste-, tweede- als vreemdetaaldidactiek kunnen hanteren en moeten dus ook allebei worden uitgedaagd om te ervaren wat het betekent om het Nederlands te leren vanuit een andere dan de eigen beginsituatie.

Severing (1997) vond dat schoolsucces van leerlingen in het secundair onderwijs mede bepaald wordt door de mate van beheersing van het Papiaments van die leerlingen in het primair onderwijs. Het kan daarom raadzaam zijn bij het onderwijzen van het Nederlands, waar dat nodig en mogelijk is, ook een relatie te leggen naar de moedertaal van de studenten en, vooral bij de LOFO, het Nederlands te onderwijzen vanuit het Papiaments, Engels en/of Spaans. Zoals eerder aangegeven, moeten de studenten van de LOFO, in tegenstelling tot de studenten van de TLN, in het Nederlands en in het Papiaments instructie aan leerlingen kunnen geven en beide talen op een redelijk goed niveau beheersen. De studenten aan de TLN worden

²⁰ Het betreft de Hogeschool Utrecht, Instituut Archimedes waar de HBO-beroepsopleiding tot docent voortgezet onderwijs, voorbereidend en middelbaar beroepsonderwijs en volwasseneneducatie in de regio Utrecht op bachelor- en masterniveau wordt verzorgd.

specialisten in de Nederlandse taal, maar moeten deze taal doceren aan leerlingen van wie de omgevingstaal (en vaak ook de moedertaal) geen Nederlands is maar Papiaments of Engels (op Saba, St. Eustatius en St. Maarten). Dus ook zij moeten basiskennis van het Papiaments en Engels hebben en begrijpen hoe deze talen zich tot het Nederlands verhouden. Zij moeten bijvoorbeeld interferentiefouten vanuit die talen in het Nederlands kunnen herkennen om hun leerlingen in hun taalontwikkeling te kunnen helpen.

De in Hoofdstuk 5 gepresenteerde onderzoeksgegevens maken duidelijk dat we bij de ontwikkeling van een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands niet alleen rekening moeten houden met het door talige diversiteit getekende taalprofiel van de studenten maar ook met het feit dat ze met een verschillend (veelal te laag) taalvaardigheidsniveau Nederlands instromen in de lerarenopleidingen. De opdracht voor de opleiding is dan ook de aard van dit lage taalvaardigheidsniveau te achterhalen en een geschikte manier te vinden om dit al in de propedeuse weg te werken om de weg naar meer studiesucces te openen. Daarbij kan gebruik worden gemaakt van de aanbeveling van Narain (1995) om in onderwijsleermiddelen meer uit te gaan van situaties en contexten die voor studenten herkenbaar zijn. Hoewel ons onderzoek niet gericht is op de ontwikkeling van een integraal taalonderwijsbeleid maar op de ontwikkeling van een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands voor de lerarenopleiding, zijn we ervan overtuigd dat een expliciet en consistent taalonderwijsbeleid van de overheid en de schoolbesturen ertoe kan bijdragen dat leerlingen zich talig beter ontwikkelen en met een hoger taalvaardigheidsniveau Nederlands instromen bij de universiteit of hogeschool.

Bij de TLN en de LOFO studeren mensen die in veel opzichten van elkaar verschillen. Al die verschillen komen ook in meerdere of mindere mate terug in de scholen waar de meeste afgestudeerden van de lerarenopleiding aan het werk gaan. Toekomstige leraren staan voor de pedagogische en didactische uitdaging om binnen een dergelijke diverse setting hun onderwijs verantwoord vorm te geven. Daar moet de opleiding hen toe in staat stellen door een uitdagende leeromgeving te bieden waar met de inzet van programma's die rekening houden met onder andere talige diversiteit kwalitatief hoogwaardig onderwijs wordt aangeboden waarin gezocht wordt naar wat de studenten bindt, samen gedaan wordt wat samen gedaan kan worden en voldoende ruimte gelaten wordt voor de individuele ontwikkeling van iedere student. Dat zal een van de uitgangspunten moeten zijn van het nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands.

HOOFDSTUK 7

De ontwerpprincipes en het ontwerp

7.1 Inleiding

In de voorgaande hoofdstukken heb ik beschreven hoe ik als lerarenopleider en onderzoeker, alleen en samen met collega's en studenten, bezig ben geweest met de verkenning van het probleem van studie-uitval in de propedeuse van de TLN en de LOFO aan de UoC. Die studie-uitval bleek samen te hangen met een ontoereikend taalvaardigheidsniveau Nederlands van veel studenten. Naast die geringe taalvaardigheid speelde mogelijk ook de grote talige diversiteit bij de instromende groepen studenten een rol van betekenis. Het in dit verband uitgevoerde onderzoek leverde bouwstenen op voor de ontwikkeling van een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands dat beoogt bij te dragen aan meer studiesucces voor de studenten in de propedeusefase van de lerarenopleidingen.

In dit hoofdstuk presenteer ik de (tentatieve) ontwerpprincipes en het basisontwerp van dit nieuwe programma. Ik beschrijf achtereenvolgens de ontwerpprincipes die ik afleidde uit het onderzoek naar studie-uitval (Hoofdstuk 3), het onderzoek naar de uitvoering van een eerste versie van het nieuwe programma (Hoofdstuk 4), het onderzoek naar de relatie tussen studie-uitval en taalvaardigheid Nederlands (Hoofdstuk 5) en het onderzoek naar de talige diversiteit in de studentenpopulatie (Hoofdstuk 6). In paragraaf 7.2 geef ik zoveel mogelijk per principe aan welk theoretische, empirische en/of methodische overwegingen aan de opname ervan in de lijst van ontwerpprincipes ten grondslag liggen. In paragraaf 7.3 geef ik een globale schets van het ontwerp, meer concreet het nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands. Paragraaf 7.4 gaat over de wijze waarop de ontwerpprincipes en het ontwerp tijdens en na de uitvoering van het programma zullen worden geëvalueerd en in paragraaf 7.5 komen de conclusies en consequenties van het onderzoek aan de orde.

De in dit hoofdstuk gepresenteerde informatie heeft met andere woorden betrekking op concepten die voortkomen uit het uitgevoerde vooronderzoek en de daarin beschreven uitgangspunten die nog moeten worden geïmplementeerd en geëvalueerd. Het hoofdstuk is daarmee een scharnierhoofdstuk. De resultaten van de implementatie beschrijf ik op basis van twee casestudies in de Hoofdstukken 8 en 9 en pas in Hoofdstuk 10 geef ik aan welke van de in dit hoofdstuk gepresenteerde tentatieve ontwerpprincipes op basis van empirische evidentie van (doorslaggevend) belang kunnen worden geacht voor het bereiken van een goede doorstroming en minder studie-uitval in de propedeusefase van de TLN en de LOFO.

7.2 De ontwerpprincipes

In de beginfase van het onderzoek heb ik, samen met collega's en studentenpanels het probleem van de studie-uitval binnen de TLN en de LOFO verkend. Op basis van de kennis die deze verkenning opleverde, is een nieuw programma Taalvaardig Nederlands ontwikkeld, uitgevoerd en geëvalueerd. Een van de evaluatiepunten betrof de vraag welke van de bij de ontwikkeling van het programma gebruikte uitgangspunten ook relevant zouden zijn als ontwerpprincipes voor de verdere ontwikkeling van het programma. De resultaten van de uitgevoerde evaluatie zijn verdisconteerd in onderstaand overzicht.

In paragraaf 7.2.1 presenteer ik eerst een aantal randvoorwaardelijke ontwerpprincipes die ik met name afleidde uit het onderzoek naar studie-uitval in Hoofdstuk 3 en de eerste uitvoering van het nieuwe programma in Hoofdstuk 4. Daarna volgt in paragraaf 7.2.2 een aantal taalbeleidsmatige ontwerpprincipes, met name gebaseerd op de uitkomsten van het onderzoek naar de relatie tussen studie-uitval en taalvaardigheid (Hoofdstuk 5) en de talige diversiteit en de taalattitude van de studenten (Hoofdstuk 6). In paragraaf 7.2.3 tot slot volgt een aantal taaldidactisch-inhoudelijke ontwerpprincipes, men name gebaseerd op de uitvoering en evaluatie van een eerste versie van het programma en de daarbij geformuleerde uitgangspunten en aanbevelingen (Hoofdstuk 4). In wat volgt, worden de ontwerpprincipes (OP) doorlopend genummerd gepresenteerd van OP1 tot en met OP23.

7.2.1 Randvoorwaardelijke ontwerpprincipes

De hier gepresenteerde randvoorwaardelijke ontwerpprincipes hebben vooral betrekking op de context en de omstandigheden waarin het programma moet worden uitgevoerd. Ze zijn voornamelijk afgeleid uit de aanbevelingen van het onderzoek naar studie-uitval (zie Hoofdstuk 3) en het onderzoek naar de eerste test van het nieuwe programma bij de TLN (zie Hoofdstuk 4).

OP1 – Het programma maakt integraal deel uit van het curriculum

Het programma wordt niet aangeboden als een traject voor remediëring, dat wil zeggen een apart of extracurriculair programma voor zogenaamde taalzwakke studenten. Uit de evaluatie van diverse aanpakken waarmee getracht is de taalvaardigheid Nederlands van de studenten te verbeteren in de hoop daarmee hun studiesucces te vergroten, bleek dat al deze werkwijzen niet de gewenste resultaten opleverden. Wie relatief gezien al taalzwak is, zo concludeerden de deelnemende taaldocenten in de verkenningsfase, moet niet ook nog eens in een positie van remediëring worden gebracht waarin hij zich de mindere, machteloze en krachteloze voelt.

OP2 – Het programma wordt volledig uitgevoerd

Het is belangrijk om alle fasen (diagnose, uitvoering en evaluatie) van het programma integraal uit te voeren. Diagnose is belangrijk om een zo volledig mogelijk inzicht te krijgen in de beginsituatie van de studenten en om ook de studenten te

helpen inzicht te krijgen in hun beginsituatie en de beginsituatie van de groep waarvan zij deel uitmaken. De volledige uitvoering van het programma is belangrijk om vooruitgang te kunnen boeken en de evaluatie is nodig om effecten van de interventie zichtbaar maken en op basis daarvan verdere verbeteringen aan te kunnen brengen.

OP3 – Het programma gebruikt standaard eindtoetsen

Aan het begin van het programma wordt gewerkt met diagnostische toetsen, tussen- door ook met formatieve toetsvormen en pas aan het einde wordt zoveel mogelijk gewerkt met de standaard eindtoetsen die de studenten normaliter binnen de opleidingen ook moeten maken. Er mag niet de schijn ontstaan, dat de studenten de modules hebben gehaald omdat de toetsen en/of de normering werden aangepast.

OP4 – Het programma is compact en wordt in een beperkte aaneengesloten periode uitgevoerd en geëvalueerd

Het programma duurt in principe één semester, dat wil zeggen 4 tot 5 maanden, en wordt in principe direct aan het begin van het studiejaar (in de propedeuse) aangeboden. Na het volgen van het programma moeten studenten die de hele studie af willen ronden in principe op eigen kracht verder kunnen zonder uit te vallen (uitzonderingen daargelaten). Ook de evaluatie van het programma moet zo snel mogelijk na het einde ervan plaatsvinden.

OP5 – Er wordt gebruik gemaakt van een studentenvolgsysteem om het (taal)profiel van de studenten inzichtelijk te maken

Alle informatie over het (taal)profiel van een student (zijn taalvaardigheid, taalattitude en taalachtergrond enerzijds en sociaal-demografische kenmerken als herkomst, leeftijd, vooropleiding en werk anderzijds) dient, behalve in het taalportfolio van die student, ook in het facultaire studentendossier te worden opgenomen en beschikbaar te zijn voor de opleidingscoördinator en andere functioneel betrokkenen.

OP6 – Er vindt afstemming en samenwerking plaats tussen betrokkenen bij de uitvoering van het programma

De bij de programmaontwikkeling betrokken onderzoeker, de coördinatoren, het panel van docenten en begeleiders en het panel van studenten overleggen minimaal een keer per twee weken met elkaar om af te stemmen, informatie uit te wisselen en mogelijke knelpunten in het programma snel te kunnen signaleren en oplossen. Met andere partijen (bijv. schoolleiders of directeuren van schoolbesturen) kan worden overlegd voor zover en zo vaak dat nodig is.

OP7 – Er worden goede voorzieningen gecreëerd voor de deelnemers aan het programma

Medewerkers van de UoC die een bijdrage leveren aan het programma krijgen hier werktijd voor en er is een goede betalings- of compensatieregeling voor gastdocen-

ten en student-assistenten die binnen het programma werken. Docenten en begeleiders wordt de mogelijkheid geboden zich in relatie tot het programma te professionaliseren.

OP8 – Er wordt voldoende ruimte geboden voor de uitvoering van het programma

Elk voorstel voor vernieuwing of verbetering moet kunnen worden uitgevoerd binnen de beperkte financiële en fysieke mogelijkheden van de (kleine) UoC. Het programma wordt in principe met de beschikbare tijd en middelen georganiseerd en uitgevoerd. Wel moet het programma zowel binnen het curriculum als in fysieke zin, voldoende ruimte krijgen van de Algemene Faculteit en de opleidingen. De faculteit en/of opleidingen moeten er bijvoorbeeld voor zorgen dat er geschikte lokalen zijn, voorzien van de nodige studiematerialen en ICT-faciliteiten, waar de studenten ook zelfstandig en in kleine groepjes kunnen werken.

OP9 – Niet-taalgerelateerde risicofactoren voor studie-uitval worden gecontroleerd

In Hoofdstuk 3 bleek dat oorzaken van studie-uitval zowel taalgerelateerd als niet-taalgerelateerd kunnen zijn. Het is niet voldoende om alleen aan de taalgerelateerde oorzaken van studie-uitval te werken. Ook de niet-taalgerelateerde oorzaken moeten worden gescreend en gecontroleerd om studiesucces in de propedeusefase te kunnen waarborgen. Hierbij is goede samenwerking van de taaldocenten met de studieloopbaanbegeleiders en de instituutsbegeleiders in de beroepsvormende lijn onmisbaar. Ook het gebruik van de screeningslijst voor risicofactoren (zie Hoofdstuk 3) is in het geval van de TLN en de LOFO noodzakelijk. Deze lijst kan door de taalcoördinatoren of de leider van het programma worden ingevuld voor, tijdens of na het eerste individueel (intake)gesprek met de deelnemers.

7.2.2 Taalbeleidsmatige ontwerpprincipes

De in de Hoofdstukken 5 en 6 beschreven onderzoeken, hebben de problematiek van de grote studie-uitval van studenten in de propedeusefase van de TLN en de LOFO aanzienlijk verhelderd. De resultaten van deze onderzoeken zijn aanleiding geweest om de eerder geformuleerde uitgangspunten verder aan te scherpen. Centraal daarbij stond de wens een programma te ontwikkelen dat aan zou sluiten bij de vooral talige diversiteit van de groepen studenten van de TLN en de LOFO. Dit leidde tot de formulering van een aantal met name taalbeleidsmatig gerichte ontwerpprincipes die samenhangen met de consequenties van de talige diversiteit van de context en de studentenpopulatie voor de uitvoering van het programma.

OP10 – Het gebruik van het Nederlands en academisch taalgebruik worden gestimuleerd

Uit het onderzoek naar de taalvaardigheid Nederlands van de studenten bleek dat het niveau van velen onvoldoende was om de propedeuse succesvol af te kunnen ronden.

De meeste studenten uit de onderzoekspopulatie bleken een positieve attitude te hebben ten aanzien van de Nederlandse taal en wilden de taal graag goed leren beheersen. Om die reden moet alles op alles worden gezet om de studenten in de eerste fase van hun studie te laten werken aan het vergroten van hun taalvaardigheid Nederlands. Binnen en buiten de colleges wordt daarom gedurende het programma Nederlands (ter plaatse nog veelal aangeduid als Algemeen Beschaafd Nederlands) gesproken en alle betrokkenen streven naar het gebruik van academisch en verzorgd taalgebruik in alle studietalen (dus ook in het Papiaments, Engels en Spaans). Het betreft hier primair een houdingsaspect.

OP11 – De taalvaardigheid Nederlands wordt in alle modules beoordeeld

Het idee achter dit ontwerpprincipe is dat het voor minimaal tien procent van de totale score mee beoordelen van de taalvaardigheid Nederlands (en de taalvaardigheid Papiaments bij de LOFO) in alle vakken, studenten zou helpen om niet alleen binnen het programma, maar overal meer op hun gebruik van het Nederlands te letten. Dit houdingsaspect is gerelateerd aan het taalbeleidsmatige principe van ‘taal in alle vakken’ (zie o.a. Kroon, 1985; Hajer & Meestringa, 2020).

OP12 – Het Nederlands van studenten wordt niet gecorrigeerd door docenten in andere vakken

Het Nederlands van de studenten in het programma wordt alleen gecorrigeerd door docenten Nederlands en niet door docenten van andere vakken. Dit taalbeleidsmatige principe laat onverlet dat ook docenten van andere vakken de studenten kunnen wijzen op hun verantwoordelijkheid voor correct en verzorgd gebruik van het Nederlands wanneer zij ernstige vormen van niet verzorgd taalgebruik constateren. Binnen het programma stellen de studenten een verbeterplan op voor hun taalvaardigheid Nederlands. Bovendien wordt gestimuleerd dat studenten steeds meer academische taal gebruiken (in het Nederlands en andere talen). Ook dit ontwerpprincipe vloeit voort uit het onderzoek naar de taalvaardigheid Nederlands en de talige diversiteit en taalattitude van de studenten (zie de Hoofdstukken 5 en 6).

OP13 – Er wordt in alle vakken aandacht besteed aan de taalvaardigheid Nederlands

Zoals OP12 aangeeft is er in het programma ook aandacht voor het taalgebruik van de studenten bij andere vakken waar Nederlands de instructietaal is. De begeleiders die de werkstukken van studenten nakijken, zoals hun stageverslag en competentieportfolio, registreren of de vooruitgang in taalvaardigheid Nederlands die de studenten in het programma boeken en in hun taalportfolio opnemen, ook terug te zien is bij de andere vakken.

OP14 – Taaltaken bij andere vakken worden in het programma geïntegreerd

Uit het onderzoek naar de taalvaardigheid Nederlands van de studenten bleek dat deze bij velen onder de maat was. Daarom moeten de studenten gedurende de eerste fase van hun studie intensief werken aan het verhogen van hun taalvaardigheid bij

het vak Nederlands maar ook bij het luisteren, lezen, schrijven en presenteren bij andere vakken. Om hun propedeusediploma te kunnen behalen, moeten studenten niet alleen voldoende scores voor de taalvaardigheidsmodules Nederlands, maar ook voor alle overige vakken in de niet-vakinhoudelijke leerlijnen. Het is daarvoor niet voldoende, docenten te vragen bij niet-taalvakken aandacht te besteden aan de taalvaardigheid en taalverzorging van de studenten. Er moet ook worden gewerkt vanuit het principe dat ook taaltaken van andere vakken in de taalmodules van het programma worden geïntegreerd. Het moet voor studenten dus mogelijk zijn het materiaal en de opdrachten van andere vakken in hun individuele pakket binnen het programma te integreren.

OP15 – Er wordt aandacht besteed aan (de benutting van) de meertalige context

De TLN en de LOFO worden verzorgd in een talig en cultureel diverse samenleving waar het Nederlands de voertaal noch de thuistaal is van een groot deel van de studenten. De studenten van de LOFO moeten naast het Nederlands ook de talen Papiaments, Engels en Spaans op een relatief hoog niveau leren beheersen. De studenten van de TLN moeten zich naast een hoog niveau van het Nederlands ook enige basis-kennis van het Engels en het Papiaments eigen maken om in de onderwijspraktijk van de Nederlands Caribische eilanden goed te kunnen functioneren. Daarom is het noodzakelijk bij de ontwikkeling van het nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands te werken vanuit het totale taalrepertoire dat de studenten meebrengen naar de opleiding. Ook moet er meer aandacht zijn voor de specifieke behoeften en mogelijkheden van elke individuele student gezien de grote talige diversiteit in de groepen, de meertalige context van de eilanden in een globaliserende wereld en de specifieke positie en status van het Nederlands op de eilanden waar studenten worden opgeleid en ook les moeten kunnen geven.

OP16 – Er wordt gebruik gemaakt van gedifferentieerd studiemateriaal

Op basis van het onderzoek naar de taalvaardigheid Nederlands, de talige diversiteit en de taalattitude van de studenten zoals beschreven in de Hoofdstukken 5 en 6, dient het studiemateriaal waar mogelijk te worden aangepast met het oog op de context van de regio, d.w.z. de Nederlandse Caribische eilanden. De bevindingen van het onderzoek naar de talige diversiteit zoals gerapporteerd in Hoofdstuk 6 rechtvaardigen aandacht voor gedifferentieerd studiemateriaal. Er kan worden gewerkt met basismateriaal dat door alle studenten wordt gebruikt, maar ook met naar niveau, inhoud, context en vorm gedifferentieerd materiaal – het liefst ook digitaal en gratis verkrijgbaar – waarmee studenten individueel kunnen oefenen.

7.2.3 Taaldidactisch-inhoudelijke ontwerpprincipes

Naast de hierboven beschreven randvoorwaardelijke en taalbeleidsmatige ontwerpprincipes formuleer ik tot slot enkele ontwerpprincipes die primair betrekking hebben op de inhoudelijke vormgeving, organisatie en inhoud van het programma. Deze

tentatieve ontwerpprincipes zijn vooral gebaseerd op de bevindingen van de uitvoering en evaluatie van een eerste versie van het programma zoals beschreven in Hoofdstuk 4 en de daarbij geformuleerde uitgangspunten en aanbevelingen.

OP17 – Het taalvaardigheidsprofiel van de studenten wordt inzichtelijk gemaakt

Het taalvaardigheidsprogramma Nederlands start met het diagnosticeren en daarmee inzichtelijk maken van de beginsituatie van de studenten (en van hun cohort of de groep waar ze in zitten). Aan het einde van de propedeuse wordt de taalvaardigheid Nederlands van de studenten opnieuw getoetst. In deze fase worden data verzameld met behulp van toetsen taalvaardigheid Nederlands (lezen, luisteren, schrijven en spreken). Bovendien leggen de studenten hun taalportfolio ter beoordeling voor.

OP18 – Er wordt op basis van de beginsituatie van de studenten, en waar nodig ook gedurende de uitvoering of aan het eind van het programma, een go/no-go besluit genomen om met de opleiding door te gaan

Door uitwisseling van relevante informatie nemen de bij het programma betrokken studenten en docenten kennis van de beginsituatie van elke student en van (de grote diversiteit binnen) de totale groep, stellen ze vast welke kansen en bedreigingen de beginsituatie bevat en maken de gezamenlijke keuze om al dan niet met de opleiding verder te gaan (*go/no-go*). In deze fase stoppen met de opleiding kan de opleiding veel tijd en geld schelen en kan de student een betere beroepskeuze opleveren. Een dergelijk besluit kan ook nog in de loop of aan het eind van het programma worden genomen.

OP19 – Er wordt aandacht besteed aan reflectief taalleren en taal ontwikkelen

Op basis van het onderzoek naar de taalvaardigheid Nederlands van de studenten is als aanbeveling geformuleerd dat toekomstige leraren hun eigen onderwijspraktijk moet leren analyseren vanuit een theoretisch kader om die praktijk te kunnen verbeteren. Dit betekent onder andere dat de studenten instrumenten moeten worden aangereikt (theorie, vakinhoud en werkvormen) om hun eigen taalonderwijs en hun eigen taalontwikkeling 'levenslang' te kunnen monitoren. Deze aanbeveling rechtvaardigt een ontwerpprincipe dat bepaalt dat in het programma wordt gewerkt aan de ontwikkeling van de aanstaande leraar als '*reflective practitioner*' (Lunenberg, Ponte & Van de Ven, 2007). Studenten moeten niet alleen taal leren gebruiken, maar moeten ook leren reflecteren op dat taalgebruik. Dat sluit aan bij de richtlijnen van het ERK waarin het werken met een taalportfolio wordt bepleit binnen situaties die worden gekenmerkt door een grote talige diversiteit van groepen leerlingen of studenten.

OP20 – Er wordt aandacht besteed aan analytisch en onderzoekend taalleren

In het onderzoek naar de taalvaardigheid Nederlands van de studenten is gebleken dat de hoeveelheid soorten taalfouten die zij maken van invloed is op hun studiesucces in de propedeusefase. Op dezelfde manier als bij OP19 rechtvaardigt dit een ontwerpprincipe dat bepaalt dat studenten al in een vroeg stadium van hun opleiding

leren om een analytische en onderzoekende houding aan te nemen bij het leren van het Nederlands. Een dergelijke onderzoekende houding zou volgens Van der Rijst (2009a; 2009b) de volgende punten moeten omvatten: kritisch zijn (vragen stellen en niet zomaar iets aannemen), willen weten, willen begrijpen, open staan voor feedback en kritiek, willen delen, willen vernieuwen, gebruik willen maken van door anderen vergaarde kennis en onderzoek doen. Studenten moeten bijvoorbeeld zoveel mogelijk zelf ontdekken welke soorten fouten zij in het Nederlands maken, leren analyseren waarom zij deze foutensoorten maken en leren, mede op basis van feedback van medestudenten en docenten, hier oplossingen voor te bedenken. Om uitvoering te kunnen geven aan dit ontwerpprincipe is een instrument voor de analyse van taalfouten ontwikkeld.

OP21 – Er wordt expliciet aandacht besteed aan de ontwikkeling van luistervaardigheid

In door verschillende onderzoekers op Curaçao en Bonaire uitgevoerd onderzoek (zie Hoofdstuk 6 voor een overzicht) wordt gepleit voor uitbreiding, vooral in het leesonderwijs, van het taalaanbod Nederlands voor leerlingen in het primair en secundair onderwijs om daarmee hun schoolsucces te bevorderen. Gezien de resultaten van het in Hoofdstuk 5 beschreven onderzoek en de scores van de studenten op toetsen voor luister- en schrijfvaardigheid en de relatie tussen deze scores en hun studieresultaten, verdient het aanbeveling bij de TLN en de LOFO voldoende aandacht te besteden aan het vergroten van de luistervaardigheid van de studenten. Tijdens colleges (ook bij andere vakken dan Nederlands) moeten studenten veel luisteren op minimaal B2 niveau van het ERK en mede op basis daarvan veel verslagen schrijven. Zij moeten de beluisterde teksten goed kunnen begrijpen en samenvatten. Het lezen van studieboeken kan ook buiten de colleges en in eigen tempo plaatsvinden. Als studenten informatie missen die mondeling tijdens colleges wordt aangeboden, kan dit tot kennisdeficiënties leiden die het behalen van hun propedeuse bemoeilijken. De eerste modules Luistervaardigheid van het programma moeten vooral gericht zijn op luistervaardigheid en het leren gebruiken van luisterstrategieën.

OP22 – Er wordt aandacht besteed aan contextrijk en interactief taalleren

In Hoofdstuk 6 is ingegaan op de achtergronden van de binnen de studentengroepen aanwezige talige diversiteit. Daarbij is geconstateerd dat de studenten van de TLN en de LOFO het Nederlands op een relatief hoog niveau moeten leren beheersen in een omgeving waarin dat Nederlands niet de voertaal is en ook niet de thuistaal van veel studenten. Voor een goede taalbeheersing is de hoeveelheid taalaanbod en de kwaliteit van dit aanbod van groot belang (zie o.a. Kibbelaar, 2013). Het is daarom belangrijk om bij de TLN en de LOFO contextrijk en interactief taalleren te bevorderen. Dit kan bijvoorbeeld door studenten de opdracht te geven op zoek te gaan naar situaties waarin de Nederlandse taal levend aanwezig is en daarvan verslag te doen in hun taalportfolio. Te denken valt aan het bijwonen van Nederlandstalige lezingen en theatervoorstellingen en/of in hun vrije tijd enkele uren een bijbaantje aannemen bij bedrijven waar op de werkvloer veel Nederlands wordt gesproken. Ook is het

belangrijk bij het begin van een studiejaar studenten voor wie het Nederlands eerste, tweede of vreemde taal is, samen in dezelfde klas te houden en interactief met elkaar te laten samenwerken. Contextrijk leren kan mede worden bevorderd door gebruik te maken van verschillende media en studenten ook toe te staan tijdens de colleges al die media te gebruiken. Daarnaast moet het studiemateriaal, zoals al eerder aangegeven, waar mogelijk worden aangepast aan de context van de Nederlandse Caribische eilanden en is het van belang een veilig leerklimaat te scheppen waarin ook de vreemdetaal sprekers van het Nederlands het aandurven het Nederlands te gebruiken en die taal al doende beter en vlotter gaan spreken.

OP23 – Er wordt aandacht besteed aan didactische differentiatie met het oog op het managen van de aanwezige (talige) diversiteit: samen waar het kan en individueel waar het nodig is

De geconstateerde grote (talige) heterogeniteit in de groepen vormt een mogelijke verklaring voor het geringe succes van de opleidingen bij het vergroten van de Nederlandse taalvaardigheid van de studenten. De studentenpopulatie verschilt enorm wat betreft het genoten taalaanbod en bestaat (daardoor) uit zeer veel verschillende categorieën studenten met zeer uiteenlopende leerbehoeften. In de opleidingsdidactiek zal dus veel aandacht moeten worden besteed aan differentiatie en aan het managen van (talige) diversiteit. Het is belangrijk om in een dergelijke situatie te zoeken naar wat studenten verbindt en hen te helpen inzien dat zij ook binnen een zeer diverse context samen kunnen leren en samen vooruitgang kunnen boeken, terwijl er voldoende aandacht blijft bestaan voor hun individuele ontwikkeling.

In Tabel 7.1 geef ik een samenvattend overzicht van de geformuleerde ontwerpprincipes die in deze paragraaf in een eerste tentatieve formulering zijn gepresenteerd.

Tabel 7.1: Overzicht van de tentatieve ontwerpprincipes

OP	Beschrijving
Randvoorwaardelijke ontwerpprincipes	
1	Het programma maakt integraal deel uit van het curriculum
2	Het programma wordt volledig uitgevoerd
3	Het programma gebruikt standaard eindtoetsen
4	Het programma is compact en wordt in een beperkte aaneengesloten periode uitgevoerd en geëvalueerd
5	Er wordt gebruik gemaakt van een studentenvolgsysteem om het (taal)profiel van de studenten inzichtelijk te maken
6	Er vindt afstemming plaats tussen betrokkenen bij de implementatie van het programma
7	Er worden goede voorzieningen gecreëerd voor de deelnemers aan het programma
8	Er wordt voldoende ruimte geboden voor de implementatie van het programma
9	Niet-taalgerelateerde lokale risicofactoren voor studie-uitval worden gecontroleerd

Taalbeleidsmatige ontwerpprincipes	
10	Gebruik van het Nederlands en academisch taalgebruik worden gestimuleerd
11	Taalvaardigheid Nederlands wordt in alle modules beoordeeld
12	Het Nederlands van studenten wordt niet gecorrigeerd door docenten in andere vakken
13	Er wordt aandacht besteed aan taalvaardigheid Nederlands in alle vakken
14	Taaltaken bij andere vakken worden in het programma geïntegreerd
15	Er wordt aandacht besteed aan (de benutting van) de meertalige context
16	Er wordt gebruik gemaakt van gedifferentieerd studiemateriaal
Taaldidactisch-inhoudelijk ontwerpprincipes	
17	Het taalvaardigheidsprofiel van de studenten wordt inzichtelijk gemaakt
18	Er wordt op basis van de verzamelde begin-, tussen- en/of eindproducten van de studenten een go/no-go besluit genomen om met de opleiding door te gaan
19	Er wordt aandacht besteed aan reflectief taalleren en taal ontwikkelen
20	Er wordt aandacht besteed aan analytisch en onderzoekend taalleren
21	Er wordt expliciet aandacht besteed aan de ontwikkeling van luistervaardigheid
22	Er wordt aandacht besteed aan contextrijk en interactief taalleren
23	Er wordt aandacht besteed aan didactische differentiatie met het oog op de aanwezige (talige) diversiteit: samen waar het kan en individueel waar het nodig is

7.3 Het programma Taalvaardigheid Nederlands

In de volgende paragrafen geef ik een korte beschrijving van het ontwerp, dat wil zeggen het nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands dat met behulp van de in paragraaf 7.2 voorgestelde ontwerpprincipes vorm en inhoud gekregen heeft.

7.3.1 Het programma in fasen

Het programma Taalvaardigheid Nederlands bestaat uit drie belangrijke fasen: een diagnostische fase, een fase waarin gewerkt wordt aan de verbetering van de Nederlandse taalvaardigheid van de studenten en een beoordelings- en evaluatiefase.

De diagnostische fase

Het programma start met een diagnostische fase waarin wordt geprobeerd een zo breed mogelijk beeld te krijgen van de (talige) beginsituatie van elke deelnemer. Er worden daartoe taalvaardigheidstoetsen en een zelfevaluatie-toets bij de studenten afgenomen evenals een vragenlijst waarmee hun taalachtergrond wordt bepaald en hun affiniteit en attitude ten aanzien van talen, in casu het Nederlands, Engels, Spaans en Papiaments. Het gaat hierbij om dezelfde of soortgelijke toetsen als beschreven in Hoofdstuk 5. De motivatie van de studenten om leraar Nederlands in het secundair onderwijs te worden of leraar in het primair onderwijs, wordt gepeild door een open schrijfpodracht bij het maken van de schrijfvaardigheidstoets.

De studenten krijgen tijdens een van de eerste colleges (afhankelijk van het moment waarop de toetsen zijn afgenomen) een terugkoppeling van de resultaten van

de docent(en) die de taalvaardigheidsmodules verzorgen. Daarna analyseren zij zelf hun resultaten en maken op basis daarvan en op basis van de ontvangen feedback verbeterplannen waarmee zij hun eigen taalvaardigheid Nederlands gaan monitoren. Hun resultaten en analyses nemen de studenten op in een taalportfolio dat zij gaandeweg de uitvoering van het programma (leren) aanleggen.

Het programma Taalvaardigheid Nederlands is primair een vakinhoudelijk programma. Het diagnosticeren van de beginsituatie van individuele studenten en van de groep waartoe zij behoren, maakt daar deel van uit. Studenten moeten immers leren hun eigen taalsituatie te analyseren en zelf te besluiten wat zij met de resultaten van de analyse gaan doen. Wanneer het diagnosticeren uitsluitend buiten het programma plaats zou vinden, zouden negatieve resultaten in de diagnostische fase kansrijke studenten kunnen afschrikken, wat tot (onnodige) uitval zou kunnen leiden. De praktijk leert dat wanneer studenten ondervinden dat zij ondanks minder goede resultaten in de diagnostische fase, toch kans maken om vooruitgang te boeken en te slagen, velen er toch voor kiezen met de opleiding door te gaan. Het onderwijs in het Caribisch gebied heeft een nijpend tekort aan gekwalificeerde leraren. Daarom is het van belang studenten die belangstelling tonen voor de lerarenopleiding en die een kans maken deze succesvol af te ronden, binnen de opleidingen te houden.

De fase van verbetering van de taalvaardigheid Nederlands

In deze fase krijgen de deelnemende studenten een aantal taalvaardigheidsmodules aangeboden. Het betreft een module waarin de studenten leren werken met een taalportfolio en ook kennisnemen van de resultaten van hun diagnostische toetsen, de diversiteit in de groep en de werkwijze binnen het programma. Daarnaast zijn er twee modules Luisteren en spreken, twee modules Schrijfvaardigheid en twee modules Leesvaardigheid. De deelvaardigheden woordenschat, spelling en grammatica zijn in het eerste semester (periode 1 en 2) integraal in de taalvaardigheidsmodules opgenomen; grammatica (taalkundig en redekundig ontleden) wordt in de tweede helft van het tweede semester (in periode 4) ook apart aangeboden.

Tabel 7.2 bevat een overzicht van de modules met toegekende studiepunten die binnen het programma worden aangeboden en van de modules die de studenten daarnaast buiten het programma in het eerste semester moeten volgen. Eén studiepunt staat voor 28 uur tijdsbesteding door de student (de opleiding telt met 60 studiepunten per jaar in totaal 240 studiepunten). Bij de modules buiten het programma moet worden opgemerkt dat dit alleen de TLN betreft; bij de LOFO volgen de studenten naast meer algemeen vormende modules ook nog modules Papiaments, Engels en Spaans.

Tabel 7.2: Modules binnen en buiten het programma in het eerste semester (2010)

Modules	Studiepunten		
	Periode 1	Periode 2	Totaal
Binnen het programma			
Schrijfvaardigheid	2	2	4
Luister- en spreekvaardigheid	2	2	4
Leesvaardigheid	2	2	4
Studievaardigheden Nederlands	1		1
Taalportfolio (formeel geïntegreerd in Schrijfvaardigheid en andere modules)			
Buiten het programma	Periode 1	Periode 2	Totaal
Logopedie	1		1
Literaturoff dossier jaar 1 (heel het jaar): uitleg opzet leesdossier en eerste beginselen jeugdliteratuur	1	2	3
Inleiding sociologie	2		2
Inleiding psychologie		2	2
Algemene didactiek	1		1
Algemene didactiek		2	2
Stage jaar 1 (vanaf periode 2)		2	2
ICT	2		2
Begeleiding jaar 1(heel het jaar)	1	1	2
Totaal	15	15	30

Semester 1 begint meestal halverwege augustus en eindigt half januari met het afnemen van toetsen. Semester 2 beslaat twee perioden van elk tien weken. Week 9 is een collegevrije week en week 10 een tentamenweek. In dit programma is het gebruik van ICT (en sociale media) geen doel op zich. In het eerste jaar krijgen de studenten standaard een introductiemodule ICT en verder wordt ICT geïntegreerd binnen het programma gebruikt als een krachtig technisch hulpmiddel om het talenonderwijs doeltreffender te maken en de autonomie van de studenten te stimuleren. Studenten worden bijvoorbeeld gestimuleerd om zich vanaf dag een te registreren op de site beterspellen.nl en er worden tijdens de colleges ook samen oefeningen van die site gemaakt (om studenten daaraan te laten wennen).

De taalvaardigheidsmodules en werken met het taalportfolio

Onderstaand volgt een globale beschrijving van de taalvaardigheidsmodules die voor het programma zijn ontwikkeld.

De modules Luisteren en spreken 1.1 en 1.2

Uit het in Hoofdstuk 5 beschreven onderzoek naar de luister- en schrijfvaardigheid Nederlands van de studenten van de LOFO en de TLN bleek dat deze studenten over het algemeen niet het gewenste B2-niveau van het ERK halen. In de modules Luis-

teren en spreken van het programma wordt de nadruk gelegd op bepaalde luisterstrategieën zoals effectief luisteren, goed geven en ontvangen van feedback en kritiek, goed samenvatten van meer informele en meer formele gesproken taal (zoals resp. tijdens colleges en in een luistertoets) en argumenten en standpunten uit een luistertekst halen. Het maken van opdrachten maakt ook deel uit van deze eerste modules Luisteren en spreken. Concrete voorbeelden van deze opdrachten zijn het gericht en meer bewust luisteren naar Nederlandstalige radio- en tv-programma's en naar lessen bij andere vakken. Studenten maken dan bijvoorbeeld samenvattingen van gehoorde teksten, vergelijken hun samenvatting met die van andere studenten, analyseren de verschillen en reflecteren hierop met vragen als: waarom heb ik iets anders gehoord dan mijn medestudent; hoe luister ik eigenlijk naar bijvoorbeeld het Nederlands; waar word ik bij het luisteren door afgeleid; hoe kan ik mijn luistervaardigheid verbeteren; welke strategieën kan ik hier het beste bij gebruiken en als ik dat gedaan heb, wat is daarvan het resultaat? Deze opdrachten, de uitwerkingen ervan en reflecties op de resultaten, worden opgenomen in het taalportfolio. Ook worden studenten gestimuleerd om bijvoorbeeld naar Nederlandstalige lezingen op hun vakgebied te gaan of een bijbaantje te zoeken bij supermarkten, hotels of cafés waar zij veel in aanraking komen met het Nederlandse en zodoende zowel hun luister- als spreekvaardigheid kunnen oefenen. Ook dit soort activiteiten en de resultaten daarvan nemen zij op in hun taalportfolio. Aangezien de studenten ook bij andere vakken veel in het Nederlands moeten presenteren, worden hun tijdens de modules Luisteren en spreken diverse presentatietechnieken aangeleerd en oefenen zij ook met het presenteren in het Nederlands.

Veel activiteiten zijn geïntegreerd in de dagelijkse routines, omdat de tijd die de studenten hebben om hun taalvaardigheid Nederlands te verbeteren niet onbeperkt is. Binnen vier maanden moeten zij al op een hoger niveau zitten om een kans te maken succesvol door te stromen. De doelen en werkwijze van de modules Luisteren en spreken kunnen als volgt worden omschreven:

- Studenten worden zich bewust van hun beginsituatie wat betreft hun luistervaardigheid Nederlands en weten hoe zij een plan kunnen opstellen om hun luistervaardigheid te verbeteren.
- Studenten leren effectief te luisteren om hun luistervaardigheid Nederlands zo te verbeteren dat zij gesproken Nederlands tijdens colleges van alle vakken beter kunnen verstaan en begrijpen (controleren of je het gehoorde goed hebt verstaan en begrepen; doorvragen tot je alles goed hebt begrepen; samenvatten wat de ander heeft gezegd) en daardoor bij toetsing het B2-niveau van het ERK te kunnen halen. Studenten leren deze strategie ook binnen de eigen groep te gebruiken om het ontstaan van misverstanden en conflicten te voorkomen (echt naar de ander luisteren voordat je een oordeel geeft).
- Studenten leren mondelinge feedback en kritiek te geven en te ontvangen om elkaar te kunnen helpen bij de verbetering van hun taalvaardigheid Nederlands.

- Studenten leren een gehoorde tekst in het Nederlands goed samen te vatten en er argumenten en standpunten uit te halen.
- Studenten oefenen in het luisteren naar en het goed uitspreken van het Nederlands zowel binnen als buiten de colleges.
- Studenten leren een onderscheid te maken tussen de klanken van het Standaardnederlands en die van uiteenlopende varianten en variëteiten van het Nederlands. Daarbij wordt aangegeven dat het geen probleem is als studenten een lokaal, regionaal Nederlands, Vlaams of Surinaams accent hebben, maar dat het belangrijk is dat alle toekomstige leraren Nederlands en leraren in het primair onderwijs ook de klanken en de uitspraak van het Standaardnederlands beheersen.
- Door de opdrachten voor het taalportfolio oefenen de studenten met verschillende niveaus van luisteren naar authentieke Nederlandse teksten.
- Studenten ontwikkelen zich aantoonbaar in de richting van het B2-niveau van het ERK wat betreft hun luister- en spreekvaardigheid van het Nederlands.

De modules Schrijfvaardigheid 1.1 en 1.2

Twee modules Schrijfvaardigheid uit het eerste semester van de TLN zijn verder aangepast voor gebruik binnen het programma. Bij deze aangepaste modules Schrijfvaardigheid ligt het accent op het goed uitvoeren van communicatieve taaltaken, zoals bijvoorbeeld het schrijven van een tekst waarin de student zich voorstelt en zijn medestudenten en de docenten informeert over zijn motieven om de lerarenopleiding te volgen. De teksten van de studenten worden in een introductienieuwsbrief opgenomen. De student schrijft een eerste concepttekst en vraagt daar feedback op aan zijn medestudenten en de docenten. Om een goede en foutloze introductietekst te kunnen schrijven, analyseert de student op basis van conceptversies zijn huidige taalvaardigheidsniveau en bedenkt een plan om dit waar nodig te verbeteren. Dit kan inhouden dat de student bewust kennis moet nemen van bepaalde regels van de Nederlandse taal en moet oefenen met het consistent toepassen van die regels. Het kan zijn dat hij zijn woordenschat (inclusief vakjargon) wat verder uit moet breiden of zijn eigen teksten beter moet verzorgen. Om zijn communicatieve doel te bereiken leert de student onder andere feedback te geven aan medestudenten en om te gaan met feedback van medestudenten en docenten. De student oefent ook met kritisch nadenken, analyseren van geschreven teksten en schrijven op academisch niveau. Meer concreet leren de studenten inzicht te krijgen in de soorten fouten die ze maken, na te denken over de reden(en) waarom ze die fouten maken, die fouten taalkundig te benoemen (classificeren) en hier een verbeterplan voor op te stellen. Ze moeten daarbij in eerste instantie zelf nadenken over welk materiaal ze willen bestuderen, welke oefeningen ze willen gaan maken en hoe vaak en hoe lang ze dat willen doen. Ook leren ze hoe ze hun verbeterplan tussentijds moeten evalueren en bijstellen. Tussendoor maken ze proeftoetsen en schrijven ze reflectieverslagen. De resultaten van hun proeftoetsen en hun reflecties op hun ontwikkeling nemen ze op in hun taal-

portfolio. In hun taalportfolio maken zij ook hun vorderingen zichtbaar door bijvoorbeeld de opeenvolgende verbeterde versies van hun introductietekst op te nemen en voor andere vakken gemaakte schrijfproducten.

De modules Schrijfvaardigheid bevatten ook echte en functionele schrijftaken, bijvoorbeeld teksten die de studenten voor andere vakken moeten schrijven. Ook het individueel en als groep aanleggen van een woordenlijst die betrekking heeft op het vakjargon van de leraar (Nederlands), maakt deel uit van de opdrachten die tijdens deze module moeten worden gemaakt. De studenten moeten zich de betekenis en spelling van de woorden uit hun vakjargon eigen maken, weten welke lidwoorden bij die woorden horen, de klanken van die woorden goed kunnen herkennen, de woorden goed kunnen uitspreken en er goede zinnen mee kunnen maken. Het gaat daarbij dus om de integratie van alle vaardigheden die deel uitmaken van de deel-taalvaardigheden spelling, grammatica, woordenschat en stijl.

Tijdens de modules Schrijfvaardigheid doen de studenten ook regelmatig taalbeschuwing. Voor een toekomstige leraar (Nederlands) is het niet voldoende om de regels van de taal te kennen en deze in een toets te kunnen reproduceren. Studenten moeten leren kritisch na te denken over talen in het algemeen en over het Nederlands in het bijzonder. Het Nederlands kent op veel regels de nodige uitzonderingen en is voortdurend in ontwikkeling. Deel van taalbeschuwing is ook dat de studenten zich verdiepen in de Nederlandse taal in een meertalige omgeving en in theoretische concepten als *polylinguaging* en *translinguaging* die deel uitmaken van hun eigen talige realiteit en die van hun toekomstige leerlingen. Zich bewust zijn van de eigen talige realiteit en kennisnemen van de meest actuele en relevante theorieën over taalleren binnen die realiteit is bijna onlosmakelijk verbonden met het zelf beter leren beheersen van het Nederlands. Heel concreet kunnen de studenten bijvoorbeeld samen nadenken over het gebruik van lidwoorden in het Nederlands in vergelijking met lidwoorden in de verschillende andere talen die zij in meerdere of mindere mate beheersen en over de vraag hoe ze van deze kennis gebruik kunnen maken bij het verbeteren van hun taalvaardigheid Nederlands.

Een vast onderdeel van de modules Schrijfvaardigheid is het aanleren van de regels van het Nederlands waarvan tijdens de diagnostische fase is gebleken dat de studenten daar veel moeite mee hebben. Dit is niet per se alleen een taak van de lerarenopleider; het kan ook door de studenten zelf of in samenwerking met de lerarenopleider worden gedaan. Studenten voor wie het Nederlands de eerste taal is en die veel problemen hebben met het aan elkaar schrijven van woorden of met het correct plaatsen van komma's kunnen bijvoorbeeld de opdracht krijgen een les voor de hele groep voor te bereiden, waarin zij de regels voor het aan elkaar schrijven van woorden en het correct plaatsen van komma's aan de hele groep uitleggen en hier ook vaardigheidsoefeningen voor te bedenken. Tweedetaalsprekers van het Nederlands die bijvoorbeeld veel spreektaal bij het schrijven gebruiken, kunnen over dat thema een klassikale les voorbereiden en geven. Interferentie van verschillende talen bij het schrijven van het Nederlands kan ook een thema zijn voor het geven van een les. Niet alle lessen die de studenten voorbereiden, hoeven overigens te worden ge-

geven. Ze kunnen ook in hun taalportfolio worden opgenomen en in een later stadium binnen de opleiding worden gebruikt, bijvoorbeeld tijdens een stage. Het gaat erom dat alle studenten zich verdiepen in de regels met betrekking tot de soorten fouten die ze veel maken, zodat ze deze (bij Nederlands en andere vakken) kunnen elimineren voordat ze aan het tweede semester beginnen.

Naast aandacht voor de analyse van veel voorkomende schrijffouten en voor de regels van het Nederlands, is er ook aandacht voor taalverzorging als attitudeprobleem en voor het nemen van verantwoordelijkheid voor de eigen taalproductie (bij alle talen). Er wordt in dit verband bijvoorbeeld op gewezen dat academisch taalgebruik iets anders is dan straattaal, chattaal en sms-taal en dat van de studenten verwacht wordt dat zij gedurende de opleiding zoveel mogelijk academische taal gebruiken. Om het bewustzijn van academisch taalgebruik te stimuleren, leggen de studenten tijdens de modules schrijfvaardigheid, individueel en als groep woordenlijsten aan van hun vakjargon. Zij krijgen dus geen lijst die zij gewoon uit hun hoofd kunnen leren, maar moeten deze zelf aanleggen. Dat wil zeggen dat ze zelf bij alle vakken op zoek gaan naar de woorden die zij goed moeten leren begrijpen, goed moeten kunnen schrijven en goed moeten kunnen uitspreken in het Nederlands. Als compensatie voor deze inspanning, worden bij de toetsing van het onderdeel vakjargon, de te toetsen woorden uit hun gemeenschappelijke lijst van tenminste 50 woorden gehaald. Samen bepalen de studenten welke 50 woorden op de gemeenschappelijke vakjargonlijst moeten staan. Individueel kunnen zij een veel grotere en/of gevarieerdere lijst hebben die zij tot en met het derde jaar blijven uitbreiden. Aan het einde van het derde jaar wordt hun vakjargonwoordenschat opnieuw (op een hoger niveau en uitgebreider) getoetst. Over de wijze van toetsing worden de studenten bij het begin van de eerste module in het eerste jaar geïnformeerd.

Tijdens de modules Schrijfvaardigheid werken de studenten ook integraal aan de deelvaardigheden spelling, grammatica en woordenschat door bijvoorbeeld een spelschrift, een eigen woordenboek en een grammaticaschrift aan te leggen, oefeningen te doen op bijvoorbeeld beterspellen.nl en zich de woorden eigen te maken die wekelijks via taalpost.nl worden aangeboden. De doelen en werkwijze van de modules Schrijfvaardigheid kunnen als volgt worden omschreven:

- Studenten leren reflecteren op hun scores op de diagnostische toetsen, krijgen daar feedback op en stellen op basis daarvan een persoonlijk verbeterplan op.
- Studenten leren om zowel individueel als gezamenlijk, systematisch te werken aan het verbeteren van hun schrijfvaardigheid Nederlands met als streefniveau B2 van het ERK.
- Studenten leren de ontwikkeling van hun schrijfvaardigheid Nederlands te monitoren door te werken met een taalportfolio.
- Studenten breiden hun kennis van hun vakjargonwoordenschat uit door zowel individueel als gezamenlijk, een vakjargonwoordenlijst van het vak Nederlands op te stellen en deze te blijven uitbreiden.

- Studenten breiden hun kennis van de regels van het Nederlands uit, waarbij zij ook inbreng hebben in de keuze van het materiaal dat ze daarbij willen gebruiken en de manier waarop dat materiaal wordt gebruikt in de les.
- Aan de hand van gestructureerde en zelfgekozen opdrachten werken de studenten aan de vergroting van hun schrijfvaardigheid Nederlands.
- Studenten breiden hun kennis en vaardigheden op het gebied van spelling, grammatica en woordenschat uit.
- Studenten laten aantoonbare vorderingen zien in hun Nederlandse schrijfvaardigheid in de richting van het ERK B2-niveau en nemen bewijzen hiervan op in hun taalportfolio.

De modules Leesvaardigheid 1.1 en 1.2

Tijdens de modules Leesvaardigheid werken de studenten aan het vergroten van hun leesvaardigheid Nederlands. Daartoe zijn de twee bestaande modules Leesvaardigheid van het eerste semester van de TLN zo aangepast dat er meer aandacht is voor het goed leren lezen, analyseren, begrijpen en samenvatten van teksten uit de studieboeken van de studenten die soms op ERK C1-niveau geschreven zijn. Zo leren zij bijvoorbeeld de stof die zij voor de modules Luisteren en spreken en Schrijfvaardigheid moeten bestuderen, in de modules Leesvaardigheid goed te analyseren en samen te vatten. De studenten halen voor een deel al bestaande kennis op met betrekking tot teksttypen en hun kenmerken, tekstdoel, tekstopbouw, verbanden en signaalwoorden, kernzinnen, woordenschataanpak in teksten, leesstrategieën en de wijze waarop die kunnen worden onderwezen. Dit laatste is bedoeld om de relatie met de praktijk (van hun leerlingen) te kunnen leggen. Daarnaast is er in de modules meer ruimte ingebouwd voor woordenschatverwerving, vooral met betrekking tot het eigen vakjargon. Overigens zijn deze modules slechts in geringe mate gewijzigd omdat er (in de loop der jaren) niet veel aanwijzingen waren dat de studenten veel moeite hebben met hun Nederlandse leesvaardigheid. De doelen en werkwijze bij de modules Leesvaardigheid kunnen als volgt worden omschreven:

- Studenten zijn zich bewust van hun beginsituatie wat betreft leesvaardigheid Nederlands en weten hoe zij daarvoor een verbeteringsplan op kunnen stellen.
- Studenten zijn zich bewust van de (talige) diversiteit binnen de groep en de gevolgen die deze voor de aanpak binnen modules kan hebben.
- Studenten weten hoe zij met een taalportfolio kunnen werken en wat het doel hiervan is.
- Studenten weten welk studiemateriaal zij verplicht moeten aanschaffen, welke websites zij tijdens de taalvaardigheidsmodules moeten gebruiken ter verbetering van hun taalvaardigheid en waar zij ruimte hebben om zelfgekozen literatuur te raadplegen en oefeningen te maken.
- Studenten breiden hun woordenschat uit door een persoonlijk woordenboek aan te leggen met alle nieuwe woorden (en hun betekenissen) die zij tijdens de eerste periode van hun studie tegenkomen.

- Studenten leggen individueel en gezamenlijk een lijst aan van woorden (met het passende lidwoord) uit hun vakjargon en maken met die woorden goede zinnen.
- Studenten nemen kennis van en oefenen met leesstrategieën voor het lezen van Nederlandse teksten op tenminste B2-niveau van het ERK.
- Studenten zijn in staat een samenvatting te maken van teksten uit hun studieboeken.

De conform deze uitgangspunten opgestelde modulebeschrijvingen van de ontwikkelde taalvaardigheidsmodules zijn (deels) opgenomen in de studiegidsen van betreffende jaren (zie UNA, 2010b).

De fase van beoordelen en evalueren

In het voorgaande is al voor een deel beschreven hoe binnen het programma wordt omgegaan met de beoordeling van studenten en ook hoe het programma zelf wordt geëvalueerd. Binnen de opleidingen wordt standaard met modulebeschrijvingen gewerkt en daarin is aangegeven hoe een module wordt afgesloten. Daarnaast worden binnen alle faculteiten van de UoC periodiek bepaalde modules geëvalueerd. De ervaringen zoals beschreven in Hoofdstuk 4, laten echter zien dat deze evaluaties niet altijd volgens de aangegeven systematiek worden uitgevoerd of beschikbaar zijn. Om die reden vond ik het noodzakelijk, alvorens over te gaan tot het uitvoeren van het programmaontwerp, hierover enkele principeafspraken te maken met de betrokkenen bij de uit te voeren evaluatieve casestudies.

Deze afspraken hielden in dat er tijdens de casestudies minimaal een keer per maand een gesprek plaatsvindt tussen de onderzoeker (en/of vakdocenten/begeleiders) en de studenten waarin de vorderingen van de studenten en hun verbeterplannen met hen worden besproken. Ook worden de studenten bevraagd over hun ervaringen met het programma en/of elementen daarvan.

Verder werd vastgesteld dat de studenten in principe de toetsen maken die binnen de opleiding standaard worden aangeboden en dat zij hier minimaal het cijfer 5,5 voor moeten halen; in het tweede semester en gedurende de rest van de opleiding, moeten zij immers ook de standaardtoetsen kunnen halen.

Daarnaast hechtten wij, voor zowel de studenten als voor de lerarenopleiders, grote waarde aan formatieve toetsing met behulp van het taalportfolio, omdat dat vooral inzicht geeft in de ontwikkeling van de student en in het proces dat elke student heeft doorlopen. Door de inzet van het taalportfolio hoopten wij dat de student ook na het volgen van het nieuwe programma, met een steeds meer toenemende zelfstandigheid de eigen taalvaardigheid Nederlands zou blijven monitoren.

7.3.2 Didactische benadering, werkvormen en instrumenten

Behalve door een nieuwe inhoud wordt het programmaontwerp ook gekenmerkt door een bepaalde didactische visie die aansluit bij de geformuleerde ontwerpprincipes. In deze paragraaf ga ik eerst meer specifiek in op de didactische benadering

die bij moet dragen aan het succesvol uitvoeren van het programma en beschrijf ik daarna twee instrumenten waar in het programma mee wordt gewerkt: het taalportfolio en het instrument voor taalfoutenanalyse.

Algemeen

Het primaire uitgangspunt van het programma is dat de studenten zoveel mogelijk samenwerken in een groep, terwijl tegelijkertijd ook alle studenten afzonderlijk een individueel gedifferentieerd pakket aan verbeterpunten krijgen waar ze aan werken. Dit principe moet voor de nodige differentiatie en flexibiliteit zorgen terwijl tegelijkertijd ook het groepsproces waarin studenten op basis van gelijkwaardigheid samenwerken, voortgang kan hebben.

De lerarenopleider bevordert dat elke individuele student de eigen (talige) beginsituatie in zijn taalportfolio opneemt, deze analyseert, feedback krijgt van medestudenten en docenten, daarop reflecteert, een *go/no-go* conclusie trekt en, in geval van een *go*, een verbeteringsplan opstelt en probeert dit zoveel mogelijk uit te voeren, tussentijds te evalueren en waar nodig bij te stellen.

De lerarenopleider bevordert ook dat de studenten elkaar ondersteunen en elkaar opbouwende kritiek geven, maar dat zij elkaar ook de ruimte laten om zichzelf te zijn en zich op eigen kracht te ontwikkelen. Een voorbeeld hiervan is dat de eerste-taalsprekers van het Nederlands de vreemdetalsprekers niet te veel bij de hand nemen en begeleiden; hetzelfde geldt voor de hoger opgeleide studenten in relatie tot studenten met een minder hoge opleiding. Geen enkele student wordt uit de groep gezet of geïsoleerd omdat hij beter of slechter is dan de anderen. Uitsluiting ligt op de eilanden heel gevoelig en daarom is een inclusieve benadering van groot belang.

De lerarenopleider bevordert verder dat alle studenten kennismaken met elementen van zowel de eerste-, tweede- als vreemdetaldidactiek van het Nederlands, geeft bij het lesgeven ruimte aan de meertaligheid van de studenten en gebruikt deze om de studenten te helpen hun taalvaardigheid Nederlands te verbeteren. Verder wordt zoveel mogelijk gebruik gemaakt van de niet-expertmethode waarin studenten, als niet-experts, les moeten geven in juist een aspect van de Nederlandse taal, waar zij zelf (erg) zwak in zijn en waarbij zij rekening moeten houden met de meertaligheid en de overige kenmerken van de groep waaraan ze lesgeven. Dat de studenten zich hiervoor eerst de te onderwijzen materie zelf eigen moeten maken, spreekt vanzelf. Dat gebeurt echter niet in termen van het van buiten leren van leerstof maar gericht op de toepassing en overdracht ervan.

Hoewel zeker niet alle eerstejaarsstudenten leraar (Nederlands) willen worden of in het Nederlands les willen geven, leert de lerarenopleider hun vanaf het eerste jaar, bijvoorbeeld in lesplannen, de transfer te maken van de door hen verworven kennis naar de kennis die zij straks, als leraar, hun leerlingen bij moeten brengen. Studenten moeten de ruimte krijgen om hun individuele taalsituatie goed te onderzoeken, zich daar bewust van te worden, verbeterplannen te maken, te leren werken met allerlei hulpmiddelen (zoals ICT, taalportfolio, studieboeken en reflectiemodellen) en, in het geval van de jongere studenten, te wennen aan studeren binnen het hoger onderwijs. Ook voor de verbetering van de taalvaardigheid Nederlands van de studenten in het

programma moet de nodige tijd worden ingeruimd (minstens vier maanden) voordat toetsing opportuun is. Toetsen waarvan de resultaten als definitieve cijfers meetellen voor het behalen van het diploma worden pas aan het einde van het programma afgenomen.

Het taalportfolio als didactisch instrument

Binnen het programma zal mede gezien de ervaringen bij de TLN in 2007 en de nu bewuster gekozen didactische benadering, worden gewerkt met het taalportfolio als didactische instrument. Een taalportfolio is een instrument waarmee de studenten gedurende heel hun studie hun taalvaardigheidsontwikkeling Nederlands (luisteren, lezen, spreken en schrijven) kunnen monitoren en voor zichzelf en anderen (bijvoorbeeld hun docenten Nederlands) zichtbaar kunnen maken. Het taalportfolio doet dienst bij het voeren van ontwikkelingsgesprekken met de studenten (formatieve evaluatie). De studenten kunnen aan het einde van het derde jaar, behalve door middel van standaardtoetsen ook door middel van hun taalportfolio laten zien dat zij minimaal niveau C1 van het ERK hebben bereikt. In het taalportfolio zoals gebruikt in het programma wordt informatie opgenomen over de taalachtergrond van de studenten, hun kennis van talen, hun vaardigheid in talen, hun affiniteit met het Nederlands en andere talen, hun persoonlijke ervaringen met verschillende talen zoals hun thuistalen, hun school- of instructietalen en (het beheersingsniveau van) de vreemde talen die zij op school of elders hebben geleerd. Daarnaast bevat het taalportfolio (informatie over) de volgende onderwerpen:

- De motivatie van de studenten om leraar Nederlands in het secundair onderwijs (TLN) of leraar in het primair onderwijs (LOFO) te willen worden en hun motivatie om de opleiding te volgen.
- De resultaten van de studenten op de gemaakte diagnostische toetsen voor Nederlandse taalvaardigheid, de zelfevaluatietoets Nederlandse taalvaardigheid en de attitudevragenlijst met betrekking tot het Nederlands.
- De resultaten van een analyse van de bovengenoemde resultaten en mogelijke discrepanties tussen de eigen inschatting van de Nederlandse taalvaardigheid en de resultaten van de toetsen.
- De feedback die de studenten van medestudenten en docenten hebben gekregen op hun schrijfvaardigheid en hoe zij daar gebruik van hebben gemaakt.
- De plannen die de studenten hebben gemaakt om te proberen hun taalvaardigheid Nederlands (en eventueel ook hun taalvaardigheid in andere talen) te verbeteren.
- Een overzicht van de concrete acties die de studenten in hun verbetertraject hebben ondernomen om hun plannen te realiseren en voorbeelden van oefeningen die zij in dit verband hebben gemaakt.
- De resultaten van individuele opdrachten en groepsopdrachten die de studenten hebben gemaakt.
- De (goede) resultaten bij andere vakken die de studenten hebben behaald mede dankzij hun vorderingen op het gebied van Nederlandse taalvaardigheid.

- De reflectieverslagen van de studenten die betrekking hebben op hun verbeterplannen en hun ontwikkeling met betrekking tot Nederlandse taalvaardigheid en op de inhoud en aanpak van het programma.

Tijdens de eerste bijeenkomsten van de module Taalportfolio waarin de studenten met het portfolio leren werken, worden de studenten bewust gemaakt van de (talige) diversiteit binnen de groep en de gevolgen daarvan voor de aanpak binnen de opleiding. Het gaat dan bijvoorbeeld om het samen als groep bepaalde onderdelen volgen en uitwerken tegenover individueel werken waar dat noodzakelijk is. Ook wordt met de studenten stilgestaan bij de resultaten van hun (diagnostische) toetsen en wordt hun geleerd hoe zij deze kunnen analyseren en hoe zij verbeterplannen voor hun Nederlandse taalvaardigheid kunnen opstellen en opnemen in hun taalportfolio. Als onderdeel van de module Taalportfolio worden ook individuele gesprekken met de studenten gevoerd. De studenten die over bepaalde eerder of elders verworven competenties beschikken, krijgen een daarin gespecialiseerde studieloopbaanbegeleider. Studenten wordt ook geleerd te reflecteren en reflectieverslagen te maken. De modulebeschrijving die gemaakt is voor het leren werken met het taalportfolio is opgenomen als Bijlage 3.

Instrument voor taalfoutenanalyse

Uit het taalvaardigheidsonderzoek bij de studenten van de TLN en de LOFO zoals beschreven in Hoofdstuk 5, bleek dat er een verband bestaat tussen het aantal soorten fouten dat studenten maken en hun kans op studiesucces. Tegen die achtergrond ben ik op zoek gegaan naar een manier om studenten bewuster te maken van de aard van de meest voorkomende soorten fouten die ze in hun geschreven werk maken zodat zij die zo snel mogelijk kunnen onderkennen en elimineren. De verwachting was dat door het verminderen van het aantal soorten fouten in de teksten van studenten hun kans op het succesvol afsluiten van de taalvaardigheidsmodules (vooral Schrijfvaardigheid) zou toenemen. Een betere schrijfvaardigheid zou ook een positieve invloed kunnen hebben op de kwaliteit van het schriftelijk werk bij andere vakken en hoe beter studenten scoren voor al hun vakken, des te groter is de kans dat ze hun propeuse diploma behalen.

We zagen in Hoofdstuk 5 dat de taalvaardigheid Nederlands van de studenten weliswaar een heel belangrijke reden was voor de grote studie-uitval bij de TLN en de LOFO, maar niet de enige. De studenten moeten namelijk niet alleen hun taalvaardigheid Nederlands verbeteren, maar ze moeten dit doen in een context van talige en culturele diversiteit waarin ook niet-taalgerelateerde factoren een rol spelen bij hun studie-uitval. Het instrument voor taalfoutenanalyse dat ik hieronder presenteer en dat in de ontwikkelfase meestal werd aangeduid als 'model', is ontstaan vlak voor het uittesten van het nieuwe programma in 2010 bij de LOFO op Bonaire (zie Hoofdstuk 8). Groeneveld (2006) schrijft dat er bij ontwerpgericht onderzoek sprake kan zijn van wat hij noemt 'het intuïtieve moment'. Mijn eerste idee voor het ontwikkelen van een instrument voor taalfoutenanalyse was inderdaad gebaseerd op een combinatie van praktijkervaring en intuïtie. In de loop der jaren ontwikkelde ik het

instrument steeds verder, maar nog zonder precies te weten hoe het in de praktijk bruikbaar zou zijn. Pas veel later ontdekte ik dat het instrument een goed middel was om integraal vorm te kunnen geven aan veel van de geformuleerde taaldidactisch-inhoudelijke ontwerpprincipes.

De beschrijving van het instrument die ik hierna geef is gebaseerd op het uittesten ervan bij een cohort van de LOFO op Bonaire. In de periode 2010-2012 was ik behalve voor het uittesten van het programma ook verantwoordelijk voor de uitbouw van een dependance van de UoC op Bonaire en voor de begeleiding van de accreditatie van de LOFO aldaar. Onderstaande beschrijving van het instrument is gebaseerd op het commentaar van de focusgroepen van studenten en opleiders waarmee ik in de periode 2010-2012 bij de LOFO op Bonaire heb gewerkt en op mijn onderzoeksnotities uit diezelfde periode.

Doel van het instrument is de studenten duidelijk te maken dat zij naast hun kennis van de Nederlandse taal, waarin zij doorgaans de nodige jaren onderwijs hebben gehad, ook beschikken over kennis en vaardigheden in andere talen waar zij gebruik van kunnen maken. Daarnaast helpt het instrument de studenten een meer analytische, onderzoekende en reflecterende houding aan te nemen waardoor zij zich bewuster worden van hun taalvaardigheid Nederlands en leren nadenken over de wijze waarop zij deze verder kunnen ontwikkelen. Het instrument ondersteunt de studenten ook bij het nadenken over het leren van talen in een context van talige en culturele diversiteit, zowel door hen zelf als door hun toekomstige leerlingen.²¹ Veel studenten van de LOFO op Bonaire waar het instrument voor het eerst werd uitgetest, gaven hier in hun taalportfolio voorbeelden en bewijzen van. Het instrument biedt volgens de opleiders die ermee hebben gewerkt, ondersteuning bij het proces van zelfregulerend leren, het leren geven en nemen van feedback, taal kritisch leren beschouwen en samen leren werken aan een gemeenschappelijk doel en tegelijkertijd aan een individueel differentiatiepakket.

Bij de presentatie van het instrument wordt de studenten uitgelegd dat het maken van fouten bij het leren (gebruiken) van een taal niets ongewoons is, maar juist op natuurlijke wijze deel uitmaakt van dat proces. Het gaat er vooral om dat studenten door het instrument te gebruiken, leren met het nodige zelfvertrouwen, bewuster, kritischer, analytischer en secuurder te kijken naar hun eigen geschreven teksten en die van hun medestudenten (en straks die van hun leerlingen). Ook is het de bedoeling dat zij kritisch en onderzoekend naar de regels van het Nederlands en hun toepassing leren kijken en elkaar van opbouwende feedback leren voorzien. Ook voor docenten Nederlands kan het werken met dit instrument voordelen hebben, omdat

²¹ Bij de LOFO op Bonaire moesten de studenten behalve voor Nederlands ook voor de talen Papiaments, Spaans en Engels een voldoende halen om door te kunnen stromen naar de volgende fase van hun opleiding. Daarom is het programma daar (inclusief de gebruikte instrumenten) ook voor het Papiaments uitgevoerd. Individuele studenten gaven in de in hun taalportfolio opgenomen reflectieverslagen aan dat zij het instrument voor taalfoutenanalyse ook hebben gebruikt om de modules Spaans en Engels te halen en meer kans te maken om door te kunnen stromen naar het derde jaar (zie Hoofdstuk 8).

zij niet alleen inzicht krijgen in de meest voorkomende foutensoorten in de geschreven stukken van de individuele student, maar ook in die van de groep of delen daarvan en van de redenen waarom deze fouten worden gemaakt. Door de studenten individueel en samen hun analyses en beschouwingen uit te laten voeren, nemen zij niet alleen de docent werk uit handen, maar dragen zij ook meer en zelf de verantwoordelijkheid voor hun eigen ontwikkelingsproces. Samen worden taal- en/of gedragsregels ontdekt, waar de hele groep of individuele leden van de groep moeite mee hebben vanwege bijvoorbeeld de culturele, talige of opleidingsachtergrond van de studenten en de in de groep en de omgeving aanwezige diversiteit. Samen of individueel kunnen ook de mogelijkheden worden onderzocht om kennis van andere veel door de studenten gebruikte talen te benutten bij het leren van het Nederlands (zie Hoofdstuk 6).

Het instrument voor taalfoutenanalyse omvat tien stappen die de student moet doorlopen. Het laat studenten hun eigen taalrijkdom ervaren als basis voor verbetering, laat ze zelfstandig verbeteringsacties ondernemen met betrekking tot het eigen taalgebruik en laat ze succes ervaren bij het maken van vorderingen. Daarmee stimuleert het de bewustwording, zelfanalyse, zelfsturing, zelfverantwoordelijkheid en zelfstandigheid en het zelfvertrouwen van de studenten. Ook zorgt het instrument ervoor dat de studenten leren ondersteuning en feedback van hun omgeving te vragen en de verkregen feedback te aanvaarden en te gebruiken; feedback geven en ontvangen, leren de studenten in de module Luisteren en spreken. De studenten kunnen feedback vragen aan taaldocenten, docenten van andere vakken, begeleiders in de beroepsvormende lijn, werkplekbegeleiders, *remedial teachers* of *peers*.

Het instrument werd in de uitgevoerde casestudies uitgetest en op basis van verkregen feedback steeds verder geperfectioneerd (zie Hoofdstuk 8 en 9). Het registratieformulier van het instrument voor taalfoutenanalyse is weergegeven in Bijlage 4. Bij gebruik van het instrument registreren de studenten iedere aangetroffen fout, doorlopen vervolgens per fout de tien stappen en noteren hun bevindingen. Hierna volgt een korte beschrijving van de tien stappen.

1. Herkenning van de fout

Om te beginnen moeten de studenten fouten in een geschreven tekst leren zien en herkennen. Ze moeten dus leren kijken en hun taalgevoel, taalkennis en al ontwikkelde taalvaardigheden (re)activeren of aanscherpen. Sommige studenten herkennen alle fouten meteen. Sommigen herkennen een aantal fouten wel en een aantal niet. Weer anderen herkennen heel veel fouten in een tekst niet. Na een paar keer oefenen met het heel secuur, bijna letter voor letter lezen van een tekst, gaan de studenten fouten beter herkennen; een vaardigheid die ze later als leraar nodig hebben om het leerproces van hun leerlingen te kunnen bevorderen. De als zodanig herkende fouten worden in het formulier genoteerd evenals de resultaten van alle volgende stappen.

2. Herkenning van de soort fout

Voor toekomstige leraren Nederlands en leraren in het primair onderwijs is het niet voldoende om een fout te kunnen herkennen. De studenten moeten daarom in staat

zijn aan te geven om wat voor type fout het gaat. Gaat het om een tikfout, een slordigheidsfout, een spellingsfout, een fout bij de toepassing van grammaticale regels, een stijlfout, een interferentiefout, enzovoort. Het specifiek taalkundige aspect van deze stap is daarbij voor studenten van de TLN belangrijker dan voor studenten van de LOFO. Tijdens de plenaire bijeenkomsten waarin met het instrument voor taalfoutenanalyse wordt gewerkt moet daarom stil worden gestaan bij de verschillende soorten fouten die gemaakt kunnen worden binnen de context waarin een taalleerder 'de taal' aan het leren is. Gezamenlijk kan een lijst worden aangelegd van mogelijke soorten taalfouten van de taal die de studenten op dat moment aan het leren zijn en een lijst van veel voorkomende soorten fouten die passen in de context waarin zij die taal (in dit geval het Nederlands) aan het leren zijn. Deze lijsten houden de studenten gedurende hun hele studietraject zoveel mogelijk bij zich en ze kijken er geregeld naar. We noemden dit in de dagelijks klassenpraktijk het 'spiekschriftje'.

3. Analyse van de oorzaak van de fout

In de derde stap moeten de studenten kritisch en grondig nadenken over de vraag hoe het komt dat iemand een bepaalde (soort) fout maakt in de specifieke context waarin het Nederlands wordt geleerd. Iemand die bijvoorbeeld één keer een zin met een kleine letter laat beginnen, maakt een fout. Het kan dan gaan om een simpele tikfout. Maar als iemand de zinnen in een tekst steeds begint met een kleine letter en die zinnen bovendien niet afsluit met een punt kan het om een ander type fout gaan. Die fout hoeft niet per se iets met taal te maken te hebben. Het is de foutenmaker zelf die in eerste instantie moet aangeven om welk soort fout het volgens hem gaat. Als een student aangeeft dat het om slordigheids- of luiheidsfouten gaat, dan moet hij ook aangeven hoeveel tijd hij nodig denkt te hebben om aan te tonen dat dit inderdaad zo is, en hoeveel tijd er nodig is om dit te veranderen. Binnen twee weken bijvoorbeeld moet in alle teksten die hij schrijft zichtbaar zijn, dat een dergelijke soort fout niet meer voorkomt. Mogelijk ontdekt (of aanvaardt) de student na twee weken dat het niet om een tikfout gaat, maar om een attitudefout of een gebrek aan kennis of vaardigheid. Het gaat met andere woorden om een proces waarin een student zoveel mogelijk zelf tot het inzicht komt, dat hij zich bepaalde kennis eigen moet maken om zijn communicatieve doel te kunnen bereiken. Belangrijk is dat de student ervaart dat dit mogelijk is en dat een bepaalde inspanning hem zichtbaar vooruitgang en succes oplevert.

4. Aangeven van de correcte vorm

In deze stap noteren de studenten de, volgens de regels van de taal die zij aan het leren zijn, correcte vorm van het woord, het zinsdeel of de hele zin waarin de fout werd gemaakt. Dat de studenten daarbij in een aantal bronnen op zoek moeten gaan naar de correcte vorm, maakt dat zij bewust een beroep doen op al aanwezige kennis en deze zodoende (re)activeren en vernieuwen of ook nieuwe kennis opdoen met betrekking tot de regels van spelling, grammatica en stijl bij het schrijven van teksten. Hierdoor kan hun vermogen om fouten te herkennen toenemen. Het leren van

taalregels is in deze fase overigens geen doel op zich; het helpt de student in eerste instantie bij het willen bereiken van een communicatieve doelstelling.

5. *Eigen aanpak om de fout te elimineren*

Als eenmaal duidelijk is waarom een bepaald type fout gemaakt wordt, kan de student nadenken over de vraag hoe ervoor gezorgd kan worden dat bepaalde soort fouten beheersbaar worden en uiteindelijk verdwijnen.

Een student van de LOFO op Bonaire die vooral veel slordigheidsfouten maakte (50% van de fouten van de deelnemende studenten bij de LOFO op Bonaire zijn slordigheidsfouten) nam bijvoorbeeld in zijn plan op dat hij voortaan alerter zal zijn op het maken van slordigheidsfouten en schreef daarbij:

Ik controleer elke dag al mijn teksten op slordigheidsfouten voordat ik ze inlever. Ik neem standaard een x-aantal extra minuten op in mijn weekplanningen om mijn teksten op slordigheidsfouten te controleren en corrigeren. Daarnaast werk ik de komende weken met de affirmatie dat het heerlijk is om teksten op slordigheidsfouten te controleren en te verschonen. (Taalportfolio, Student LOFO, 2010)

De laatste opmerking in het citaat maakt duidelijk dat het bij deze student om een attitudekwesie gaat.

De concrete aanpak die gevolgd wordt, is sterk afhankelijk van het soort fout en de oorzaak van de fout. Soms gaat het om hardnekkige fouten. Een student die veel fouten maakte bij de vervoeging van werkwoorden moest eerst inzien dat zij deze fout structureel maakte in lange zinnen met het onderwerp in het begin van de zin en de bijbehorende persoonsvorm aan het eind. Daarna volgde het inzicht dat het voor haar beter was om kortere zinnen te maken met het onderwerp en de persoonsvorm dicht bij elkaar. De gevolgde aanpak leidde er ook toe dat zij de regels met betrekking tot de vervoeging van het werkwoord in het Nederlands nog een keer goed onder de loep nam en ook een aantal weken basisschooloefeningen maakte over de vervoeging van het werkwoord. Zij moest een oud, verkeerd patroon afleren en een nieuw patroon aanleren. Hoelang dat duurt, hangt af van de mate waarin de foute gewoonte is ingesleten.

6. *Feedback van medestudenten en anderen*

Studenten herkennen in het begin niet alle fouten zelf. De meesten hebben ook nog geen brede kennis van alle regels van de taal. Ook kunnen ze niet altijd zelf of alleen het soort fouten dat ze maken grondig analyseren en weten ze ook niet altijd zelf hoe zij die soorten fouten moeten remediëren. Daarom zijn er plenaire bijeenkomsten waarin groepsleden elkaar helpen. Samen zien en weten zij veel meer dan alleen, komen zij tot grondiger analyses en bedenken zij goede remediëringmethoden. Tijdens de eerste plenaire bijeenkomst worden de studenten getraind in het ontvangen van feedback. De aangereikte suggesties en tips worden op het formulier genoteerd. Naast medestudenten kunnen bijvoorbeeld ook de studieloopbaanbegeleider, de instituutbegeleider, de werkplekbegeleider of andere docenten feedback geven.

7. Feedback van de taaldocent/specialist en opvolging daarvan

Nadat de student zelf al heeft nagedacht over een aanpak en feedback heeft gekregen van medestudenten of anderen, bepaalt de taaldocent die het programma begeleidt of er nog meer feedback nodig is en geeft die eventueel. In deze fase leren de studenten de verkregen feedback te interpreteren, benoemen en controleren door het toepassen van de regels van effectief leren luisteren.

Een advies kan bijvoorbeeld zijn dat een student naast de zelf bedachte aanpak en de adviezen van anderen, afhankelijk van het soort fout, tijdelijk intensief moet worden begeleid door de taaldocent. Dit gebeurt in een aantal kortdurende individuele sessies waarin met de student aan zeer hardnekkige fouten wordt gewerkt. Bij een hardnekkige attitudekwestie kan de student worden doorverwezen naar een specifiek traject bij een psycholoog die deel uitmaakt van het docententeam en bij een hardnekkig taalprobleem naar een taaldocent die verbonden is aan het traject en speciaal hiervoor wordt ingezet. Gedurende die periode van intensieve begeleiding blijft de student ook gewoon deelnemen aan het programma en blijft hij in principe ook de plenaire bijeenkomsten bijwonen.

Sommige studenten kunnen het advies krijgen om altijd een schrift bij zich te hebben waarin zij alle fout geschreven woorden noteren en bijhouden hoe vaak zij die fouten in een maand tijd maken. In het schrift staat ook de correcte schrijfwijze en de studenten kunnen het bij het schrijven van teksten altijd tevoorschijn halen om te controleren of zij het woord ditmaal wel correct hebben geschreven. Hierdoor wordt de correcte vorm aangeleerd en kan de student het woord op een gegeven moment uit het schrift schrappen.

In veel gevallen behelst het advies van de taaldocent een verwijzing naar informatiebronnen die de studenten niet kennen en het aanbieden van kennis die niet in beschikbare standaardbronnen terug te vinden is (bijv. over interferentiefouten tussen het Papiaments en het Nederlands, het Spaans en het Nederlands, het Engels en het Nederlands, enz.). Tot de taken van de taaldocent behoort ook dat hij de studenten leert gebruik te maken van vermijdings- en compensatiestrategieën en hen aanspoort om dieper na te denken, verder te zoeken, flink te oefenen en periodiek verslag te doen van hun vorderingen. De rol van de taaldocent is ook om goed te luisteren naar alles wat er gezegd en niet gezegd wordt en veel vragen te stellen waardoor het denken van de studenten extra wordt gestimuleerd. Daarnaast zet de taaldocent de studenten vooral aan tot het verwerven van zelfkennis met betrekking tot hun taalontwikkeling, tot zelfsturing, zelfactiviteit en zoveel mogelijk zelf de verantwoordelijkheid nemen voor hun eigen leerproces en dat van hun groepsgenoten. Een goede taaldocent in dit proces, is behalve iemand die veel kennis heeft van een taal ook iemand die goed kan luisteren, goed feedback kan geven en kan motiveren, enthousiasmeren en inspireren.

8. Periode bepalen voor verbetering

In deze stap geven de studenten op basis van hun eigen inschatting en op basis van alle ontvangen adviezen aan hoeveel tijd zij denken nodig te hebben om een bepaald type fout te elimineren of te reduceren. Soms is de benodigde periode heel kort en

soms heeft een student enkele maanden nodig om een bepaalde categorie fouten helemaal uit zijn foutenrepertoire te verbannen of beheersbaar te maken.

Soms is het feit dat een student zich bewust wordt van het maken van een bepaald type fouten voldoende om zo'n fout nooit meer te maken. Neem bijvoorbeeld het door elkaar gebruiken van de dubbele punt en de puntkomma. Zo gauw de student zich ervan bewust is dat deze leestekens een verschillende betekenis hebben en daarom niet inwisselbaar zijn, hoeft hij zo'n soort fout niet meer te maken. De benodigde verbeterperiode is dan zeer kort. Iets soortgelijks geldt ook voor de schrijfwijze van leenwoorden uit andere talen. In het Nederlands is de regel dat een leenwoord in principe wordt geschreven zoals in de oorspronkelijke taal. Op zulke regels hoef je de studenten maar één keer te wijzen en ze hoeven er maar een paar oefeningen mee te maken (bijv. inventariseer een week hoe vaak deze regel in de kranten wordt overtreden) om het voortaan goed te doen.

Via hun reflectieverslagen houden studenten zelf hun ontwikkeling bij. Daarnaast krijgen zij een opdracht voor hun taalportfolio waarin ze het instrument voor taalfoutenanalyse op eigen teksten uit voorgaande jaren moeten toepassen en deze teksten moeten verbeteren. De ervaring dat zij met de nieuw opgedane kennis en vaardigheden veel fouten en foutsoorten in hun oude teksten herkennen en kunnen verbeteren, kan voor de studenten een opsteker zijn. In een later stadium gaan deze studenten veel correctiewerk doen voor studenten van andere opleidingen; ook dat is bevorderlijk voor hun (talige) zelfvertrouwen.

9. Reflectie op voortgang in de stappen 1-8

In deze stap leren de studenten reflecteren op de stappen 1-8. Zij blikken daarbij terug op de stand van zaken met betrekking tot bepaalde soorten fouten. Het gaat dan om de vraag of de fout helemaal geëlimineerd is of minder voorkomt en/of hoe lang er nog actie moet worden ondernomen om totale eliminatie te bereiken. Ook wordt bekeken of de inschatting van de voor verbetering noodzakelijke tijd klopte met de werkelijkheid. Soms kan het gebeuren dat men ontdekt dat bij de herkenning van fouten of in de analysefase, fouten zijn gemaakt. Dan moet men terug naar de desbetreffende stap en deze opnieuw doorlopen.

Studenten worden bij het gebruik van het instrument voor taalfoutenanalyse expliciet niet gezien als slachtoffers of slechte beheersers van het Nederlands maar als (toekomstige) leraren, *remedial teachers* of andere professionals – niet alle studenten willen immers leraar (Nederlands) worden. Om een goede leraar te kunnen zijn, hebben de studenten taalkennis nodig, moeten ze taalvaardig zijn en een goede taalattitude hebben: ze moeten er plezier in hebben hun leerlingen te helpen zichzelf te verbeteren. Tegen die achtergrond is het van belang dat opleiders zich ervan bewust zijn dat veel studenten in het verleden vaak te horen hebben gekregen dat het Nederlands een moeilijk te leren taal is en dat zij (waarschijnlijk) niet in staat zullen zijn die taal goed te leren beheersen.

10. Eliminatie van de fout aantonen in het taalportfolio

In deze stap laten de studenten in hun taalportfolio zien dat de in stap 1 herkende en in stap 2 benoemde foutensoort structureel is geëlimineerd c.q. wordt beheerst. De student noteert hiertoe op het formulier de datum waarop hij een bepaald soort fout niet meer maakt. Als bijvoorbeeld een student zijn zinnen eerst nooit afsloot met een punt, dit ontdekt en diezelfde fout na drie maanden niet meer maakt, kan de fout als geëlimineerd worden beschouwd. Dit betekent niet dat de student zo'n soort fout nooit meer zal maken, maar dat de regelmaat waarmee de fout wordt gemaakt aantoonbaar geringer is. Hetzelfde geldt voor een student die eerst standaard hele lange zinnen maakte met slecht leesbare teksten als gevolg en na een aantal maanden oefenen met het maken van kortere zinnen goed leesbare teksten schrijft. Omdat studenten in de opleiding continu bezig zijn met schrijfvaardigheid bij alle vakken, is er voor deze aanpak ruimschoots voldoende oefenstof.

De vraag die hier tot slot kan worden gesteld is waarom er in dit onderzoek een 'nieuw' instrument voor taalfoutanalyse moest worden ontwikkeld terwijl er op dat moment toch al enkele soortgelijke instrumenten bestonden. Met studenten van de TLN en de LOFO heb ik geprobeerd te werken met instrumenten zoals opgenomen in op de TLN gebruikte boeken als *Leren communiceren* en *Schrijfwijzer*. Die beperkten zich (toen) echter tot de hier gepresenteerde eerste vier stappen en waren niet specifiek genoeg voor de TLN en de LOFO waar studenten met Nederlands als eerste, tweede en vreemde taal en met uiteenlopende talige en culturele achtergronden bij elkaar in een groep zitten.

7.4 Evaluatie van de ontwerpprincipes en het ontwerp

In deze paragraaf ga ik nader in op de manier waarop de evaluatie van de uitvoering van het programma zou plaatsvinden. In Hoofdstuk 2 heb ik al beschreven hoe het ontwerp en de daarmee gepleegde interventie worden geëvalueerd. Daarbij worden de kwaliteitscriteria voor het evalueren van ontwerpgericht onderwijsonderzoek als richtlijn genomen (zie ook Andriessen, 2011; McKenney & Reeves, 2012). Het betreft de volgende vragen:

- Is de ontwikkeling van het ontwerp (i.c. het programma Taalvaardigheid Nederlands) methodisch en grondig verlopen?
- Heeft de interventie (de toepassing van het programma) praktische relevantie gehad?
- Is de met de interventie verworven nieuwe kennis in andere, soortgelijke contexten te gebruiken om vernieuwingen te realiseren?
- Is de interventie effectief geweest?

Toen het in dit hoofdstuk beschreven ontwerp van het nieuwe programma gereed was, werd met enkele collega's van de lerarenopleiding de afspraak gemaakt dat we

de eerstvolgende mogelijkheid die zich zou voordoen om het programma binnen de TLN of de LOFO uit te voeren, zouden aangrijpen. Op basis van een evaluatie van deze interventie zouden dan de ontwerpprincipes worden verworpen of worden behouden en/of aangepast voor verder gebruik binnen de opleiding. De nieuwe of aangepaste ontwerpprincipes en het programma zouden ook nog bij een andere opleiding kunnen worden uitgevoerd en geëvalueerd alvorens definitieve conclusies te trekken. De evaluatie zou voor zover mogelijk zowel formatief als summatief van aard zijn. Daartoe zijn binnen het team enkele principeafspraken gemaakt die hierna worden beschreven. Daarbij geef ik meteen ook aan of de geplande evaluatie in de beoogde vorm kon doorgaan of dat er in de praktijk van het onderzoek bepaalde aanpassingen noodzakelijk waren.

Formatieve evaluatie

Het ontwerp en het interventieproces worden vooral formatief geëvalueerd. Door middel van deze formatieve evaluatie wordt nagegaan of de geformuleerde ontwerpprincipes en het daarmee ontwikkelde programma werkten zoals werd beoogd. Het programma wordt in principe maandelijks met het studentenpanel en betrokken docenten, begeleiders en coördinatoren geëvalueerd en waar nodig bijgesteld. Eventuele knelpunten worden snel gesignaleerd en opgelost. De ontwerpprincipes dienen hierbij als richtlijn.

Tijdens de evaluatiemomenten wordt gebruik gemaakt van op uiteenlopende momenten en manieren verzamelde data. Een belangrijke bron van informatie zijn daarbij open interviews met studenten, waar mogelijk ondersteund door een beperkte vragenlijst. Doel hiervan is na te gaan in hoeverre de studenten zich in de gewenste richting aan het ontwikkelen zijn. Succes- en faalfactoren worden verzameld, evenals opvallende zaken waar bij het opstellen van het programma geen rekening mee is gehouden.

Waar mogelijk worden van lessen of delen van lessen, met instemming van de studenten, observaties en video-opnames gemaakt en samen met de studenten en/of docent-onderzoekers geanalyseerd op de werking van de gekozen ontwerpprincipes. De studenten van de LOFO gaven uiteindelijk geen toestemming voor het maken van video-opnames omdat zij zich daar ongemakkelijk bij voelden. Bij de TLN hebben studenten – met instemming van de hele groep en met de afspraak dat er integer met het materiaal zou worden omgegaan – zelf video-opnames gemaakt van bepaalde lesdelen en mondelinge evaluaties van modules (bijv. van lessen over effectief luisteren en mondeling presenteren en van aan elkaar gegeven lessen taalvaardigheid Nederlands). Deze video's hebben zij met elkaar en met de docent-onderzoeker gedeeld. Veel van die video-opnames zijn ook gebruikt om samen met de groep of met individuele studenten te reflecteren op de gegeven lessen en er leerpunten uit te distilleren.

Als in het programma participierend docent-onderzoeker, houd ik onderzoeksnotities bij over zaken die ik constateerde tijdens lesobservaties en gesprekken met individuele studenten. Ook sommige andere docenten maken dergelijke notities. Voor

zover mogelijk worden bepaalde observaties als casussen uitgeschreven en geanalyseerd waarbij gekeken wordt naar de werking van de gekozen ontwerpprincipes in de praktijk. Op deze wijze is er veel meer materiaal verzameld dan uiteindelijk in de evaluatie kon worden betrokken.

Er wordt tijdens de uitvoering van het programma regelmatig gecommuniceerd met lokale experts en hun feedback op ondernomen stappen en verkregen resultaten wordt in de evaluatie meegenomen.

Ook de taalportfolio's waarmee de studenten werken, kunnen zoals eerder al is aangegeven, een bron van informatie zijn met betrekking tot de werking van de ingezette ontwerpprincipes, de wijze waarop de studenten de verschillende ondernomen activiteiten hebben ervaren, de vorderingen die de studenten maken en hun beleving van het eigen leerproces. Daarom worden waar mogelijk de taalportfolio's gebruikt om leer- en verbeterpunten te verzamelen en te analyseren met het oog op de verdere verbetering of bijstelling van het programma.

Aanvankelijk was het de bedoeling om bij de evaluatie van de ontwerpprincipes ook te werken met een beoordelingslijst waarop de leden van de verschillende focusgroepen en panels, de coördinatoren en de onderzoeker aan het einde van het programma de principes een cijfer tussen nul en tien konden geven dat de door hen ingeschatte mate van belang van elk principe voor het behalen van het doel van de interventie aangaf. In de dynamiek van de praktijk bleek dit echter niet altijd op deze manier haalbaar – zo waren er bij de TLN bijvoorbeeld geen formele panels en focusgroepen – en moest bij het onderzoek naar de uitvoering van het programma bij de LOFO op Bonaire en de TLN op Curaçao soms met een aangepaste beoordelings-systematiek worden gewerkt.

Summatieve evaluatie

Het is in principe wenselijk het ontwerp en de ontwerpprincipes niet alleen formatief, dat wil zeggen als proces, te evalueren maar ook summatief, dat wil zeggen in relatie tot door de studenten na afloop van het programma behaalde resultaten op het gebied van taalvaardigheid Nederlandse en doorstroming. De ervaringen uit het verleden (zie Hoofdstuk 4) hebben ons echter geleerd dat het binnen de context van UoC (in die periode) moeilijk en zelfs bijna onmogelijk was om met controlegroepen te werken en dat er bovendien lang moest worden gewacht op de uitslagen van gemaakte toetsen en op doorstroomcijfers van de studenten. Daarom is ervoor gekozen de studenten, net als in het in Hoofdstuk 4 beschreven onderzoek, met het oog op de summatieve evaluatie, aan het eind van het programma de binnen de opleidingen gangbare standaard taaltoetsen te laten maken. Deze toetsen worden zoals gebruikelijk door meer dan een docent nagekeken. Normaliter weten studenten op basis van de in de modulebeschrijving opgenomen informatie van tevoren wat voor toetsen zij krijgen en ook hoe zij worden getoetst. Als van deze regel wordt afgeweken, gebeurt dit alleen in goed overleg met de vakdocenten en de studenten binnen de opleiding. De scores van de studenten worden, indien mogelijk, geregistreerd, geanalyseerd en bijgehouden (ook door de studenten zelf in hun taalportfolio). Als het programma werkt zoals beoogd, vallen de deelnemende studenten minder snel uit en wordt hun

kans op het behalen van een propedeusediploma groter (eis van effectiviteit). Informatie over het wel of niet doorstromen van de studenten naar een volgende fase binnen hun opleiding wordt, voor zover mogelijk, ongeveer een jaar na inzet van het programma in kaart gebracht. Indien mogelijk wordt op dat moment ook een vergelijking gemaakt met de doorstroomresultaten van cohorten waarin niet met het programma is gewerkt.

Tot slot worden voor zover mogelijk ook de resultaten van de door de Algemene Faculteit standaard steekproefsgewijs, centraal en anoniem uitgevoerde objectieve evaluaties van de modules bij de evaluatie van het programma betrokken.

7.5 Conclusies en consequenties

Volgens Van den Akker (2010) dienen ontwerpprincipes twee doelen. Aan de ene kant dienen zij als bouwstenen voor het ontwerp waarmee een interventie zal worden gepleegd. Aan de andere kant kunnen zij als richtlijnen fungeren bij de procedure die moet leiden tot het gewenste resultaat (de effectiviteit) van de te plegen interventie.

In dit hoofdstuk heb ik een aantal op basis van eerder verrichte deelstudies ontwikkelde randvoorwaardelijke, taalbeleidsmatige en taaldidactisch-inhoudelijke ontwerpprincipes beschreven. Het overzicht van deze ontwerpprincipes laat zien dat er meer randvoorwaardelijke dan taaldidactisch-inhoudelijke principes zijn. Bij de randvoorwaardelijke ontwerpprincipes gaat het om tentatieve uitgangspunten voor het ontwikkelen, uitvoeren en evalueren van het nieuwe programma. De taalbeleidsmatige ontwerpprincipes zijn erop gericht dat het programma recht doet aan de context van talige diversiteit waarin het wordt ingezet. De taaldidactisch-inhoudelijke ontwerpprincipes tot slot beogen dat het programma aansluit bij hedendaagse vakinhoudelijke en vakdidactische inzichten in het leren en onderwijzen van taal, in casu het Nederlands.

In dit hoofdstuk heb ik ook het op basis van genoemde principes ontwikkelde nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands met bijbehorende didactiek en instrumenten beschreven. De implementatie van dat programma en het onderzoek van die implementatie in een tweetal concrete onderwijscontexten – de LOFO op Bonaire en de TLN op Curaçao – komen aan de orde in de Hoofdstukken 8 en 9. Na het uitvoeren en evalueren van het programma-ontwerp zal duidelijk worden welke principes absoluut noodzakelijk zijn voor het bereiken van meer studiesucces in de propedeusefase bij de lerarenopleidingen TLN en LOFO op Curaçao en Bonaire. Dat komt aan de orde in Hoofdstuk 10.

HOOFDSTUK 8

Uitvoering en evaluatie van het programma Taalvaardigheid Nederlands bij de LOFO op Bonaire

8.1 Inleiding

In Hoofdstuk 7 zijn de ontwerpprincipes gepresenteerd die op basis van literatuurstudie en het uitgevoerde vooronderzoek zijn ontwikkeld. Deze principes zijn gebruikt om een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands te ontwerpen voor studenten van de TLN en de LOFO in het eerste semester van het eerste studiejaar. Doel van dit programma was het studiesucces van de studenten te bevorderen, door onder andere hun taalvaardigheid Nederlands te vergroten. In dit hoofdstuk beschrijf ik, om de woorden van Kelchtermans (2013: 93) te gebruiken, niet wat ik hoopte, wilde of verwachtte dat er zou gebeuren, maar zoveel mogelijk wat er feitelijk gebeurde bij de uitvoering van het nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands bij de LOFO op Bonaire.

Aanvankelijk was het de bedoeling het nieuwe programma aan eerstejaarsstudenten van de TLN en eventueel ook van de LOFO op Curaçao aan te bieden. Een kleine universiteit zoals de UOC moet echter roeien met de riemen die ze heeft en kansen grijpen die zich voordoen (zie o.a. Isabella, 2014). Zo'n kans was een subsidie van de Uitvoeringsorganisatie Stichting Ontwikkeling Nederlandse Antillen (USONA) waarmee onder andere de kwaliteit van de LOFO op Bonaire kon worden verbeterd met het oog op een positieve beoordeling door de Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO). Dankzij deze subsidiemogelijkheid kon ik naar Bonaire afreizen om samen met het lokale team te proberen de kwaliteit van de opleidingen daar te waarborgen en een aantal verbeterlagen te maken. Of ik in die situatie het programma Taalvaardigheid Nederlands zou kunnen gebruiken, wist ik op dat moment nog niet. Er was in augustus 2010 geen nieuwe groep LOFO-studenten gestart en er zou ook in augustus 2011 geen groep van start gaan. Van de 26 studenten die in 2007 met de opleiding waren begonnen, waren er 15 over. Twee studenten sloten zich vanuit de LOFO-Curaçao bij deze groep aan. In totaal had ik dus te maken met 17 studenten. Afhankelijk van de resultaten van de accreditatie, zou mogelijk in 2012 (met subsidie van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap in Nederland) weer een nieuwe lichter studenten kunnen starten. Het uittesten van het programma gebeurde dus in een periode waarin voorbereidingen werden getroffen voor het door de Netherlands Quality Agency (NQA) ten behoeve van de NVAO uitgevoerde accreditatieonderzoek.

De studenten van de LOFO op Bonaire die het programma uiteindelijk hebben gevolgd, zaten formeel niet in het eerste jaar maar in de hoofdfase van hun studie.

De studenten hadden het probleem dat ze, hoewel ze al tweede- en derdejaarscolleges volgden, verschillende (taalvaardigheids)modules (Nederlands, Engels, Spaans en Papiaments) van het tweede jaar, ook na de herkansing, niet hadden gehaald en dus met de studie zouden moeten stoppen. Uit interviews met de toenmalige coördinator van de LOFO op Bonaire en de coördinator van de module Taal/Communicatie van de LOFO op Curaçao, bleek dat de studenten (in die periode) aan het einde van het eerste jaar geen toetsen op B2-niveau van het ERK maakten, maar toetsen op A2 en B1-niveau (d.w.z. op niveau einde primair/begin secundair onderwijs). De studenten hadden dus een probleem maar ook de opleiding had een probleem: de LOFO op Bonaire moest – net als de LOFO op Curaçao en alle andere lerarenopleidingen – deelnemen aan een accreditatieproces waarbij het niet krijgen van een positieve beoordeling geen optie was.

Het nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands is toen met instemming van de leiding van de Algemene Faculteit, de algemeen coördinator van de LOFO op Curaçao, het coördinatieteam van de LOFO op Bonaire, de docenten en begeleiders, de studenten en vertegenwoordigers van het werkveld op Bonaire, in de vorm van een minor aangeboden. Het was riskant dit zo te doen maar het was op dat moment de best mogelijke oplossing. De LOFO op Bonaire heeft, evenals de LOFO op Curaçao, het accreditatieproces goed doorstaan en ook het als minor aangeboden programma Taalvaardigheid Nederlands is in dat verband, als onderdeel van het totale programma van de LOFO, positief beoordeeld. Vooral de afstemming en samenwerking tussen alle partijen werd daarbij als heel goed beoordeeld. Meer dan 75 procent van de studenten die aan het programma deelnamen, heeft uiteindelijk de minor en alle taalvaardigheidsmodules van de diverse talen, ook uit voorgaande jaren, behaald en de opleiding afgesloten met een eindexamen. De meesten zijn nog steeds werkzaam binnen het onderwijsveld op Bonaire.

In dit hoofdstuk beschrijf ik de uitvoering en evaluatie van het nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands bij de LOFO op Bonaire in de periode 2010-2012. De onderzoeksvragen die daarbij centraal staan, luiden als volgt:

- *Wat zijn de formatieve en summatieve resultaten van de uitvoering van het nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands bij de LOFO op Bonaire?*
- *Wat betekenen deze resultaten voor de verdere ontwikkeling en uitvoering van het programma?*

Dit hoofdstuk is als volgt opgebouwd. In paragraaf 8.2 beschrijf ik de uitvoering van het onderzoek. In paragraaf 8.3 worden de resultaten gepresenteerd van de formatieve evaluatie van het programma in termen van de gehanteerde ontwerpprincipes en in paragraaf 8.4 de resultaten van de summatieve evaluatie van het programma in termen van de afgenomen taaltoetsen. De conclusies van het onderzoek en de consequenties daarvan voor de verdere ontwikkeling van het programma Taalvaardigheid Nederlands volgen in paragraaf 8.5.

8.2 De uitvoering van het onderzoek

8.2.1 Context

Bonaire is sinds 2010 een bijzondere gemeente van Nederland. Samen met St. Eustatius en Saba maakt het deel uit van de zogenaamde BES-eilanden. De bevolking van Bonaire is in de afgelopen veertig jaar bijna verdubbeld (Daantje-Cecilia & Van der Linden, 2012). Vooral in het afgelopen decennium groeide de bevolking sterk: een toename van 50 procent. De bevolkingscijfers geven ook aan dat 86 procent van de inwoners van Bonaire de Nederlandse nationaliteit heeft terwijl slechts 52 procent op Bonaire zelf is geboren. Op 1 januari 2017 telde de bevolking van Bonaire 19.200 inwoners, onder wie ruim 7000 geboren Bonairianen en 2800 Europese Nederlanders (CBS, 2016b). In 2017 was nog maar 40 procent van de inwoners van Bonaire op het eiland zelf geboren. Ter vergelijking: in diezelfde periode woonden er meer dan 160.000 geregistreerde personen op het eiland Curaçao en hiervan was meer dan 80 procent op het eiland zelf geboren. De moedertaal van het merendeel van de bewoners van Bonaire is het Papiaments en, zoals al in Hoofdstuk 6 is aangegeven, wonen er op Bonaire relatief veel personen voor wie de eerste thuistaal Nederlands of Spaans is.

Als voorbereiding op het accreditatietraject van de LOFO op Bonaire heb ik in november 2009, als trekker van dat traject, gesprekken gevoerd met een collega-docent die Nederlands gaf aan de LOFO op Curaçao en met de toenmalige coördinator van de LOFO op Bonaire. Ook heb ik toen, met instemming van de algemeen coördinator van de LOFO op Curaçao, notities gemaakt van mijn observaties tijdens een teamoverleg waarin de hierboven genoemde en andere collega's het probleem van de gebrekkige taalvaardigheid Nederlands van de studenten aankaartten.

Tijdens de gesprekken kwam naar voren dat er grote zorg bestond ten aanzien van de taalvaardigheid Nederlands van de studenten. Bij de LOFO zouden relatief veel studenten met een mbo-vooropleiding instromen die daar bepaalde aspecten van het Nederlands niet voldoende hadden ontwikkeld. Een ander zorgpunt van de docent Nederlands was dat bij de LOFO veel remediëringscursussen werden gegeven, maar dat dit niet leek te helpen doordat veel studenten niet structureel aan de (niet-verplichte) cursussen deelnamen. Volgens de docenten zouden de modules taalvaardigheid Nederlands integraal (en voor een cijfer) in het programma moeten worden opgenomen om ervoor te zorgen dat de studenten daaraan wel zouden deelnemen. Volgens de collega-neerlandicus stonden docenten Nederlands er heel vaak alleen voor met het probleem van de gebrekkige taalvaardigheid Nederlands van de studenten. Tijdens dit teamoverleg viel het mij op dat bijna alle teamleden bij de LOFO zich vooral zorgen maakten over de Nederlandse taalvaardigheid van de studenten. Ik nam echter ook waar dat veel teamleden naar de docenten Nederlands wezen als degenen die er niet in slaagden de taalvaardigheid van de studenten te verbeteren. Toen een van de docenten Nederlands probeerde uit te leggen dat volgens haar het probleem van taalvaardigheid Nederlands van de studenten niet alleen een

probleem van de docenten Nederlands was, werd er amper naar haar geluisterd. Ook toen een andere docent probeerde uit te leggen dat de LOFO veel studenten had die geen instructie in het Nederlands wilden krijgen en hardnekkig gedurende de lessen Nederlands in een andere taal (met name Papiaments) antwoord bleven geven, werd er niet naar haar geluisterd en werd er overheen gepraat (Observatienotities Team-overleg LOFO Bonaire, 10 november 2009).

De LOFO op Bonaire is gestart in 2006-2007. Toen ik was aangesteld als de nieuwe coördinator van de opleiding en de uitvoering van het accreditatietraject, heb ik eerst mijn voorganger geïnterviewd. In dit interview werden de resultaten van het eerdere onderzoek naar studie-uitval besproken evenals het nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands dat zou kunnen bijdragen aan een verbetering van de taalvaardigheid Nederlands van de studenten van de LOFO. De coördinator gaf aan de problematiek te herkennen maar gaf tevens het advies om rekening te houden met de gecompliceerde taalsituatie bij de LOFO waar studenten vier verschillende talen (Papiaments, Nederlands, Engels en Spaans) moeten leren beheersen en de talen Papiaments en Nederlands ook als instructietaal moeten kunnen gebruiken. Daarnaast moeten deze toekomstige leraren in het primair onderwijs de leerlingen ook met de Spaanse en de Engelse taal bekend maken. Zij gaf aan de indruk te hebben dat de studenten veel meer colleges Taal/Communicatie moesten krijgen om de einddoelen bij alle vier de talen te behalen. Haar zorg beperkte zich niet alleen tot de taalvaardigheid Nederlands. Zij gaf aan dat er studenten bij de LOFO instroomden voor wie noch het Nederlands, noch het Papiaments de moedertaal was. Volgens haar hadden bovendien sommige studenten wel Spaans en Engels in hun vooropleiding gehad en andere niet of nauwelijks. Ook gaf zij aan dat veel docenten en begeleiders van de LOFO zich zorgen maakten over de taalvaardigheid Nederlands en de attitude van de studenten ten aanzien van de Nederlandse taal. Zij had het idee dat niet alle studenten echt gemotiveerd waren om leraar in het primair onderwijs te worden en dat sommigen bij het begin van hun studie ook geen reëel beeld hadden van de opleiding. Ze doelde daarmee op het beeld dat bij sommigen bestond van de LOFO als een gezellige 'knip- en plakclub' in plaats van een hbo-opleiding waar hard moest worden gewerkt. Volgens haar hadden sommige docenten en begeleiders het idee dat de LOFO een soort vergaarbak was voor studenten die met hun persoonlijkheid, talenten en kwaliteiten nergens anders terecht konden. Dit onder andere omdat er op de eilanden, zeker in die periode, niet veel hbo-opleidingen waren. Veel studenten zouden de LOFO volgen om een hbo-diploma te behalen en van daaruit verder te kunnen studeren of om een hogere positie (en een hoger salaris) op hun werk (niet altijd binnen het onderwijs) te kunnen bemachtigen. Dit verklaarde volgens haar in belangrijke mate de studie-uitval die in het eerste deelonderzoek werd gevonden (zie Hoofdstuk 3). Volgens haar hadden de LOFO, de faculteit en de universiteit, een maatschappelijke verplichting en konden studenten niet zonder meer uitgesloten worden van deelname aan de opleiding:

De populatie studenten die de LOFO binnenkrijgt, kan wel eens een weerspiegeling zijn van wat er in de samenleving en dus ook in de klaslokalen op de lagere en middelbare scholen terug te vinden is. Wie beter dan deze potentiële leerkrachten, kunnen leerlingen in deze samenlevingen, onderwijzen en coachen, mits het hen lukt om een diploma te behalen? (Interview voormalig coördinator LOFO-Bonaire, 10 november 2009)

8.2.2 Aanpak

Dataverzameling

Het onderzoek naar de uitvoering van het nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands bij de LOFO op Bonaire is opgezet als casestudie (Yin, 2009). Daarbinnen is gebruik gemaakt van een *mixed methods* benadering waarin kwalitatieve en kwantitatieve methoden voor dataverzameling zijn toegepast (Wisdom & Creswell, 2013) en datatriangulatie heeft plaatsgevonden (Mortelmans, 2013). Het verzamelen van kwalitatieve data gebeurde door participerende en directe observaties, het maken van gespreksverslagen en notities in een onderzoeksdagboek waarin ik betekenisvolle voorvallen en observaties vastlegde. Daarnaast is met instemming van de studenten veel informatie gehaald uit hun taalportfolio's en hun evaluatieverslagen van gevolgde modules. Ook is er structureel en periodiek gewerkt met focusgroepen van studenten, docenten en begeleiders, een coördinatieteam en een commissie die het werkveld vertegenwoordigde. Alle stappen binnen het proces werden in goed overleg met de diverse groepen gezet en geëvalueerd. Er zijn van bijna al die bijeenkomsten verslagen gemaakt. Daarnaast heb ik ter oriëntatie op de situatie bij de LOFO op Bonaire de coördinator van de modules Taal/Communicatie bij de LOFO op Curaçao geïnterviewd en ook de voormalige coördinator van de LOFO op Bonaire. De kwantitatieve dataverzameling betrof de resultaten van bij de studenten afgenomen standaardtoetsen voor Nederlandse taalvaardigheid (die ook bij de LOFO en TLN op Curaçao werden gebruikt) en een aantal andere instrumenten voor de meting van hun taalvaardigheid.

Focusgroepen

Na kennis te hebben genomen van de situatie bij de LOFO op Bonaire, heb ik mede op basis van mijn ervaringen in het vooronderzoek bij de TLN op Curaçao (zie Hoofdstuk 4), meteen een aantal focusgroepen samengesteld die konden participeren in de besluitvorming rondom het uit te voeren programma en de evaluatie daarvan. De belangrijkste focusgroep, het Coördinatieteam Bonaire, bestond uit een docentencoördinator die ook vakdocent Papiaments was, een studieloopbaanbegeleider, een instituutsbegeleider voor de praktijkstages en een vakdocent Rekenen/Wiskunde. Met dit team heb ik gedurende mijn verblijf op Bonaire en tijdens de uitvoering en evaluatie van het programma, zeer intensief samengewerkt. Tegelijkertijd heb ik een Beroepenveldcommissie ingesteld die fungeerde als focusgroep en bestond uit vertegenwoordigers van het werkveld (de schoolbesturen). Met de Beroepenveldcommissie vergaderde ik, samen met de docentencoördinator, eens in de twee

maanden. Het programma Taalvaardigheid Nederlands is aan de Beroepenveldcommissie voorgelegd en in die commissie besproken. Een derde focusgroep bestond uit vier studenten. Halverwege het traject werd dit panel van studenten uitgebreid met nog eens vier studenten en tegen het einde van het traject namen vrijwel alle studenten in de focusgroep deel aan de evaluatie van het programma. De bijeenkomsten met de focusgroep van studenten vonden om de week plaatst en duurden steeds ongeveer twee uur. De studentencoördinator begeleidde het proces en ik was vooral als observator aanwezig. Een vierde focusgroep werd gevormd door de docentencoördinator en alle (gast)docenten die werkzaam waren bij de LOFO op Bonaire; ook bij de tweemaandelijks vergaderingen van deze focusgroep was ik als observator aanwezig. Van vrijwel alle bijeenkomsten werden verslagen gemaakt die in conceptvorm aan de groepen werden voorgelegd om, met eventuele wijzigingen en aanvullingen, te worden geaccordeerd. Behalve de focusgroepen waren er nog andere partijen waarmee ik gedurende het traject heb samengewerkt. Ik voerde bijvoorbeeld naar behoefte gesprekken met schoolleiders en directeurs van schoolbesturen en hun beleidsmedewerkers. Deze gesprekken vonden meestal plaats naar aanleiding van punten die tijdens bijeenkomsten met focusgroepen naar voren waren gebracht maar hadden soms ook een meer algemeen karakter en gingen niet per se alleen over het programma. Ik voerde verder halfjaarlijkse afstemmingsgesprekken met de algemeen coördinator en waar mogelijk ook met docenten Taal/Communicatie en Rekenen/Wiskunde van de LOFO op Curaçao (Coördinatieteam Curaçao). Tot slot vond er regelmatige terugkoppeling en afstemming plaats met de leidinggevende van de Algemene Faculteit.

Tabel 8.1 geeft een overzicht van de focusgroepen en andere betrokkenen met wie ik gedurende het traject heb samengewerkt.

Deelnemers

Naast de hierboven genoemde deelnemers aan het onderzoek zijn er natuurlijk ook de studenten van de LOFO op Bonaire die aan het programma Taalvaardigheid Nederlands deelnamen als regulier onderdeel (minor) van hun opleiding. Deze studenten zaten zoals gezegd niet in het eerste jaar van hun studie maar volgden (op basis van verleende vrijstellingen) al colleges in de hoofdfase hoewel ze aan een aantal verplichtingen uit eerdere jaren formeel nog niet hadden voldaan. Het ging om een groep van in totaal 17 studenten: 15 studenten die waren overgebleven van het cohort van 26 studenten die in 2007 met de opleiding op Bonaire waren begonnen en twee studenten die zich vanuit de LOFO-Curaçao bij deze groep hadden gevoegd. Op basis van de bij het begin van het traject afgenomen taalvaardigheidstoetsen, de screeningslijst van risicofactoren voor studie-uitval en de intakegesprekken kregen twee van hen vrijstelling van deelname aan het programma en stopten er twee met de opleiding. Het aantal studenten dat uiteindelijk aan het programma deelnam was derhalve 15. Nadere informatie over deze groep is te vinden in paragraaf 8.3.

Tabel 8.1: Overzicht van focusgroepen en andere samenwerkings- en afstemmingsverbanden

Groep	Betrokkenen	Activiteit	Frequentie	Rol onderzoeker
Focusgroep Coördinatieteam Bonaire	<ul style="list-style-type: none"> • Docentencoördinator • Studieloopbaanbegeleider • Instituutsbegeleider • Docent Rekenen/ Wiskunde • Opleidingscoördinator 	Teamoverleg	Wekelijks	Participant
Focusgroep Beroepenveld commissie	<ul style="list-style-type: none"> • Docentencoördinator • Afgevaardigden schoolbesturen 	Overleg	Tweemaandelijks	Participant Observator
Focusgroep studenten	<ul style="list-style-type: none"> • Studentencoördinator • Studentenpanel (4-12 studenten) 	Klankbord	Tweewekelijks	Observator Vragenopsteller
Focusgroep docenten	<ul style="list-style-type: none"> • Docenten in vaste dienst • Gastdocenten • Docentencoördinator 	Overleg	Tweemaandelijks	Observator
Scholen en schoolbesturen	<ul style="list-style-type: none"> • Schoolleiders • Schoolbestuurder • Beleidsmedewerkers • Opleidingscoördinator 	Overleg	Naar behoefte op individuele basis	Participant Observator
Coördinatieteam Curaçao	<ul style="list-style-type: none"> • Algemeen Coördinator LOFO • Opleidingscoördinator Bonaire • Vakgroep(docenten) Taal/Communicatie en Rekenen/Wiskunde 	Overleg	Halfjaarlijks	Participant Observator
Algemene Faculteit	<ul style="list-style-type: none"> • Leidinggevende 	Terugkoppeling, afstemming, overleg	Wekelijks	Participant

8.2.3 De ontwerpprincipes en de inhoud van het programma

Bij de uitvoering van het Programma Taalvaardigheid Nederlands bij de LOFO op Bonaire zijn we uitgegaan van de 23 tentatieve ontwerpprincipes zoals die werden geformuleerd in Hoofdstuk 7 (zie Tabel 7.1). Bij de formatieve evaluatie van het programma zal de relevantie van deze ontwerpprincipes nader worden onderzocht.

Ook bij de bepaling van de inhoud van het programma werd uitgegaan van de programmabeschrijving zoals die op basis van het onderzoek bij de TLN op Curaçao is gepresenteerd in Hoofdstuk 7. De voorgestelde inhoud van het nieuwe programma, dat bij de LOFO op Bonaire zoals gezegd door omstandigheden in de vorm van een minor moest worden aangeboden, is met alle focusgroepen besproken en op basis van de verkregen adviezen op een aantal punten aangepast.

Het onderdeel Leesvaardigheid moest worden geschrapt omdat we niet over de daarvoor noodzakelijke 15 studiepunten konden beschikken en de studenten bovendien op dat moment hun modules Leesvaardigheid al hadden gehaald. Het accent moest op Schrijfvaardigheid komen te liggen. Het onderdeel Taalportfolio moest binnen de module Schrijfvaardigheid worden geïntegreerd en de module Luister- en spreekvaardigheid moest tot de kern van de stof worden beperkt. Er is daarom besloten om bij het onderdeel Luister- en spreekvaardigheid vooral aandacht te besteden aan effectief leren luisteren en leren omgaan met het geven en ontvangen van kritiek en feedback. Daarnaast konden de studenten gerichte opdrachten krijgen voor hun taalportfolio. Een nog grotere uitdaging was het integreren van het onderdeel Schrijfvaardigheid Papiaments in de minor. Omdat de studenten bij de diagnostische toetsen voor Papiaments niet op het gewenste niveau hadden gescoord, moest ook daar in de vrije ruimte van de minor aandacht aan worden besteed. Het was bijna *mission impossible* maar omdat in de focusgroepen alle neuzen dezelfde kant opstonden en de samenwerking uitstekend was, hebben we het aangedurfd.

De focusgroep van studenten heeft bij de studenten gepeild welke inhoud zij het liefst wilden geven aan de vrije ruimte in het programma waarin het programma Taalvaardigheid Nederlands als minor, naast andere minoren, werd aangeboden. De meeste studenten kozen in eerste instantie voor zwemlessen en EHBO-lessen. Dat verraste mij totaal want ik had verwacht dat zij massaal voor het taalvaardigheidsprogramma zouden kiezen. Pas nadat de studenten door de studentencoördinator en de studieloopbaanbegeleider werden geconfronteerd met de resultaten van hun diagnostische taaltoetsen en uitleg hadden gekregen over de situatie van dreigende studie-uitval waarin zij zich feitelijk bevonden, kozen de meesten er toch voor om de minorruimte te vullen met het programma Taalvaardigheid Nederlands (en deels Papiaments). Een onverwachte complicatie daarbij was dat er studenten in de groep zaten die bepaalde modules Papiaments, Spaans en Engels nog niet hadden gehaald en dat veel studenten ook nog problemen bleken te hebben met rekenen. Daarom besloot het Coördinatieteam Bonaire dat de ruimte in de minor niet alleen voor Taalvaardigheid Nederlands (en Papiaments) kon worden gebruikt, maar ook voor de andere talen en voor rekenen. Dat werd puzzelen maar na kort en intensief overleg met alle focusgroepen is inderdaad besloten in de minor ook aandacht te besteden

aan de onderdelen Papiaments en Rekenen/Wiskunde en daarbij een soortgelijke werkwijze te hanteren als bij Taalvaardigheid Nederlands. Twee minoren van ieder 5 studiepunten, zijn zodoende samengevoegd tot één grote minor Taal/Communicatie & Rekenen/Wiskunde. Bij het onderdeel Rekenen/Wiskunde hanteerde de docent dezelfde werkwijze als bij het taalvaardigheidsprogramma door onder andere te werken met een rekenportfolio en een instrument voor rekenfoutenanalyse. Daarnaast introduceerde hij de toepassing van het geleerde in de praktijk en de inzet van vakdocenten op de stageschool om te bekijken of die toepassing op de juiste wijze gebeurde. De studieloopbaanbegeleider en de instituutsbegeleider sloten zich bij de werkwijze van de rekendocent aan en besloten tijdens hun begeleidingswerk dezelfde principes te hanteren als werden gebruikt bij het programma Taalvaardigheid Nederlands.

Aan de ene kant was ik blij verrast door het enthousiasme waarmee de betrokkenen het programma hadden ontvangen, maar aan de andere kant zag ik mij voor een groot dilemma geplaatst. Ik had zoveel mogelijk partijen bij het proces betrokken, naar hun inbreng geluisterd en hen serieus laten deelnemen. Het gevolg was echter dat veel van de principes van het programma Taalvaardigheid Nederlands ook in andere curriculumonderdelen werden overgenomen. Dat was uiteraard toe te juichen maar daardoor werd het wel ingewikkelder de effecten van deze ontwerpprincipes binnen het programma Taalvaardigheid Nederlands als zodanig na te gaan. Een complicerende factor was nog dat alle betrokkenen Bonairianen waren en ik wilde voorkomen dat men mij vooral zag als iemand die vanuit Curaçao even een onderzoek kwam uitvoeren en kwam vertellen hoe het moest. Ik besloot daarom met de situatie mee te buigen en de docenten Papiaments en Rekenen/Wiskunde in de minor te steunen in hun streven naar verbetering van hun vakken. Tegelijkertijd was ik gefocust op het uittesten van het volgens de in Hoofdstuk 7 beschreven ontwerpprincipes ontwikkelde programma Taalvaardigheid Nederlands. Iets anders was met het oog op de komende accreditatie van de LOFO ook geen optie. Het was simpelweg een kwestie van samen, flexibel en creatief handelen om de gestelde doelen te bereiken.

Tabel 8.2 bevat een overzicht van het door alle deelnemende partijen geaccordeerde programma. In het overzicht is te zien dat er in dit programma, anders dan in het in Hoofdstuk 7 besproken conceptprogramma, 7 in plaats van 10 studiepunten beschikbaar zijn om de doelen van het programma Taalvaardigheid Nederlands te behalen en dat die studiepunten bovendien moeten worden gedeeld met het onderdeel Taalvaardigheid Papiaments.

Tabel 8.2: Het vastgestelde minorprogramma van de LOFO, eerste semester met studiepunten (2010)

Onderwijseenheid	Periode 1	Periode 2	Totaal
Nederlands Lees- en schrijfvaardigheid (en taalportfolio)	3,5	3,5	7
Nederlands Luister- en spreekvaardigheid (technieken)			
Papiaments Lees- en schrijfvaardigheid (en taalportfolio)			
Rekenen/Wiskunde (en rekenportfolio)	1,5	1,5	3
Praktijkbezoek van vakdocenten			
Afstemming/samenwerking met Minor 'De echte professional' over beroepshouding en met de stage (voor toepassingen in de praktijk)			
Studieloopbaanbegeleiding en Studievaardigheden			
Totaal	5	5	10

1 studiepunt = 28 uur

Op basis van het vastgestelde programma Taalvaardigheid Nederlands is een conceptmodulebeschrijving gemaakt en zijn alle focusgroepen er vervolgens mee akkoord gegaan het programma in deze vorm uit te voeren en te evalueren. De ontwerpprincipes die aan het programma ten grondslag lagen, zijn mondeling uitgelegd aan het Coördinatieteam Bonaire. Ze zijn bewust niet voorgelegd aan de focusgroep van studenten. Ik heb de studenten wel verteld dat de minor die zij gingen volgen mogelijk het object zou zijn van een uit te voeren onderzoek. Het was in die periode namelijk nog niet zeker of ik de op Bonaire te verzamelen data voor het onderzoek kon gebruiken. Het programma Taalvaardigheid Nederlands was immers in principe ontworpen voor eerstejaarsstudenten; dat ik dit programma 'in ontwikkeling' heb ingezet bij de LOFO op Bonaire was omdat daar op dat moment de nood heel hoog was.

In het programma Taalvaardigheid Nederlands heb ik zoveel mogelijk de inhoud van de modules zoals beschreven in Hoofdstuk 7 aangehouden. Dat betekende dat de meest essentiële delen uit de modules Leesvaardigheid, Luister- en spreekvaardigheid en Schrijfvaardigheid gehaald moesten worden en dat deze integraal in de minor moesten worden aangeboden. In goed overleg met de docent Papiaments koos ik ervoor om in het onderdeel Leesvaardigheid (dat nergens in de modulebeschrijving voorkomt), studenten te leren hoe zij teksten samen kunnen vatten. De teksten daarvoor werden uit studieboeken gehaald die de studenten bij de onderdelen Luister- en spreekvaardigheid en Schrijfvaardigheid gebruikten. Die teksten zijn op minimaal ERK B2-niveau geschreven. Het ging om leerstof uit *Leren communiceren* (Steehouder en collega's) en *Schrijfwijzer* (Renkema) en om uitbreiding van de woordenschat, met name wat betreft het in standaardstudieboeken gebruikte vakjargon.

Voor Luister- en spreekvaardigheid moesten de studenten twee hoofdstukken uit het boek *Leren communiceren* bestuderen. De leerstof ging over het geven en

ontvangen van feedback en effectief leren luisteren (in het Nederlands en het Papiaments) en communicatie in het algemeen, dat wil zeggen kennis en vaardigheden die de studenten bij het communiceren in al hun talen konden gebruiken. In de klas en in hun dagelijks leven moesten de studenten oefenen met wat zij tijdens colleges hadden geleerd. In hun taalportfolio deden zij verslag van al hun activiteiten. Ook kregen zij individueel specifieke opdrachten die zij uit moesten voeren. Tijdens persoonlijke gesprekken met de studenten werd hun ontwikkeling besproken.

In het onderdeel Schrijfvaardigheid moesten de studenten bewust leren stil te staan bij hun taalvaardigheidsniveau door dit grondig te analyseren met behulp van de feedback van medestudenten, vakdocenten en specialisten, te proberen dit niveau te verbeteren en die verbetering te laten zien in al hun taalproducten (ook op hun stageschool en bij andere vakken). Afsproken was dat we zoveel mogelijk met communicatieve taken zouden werken en zouden proberen het ontwikkelde instrument voor taalfoutenanalyse daarbij in te zetten. De studenten moesten bijvoorbeeld tijdens de les een conceptbrief voor de examencommissie schrijven waarin zij de commissie om studieverlenging verzochten. De studenten hadden die brief ook echt nodig en ze hebben over het algemeen meer dan vier versies van die brief geschreven voordat hij echt goed was. Tijdens dat proces konden de studenten inzicht krijgen in hun schrijfvaardigheidsniveau, kennis opdoen over bepaalde regels van het Nederlands waar zij nog niet of onvoldoende bekend mee waren, hun woordenschat uitbreiden, hun schrijfvaardigheid vergroten en hun taalverzorging verbeteren. Omdat de studenten gezamenlijk door dit proces gingen, konden zij niet alleen veel van elkaars ‘fouten’ leren, maar ook van de kennis die ieder van hen bezat. Ze maakten zich de taalregels eigen niet omdat zij die verplicht uit hun hoofd moesten leren, maar omdat zij die wilden leren om zo hun communicatieve doelen te kunnen bereiken.

Bijlage 5 bevat de modulebeschrijving van de minor Taal/Communicatie & Rekenen/Wiskunde zoals die werd uitgevoerd bij de LOFO op Bonaire in 2010. De concretisering van deze modulebeschrijving in een conceptlesplan voor het onderdeel Taal/Communicatie is weergegeven in Bijlage 6.

Na deze beschrijving van de ontwerpprincipes en de (aangepaste) inhoud van het programma Taalvaardigheid Nederlands richten we ons vizier in paragraaf 8.3 op de formatieve evaluatie van het programma.

8.3 Formatieve evaluatie

8.3.1 Aanpak

Voor de formatieve evaluatie van het programma Taalvaardigheid Nederlands is zoals aangegeven gebruikt gemaakt van verschillende informatiebronnen en dataverzamelingsmethoden. Het programma, of beter gezegd de minor waar het programma deel van uitmaakte, is net als alle andere onderdelen van het curriculum,

anoniem en centraal geëvalueerd door de Algemene Faculteit. Bij deze faculteitsbrede evaluatie zijn vragen gesteld over onder andere de inhoud van de modules, de gebruikte didactische werkvormen, de studeerbaarheid, de inzet van de docenten, de lestijden en de manieren van toetsen. De resultaten van deze centrale evaluatie, waarin geen onderscheid werd gemaakt tussen de onderdelen Nederlands, Papiaments en Rekenen en die dus geen uitspraken toelaat over het onderdeel Nederlands als zodanig, werden niet meteen openbaar gemaakt. Pas maanden na de interventie werd bekend dat de minor 3,8 had gescoord op een vierpuntsschaal met 4 als hoogste score (UNA, 2011).

Ook de taalportfolio's van de studenten verschaften ons informatie over de werking van het programma. In hun taalportfolio hebben de studenten, naast de resultaten van de opdrachten die ze hebben uitgevoerd, ook reflectieverslagen opgenomen. Op basis van de in die reflectieverslagen gegeven informatie konden we zien hoe studenten zich hebben ontwikkeld en ook hoe zij het programma hebben ervaren. Het gaat dan om vragen als: wat vonden de studenten dat voor hen werkte; welke delen van het programma vonden ze nuttig of functioneel en welke overbodig, lastig om uit te voeren of zelfs ballast; welke tips hebben ze voor het verbeteren van het programma?

Naast de taalportfolio's en de reflectieverslagen van de studenten vormden ook de verslagen van ons werk met de diverse focusgroepen een belangrijke bron van informatie. Die focusgroepen hebben ruim twee jaar bestaan en gedurende heel die periode zijn er tussentijdse evaluatiebijeenkomsten gehouden. Tijdens die bijeenkomsten zijn vaak gerichte vragen aan de deelnemers gesteld over de werking van bepaalde ontwerpprincipes die ten grondslag lagen aan het programma. Er zijn ook notities gemaakt van opmerkingen van de deelnemers over het uitgevoerde programma. Al die gegevens vormen een belangrijke bron van informatie over de werking van het programma.

Aangezien het Coördinatieteam van de LOFO op Bonaire de enige focusgroep was die volledig op de hoogte was van de bij de opzet van het programma gebruikte ontwerpprincipes en van het gebruik van het taalportfolio en het instrument voor taalfoutenanalyse, is het programma met deze groep het intensiefst geëvalueerd (en werden op basis van die evaluaties vaak al tijdens de uitvoering verbetering of wijzigingen in het programma aangebracht). De door de verschillende coördinatoren en mijzelf gemaakte verslagen van de focusgroepbijeenkomsten vormden een volgende bron van informatie over de werking van het programma. Veel van deze documenten zijn overigens ook tijdens de visitatie van de opleiding, eind 2011, aan het visitatiepanel van de NQA voorgelegd.

In de volgende paragraaf geef ik een uitvoerige bespreking van de informatie uit de genoemde bronnen. Deze bespreking leidt in Tabel 8.5 tot een overzicht van de voorlopige consequentie van de evaluatie van het programma voor de verschillende ontwerpprincipes. Het gaat dan primair om de vraag, welke ontwerpprincipes moeten worden behouden, welke kunnen worden weggelaten en welke er eventueel moeten worden toegevoegd. Daarnaast gaat het natuurlijk ook om de vraag welke

consequentie dit heeft voor een (definitief) programma Taalvaardigheid Nederlands dat binnen het curriculum van de opleiding wordt aangeboden.

8.3.2 Resultaten

In mijn beschrijving van de evaluatieve bevindingen uit de verschillende genoemde bronnen bespreek ik in deze paragraaf de in Tabel 7.1 gepresenteerde ontwerpprincipes. Ik volg daarbij het gemaakte onderscheid tussen randvoorwaardelijke, taalbeleidsmatige en taaldidactisch-inhoudelijke principes.

Randvoorwaardelijke ontwerpprincipes

In de randvoorwaardelijke sfeer zijn negen ontwerpprincipes geformuleerd. Die hebben enerzijds te maken met de positie, de vorm, de context en de uitvoering van het programma en anderzijds met de wijze waarop de studenten in het programma worden gevolgd.

De studenten waren het er unaniem over eens dat het programma, zoals in OP1 wordt gesteld, integraal deel moet uitmaken van het curriculum en dus binnen en niet buiten het curriculum moest worden aangeboden, dat wil zeggen met de mogelijkheid om voor de verschillende onderdelen studiepunten te krijgen. Zij waren van mening dat zij onmogelijk zo hard hadden kunnen werken voor het programma als zij er geen studiepunten voor hadden gekregen. Het niet krijgen van een beloning in de vorm van een cijfer en studiepunten zou volgens hen demotiverend hebben gewerkt en zij zouden zich dan waarschijnlijk ook minder inspanningen hebben getroost. Verder waren de studenten van mening dat het programma wel in het eerste jaar moest worden aangeboden maar dat het, in afwijking van wat in OP4 wordt gesteld, langer dan vier maanden, bij voorkeur een heel jaar in plaats van een semester, zou moeten duren.

Wat de uitvoering van het programma betreft kan nog worden opgemerkt dat het programma, anders dan in OP2 wordt gesteld, vanwege de beperkte ruimte in het curriculum, aanvankelijk niet volledig kon worden uitgevoerd. Veel van de leerstof moest tot de kern worden teruggebracht en leesvaardigheid had formeel zelfs geen plaats in het programma (maar is toch in beperkte vorm aangeboden). Er was bijna geen tijd en ruimte om de studenten goed te leren reflecteren, hen een taalportfolio te leren maken, hen goed te leren samenwerken, enzovoort. Een deel van het programma is dus, anders dan in OP1 wordt gesteld, feitelijk buiten de programmatijd, in de vrije tijd van de docenten en de studenten uitgevoerd. De toegewezen ruimte in de minor die met Papiaments en Rekenen/Wiskunde moest worden gedeeld, was, anders dan in OP8 wordt aanbevolen, eigenlijk te beperkt.

Wat de rond het programma getroffen voorzieningen betreft, vonden de studenten de leslokalen in het begin niet altijd even geschikt (OP8). Als het veel regende, konden de lessen niet doorgaan omdat wegen in de omgeving van het gebouw onderliepen en delen van het gebouw ook. De toiletten in het gebouw werkten niet altijd goed en ook in de keuken was niet altijd water beschikbaar. De studenten gaven ook aan behoefte te hebben aan een ruimte waar zij na de collegetijden samen konden

gaan zitten werken. In 2010 waren de mogelijkheden hiervoor heel beperkt. Verder was er in het begin veel gebrek aan studiematerialen in het gebouw zelf en ook het internet liet het regelmatig afweten. In de loop van het traject is voor een nieuw gebouw en alle noodzakelijke voorzieningen gezorgd. Dit vonden de studenten absoluut een pluspunt en ze voelden zich als directbetrokkenen bij het programma en daarin vertegenwoordigd door de focusgroep van studenten, gehoord en serieus genomen in hun wensen (OP6). Voor de realisering van een betere infrastructuur voor het programma was de goede samenwerking tussen het Coördinatieteam Bonaire, het Coördinatieteam Curaçao, de leidinggevende van de Algemene Faculteit en enkele afdelingen en diensten van de UOC op Curaçao van wezenlijk belang (OP6).

Gezien de beginsituatie die ik bij de LOFO op Bonaire aantrof en het mogelijke risico daarvan voor het studiesucces van de studenten, liet ik bij de start van het programma meteen bij alle studenten diagnostische toetsen afnemen om inzicht te krijgen in hun taalvaardigheid Nederlands en een (taal)profiel samenstellen (OP5). Hierbij heb ik dezelfde standaardtoetsen en instrumenten gebruikt als in het vooronderzoek. Hiermee werd informatie verzameld over enkele achtergrondkenmerken van de studenten (leeftijd, sekse, vooropleiding, huidige werkkring, ERK-niveau Nederlands, het aantal gemaakte soorten fouten in een schrijfttekst, de motivatie om leraar te worden, het land van herkomst en het eerste-, tweede- of vreemdtaalspreker zijn van het Nederlands).

Tabel 8.3 bevat een overzicht van de profielen van de studenten (OP5) die deel zouden nemen aan het programma Taalvaardigheid Nederlands en daarmee aan het onderzoek bij de LOFO op Bonaire.

Tabel 8.3: Profiel van aangemelde studenten LOFO voor het nieuwe programma in 2010

Nr.	Sekse	Leef-tijd	Opleiding/ Werk	Begin-niveau ERK	Aantal fouten- soorten	Meest gesproken talen*	Motivatie leraar	Land en Nederlands
1	M	30+	havo Werk bij overheid	B1	7	Papiaments, Nederlands, Engels, Spaans	Nee	Bonaire NVT**
2	V	20+	mbo	A2	10	Spaans, Papiaments. Engels, Nederlands	Nee	Bonaire NVT
3	V	30+	mbo	A2	9	Papiaments, Spaans, Engels, Nederlands	Ja	Aruba NVT
4	V	50+	mbo Werk bij overheid	A2	12	Papiaments, Spaans, Engels, Nederlands	Ja	Bonaire NVT
5	V	30+	mbo Werk in onderwijs	B1	10	Papiaments, Nederlands, Engels, Spaans	Ja	Bonaire NVT

Nr.	Sekse	Leef-tijd	Opleiding/ Werk	Begin-niveau ERK	Aantal fouten- soorten	Meest gesproken talen*	Motivatie leraar	Land en Nederlands
6	V	20+	mbo	A2	11	Papiaments, Nederlands, Engels, Spaans	Ja	Bonaire NVT
7	V	30+	vwo Werk bij overheid	B1	9	Papiaments, Nederlands, Engels, Spaans	Nee	Curaçao NVT
8	V	20+	havo	B1	8	Papiaments, Nederlands, Engels, Spaans	Ja	Curaçao Nvt
9	V	20+	mbo	A2	10	Papiaments Engels, Nederlands Spaans	Ja	Curaçao NVT
10	V	20+	mbo	A2	14	Papiaments Engels, Nederlands Spaans	Ja	Bonaire NVT
11	V	20+	mbo	A2	9	Papiaments, Engels, Nederlands Spaans	Ja	Bonaire NVT
12	V	20+	havo	B1	8	Papiaments, Nederlands, Engels, Spaans	Nee	Bonaire NVT
13	V	20+	havo	B2	5	Papiaments, Nederlands, Engels, Spaans	Ja	Bonaire NVT
14	V	20+	havo	B2	6	Papiaments, Nederlands, Engels, Spaans	Nee	Bonaire NVT
15	V	30+	mbo Werk in onderwijs	B1+	9	Papiaments, Nederlands, Engels, Spaans	Nee	Bonaire NVT
16	V	20+	havo	B1	9	Papiaments, Nederlands, Engels, Spaans	Nee	Curaçao NVT
17	V	40+	mbo Werk buiten onderwijs	A2+	14	Papiaments, Engels, Nederlands Spaans	Ja	Bonaire NVT

* De talen zijn opgenomen in de volgorde waarin de studenten in hun taalportfolio aangaven deze te gebruiken.

** NVT = Nederlands als vreemde taal.

De scores van de studenten op de diagnostische taalvaardigheidstoetsen (OP5) varieerden tussen A2 en B2-niveau van het ERK en voldeden daarmee niet aan de hbo-norm. Het aantal gemaakte soorten fouten lag tussen 5 en 14. Slechts twee studenten scoorden ERK-niveau B2 en zij hadden ook de minste foutensoorten. Deze studenten

kregen daarom vrijstelling van het volgen van het programma. Opvallend is dat studenten met mbo als vooropleiding relatief meer foutensoorten hadden dan de studenten met havo als vooropleiding en ook vaker A2 scoorden voor de taalvaardigheidstoetsen. Nadere analyse van de soorten fouten die de studenten bij schrijfvaardigheid maakten, liet zien dat bijna de hele groep fouten maakte bij basale zaken als het gebruik van leestekens, lidwoorden, aanwijzende voornaamwoorden, de buigings-e bij bijvoeglijke naamwoorden en het juist gebruiken van de voorzetsels. Ook waren er aanwijzingen dat de studenten over een beperkte woordenschat beschikten. Door het verkregen inzicht in de beginsituatie van de studenten, kon een inschatting worden gemaakt van de leerstof die aan de hele groep kon worden aangeboden en waar differentiatie per individu nodig was (OP23).

De lage scores op de diagnostische taalvaardigheidstoetsen van de meeste studenten kwamen als een verrassing, omdat al deze studenten (informeel) al in de hoofdfase van de opleiding zaten en in het bezit waren van een propedeusediploma. Daarbij lieten de resultaten van de zelfinschatting van de eigen taalvaardigheid een grote discrepantie zien met de resultaten van de diagnostische toetsen. In een gesprek dat ik had met de coördinator Taal/Communicatie van de LOFO op Curaçao over deze materie, werd duidelijk dat de studenten bij de LOFO, anders dan bij de TLN, geen specifieke modules Luistervaardigheid kregen. Bovendien waren de taalvaardigheidstoetsen die de studenten bij de LOFO in die periode in het eerste jaar hadden gemaakt niet op B2-niveau van het ERK, maar op A2-B1-niveau, dat wil zeggen onder het niveau dat voor een hbo-opleiding vereist is. Dit kon een verklaring zijn voor het feit dat veel van de studenten de modules van het eerste jaar wel hadden gehaald maar bepaalde modules uit het tweede en derde jaar niet.

De resultaten van de taalvaardigheidstoetsen Nederlands (en Papiaments) veroorzaakten veel onrust bij de deelnemende studenten. De meesten behaalden lagere scores dan zij, gezien de zelfinschatting van hun taalvaardigheid, hadden verwacht. Het ongeloof onder een aantal studenten was groot en zij weigerden de resultaten te accepteren. Sommige studenten vertelden ook geschokt te zijn door het feit dat hun beheersing van het Nederlands beter leek te zijn dan hun beheersing van het Papiaments. Zij hadden er geen rekening mee gehouden dat bij de diagnostische toetsen hun academisch taalgebruik werd getoetst en niet hun thuistaalvaardigheid.

De screening van niet-taalgerelateerde lokale risicofactoren voor studie-uitval (OP9) liet zien dat iets meer dan de helft van de studenten gemotiveerd was om leraar in het primair onderwijs te worden. De studenten die niet gemotiveerd waren om leraar te worden, gaven als belangrijkste motief om de opleiding te volgen het verbeteren van hun positie op het werk en het halen van een hbo-diploma. Uit de open schrijfopdracht waarin de studenten iets moesten vertellen over hun motivatie om leraar in het primair onderwijs te worden, bleek meer concreet dat vijf studenten helemaal geen leraar wilden worden maar met het behalen van een bachelordiploma enkel hun positie op de arbeidsmarkt wilden verbeteren. Twee van deze vijf studenten zijn meteen na de diagnostische fase met de studie gestopt, twee hebben de studie succesvol afgerond maar zijn niet in het onderwijs gaan werken en één student was na de onderzoeksperiode nog steeds bezig met de studie.

De leeftijd van de studenten lag tussen 20 en 55 jaar. Iets meer dan de helft van de groep bestond uit jonge studenten tot en met 24 jaar die de opleiding met studiefinanciering volgden. De overige studenten hadden een baan en moesten in eerste instantie zelf hun studie financieren. Sommigen waren als onderwijsassistent werkzaam op een school, anderen als administrateur bij een overheids- of onderwijsinstelling en weer anderen waren werkzaam in de gezondheidszorg of de economische sector.

Tabel 8.3 laat zien, dat de deelnemende groep studenten uitsluitend bestond uit vreemdetal sprekers van het Nederlands die op Aruba, Bonaire of Curaçao geboren waren. Verder laat de tabel zien dat voor de meeste studenten Papiaments hun meest gebruikte taal was, gevolgd door het Nederlands, terwijl er ook enkele studenten waren voor wie het Spaans hun meest gebruikte of op-een-na meest gebruikte taal was. Over het algemeen was het percentage studenten voor wie het Nederlands een vreemde taal is, groter bij de LOFO dan bij de TLN. Dit kan consequenties hebben voor de effecten van het programma dat tenslotte oorspronkelijk voor de TLN werd ontwikkeld. De groep LOFO-studenten krijgt namelijk tijdens de lessen geen taal-aanbod van eerste- of tweedetaal sprekers van het Nederlands. Mogelijk moet dit 'tekort' op een meer kunstmatige manier worden gecompenseerd, door bijvoorbeeld samen bepaalde Nederlandstalige tv-programma's te bekijken of Nederlandstalige zangers te beluisteren, een baantje te zoeken bij een Nederlandse supermarktketen of cafés of meer Nederlands te gaan lezen. De opleidings- en taalachtergrond van de studenten waren verschillend evenals hun land van herkomst. Er zat slechts één man in de groep (die overigens geen leraar wilde worden). Sommige studenten hadden al veel werkervaring en andere niet. Een zeer diverse groep kortom, zoals ook te verwachten was.

De diagnostische fase van het programma en de gezamenlijke aanpak van het coördinatieteam en andere veelal in focusgroepen vertegenwoordigde betrokkenen bij het programma, leverden veel informatie op over de taalvaardigheid, de achtergronden en de actuele situatie van de studenten. Toch waren we in het coördinatieteam onvoldoende voorbereid op de vele problemen waar we mee te maken kregen. Veel studenten kampten met persoonlijke problemen op velerlei gebied. Naar aanleiding van de screening van de studenten op studie-uitvalrisico, besloot één student vrijwillig met de opleiding te stoppen vanwege een gebrek aan affiniteit met het leraarschap. Een andere student kreeg op basis van de screening het advies hulp te zoeken bij de oplossing van haar (ernstige) problemen alvorens de studie voort te zetten. Het gebruik van de screeningslijst in combinatie met individuele gesprekken, bracht ook zaken aan het licht als huiselijk geweld, dyslexie en financiële problemen waardoor sommige studenten geen studieboeken konden kopen. Voor al deze problemen konden door het Coördinatieteam Bonaire met hulp van andere partijen oplossingen worden aangeboden. Zo stelde de Nederlandse Taalunie een subsidie ter beschikking voor de aanschaf van enkele standaardstudieboeken voor Nederlands die aan de studenten in bruikleen konden worden gegeven en werd er voor het Papiaments vanuit de LOFO op Curaçao hulp geboden. Tot slot stelde de overheid

van Bonaire een kleine studiefinanciering ter beschikking voor studenten van boven de 25 jaar. Zij had hier belang bij omdat de afgestudeerden van de LOFO over het algemeen op Bonaire blijven wonen en werken (zie Bak-Piard, 2010). Dat bespaart de overheid en de schoolbesturen geld omdat ze daardoor geen leraren uit Nederland, België of Suriname naar het eiland hoeven te halen.

Van de in totaal 15 studenten die uiteindelijk aan het programma deelnamen, had de meerderheid een zorgelijke score op de screeningslijst van risicofactoren voor studie-uitval en een zwakke tot matige score op de taalvaardigheidstoetsen. Door het van zeer nabij volgen van de studenten in de beginfase van het programma was het mogelijk verantwoorde besluiten te nemen over het wel of niet doorgaan met de studie (OP18). De activiteiten in deze diagnostische fase konden vooral snel en adequaat worden gerealiseerd dankzij de goede en nauwe samenwerking en informatie-uitwisseling (OP6) tussen het coördinatieteam en alle andere bij het programma betrokken partijen.

Taalbeleidsmatige ontwerpprincipes

Zeven ontwerpprincipes (OP10 - OP16) hadden betrekking op het in relatie tot het programma te voeren taalbeleid. Deze ontwerpprincipes hadden misschien onder één noemer kunnen worden samengevoegd. Toch was het goed dat alle in de ontwerpprincipes vervatte aspecten van taalbeleid apart zijn opgenomen en geëvalueerd. Op basis van de informatie uit de focusgroepen, de uitgevoerde observaties en de informatie uit geschreven bronnen, bleek namelijk dat van deze ontwerpprincipes er volgens alle betrokkenen bij de uitvoering van het programma slechts drie werkten. Het betreft OP14, OP15 en OP16. Onderstaand geef ik per ontwerpprincipe de bevindingen weer en geef ik tegelijk aan of het ontwerpprincipe de test in de casus van de LOFO op Bonaire wel of niet heeft doorstaan.

Bij het uittesten van een eerste versie van het programma bij de TLN op Curaçao in 2007 werd de stimulering van het gebruik van het Nederlands en academisch taalgebruik (OP10) door de studenten en docenten goed ontvangen, maar bij de LOFO op Bonaire was dat niet het geval. De studenten van de LOFO moesten vier talen op een redelijk niveau leren beheersen en ook in minstens twee daarvan instructie aan hun leerlingen kunnen geven. Zij konden daardoor hun aandacht niet uitsluitend op het Nederlands en op academisch taalgebruik richten. Daarnaast moesten zij zich ook nog oriënteren op de taal die jongeren tegenwoordig gebruiken op sociale media als WhatsApp, Twitter, Instagram, Facebook en SMS. De studenten moesten leren hoe met deze taalsituatie om te gaan en hoe zij ook op taalgebied het beste uit hun leerlingen konden halen.

Ook het idee de taalvaardigheid Nederlands in alle modules te beoordelen (OP11), vond bij de LOFO op Bonaire geen positief onthaal. Het mede beoordelen van de Nederlandse taalvaardigheid bij alle vakken vonden de studenten niet essentieel voor hun studiesucces omdat zij de tien procent van de punten die voor dit onderdeel werden gegeven, gemakkelijk konden missen. De docenten vonden het

echter niet verantwoord om het aspect taalvaardigheid bij de andere vakken hoger te waarderen. Als onderzoeker had ik deze uitslag niet verwacht maar ik heb het perspectief van de studenten en docenten gerespecteerd.

Het voorstel om het Nederlands van de studenten niet te laten corrigeren door docenten in andere vakken (OP12) bleek overbodig omdat veel docenten en begeleiders zeiden niet in staat en bereid te zijn de taalvaardigheid Nederlands (en Papiaments) van de studenten te corrigeren.

Sommige studenten zeiden verrast te zijn door de hoge mate van zelfverantwoordelijkheid en zelfstandigheid die tijdens de minor van hen werd geëist. Een minderheid gaf aan dit juist als heel prettig te hebben ervaren. Voor mij als participerend onderzoeker was heel duidelijk te zien dat vooral de studenten met mbo als vooropleiding, meer behoefte hadden aan sturing, structuur en ondersteuning.

De docenten en begeleiders hebben gehoor gegeven aan het uitgangspunt aandacht te besteden aan de taalvaardigheid Nederlands in alle vakken. Ze letten op de taalverzorging van de studenten en hielpen hen alle woorden uit hun vakjargon te verzamelen en op een gezamenlijke woordenlijst te plaatsen. Ik citeer uit het verslag van een overleg met docenten en begeleiders:

Ook heeft dhr. X geprobeerd de studenten te helpen met onder andere hun taalniveau en portfolio. Dhr. X heeft hun een boek gegeven als extra literatuur ter ondersteuning van hun taalvaardigheid. Ook andere aanwezige docenten beamen het verhaal van dhr. X. (Verslag overleg met docenten en begeleiders, 8 mei 2010)

De woorden op de vakjargonwoordenlijst werden waar nodig van de bijpassende lidwoorden voorzien. Het geven van feedback op het taalgebruik van de studenten door docenten en begeleiders die niet-taalvakken verzorgden, vonden de meeste studenten in het begin niet zinvol, omdat zij de feedback niet concreet genoeg vonden. Het kwam vaak neer op opmerkingen als 'je stuk zit vol fouten' of 'je moet je tekst nog wel verzorgen'. Zelf hadden de studenten liever gezien dat de docenten en begeleiders meteen in de kantlijn aangaven hoe zij de tekst moesten verbeteren, maar dat was juist niet de afspraak (OP12). Volgens de studenten heeft het feit dat de docenten en begeleiders hen allemaal bleven aanspreken op hun taalgebruik (vooral daar waar het 'taalverzorging' betrof) zeker mede bijgedragen aan hun studiesucces. Het feit dat zij wisten dat overal op hun taalgebruik werd gelet, zorgde ervoor dat zij constant hun stukken herlezen en corrigeerden alvorens deze in te leveren. Het advies van de focusgroep van studenten in dezen luidde:

Positieve feedback werkt bevorderlijker op onze motivatie en ontwikkeling, dan negatieve feedback. Train ook de docenten die andere vakken geven in het effectief leren luisteren en in het geven van feedback en kritiek. (Verslag Focusgroep Studenten, 4 februari 2012)

Als participerend onderzoeker viel het mij op dat het voor geen van de docenten en begeleiders gemakkelijk was, altijd alleen maar positieve feedback aan de studenten

te blijven geven. De werkdruk was heel hoog en heel veel van de docenten en begeleiders maakten overuren (ook vanwege het eerdergenoemde accreditatietraject) en niet alle studenten waren altijd even coöperatief. De reactie van de focusgroep van studenten hangt waarschijnlijk samen met het feit dat zij zich in het begin van het programma intensief met het geven en ontvangen van feedback en kritiek hebben beziggehouden. Conform de in OP6 benoemde afstemming tussen betrokkenen bij de uitvoering van het programma, werd de inbreng van de studenten – ook al was die soms minder aangenaam voor de overige betrokkenen – serieus genomen en bespreekbaar gemaakt binnen het Coördinatieteam en het team van docenten en begeleiders en vond er nadien ook een terugkoppeling naar de studenten plaats. Ik had er voor de uitvoering van het programma bij de LOFO op Bonaire niet bij stilgestaan dat lerarenopleiders niet automatisch weten hoe zij feedback moeten geven. Uit veel studies blijkt dat positieve feedback beter is voor de motivatie van leerlingen en studenten dan negatieve feedback (zie o.a. Deci & Ryan, 2000). Er was helaas geen ruimte in het programma om aan de lerarenopleiders een training te geven in het leren geven van feedback en kritiek (zie hiervoor o.a. Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Brookhart, 2008).

De integratie van taaltaken bij andere vakken in het programma (OP14) werd door de vakdocenten en begeleiders zeer positief beoordeeld omdat het er volgens hen toe bijdroeg dat de studenten geschreven producten inleverden die van een hogere kwaliteit waren dan voorheen. De producten zagen er volgens sommigen representatiever uit en bevatten veel minder taalfouten. Anderen vonden dat de teksten beter gestructureerd waren en dat ook hun leesbaarheid beter was. De studenten gaven aan blij te zijn met deze aanpak omdat zij daardoor functioneel bezig waren met praktisch oefenmateriaal dat zij konden gebruiken bij het leren herkennen van taalfouten en andere fouten in hun schrijfproducten waardoor ze ook beter scoorden bij de andere modules. Vooral de complimenten die zij van de andere docenten kregen, leken goed te zijn voor hun zelfvertrouwen. Soms toonden studenten trots de positieve opmerkingen van docenten in hun werkstukken aan de hele groep. Iets soortgelijks wordt gerapporteerd door Van der Westen (2013) die aan De Haagse Hogeschool een methode ontwikkelde om studenten te leren betere zakelijke teksten te schrijven die zij ook echt in de praktijk nodig hadden. Dit functionele principe komt ook sterk overeen met wat Blommaert (2015) omschrijft als ‘teaching the language that makes one happy’ (zie ook Blommaert, 2016). Als participierend onderzoeker merkte ik dat dit principe bevorderlijk was voor de motivatie van de studenten om hun talen beter te leren beheersen. Tijdens de besprekingen met focusgroep van studenten, werd dit ook vaak naar voren gebracht.

In het programma werd aandacht besteed aan (de benutting van) de meertalige context van de opleiding en de studenten (OP15). Concreet betekent dit dat de studenten tijdens de bijeenkomsten in het programma gebruik mochten maken van hun hele talige repertoire. De studenten werd duidelijk gemaakt dat ze al over heel veel talenkennis beschikten en dat ze moesten proberen die kennis zichtbaar te maken, bijvoorbeeld in hun taalportfolio. Ze werden volgens de docenten ook gestimuleerd

om deze ‘onbewuste’ talenkennis te (re)activeren en in te zetten om hun taalvaardigheid in het Nederlands en het Papiaments te vergroten. Zij moesten ook leren op zoek te gaan naar de regels van de talen die zij aan het leren waren en ze moesten leren inzien dat de regels van de verschillende talen (Papiaments, Nederlands, Engels en Spaans) van elkaar kunnen verschillen maar ook overeenkomsten kunnen vertonen. Ze moesten kortom leren hoe ze hun hele talige repertoire konden benutten in plaats van door de niet volledige beheersing van een of meer talen gefrustreerd te raken. Dit proces werd ondersteund door het instrument voor taalfoutenanalyse waarmee de studenten werden uitgedaagd intensief na te denken over bijvoorbeeld de herkomst van hun taalfouten en ook over hoe deze te remediëren. Bij dit proces speelde het verkrijgen van inzicht in de talen en hun soms heel verschillende regels een belangrijke rol. Figuur 8.1 bevat ter illustratie een vergelijking van een aantal ‘gekende’ talen uit het taalportfolio van een student.

Zowel de studenten als de docenten gaven aan, dat zij dit onderdeel van het programma – aandacht besteden aan de (benutting van de) meertalige context – als interessant maar moeilijk hebben ervaren. Dit was volgens sommigen een gevolg van het feit dat zij nooit eerder (heel bewust) op zo’n manier hadden gewerkt. Daar kwam nog bij dat bijvoorbeeld het Papiaments zich in een ander ontwikkelingsfase bevindt dan het Nederlands. Als een student bijvoorbeeld de vraag stelde of je ook in het Papiaments altijd voor het voegwoordje ‘want’ (*pasobra*) een komma moet plaatsen, zoals je dat in het Nederlands doet, wist niemand daar een antwoord op. En ook als iemand bijvoorbeeld vroeg of je in het Papiaments, Nederlands, Engels en Spaans dezelfde interpunctieregels gebruikt, wisten docenten noch medestudenten daar een bevredigend antwoord op te geven. Men wist wel dat er verschillen waren, maar wat die verschillen precies waren, wist niemand met honderd procent zekerheid te zeggen.

Voor het vak Nederlands was het niet moeilijk de studenten een vakjargonwoordenlijst met bijbehorende lidwoorden op te laten stellen. Bij Papiaments was het opstellen van zo’n lijst enerzijds gemakkelijker omdat het Papiaments maar een lidwoord (*e*) heeft voor zowel ‘de’ als ‘het’, maar anderzijds ook moeilijker, omdat er voor het academisch taalgebruik in het Papiaments, nog relatief weinig gestandaardiseerde woorden bestaan. Moesten de studenten in zulke gevallen dan maar woorden uit (een van) de drie andere talen lenen? Dit was onder andere de reden waarom veel studenten hun afstudeerwerkstukken uiteindelijk in het Nederlands schreven en niet in het Papiaments. Een student verwoordde dit tijdens een evaluatiesessie in januari 2012 als volgt:

Mijn woordenschat in het Nederlands is groter dan mijn woordenschat in het Papiaments. Mijn schoolse taalvaardigheid van het Nederlands is verder ontwikkeld dan die van het Papiaments omdat ik op de lagere en middelbare school, veel meer Nederlands dan Papiaments heb gehad. Ik heb in mijn leven ook veel meer Nederlandse boeken gelezen. Ofschoon ik meer van de Papiamentse taal houd en het liefst in die taal praat, schrijf en ook lesgeef, voel ik mij bij het schrijven van formele stukken, veiliger bij het gebruiken van het Nederlands. (Verslag vergadering focusgroep studenten, 29 januari 2012)

Enkele overeenkomsten en verschillen				
Mijn talen	Nederlands	Papiaments	Engels	Spaans
Telwoorden	Getallen t/m 20 schrijf je voluit. Uitzondering APA-regels.	?????	Getallen tot 10 worden voluit geschreven.	?????
	Als het gemiddelde leeftijd van een groep kinderen 3,7 is, schrijf ik het dan volgens APA-regels, in het Nederlands met een komma.		In het Engels gebruik ik een punt.	
Interpunctieregels	Zin afsluiten met een punt, vraagteken, oproepteken etc.	Idem	Idem	Idem
	Gebruik van vraagteken alleen aan het einde van de zin.	Idem Nederlands	Idem Nederlands	Aan het begin (ondersteboven) en aan het einde. Bijv.: ¿Cómo te llamas?
	Zowel bij citaten als bij het benadrukken van concepten, kun je volstaan met het gebruik van enkelvoudige aanhalingstekens.	Zijn er hier regels voor?	Idem Nederlands	????
	Dubbele punt	Idem?	Idem?	Idem?
	Puntkomma	Idem?	Idem?	Idem?
	Komma bijvoorbeeld tussen twee persoonsvormen.	?????	?????	?????
	Komma voor het woordje ' want' geplaatst in een zin (als voegwoord).	?????	?????	?????
Accenten	Sporadisch en vaak bij leenwoorden (uit het Frans)	Relatief veel	Sporadisch	Nog meer dan in het Papiaments

Mijn talen	Enkele overeenkomsten en verschillen			
	Nederlands	Papiaments	Engels	Spaans
Grammatica	Lidwoorden: het, de, een. De man De vrouw Een man Een vrouw	Lidwoorden: e, un. E hòmber E muhé Un hòمبر Un muhé (de 'h' spreek je wel uit) Geen gevolgen.	Lidwoorden: the, a, an The man The woman A man A woman Geen gevolgen.	Lidwoorden: el, la, un, una. El hombre La mujer Un hombre Una mujer (de 'h' spreek je <u>niet</u> uit). Gevolgen.
Spelling	Gevolgen voor het gebruik van bijvoeglijk naamwoorden en de verbuigings-e. Meervoud - enkelvoud: een boek en twee boeken. Hoofdlettergebruik.	Geen gevolgen. Ander soort regel: un buki i dos buki. Idem, maar bijv. niet voor talen; die schrijf je met een kleine letter.	Zie Ned. Idem Ned.	Zie Ned. Idem Ned.
	Klinkers – medeklinkers: Dubbele medeklinker bij korte klank (o, i, e, u) en een klinker lange klank (oo, ee, uu) meervoud.	Nooit dubbele o, e, enz. Potlood in het Nederlands wordt 'pòlot' in het Papiaments. Accent voor de 'o-klank' zoals in kòpi (kopje) en ook voor de e-klank zoals in 'èk' (lekkage).		Zie Papiaments
Tijden	Nooit een dubbele medeklinker in het Papiaments. In het Nederlands is het nodig omdat men op die manier een klank kort maakt i.p.v. door een accent op de klinker te plaatsen zoals in het Papiaments.	Hebben al de talen even veel tijden? Heden, verleden, toekomstige tijd en alles wat daar tussen zit?		
Woordenschat	Boek(en) Veel woorden en veel uitdrukkingen.	Buki(man) Weinig woorden, maar veel uitdrukkingen.	Book(s) Heel veel woorden.	Libro(s) Veel woorden en uitdrukkingen.

Figuur 8.1: Voorbeeld van een taalvergelijking uit het taalportfolio van een student

Deze keuze voor het Nederlands verbaasde mij nogal. Net als veel van de docenten en begeleiders met wie ik samenwerkte, had ik verwacht dat de studenten massaal voor het Papiaments zouden kiezen bij het schrijven van hun belangrijkste werkstukken, maar dat was niet het geval.

Uit het vooronderzoek kwam naar voren dat veel studenten een voorkeur hadden voor het geven van instructie in het Papiaments (zie Hoofdstuk 6). Ook tijdens de observatie van groepswork bij de studenten op Bonaire nam ik waar dat de studenten aanvankelijk vooral Papiaments met elkaar spraken (Observatienotitie, 12 maart 2010). De praktijk maakte echter duidelijk dat er een tussenweg moest worden bewandeld. Daarom hebben de docent Papiaments en ik (in de rol van docent Nederlands) de afspraak met de studenten gemaakt dat zij tijdens groepswork en colleges om de week Nederlands en Papiaments zouden spreken om zo hun academische spreekvaardigheid in beide talen meer aandacht te geven. Ze zouden elkaar daar ook feedback op geven en ook van de docenten feedback krijgen op hun mondelinge gebruik van beide talen.

Ook tijdens de observaties van de studenten op hun stageschool, merkten we dat ze bij het geven van instructie meerdere talen gebruikten. Bij het klassikaal lesgeven, gebruikten ze vaak het Nederlands, aangevuld met voorbeelden in het Papiaments. Tijdens groepswork spraken ze de leerlingen aan in het Papiaments en ook bij individuele gesprekken gebruikten ze vaak de moedertaal van de leerlingen. Er zaten vaak ook relatief veel Spaanssprekende leerlingen in de klassen waar wij onze observaties uitvoerden om de studenten van vakinhoudelijke feedback te kunnen voorzien. Terug op het instituut, ontstonden dan vaak lange en boeiende discussies over de taal of talen die studenten bij het lesgeven mogen gebruiken. Veel scholen hadden een taalbeleid dat voorschrijft dat er of één of twee instructietalen mogen worden gebruikt, maar veel studenten vonden dat juist het aanspreken van de leerlingen in hun moedertaal een vertrouwensband tussen hen en de leerlingen creëerde en soms ook beter was om de lesstof uitgelegd te krijgen.

Het was de bedoeling in het programma gebruik te maken van gedifferentieerd studiemateriaal (OP16). De studenten van de LOFO op Bonaire waren niet bekend met studieboeken als *Leren communiceren* (Steehouder et al., 2005), *Schrijfwijzer* (Renkema, 2005), *Woordenlijst Nederlandse Taal* (2005), *Vlekkeloos Nederlands* (Van Pak, 2008a; 2008b) en grammaticaboeken die bij de TLN op Curaçao werden gebruikt en hadden die ook niet in bezit. Ze gaven aan dat zij (in het begin) moeite hadden met het gebruiken van die boeken en dat het erin gehanteerde taalniveau voor hen (te) moeilijk was. De docenten en begeleiders waren van mening dat de studenten het verplichte studiemateriaal zelf aan moesten schaffen en dat ze moesten worden gestimuleerd ook de aanbevolen, op hun specifieke situatie toegesneden literatuur te raadplegen en te gebruiken. Dit bleek echter bij de studenten niet vanzelfsprekend en bovendien hadden velen geen geld om boeken te kopen – er werd veel gewerkt met kopieën of ook zonder kopieën – omdat ze geen studiefinanciering kregen en hun studie zelf moesten betalen. De studenten leken bovendien te verwachten dat de docent alle stof zou doceren en dat zij enkel hoefden te consumeren.

Het kostte veel energie hen bewust te maken van de noodzaak van het hebben en raadplegen van studieboeken en naslagwerken. De docenten en begeleiders hebben daarbij stevig ingezet op een verandering van de studiehouding bij de studenten en aangestuurd op hun zelfverantwoordelijkheid.

Over het (samen) gebruiken van ICT tijdens de lessen als differentiatiemateriaal waren de studenten zeer positief. De meesten waren voor de start van het programma niet bekend met websites als beterspellen.nl, lidwoorden.nl, taalwinkel.nl, hbotaaltoets.nl en woordenlijstnederlandsetaal.nl. Ze waren ook niet gewend om tijdens de lessen met ICT te werken. Het feit dat ze bij het volgen van het programma (samen) alle informatie die ze nodig hadden op het internet mochten opzoeken, vonden ze verrijkend en effectief. Ook het mogen gebruiken van ICT bij de minilesjes die ze aan elkaar en aan leerlingen gedurende hun stages gaven, waardeerden ze positief. Het enige probleem bij het gebruiken van ICT tijdens de lessen was de op Bonaire niet uitzonderlijke uitval van de elektriciteit en het internet.

Vanuit de focusgroep van studenten kwam het verzoek medewerkers van de universiteitsbibliotheek op Curaçao uit te nodigen om bij de LOFO op Bonaire een sessie te verzorgen over het online gebruiken van intranet en de universiteitsbibliotheek (Verslag Focusgroep Studenten, 18 februari 2010). De studenten stelden ook voor om studieboeken aan te schaffen die de studenten in de eerste periode van het programma, in afwachting van hun in Nederland bestelde boeken, zouden kunnen gebruiken in het klaslokaal waar les werd gegeven. Omdat de studenten zonder studiemateriaal niet konden leren zelfstandig leerstof tot zich te nemen werden beide verzoeken ingewilligd. De studenten vroegen verder of zij tijdens de lessen hun iPods, iPads of tablets mochten gebruiken om kennis op te sporen of lessen te geven. Ook dit verzoek is na overleg met de andere focusgroepen ingewilligd. Het voorgaande mag misschien de indruk wekken dat alle verzoeken van de studenten zomaar werden ingewilligd maar het tegendeel is waar. Hun verzoeken en adviezen werden zorgvuldig in overweging genomen en binnen de diverse andere focusgroepen besproken en de genomen besluiten werden via een nieuwsbrief aan studenten, docenten en begeleiders meegedeeld.

Het resultaat van de toegepaste differentiatie maatregelen was uiteindelijk positief. In de taalportfolio's is te lezen dat de studenten vaak zelf in hun boeken de kennis die ze misten, opspoorde en deze ook daadwerkelijk gebruikten.

Taaldidactisch-inhoudelijke ontwerpprincipes

Bij de ontwerpprincipes die betrekking hebben op de inhoud van het programma en de daarbij behorende didactische aanpak ging het vooral om de wijze waarop de Nederlandse taal het beste kan worden geleerd (OP19 - OP22) en om de persoonlijke aandacht voor de studenten en hun taalprofiel (OP17 en OP23). OP18 dat in Tabel 7.1 ook deel uitmaakt van de reeks taaldidactisch-inhoudelijke ontwerpprincipes, is van een iets andere orde en daarom al behandeld bij de randvoorwaardelijke ontwerpprincipes hierboven.

Bij de taaldidactisch-inhoudelijke ontwerpprincipes stond voorop dat er aandacht werd besteed aan het reflectief leren en ontwikkelen van het Nederlands (OP19) door

het gebruik van het taalportfolio. Met betrekking tot dit uitgangspunt hechtten wij veel waarde aan het oordeel van de vakdocenten. Zij vonden het werken met portfolio's goed, maar wel heel intensief omdat het veel meer nakijkwerk met zich meebracht dan het nakijken van een toets. Opgemerkt werd dat de portfolio's van de studenten heel verschillend waren en een duidelijk eigen karakter hadden. Door de portfolio's konden de studenten hun eigen ontwikkeling laten zien en tegelijk ook monitoren. Door de portfolio's konden ook de docenten de ontwikkeling van hun studenten beter volgen en konden ze ook lezen hoe de studenten de aanpak in het programma ervoeren. De docenten adviseerden om de portfolio's niet te streng te beoordelen, ze hun persoonlijke karakter te laten behouden en ze vooral als een hulpmiddel te gebruiken. Hierin verschilden ze duidelijk van de studenten die juist wilden dat hun portfolio's even zwaar mee zouden wegen als de schriftelijke tentamens.

Een vaak terugkerend onderwerp tijdens de gesprekken met het Coördinatieteam Bonaire, de Beroepenveldcommissie en de focusgroep van docenten, was de constatering dat er gedurende het programma veranderingen zichtbaar werden in het gedrag en de taalvaardigheid van de deelnemende studenten. Meer specifiek beschreef een docent dit proces als volgt:

Het lijkt erop alsof er een soort bewustwordingsproces bij de studenten heeft plaatsgevonden. Zij werden zich bewust van hun eigen beginsituatie, die van de groep waar zij deel van uitmaakten; zowel v.w.b. het taalvaardigheidsniveau als v.w.b. de samenstelling van de groep en de kans om de opleiding succesvol af te sluiten of niet. (Verslag overleg Coördinatieteam Bonaire, 31 januari 2011, na overleg met de focusgroep van studenten)

Een andere docent merkte op:

Er heeft bij de studenten een bewustwordingsproces plaatsgevonden. De termijn waarin dit gebeurde, was wel per student verschillend. De meest enthousiaste studenten hebben binnen maximaal vier weken veel inzicht in hun taalvaardigheidssituatie gekregen en konden hieraan gaan werken. (Verslag overleg Coördinatieteam Bonaire, 31 januari 2011, na overleg met de focusgroep van studenten)

Als participierend onderzoeker nam ik bij bepaalde studenten ook nog andere gedragingen waar. Er waren studenten die niet wilden accepteren dat zij aan hun taalvaardigheid Nederlands en/of Papiaments moesten werken. Bij deze groep heeft het proces van bewustwording van de eigen taalvaardigheidssituatie langer geduurd. Zonder herkenning en erkenning van de situatie, waren geen vervolgstappen mogelijk die tot een vergroting van de taalvaardigheid leidden (althans niet bewust).

Een steeds terugkerend thema binnen het bewustwordingsproces was de uiting van gevoelens van schaamte, schuld en machteloosheid bij een aantal studenten. Sommige studenten noemden alle fouten die zij bij schrijfvaardigheid maakten slor-

digheidsfouten. Er was in het begin sprake van veel ontkenning en niet willen toegeven dat bepaalde schrijffouten wellicht ook door een gebrek aan kennis en/of vaardigheid werden veroorzaakt. Dit alles is goed in de taalportfolio's van de studenten te zien. Sommige studenten namen als bewijs van hun taalvaardigheid brieven op van hun voormalige docenten Nederlands waarin bijvoorbeeld stond dat zij zeker wel C1-niveau van het ERK hadden. In de klas is ruimte gecreëerd om ook over gevoelens van schaamte en schuld te praten, te ontdekken dat dit bij meerdere studenten leefde en dat dit echt nergens voor nodig was, omdat het bij het leren en gebruiken van talen niet alleen om foutloos schrijven of spreken gaat, maar om de ontwikkeling van de taalvaardigheid van elke individuele student.

Het maken van een taalportfolio was voor alle studenten van de LOFO op Bonaire iets nieuws. Ze vonden het werken met een taalportfolio tijdrovend, intensief, maar wel nuttig en effectief. Ten aanzien van het werken met het portfolio adviseerden de studenten het volgende:

Wees duidelijker over de onderdelen (taken) die voor alle studenten verplicht in het (taal)portfolio moeten worden opgenomen en wees ook duidelijker over het deel van het taalportfolio dat als individueel pakket bedoeld is en over de weging hiervan bij het krijgen van een punt. (Verslag overleg Focusgroep Studenten, 4 juli 2011)

Verder wilden de studenten niet meer dan vijf reflectieverslagen maken en wilden ze, zoals gezegd, dat hun taalportfolio bij de beoordeling van de minor meetelde.

Als onderzoeker stelde ik vast dat het in die periode en setting op Bonaire niet gemakkelijk was voor het Coördinatieteam om aan alle wensen van de studenten gehoor te geven. Er is wel besloten om het taalportfolio van de studenten mee te laten tellen bij de beoordeling. Verder werd het aanvullende taalvaardigheidspakket Nederlands en/of Papiaments waar elke student individueel aan moest werken, op maat en samen met de student vastgesteld. In de meeste gevallen was dit pakket nodig om achterstanden weg te werken en niet om iets extra's te doen. Aan dit individuele pakket werkten de meeste studenten ook in hun vrije tijd. Het aantal te maken reflectieverslagen kon in die periode ook nog niet worden ingeperkt omdat veel van de studenten nog moesten leren om goede reflectieverslagen te maken.

Een ander uitgangspunt was dat er aandacht werd besteed aan analytisch en onderzoekend taalleren (OP20). Om de studenten te stimuleren een meer analytische en onderzoekende houding aan te nemen bij het bevorderen van hun taalvaardigheid Nederlands en Papiaments, en om zelfontdekkend te leren, is gebruik gemaakt van het instrument voor taalfoutenanalyse (zie Hoofdstuk 7). De meeste studenten reageerden enthousiast, al bleek deze stap voor de meesten van hen ook de moeilijkste van allemaal: hoezo nadenken; hoezo analyseren; hoezo een onderzoekende houding aannemen?

Na ongeveer vier maanden konden de meeste studenten zelf via hun taalportfolio of andere werkstukken laten zien hoe en hoeveel hun taalvaardigheid door gebruik van het instrument voor taalfoutenanalyse vooruit was gegaan. Ook de docenten

reageerden verbaasd en enthousiast. En ook het werkveld was zeer te spreken over de vorderingen die sommige studenten tijdens hun stage maakten.

De meeste studenten vroegen om meer en bleven vaak tot laat in de avond samen doorwerken. Uit de gesprekken met de focusgroep van studenten en citaten uit reflectieverslagen van studenten worden de volgende redenen voor deze positieve verandering genoemd: het relatief snel zien van resultaat (daling van het aantal foutensoorten), het inzicht bij studenten dat ze hun eigen leerproces in handen hadden en ook zelf aan konden sturen (niet het gevoel hebben slachtoffer te zijn), de aanmoedigingen van docenten en medestudenten en het krijgen van positieve feedback (ook op de werkplek) op geschreven of gesproken stukken van andere docenten en begeleiders (Verslag overleg Focusgroep Studenten, 4 juli 2011).

Opvallend was dat veel studenten in het begin heel veel fouten in een tekst (van henzelf of van anderen) niet konden aanwijzen, laat staan taalkundig benoemen. Goed en aandachtig willen leren kijken en luisteren, lijkt essentieel voor het kunnen herkennen van fouten in geschreven en gesproken taal. Daarnaast spelen kennis van de regels van de verschillende talen en ervaring in het herkennen van gemaakte fouten in die talen natuurlijk ook een rol. Die ervaring deden de studenten op door te oefenen in het woord voor woord en regel voor regel lezen en analyseren van teksten en door te oefenen in het leren lezen en luisteren op verschillende niveaus (globaal, kritisch, grammaticaal, gericht op spelling en interpunctie en ook op communicatie). Daarbij werd het boek *Leren communiceren* gebruikt.

Het leren werken met het instrument voor taalfoutenanalyse vonden veel studenten de topper van het programma, zoals een student schreef:

Een 'eye opener'. Jammer dat wij dit niet eerder hebben gehad. Dit onderdeel moet, evenals de hoofdstukken uit bijvoorbeeld het boek 'Leren communiceren' in jaar 1 of 2 worden aangeboden. (Verslag overleg Focusgroep Docenten, 28 juni 2011)

Tijdens de evaluatiebijeenkomsten met de focusgroep van studenten vertelden sommige studenten hoe ze, wat ze bij dit onderdeel leerden, nu op alles toepasten, zelfs waar het geen taal betrof. Anderen vertelden over een eigen aangepast instrument voor taalfoutenanalyse waar zij nu standaard mee werkten en dat ze ook bij het lesgeven aan hun leerlingen gebruikten. Sommige studenten gaven aan verbaasd te zijn dat zij het instrument voor taalfoutenanalyse dat bij Nederlands werd gebruikt, ook bij het verbeteren van hun taalvaardigheid Papiaments konden toepassen. Hierna volgen enkele citaten die een indruk geven van wat er tijdens de evaluatiebijeenkomst met de focusgroep van studenten naar voren is gebracht.

Ik heb het model aangepast en gebruik het in de klas met mijn leerlingen. Het werkt perfect. Het goede ervan vind ik dat je door het gebruik ervan, altijd groei/voortuitgang ziet; al is het slechts het besef dat je een verkeerde analyse van je taalbeheersing had gemaakt. Je kunt altijd opnieuw beginnen en over twee weken kijken hoever je bent. (Verslag overleg Focusgroep Studenten, 4 juli 2010)

Ik heb het model aangepast en gebruik het voor al de gebieden in mijn leven. Eigenlijk is het gebaseerd op enkele universele principes. Je onderzoekt, analyseert, reflecteert, plant, doet en evalueert in steeds verder gaande cycli, tot je tevreden bent. (Verslag overleg Focusgroep Studenten, 4 juli 2010)

Ook mijn beheersing van het Papiaments is vooruitgegaan. Ik had niet in de gaten dat ik soortgelijke fouten in beide talen maakte en ook niet om een soortgelijke reden. Neem bijvoorbeeld het maken van te lange zinnen. Het effect is in beide talen hetzelfde, het kan de leesbaarheid van de tekst aantasten en je loopt het risico om veel meer fouten te maken. Geldt voor een deel ook voor het gebruik van leestekens. Ik merkte dat ik het gebruik van komma's in beide talen 'uit de weg ging'. (Verslag overleg Focusgroep Studenten, 4 juli 2010)

In het Papiaments was vroeger alles wat je zei en schreef goed, daarom neig ik (onbewust) te denken dat ook in het Nederlands alles wat ik schrijf goed moet zijn. Ik moet mijzelf er telkens aan herinneren dat ik als docent, het Papiaments en het Nederlands, conform hun regels moet schrijven; dit gaat echt niet vanzelf en ik val telkens terug in mijn oude gewoonte. (Verslag overleg Focusgroep Studenten, 4 juli 2010)

Al mijn vrienden en bekenden vragen mij nu om hun teksten voor hen na te kijken. Ik sta ervan te kijken dat ik dit nu echt kan doen. Als ik er niet helemaal uit kom, kijk ik snel in een van mijn studieboeken (Schrijfwijzer of het Groene Boekje). (Verslag overleg Focusgroep Studenten, 4 juli 2010)

Een voorval dat illustreert hoe studenten zich in het programma ontwikkelden, ontleen ik aan mijn onderzoeksnotities. Het betreft het verhaal van een student tijdens haar stage. De student was dyslectisch waardoor ze wat meer moeite had met het goed leren beheersen van het Nederlands dan haar medestudenten. Ze was heel ijverig en vastberaden om de Nederlandse taal goed te leren beheersen en haar LOFO-diploma te halen. Zij liep stage op een school voor Nederlands Onderwijs in het Buitenland (NOB) waar de instructietaal Nederlands was en het merendeel van de leraren uit Nederland kwam. Ze vertelde tijdens een bijeenkomst waarin de vorderingen met de studenten werden besproken het volgende:

Ook moedertaalsprekers van het Nederlands maken fouten bij het spreken en schrijven van de Nederlandse taal, dat had ik echt niet verwacht. Ik dacht echt dat zij al de taalregels van het Nederlands kenden en ik niet, maar dat is niet zo. Ik was helemaal verbaasd, toen een collega van Nederlandse afkomst mij vroeg om haar uit te leggen hoe het precies zit met de regel van samenstellingen. Een andere collega vroeg mij om een uitleg te geven aan haar leerlingen over hoe om te gaan met de lidwoorden. Ik kon mijn oren niet geloven. Ik was zo trots dat ik uitleg mocht geven over regels van hun taal. Ik kon dat doen omdat ik mij nu veel bewuster ben geworden van hoe de taal in elkaar zit en echt geloof dat iedereen de Nederlandse taal kan leren. (Onderzoeksnotities, 15 mei 2011)

Dit vond ik een bijzonder voorval. Ik vond het opvallend dat sommige studenten dachten dat moedertaalsprekers van het Nederlands alle taalregels van het Nederlands kennen en ook geen fouten maken bij het gebruiken van de Nederlandse taal. Ik vond het ook bijzonder dat het zelfvertrouwen van de student leek toe te nemen door het feit dat zij ontdekte dat zij vooruitgang boekte bij het bewuster leren beheersen van de Nederlandse taal en de regels van die taal aan een moedertaalspreker van het Nederlands uit kon leggen. Veel van de studenten zijn nooit in Nederland geweest en hebben ook op Bonaire niet veel omgang gehad met mensen voor wie het Nederlands de moedertaal is. Het merendeel van de studenten weet niet dat het Nederlands heel veel varianten kent en dat ook moedertaalsprekers van het Nederlands, het Standaardnederlands en academisch Nederlands niet ‘vanzelf’ kennen maar moeten leren.

De inzet en aanpak van de docenten en begeleiders werd (over de hele linie genomen) door de meeste studenten als goed beoordeeld. Toch werden ook de volgende, meer kritische opmerkingen gemaakt tijdens een terugkombijeenkomst met de studenten:

De docenten waren in het begin heel erg streng, maar later bleken zij toch erg flexibel te zijn.’ (Onderzoeksnotities, 15 mei 2011)

Door het blijven hameren op kwaliteit, voelden wij ons in het begin wat opgejaagd, maar we zijn toch blij dat de docenten zo bleven stressen op het leren herkennen en taalkundig benoemen van schrijffouten, vragen om feedback, de regels opnieuw bestuderen en het remediëren van de eigen en elkaars schrijffouten, want nu kijken wij toch tevreden terug op het proces waar wij doorheen zijn gegaan en voelen wij ons zelfverzekerder in ons taalgebruik; vooral in de praktijk. (Onderzoeksnotities, 15 mei 2011)

Het lezen en analyseren van Nederlandse teksten uit de studieboeken vonden sommige studenten erg moeilijk. De studenten kregen bij het onderdeel leesvaardigheid de opdracht samenvattingen te maken van hoofdstukken uit enkele studieboeken die zij bij de onderdelen luisteren en spreken en bij schrijfvaardigheid inclusief spelling en grammatica, moesten gebruiken. Individueel zo’n opdracht uitvoeren, vonden sommigen moeilijk, want niet alle studenten wisten hoe je een goede samenvatting kunt maken; dat moest hun eerst worden geleerd. Toen zij het eenmaal konden, vonden zij het werken met de studieboeken niet meer zo’n groot probleem. Ook bij dit onderdeel merkte ik als participierend onderzoeker, dat studenten in eerste instantie samen laten werken, effectiever en motiverender werkte, dan elke student individueel de opdrachten uit te laten voeren. Ik merkte ook (en dat werd door de andere docenten beaamd) dat het kunnen samenvatten van een stukje tekst, een vaardigheid is die los staat van de specifieke taal waarin dat moet gebeuren. Het was niet zo dat de studenten in hun moedertaal automatisch betere samenvattingen

maakten. Tijdens groepswork, in de verschillende talen tegelijk met elkaar interacteren over de stof ging wel vlotter dan alleen in één taal (bijvoorbeeld het Nederlands). In het taalgebruik van de studenten waren soms tegelijkertijd elementen van vier verschillende talen en de taal van de sociale media te horen – en de studenten begrepen elkaar.

De studenten moesten – in een cultuur van zwijgen – worden gestimuleerd om meer en beter met elkaar samen te werken, conflicten niet uit de weg te gaan maar deze aan te pakken en uit te praten en goed en effectief naar elkaar te (leren) luisteren. Daarom was een van de uitgangspunten van het programma expliciet aandacht te besteden aan de ontwikkeling van luistervaardigheid (OP21).

In het begin van het programma werd de studenten geleerd effectief te luisteren, feedback te geven en te ontvangen, om te gaan met kritiek, standpunten en argumenten te halen uit een beluisterde tekst en een samenvatting te maken van een beluisterde tekst (bijv. uit *Leren Communiceren*). De keuze voor deze aanpak is positief beoordeeld en heeft volgens de leden van de focusgroep van docenten een positief effect gehad op de algemene houding van de studenten waardoor zij meer open stonden voor feedback van hun medestudenten en docenten (Verslag Focusgroep Docenten en Begeleiders, 23 juni 2011). Door het steeds in praktijk moeten brengen van het geleerde bij het onderdeel luisteren en spreken kwam er volgens de docenten en begeleiders ook meer rust in de groep en gingen de studenten respectvoller met elkaar om. De studenten verschilden heel erg van elkaar in die zin dat zij verschillende culturele achtergronden hadden, een andere opvoeding hadden genoten, zich in verschillende levensfasen bevonden en een verschillende opleidingsachtergrond hadden. Uit de reflectieverslagen van de studenten, zoals opgenomen in hun taalportfolio's, kwam naar voren dat de meeste studenten nooit eerder geoefend hadden met effectief luisteren.

Het advies van de focusgroep van docenten was dit onderdeel van het programma zeker te handhaven en eventueel nog te versterken. Vooral binnen subculturen waar het niet gebruikelijk is om openlijk feedback en kritiek te geven en te krijgen, kan het goed zijn heel nadrukkelijk te oefenen met dit soort zaken en ook studenten die hier wel aan gewend zijn, te helpen inzien dat niet iedereen met dezelfde normen en waarden opgroeit en op dezelfde manier omgaat met feedback en kritiek. Voor de studenten werd ook duidelijk dat wat in dit deel van het programma werd onderwezen, niet alleen gold voor het Nederlands of Papiaments maar voor al hun talen.

Aan het contextrijk en interactief leren van taal (OP22) (en rekenen) is onder andere vormgegeven door de vakdocenten van taal en rekenen feedback te laten geven op de lessen die de studenten gaven op hun stageschool en op de opleiding. Eerder gebeurde dit uitsluitend door de begeleiders van de studenten in de beroepsvormende lijn van de opleiding en door de begeleider op de school waar de student werkte of stageliep. Op hun stageschool of in een simulatiesetting op de opleiding pasten de studenten de in het programma geleerde vaardigheden meteen toe en kregen ze ook direct feedback. Deze aanpak heeft volgens alle betrokkenen goed gewerkt. Bij de

invulling van OP22 hebben wij ook veel baat gehad bij de medewerking en steun van de werkplekbegeleiders, interne begeleiders en schoolhoofden van de scholen op Bonaire.

De studenten waren lovend over de, in hun beleving, praktische aard van het programma. Ze gaven aan blij te zijn dat ze niet alleen theorie tot zich hoefden te nemen, maar dat ze ook opdrachten en oefeningen moesten maken waarbij de theorie meteen in de praktijk kon worden toegepast. De studenten noemden hierbij als positief punt ook het bezoeken en observeren van hun lessen op de stageschool en het krijgen van feedback op die lessen door de vakdocenten van taal en rekenen. Dit praktische perspectief van het programma was aanvankelijk in geen van de vooraf ontwikkelde ontwerpprincipes verdisconteerd, maar was door de docent Rekenen/Wiskunde ingebracht.

De studenten waren ook positief over de gebruikte didactische werkvorm waarin zij als niet-expert moesten optreden en hun collega's (Nederlands en Papiaments) les moesten geven in een deel van de stof waar zij aanvankelijk zelf heel slecht in waren (bijvoorbeeld het gebruik van de lidwoorden). Om over die stof les te kunnen geven, moesten zij zich (in koppels) de stof eerst goed eigen maken en achterhalen waarom zij er zelf zo'n moeite mee hadden. Daarna moesten ze bedenken hoe die stof het beste kon worden aangeboden aan leerlingen met soortgelijke leerbehoeften als zij zelf oorspronkelijk hadden. Sommige studenten vonden het jammer dat door tijdgebrek niet alle groepen de kans kregen om de lessen die zij hadden voorbereid aan hun medestudenten te geven en daar feedback en complimenten op te krijgen. Dit is een punt dat zeker in een volgende uitvoering van het programma kan worden meegenomen.

In het programma werd aandacht besteed aan didactische differentiatie met het oog op het managen van de aanwezige (talige) diversiteit (OP23). De studenten moesten daartoe samenwerken waar dat mogelijk was en individueel werken waar dat noodzakelijk was. Gedurende het programma werd door de docenten en begeleiders aan het begin, tussentijds en aan het einde een individueel gesprek gevoerd met de studenten. Deze werkwijze werd door de docenten en begeleiders als heel vruchtbaar ervaren omdat ze hierdoor een beter inzicht kregen in het ontwikkelingsproces van de studenten en dit ook beter konden aansturen. Door de individuele aandacht die ze kregen, gingen de studenten zich veiliger voelen in de groep en waren zij opener en meer bereid om feedback te geven en te ontvangen.

Alle studenten beoordeelden de individuele sessies als goed en vonden dat deze gehandhaafd moesten blijven. Vooral in de taalportfolio's kwam dit aspect steeds terug. Een student schreef bijvoorbeeld:

Ik ben echt heel blij dat ik met docent X apart kon zitten en vertellen over mijn taalontwikkelingsplan. De feedback die ik daarbij ontving, kon ik goed gebruiken. Ik voel mij ook erg gewaardeerd. (Taalportfolio student LOFO, 2010)

Als participierend onderzoeker had ik de indruk dat de studenten het fijn vonden om individuele aandacht te krijgen en tijdens zo'n sessie te kunnen vertellen over hun vorderingen en te kunnen praten over problemen bij het taalleren waar zij persoonlijk tegenaan liepen. Deze sessies kwamen niet in de plaats van de reguliere bijeenkomsten en contacten met de studieloopbaanbegeleiders want ze hadden vooral betrekking op de taalontwikkeling van de student.

Naast het geven van aandacht aan de individuele noden en ontwikkeling van elke student, hield het managen van (talige) diversiteit ook in dat studenten leerden, ondanks hun verschillen, goed met elkaar samen te werken. Dit samenwerken ging niet vanzelf, het moest door sommige studenten echt worden geleerd. Willen en kunnen samenwerken, bleek van essentieel belang voor het welslagen van het programma. Dit ging heel goed voor studenten die bereid waren om te veranderen, te groeien en vooruitgang te boeken. Bij ongeveer de helft van de studenten kostte het echter veel meer tijd dan gepland om hun weerstand tegen verandering te doorbreken. Er moesten voor sommige studenten zelfs extra individuele sessies worden ingelast. Zoals eerder aangegeven, speelden gevoelens van schaamte, schuld en machteloosheid hierbij een belangrijke rol. Ook de docenten, begeleiders en het werkveld moesten worden gemotiveerd om aan dit proces mee te werken; niet iedereen stond namelijk automatisch open voor een dergelijke werkwijze.

Tijdens de evaluatie met de hele groep en de focusgroep van studenten, kwam leren samenwerken, ondanks de vele verschillen in de groep, steeds als belangrijk ontwikkelpunt terug. Ook het samen reflecteren over de toepassing van de theoretisch opgedane kennis, werd door studenten als een pluspunt van het programma genoemd.

Sommige docenten en begeleiders gaven aan dat de gevolgde werkwijze te tijdrovend was. Anderen wezen juist op de tijd die gewonnen wordt als minder studenten een toets moesten herkansen, een module over moesten doen of een remediëringstraject moesten volgen om te proberen een module te halen. Door de focusgroep van docenten en het Coördinatieteam werd in dit verband geadviseerd te onderzoeken of het mogelijk was met student-assistenten te werken en daardoor de belasting van docenten en begeleiders te verminderen. Een ander advies was de studenten in een volgende uitvoering van het programma teksten te laten lezen en samenvatten over samenwerkend leren. Dit om de voordelen van een dergelijke benadering te laten zien, niet alleen in hun opleiding maar ook in hun latere beroepspraktijk als leraar in het primair onderwijs.

Aanvullende ontwerpprincipes

In aanvulling op de hiervoor besproken taaldidactisch-inhoudelijke ontwerpprincipes werden op basis van de uitgevoerde evaluatie nog twee aanvullende ontwerpprincipes geformuleerd.

In het programma van de LOFO is behalve voor het Nederlands ook aandacht voor het Papiaments als instructietaal. Daarom is binnen de minor bij de LOFO op Bonaire, zoals al eerder aangegeven, de taalvaardigheid Nederlands en Papiaments van de studenten op identieke wijze en gelijktijdig (in *team teaching*) aangepakt.

Het voordeel van deze aanpak was dat studenten en docenten al bij de diagnostische toetsen konden zien dat studenten bij Papiaments en Nederlands dezelfde soorten fouten maakten. Door dit inzicht raakte het Nederlands even het imago van 'boetaal', naar analogie van 'boeman', dat wil zeggen de taal die voor problemen zorgt, kwijt en konden studenten objectiever op zoek gaan naar alle mogelijke redenen waarom bijvoorbeeld hun schrijfvaardigheid Nederlands niet van het gewenste niveau was. De ontdekking dat taalfouten het gevolg konden zijn van een gebrek aan kennis van taalregels maar ook van een gebrek aan vaardigheid of van een bepaalde (taal)attitude (zoals het niet toepassen van taalverzorging), bleek voor veel studenten in het programma een eyeopener te zijn.

Gezien de positieve evaluatie van deze aanpak is in aanvulling op de al bestaande ontwerpprincipes, specifiek voor het programma van de LOFO, OP24 geformuleerd waarin een integrale aanpak van het onderwijs in het Nederlands en Papiaments in het programma wordt bepleit zoals dat bij een *translanguaging*-aanpak past.

Het lesgeven over veel voorkomende fouten bij het leren van een eerste, tweede of vreemde taal met behulp van het instrument voor taalfoutenanalyse verliep heel goed (OP15 en OP23). In deze fase was de interesse van de studenten voor het leren van de regels van spelling, grammatica en interpunctie groot, omdat zij het elimineren van bepaalde foutensoorten om meer studiesucces te boeken als doel hadden. Na de eerste sessies van de taalfoutenanalyse bleek dat bijna de hele groep structureel bepaalde foutensoorten maakte in bepaalde interpunctieregels, het gebruik van de lidwoorden, aanwijzende voornaamwoorden, de buigings-e van het bijvoeglijk naamwoord, samenstellingen, komma's en het gebruik spreektaal. Volgens de meeste studenten was in het primair en secundair onderwijs nooit heel specifiek aandacht besteed aan deze aspecten en zeker niet als iets waar tweede- of vreemdetaallearers van het Nederlands extra moeite mee konden hebben. Het was dus tijd om deze aspecten grondig te onderzoeken en te begrijpen waarom zij problemen opleverden en vooral om te zien hoe ermee kon worden omgegaan.

Het gebruik van het instrument voor taalfoutenanalyse bleef niet beperkt tot de opleiding. Ook in de stagepraktijk van de studenten werd het gebruikt als didactisch middel om leerlingen te helpen gemaakte taalfouten te ontdekken en te analyseren en hen in staat te stellen hun taalvaardigheid te verbeteren. Het in de stagepraktijk (en de latere beroepspraktijk) kunnen toepassen van het in de opleiding geleerde, werd door zowel studenten als docenten positief gewaardeerd. In relatie daarmee werd OP25 geformuleerd waarin meer algemeen wordt gesteld dat het belangrijk is studenten te stimuleren in de opleiding verworven kennis in hun (stage)praktijk toe te passen.

Een laatste door het team van de LOFO toegevoegde ontwerpprincipe betreft de motivatie van de studenten. De docenten stelden vast dat het voor de studenten in het programma van groot belang was, te ervaren dat hun inspanningen op het gebied van de Nederlandse taalvaardigheid ook ergens toe leidden, dat ze vooruitgang en succes boekten. Volgens de docenten en de studenten was de ervaring van succes vooral

duidelijk in het gebruik van het taalportfolio en het instrument voor taalfoutenanalyse. Succeservaringen kunnen sterk motivatieverhogend zijn en daardoor bijdragen aan het welslagen van het programma. Tegen deze achtergrond is, in aanvulling op de al bestaande ontwerpprincipes, OP26 geformuleerd waarin ervoor wordt gepleit dat docenten er door hun didactische aanpak voor zorgen dat de studenten kunnen ervaren dat ze succesvol kunnen zijn in de verbetering van hun taalvaardigheid.

8.4 Summatieve evaluatie

8.4.1 Aanpak

Aan het einde van het programma, in de fase van toetsing en afsluiting speelde vooral het gebruik van standaardtoetsen om kwaliteit en objectiviteit te garanderen een belangrijke rol (OP3). Er was van tevoren afgesproken dat de studenten inbreng konden hebben in de vormgeving van het programma en ook over de wijze van toetsing is in de loop van het programma met de studenten overlegd. Via de focusgroep van studenten werden wij geïnformeerd dat de studenten graag ook een cijfer voor hun taalportfolio wilden hebben. Hun verzoek is zoals eerder aangegeven, ingewilligd omdat de door hen aangedragen argumenten houtsneden en wij dachten dat het geven van een cijfer inderdaad motiverend zou werken.

Hoewel via het taalportfolio en de gemaakte werkstukken de ontwikkeling van een student goed te volgen was, moesten volgens de regels van de Algemene Faculteit, aan het einde van periode 1, dat wil zeggen twee maanden na de start van het programma, standaardtoetsen worden afgenomen. Voor het toetsen van de taalvaardigheid Papiaments, Engels en Spaans werden de toetsen afgenomen die daarvoor op Curaçao voor de LOFO waren ontwikkeld. Voor Nederlands werden de al gevalideerde toetsen van de TLN op Curaçao gebruikt.

Halverwege het programma kwam vanuit de focusgroepen van studenten en docenten het voorstel om het toetsen van de taalvaardigheid Nederlands en Papiaments uit te stellen tot na het einde van periode 2 (vier maanden na de start van het programma). Dit was helemaal in overeenstemming met de strekking van OP3. Het was daarom ook niet verrassend dat zowel de studenten als de docenten en begeleiders, heel nadrukkelijk, met dit verzoek kwamen. Elke periode bestond uit acht collegeweken, een studievrije week en een tentamenweek. De studenten hoefden door dit voorstel pas na vier maanden hun vorderingen op het gebied van taalvaardigheid Nederlands en Papiaments te laten zien. In de eerste paar weken van het programma hadden zij tijd nodig om zich bewust te worden van hun taalvaardigheidsniveau, om te leren werken met het taalportfolio en het instrument voor taalfoutenanalyse en om gestructureerd te leren reflecteren op hun taalontwikkeling. Ook moesten zij leren effectief te luisteren en de teksten uit hun studieboeken goed te lezen en te begrijpen. Er konden wel diagnostische tussentoetsen worden afgenomen en de studenten

hielden hun ontwikkeling bij in hun taalportfolio. Het beoordelen van het taalvaardigheidsniveau door middel van standaardtoetsen gebeurde dus pas ongeveer vier maanden na de start van het programma en dit werd door alle betrokkenen als positief ervaren. Achteraf gezien bleek het uitstellen van toetsen (die meetelden voor het examen) een juiste keuze te zijn geweest.

De docenten klaagden, ook in relatie tot de toetsing, wel over de grote hoeveelheid nakijkwerk. Over dit onderwerp is veel met elkaar gesproken en er is gezamenlijk gezocht naar oplossingen. De focusgroepen gaven in dit verband de volgende adviezen: de inzet van student-assistenten, reductie van het aantal toetsen, digitalisering van de toetsen of gebruik maken van bestaande gedigitaliseerde toetsen. Met name aan de laatste suggestie zitten wel de nodige haken en ogen omdat er voor bepaalde onderdelen geen specifieke toetsen bestaan en de toetsen op het gebied van het Nederlands als vreemde taal van de Nederlandse Taalunie bedoeld zijn voor bepaling van het instroomniveau binnen hbo- of wo-instellingen in Europa en niet gericht zijn op het niveau van afstuderen aan dergelijke instellingen in het Caribisch gebied.

8.4.2 Resultaten

Voor de afsluiting van het onderdeel Nederlands moesten de studenten enkele taalvaardigheidstoetsen op B2-niveau maken die standaard deel uitmaken van de toetsing bij de TLN op Curaçao. Het betrof een toets functioneel schrijven waarin de studenten konden laten zien of zij de regels van de Nederlands taal (op ERK B2-niveau) konden toepassen om een communicatieve taak uit te voeren, een luistertoets op basis van stof uit het boek *Leren communiceren* waar zij gedurende het programma mee hadden gewerkt en een toets deeltaalvaardigheden (spelling vakjargon, grammatica, woordenschat, stijl en interpunctie). Studenten die op de toetsen een cijfer lager dan 5.5 halen, scoren beneden B2-niveau. De functionele schrijftaak van de studenten in de diagnostische toets aan het begin van het programma en in de afsluitingstoets is bovendien geanalyseerd op de frequentie van de soorten fouten die de studenten maakten.

Tabel 8.4 geeft een overzicht van de scores van de studenten op de taalvaardigheidstoetsen en van het aantal gemaakte soorten fouten in de functionele schrijfo opdracht aan het begin en aan het eind van het programma. Tabel 8.4 laat zien dat twee studenten het onderdeel Nederlands van het programma niet in een keer haalden, dat er twee studenten waren met een vrijstelling en dat er twee studenten (al eerder) met de opleiding waren gestopt.

Tabel 8.4: Resultaten van de taalvaardigheidstoetsen en aantal foutensoorten in het begin en het einde van het programma

Nr.	Deeltaal- vaardigheid	Luister- vaardigheid	Functioneel schrijven	Gemiddelde score	Aantal fouten- soorten begin	Aantal fouten- soorten einde
1	7,2	6,1	7,8	7	7	3
2	5,3	6,7	5,6	5,9	10	6
3	5	6,6	5,6	5,7	9	5
4	7,2	1	2,8	3,7	12	8
5	6	6,8	6,1	6,3	10	5
6	4,3	6,4	7,4	6	11	5
7	6	7,8	4,7	6,2	9	6
8	4	7	7,6	6,2	8	4
9	5,3	6	7	6,1	10	5
10	5,5	6,8	5,5	5,9	14	6
11	7	8,1	8	7,7	9	3
12	6,7	3	5,7	5,1	8	6
13	V*	V	V	V	5	n.v.t.
14	V	V	V	V	6	n.v.t.
15	7,3	8,2	7,5	7,7	9	4
16	Gestopt					
17	Gestopt					
Gem	5,8	6,0	6,2	6,1	9,7	5,1

* V = vrijstelling.

De luistervaardigheidstoets en de toets functioneel schrijven zijn met een gemiddelde score van respectievelijk 6,0 en 6,2 redelijk gemaakt; 83 procent van de studenten haalde bij de eerste kans een voldoende op hbo-niveau. Bij het onderdeel deeltaalvaardigheden was de gemiddelde score 5,8 en haalde 75 procent van de studenten bij de eerste kans een voldoende op hbo-niveau. We hadden, gezien de beginsituatie van de groep en de relatief geringe tijd en ruimte om aan niveauverhoging te werken, van tevoren geen al te hoge verwachtingen en dus viel het eindresultaat alleszins mee: de meerderheid van de studenten scoorde immers B2-niveau of hoger.

Uit de analyse van (250 woorden van) de functionele schrijftaak in de diagnostische toets in het begin van het programma en de afsluitingstoets op de voorkomingsfrequentie van de onderscheiden foutensoorten bleek dat de studenten in de afsluitingstoets, dat wil zeggen na het volgen van het programma, ieder afzonderlijk en als groep minder foutensoorten lieten zien dan in de diagnostische toets. Het gemiddelde aantal foutensoorten was 9,7 in de diagnostische toets tegenover 5,1 in de afsluitingstoets. Ook na het volgen van het programma hadden bijna alle studenten (voor wie het Nederlands een vreemde taal is) nog problemen met het correcte gebruik van de lidwoorden, de aanwijzende voornaamwoorden en de buigings-e van bijvoeglijke naamwoorden. Sommige studenten hadden ook nog problemen met het maken van

goedlopende zinnen (zinsstructuur en grammatica) en beschikten nog niet over een voldoende woordenschat.

Naast standaardtoetsen moesten de studenten als onderdeel van hun leerproces ook opdrachten maken voor hun taalportfolio. Met name bij dit deel van het programma is veel aandacht besteed aan het oefenen met leesvaardigheid, het maken van samenvattingen van gelezen studieteksten, het bijhouden van een logboek, het maken van reflectieverslagen en het leren werken met het instrument voor taalfoutenanalyse. Bij de beoordeling van het taalportfolio is vooral gekeken of de studenten al hun opdrachten hadden gemaakt en of ze dat hadden gedaan volgens het vooraf afgesproken stramien. In principe hoefde dus geen enkele student een onvoldoende te halen voor het taalportfolio. Dat dit toch soms gebeurde, hing samen met het niet (willen of kunnen) voldoen aan het opgestelde stramien.

Bij de ontwerpprincipes is duidelijk de keuze gemaakt de studenten medezeggenschap te geven in hun leerproces en te zorgen voor een goede afstemming tussen docenten en studenten (OP6). Op verzoek van de studenten (via het studentenpanel) is daarom ook aan het taalportfolio een cijfer toegekend. Daarvoor moest de oorspronkelijke modulebeschrijving enigszins worden aangepast in die zin dat de studenten voor de drie toetsen (luistervaardigheid, functioneel schrijven en deeltaalvaardigheden) minimaal een 5,5 moesten halen om het onderdeel Taal van de minor met een voldoende af te kunnen sluiten. Het was dus niet mogelijk om een onvoldoende bij de toetsen te compenseren met een 7 of een hoger cijfer voor het taalportfolio. Over het algemeen hebben de scores voor het taalportfolio het eindcijfer van de studenten positief beïnvloed. Bijlage 7 bevat ter illustratie het scoringsformulier dat bij de beoordeling van het taalportfolio werd gebruikt.

De studenten moesten behalve voor het onderdeel Taal/Communicatie ook voor het onderdeel Rekenen/Wiskunde van de minor een voldoende halen. Hun cijfers voor beide onderdelen werden gemiddeld en openomen in hun voortgangsadministratie. Als een student voor het onderdeel Taal een voldoende had, maar voor het onderdeel Rekenen niet, dan kon hij of zij de minor nog niet afsluiten. In de herkansingsperiode moest de student dan proberen om alsnog ook voor Rekenen een voldoende te halen. Lukte dat niet, dan moest de student in principe de hele minor in het volgende jaar overdoen of een andere minor volgen.

Op één na alle studenten die aan het programma hebben deelgenomen hebben, al dan niet na deelname aan de geboden herkansingsmogelijkheden, hun studie succesvol afgerond – inclusief de nog openstaande modules Nederlands, Papiaments, Engels, Spaans en Rekenen/Wiskunde uit eerdere jaren – en zijn sindsdien werkzaam op Bonaire, in meerderheid als leraar in het primair onderwijs (UNA, 2012; 2019a). Uit de resultaten van de summatieve evaluatie van het programma door middel van de gangbare taalvaardigheidstoetsen, de foutenanalyse en het taalportfolio blijkt met andere woorden dat het nieuwe programma succesvol is geweest en heeft bijgedragen aan meer studiesucces van studenten van de LOFO op Bonaire.

8.5 Conclusies en consequenties

In het bovenstaande heb ik op vooral narratieve wijze de uitvoering en evaluatie beschreven van het nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands bij de LOFO op Bonaire. Hier presenteer ik de conclusies en consequenties die ik samen met de focusgroepen bij de LOFO op Bonaire heb getrokken op basis van de evaluatie van de uitvoering van het programma

8.5.1 Conclusies

Na het nieuwe programma zoals hierboven aangegeven op diverse manieren te hebben geëvalueerd, heb ik samen met het Coördinatieteam Bonaire alle verzamelde gegevens in relatie tot elkaar geanalyseerd en geïnterpreteerd. Het betreft de resultaten van discussies binnen de focusgroepen, individuele gesprekken, observaties en documenten. Op basis van deze analyse kregen alle onderscheiden ontwerp-principes een kwalificatie in relatie tot hun belang voor het programma Taalvaardigheid Nederlands. De toegekende kwalificaties zijn respectievelijk ‘hoog relevant’, ‘matig relevant’ en ‘laag relevant’. Bij de analyse van de gegevens bleek dat er duidelijke verschillen bestonden tussen het oordeel van de studenten enerzijds en de docenten, begeleiders, leden van het Coördinatieteam Bonaire en leden van de Beroepenveldcommissie anderzijds. Dat is in Tabel 8.5 tot uitdrukking gebracht door voor beide groepen een aparte kolom op te nemen. De tabel bevat verder een kolom waarin relevant commentaar op het desbetreffende ontwerp-principe is vermeld en een kolom die aangeeft wat de consequenties zijn voor de positie van dit ontwerp-principe in het programma.

De in Tabel 8.5 weergegeven resultaten betreffen de finale analyse in het evaluatieproces van het taalvaardigheidsprogramma Nederlands bij de LOFO op Bonaire. Meteen na afloop van het programma in 2012 had ik nog geen ruimte om alle verzamelde data te verwerken en de analyseresultaten volledig op schrift te stellen. De hier gepresenteerde bevindingen wijken echter niet fundamenteel af van de globale conclusies die ik op basis van mijn waarnemingen als participierend onderzoeker na afloop van het programma al meende te kunnen trekken, namelijk dat het programma aan de verwachtingen had voldaan en als basis voor het propedeusecurriculum van de LOFO kon worden gehandhaafd. Dit gold behalve voor de inhoud van de modules en de didactische aanpak ook voor de wijze en het moment van toetsen, de duur van het programma, de gebruikte instrumenten en studiematerialen en de gerealiseerde randvoorwaarden die samen leidden tot (een verbetering van het) studiesucces van de deelnemende studenten. Wel voor verbetering vatbaar was de formulering van sommige ontwerp-principes en de wijze waarop deze waren gegroepeerd. Bovendien bleek een aantal ontwerp-principes minder relevant te zijn en konden enkele nieuwe ontwerp-principes die door het team van de LOFO op Bonaire waren aangedragen worden toegevoegd.

Tabel 8.5: Relevantie van de ontwerpprincipes voor het programma

Ontwerpprincipes		Stu	Doc	Commentaar	Consequenties voor het programma
Randvoorwaardelijke ontwerpprincipes					
OP1	<i>Het programma maakt integraal deel uit van het curriculum</i>	H	H	Het programma is in de vorm van een minor aangeboden en dat beviel goed.	Handhaven Het liefst in jaar 1 aanbieden en er studiepunten aan verbinden.
OP2	<i>Het programma wordt volledig uitgevoerd</i>	nvt	M	Was niet mogelijk vanwege het gebrek aan ruimte binnen het curriculum. Mogelijk is dit van invloed geweest op de matige score van de studenten.	Handhaven Afhankelijk van de mogelijkheden.
OP3	<i>Het programma gebruikt standaard eindtoetsen</i>	M	H	Er is met gevalideerde standaardtoetsen gewerkt en dat beviel redelijk. Er gaan wel stemmen op om de toetsvormen wat aan te passen en ze meer formatief te maken. Studenten vinden dat hun portfolio ook mee moet tellen bij de beoordeling.	Handhaven Standaardtoetsen gebruiken is prima, maar wel meer variatie in toetsvormen aanbrengen en ook het portfolio deel mee beoordelen. Eindtoetsen niet te vroeg in het programma laten maken.
OP4	<i>Het programma is compact en wordt in een beperkte aaneengesloten periode uitgevoerd en geëvalueerd</i>	H	M	Studenten willen meer inhoud en een langer programma. Verschil van mening tussen vakdocenten en begeleiders in de beroepsvormende lijn. Vakdocenten vinden dat het programma zeker niet minder dan vier maanden mag duren.	Handhaven Afhankelijk van de mogelijkheden.
OP5	<i>Er wordt gebruik gemaakt van een studentenvolgsysteem om het (taal)profiel van studenten inzichtelijk te maken</i>	nvt	H	Vooral de docenten, begeleiders en coördinatoren vonden dit van grote waarde.	Handhaven
OP6	<i>Er vindt afstemming plaats tussen betrokkenen bij de implementatie van het programma</i>	H	H	Afstemmen en samenwerken, scoorde bij alle betrokkenen maximaal.	Handhaven
OP7	<i>Er worden goede voorzieningen en scholingsmogelijkheden gecreëerd voor de deelnemers aan het programma</i>	nvt	H	Vooral de gastdocenten willen graag op tijd worden uitbetaald (omdat ze naar eigen zeggen toch al veel meer doen dan waar zij voor betaald krijgen).	Handhaven Terugkoppeling naar de leiding van de Algemene Faculteit.

OP8	<i>Er wordt voldoende ruimte geboden voor de implementatie van het programma</i>	H	H	Het gaat vooral om fysieke ruimte en om ruimte binnen het curriculum (OP1)	Handhaven De LOFO kreeg een nieuw gebouw en er werden boeken ter beschikking gesteld.
OP9	<i>Niet-taalgerelateerde lokale risicofactoren voor studie-uitval worden gecontroleerd</i>	H	H	Het heeft goed gewerkt om tijdig problemen te signaleren en onder controle te krijgen.	Handhaven
Taalbeleidsmatige ontwerpprincipes					
OP10	<i>Gebruik van Nederlands en academisch taalgebruik wordt gestimuleerd</i>	M	H	Sommige studenten weigerden om tijdens de lessen Nederlands te spreken. Ligt gevoelig bij de LOFO. De meeste docenten en begeleiders vonden dat er meertalig onderwijs moest worden aangeboden (zeker Nederlands en Papiaments). De LOFO had ook een regeling voor tweetalig onderwijs, maar deze werd niet echt toegepast.	Handhaven Maar met het oog op de discussie bij de LOFO over het gebruik van Nederlands en Papiaments OP24 toegevoegd.
OP11	<i>Taalvaardigheid Nederlands wordt in alle modules beoordeeld</i>	L	M	Beoordeling had weinig effect.	Niet handhaven Ook zonder tien procent extra punten kan een student de module halen.
OP12	<i>Het Nederlands van studenten wordt niet gecorrigeerd door docenten in andere vakken</i>	M	M	Verskil van mening: sommigen denken dat feedback van andere docenten kan helpen, anderen denken dat de studenten door de correctie van de docenten juist lui en minder verantwoordelijk worden	Handhaven. Maar de intentie beter uitleggen. Het is wel belangrijk dat de docenten de studenten wijzen op het belang van taalverzorging.
OP13	<i>Er wordt aandacht besteed aan taalvaardigheid Nederlands in alle vakken</i>	H	H	Specifieke aandacht voor vakjargon wordt vooral hoog gewaardeerd door de studenten.	Handhaven Maar vooral van belang bij de LOFO.
OP14	<i>Taaltaken bij andere vakken worden in het programma geïntegreerd</i>	H	H	Heel positief van beide kanten.	Handhaven
OP15	<i>Er wordt aandacht besteed aan (de benutting van) de meertalige context</i>	H	H	Bij de LOFO moesten de studenten sowieso modules van vier talen halen. Volgens de studenten was het volgen van de bij Nederlands toegepaste werkwijze bij de modules van de andere talen voordelig. Ze hebben ook hun andere modules ermee gehaald.	Handhaven Maar vooral van belang bij de LOFO (in relatie met OP10).

OP16	<i>Er wordt gebruik gemaakt van gedifferentieerd studiemateriaal</i>	H	H	Hier waren vrijwel alle betrokkenen positief over.	Handhaven
Taaldidactisch-inhoudelijke ontwerpprincipes					
OP17	<i>Het taalvaardigheidsprofiel van de studenten wordt inzichtelijk gemaakt</i>	H/M	H	Heeft goed gewerkt. Wel arbeidsintensief. Vooral de taaldocenten vonden dit punt heel belangrijk	Handhaven
OP18	<i>Er wordt op basis van de verzamelde begin-, tussen- en/of eindproducten van de studenten een go/no-go besluit genomen om met de opleiding door te gaan</i>	M	M	Docenten gaven het advies dit punt integraal op te nemen bij punt OP17.	Opnemen in OP17.
OP19	<i>Er wordt aandacht besteed aan reflectief taalleren en taal ontwikkelen</i>	H	H	De studenten vonden vooral het bewustwordingsproces een eye-opener. Ze vroegen om reductie van het aantal reflectieverslagen in het taalportfolio. Ze vonden het werken met het instrument voor taalfoutenanalyse heel goed. Docenten vroegen om reductie van de hoeveelheid nakijkwerk (in het taalportfolio).	Handhaven Minder reflectieverslagen en minder opdrachten voor het taalportfolio. Ruimte in het programma voor instructie bij het werken met taalportfolio en foutenanalyse.
OP20	<i>Er wordt aandacht besteed aan analytisch en onderzoekend taalleren</i>	H	H	Dit vonden veel studenten moeilijk, maar het is wel positief ervaren, vooral door gebruik van het instrument voor taalfoutenanalyse. Docenten en begeleiders vonden dit ontwerpprincipe noodzakelijk en het hierbij gebruikte instrument voor taalfoutenanalyse heel interessant. Goed leren lezen blijft ook belangrijk	Handhaven Verder onderzoeken.
OP21	<i>Er wordt expliciet aandacht besteed aan de ontwikkeling van luistervaardigheid</i>	H	H	Vooral de onderdelen effectief leren luisteren en leren omgaan met feedback en kritiek, werden door de studenten hoog gewaardeerd. Volgens docenten en begeleiders bracht dit onderdeel ook iets meer harmonie in de groep en bevorderde het het luisteren naar de docent en naar elkaar bij andere modules.	Handhaven

OP22	<i>Er wordt aandacht besteed aan contextrijk en interactief taalleren</i>	H	H	Positieve reactie van de studenten met veel voorbeelden van reflectieverslagen in taalportfolio's). Docenten en begeleiders (ook op de stagescholen) gaven aan verbetering te hebben opgemerkt in de taalvaardigheid van de studenten.	Handhaven
OP23	<i>Er wordt aandacht besteed aan didactische differentiatie met het oog op de aanwezige (talige) diversiteit: samen waar het kan en individueel waar het nodig is</i>	H	H	De studenten waardeerden vooral de aandacht voor de individuele ontwikkeling heel hoog. Docenten vonden dit principe goed, maar arbeidsintensief.	Handhaven Proberen de activiteiten van de docenten minder arbeidsintensief te maken.
Aanvullende ontwerpprincipes LOFO					
OP24	<i>Er wordt een integrale aanpak van Nederlands en Papiaments gevolgd</i>	H	H	Deze aanpak was een openbaring voor zowel docenten als studenten. Bracht het inzicht dat studenten bepaalde typen fouten om dezelfde reden in verschillende talen maakten	Handhaven Voor de LOFO.
OP25	<i>Studenten worden gestimuleerd opgedane kennis tijdens de (stage)praktijk toe te passen</i>	H	H	Vooraf nodig voor de LOFO. Het taalvaardigheidsprogramma van de LOFO moet praktisch zijn.	Handhaven Voor de LOFO.
OP26	<i>Studenten laten ervaren dat zij vooruitgang en succes kunnen boeken</i>	H	H	Belangrijk voor de LOFO omdat niet alle studenten in eerste instantie gemotiveerd zijn om docent te worden en ook niet om de Nederlandse taal te leren.	Handhaven Eventueel integreren in OP22. Is een effect van het gebruik van het instrument voor taalfoutenanalyse en het taalportfolio.

Stu = studenten, Doc = docenten, H = hoog relevant, M = matig relevant, N = laag relevant.

In wat volgt onderwerpen we de in Tabel 8.5 samenvattend weergegeven operationaliseringsprincipes aan een nadere beschouwing met het oog op hun verdere toepassing bij het ontwerp van (delen van) een taalvaardigheidscurriculum.

De ontwerpprincipes OP5, OP17 en OP18 hebben betrekking op een gerichte analyse van de beginsituatie van de studenten en de resultaten tijdens en aan het einde van het programma die de studenten zelf en/of de opleiding in staat zou stellen conclusies te trekken over doorgaan of stoppen met de opleiding, meteen na de

diagnostische fase of tijdens het volgen van het programma. In dit proces werden als onderdeel van een ontwikkeld studentenvolgsysteem diagnostische toetsen afgenomen, werd informatie ingewonnen over de (taal)achtergrond van de studenten, werd hun motivatie om de opleiding te volgen geïnventariseerd en werd de screeningslijst van risicofactoren voor studie-uitval ingezet zodat er een bruikbaar (taal)profiel van de student ontstond. Op basis van het aldus verkregen inzicht in hun algehele beginsituatie moesten de studenten het besluit nemen om met de opleiding verder te gaan of te stoppen. Eveneens op basis van de in het studentenvolgsysteem verzamelde data konden de coördinatoren informatie met elkaar uitwisselen en de studenten adviseren over het te nemen besluit en hen bij continuering van de opleiding ondersteunen bij het opstellen van een verbeterplan. Uit de onderzoekresultaten bleek dat dit systeem effectief was: twee studenten stopten met de opleiding en de rest ging door om de opleiding uiteindelijk met succes af te ronden. Ook het feit dat twee studenten werden vrijgesteld om aan het programma deel te nemen, onderstreept de waarde van een dergelijke diagnostische fase in het programma. Wat ook duidelijk naar voren kwam, is dat 'niet gemotiveerd zijn om leraar te worden' niet per se een belemmering vormt om het programma Taalvaardigheid Nederlands (en Papiaments) met succes te volgen. Studenten moeten met andere woorden niet enkel op basis van hun (geringe of ontbrekende) motivatie worden uitgesloten van deelname aan de opleiding. Een dergelijk besluit – van de student zelf en/of de opleiding – moet gebaseerd zijn op een zorgvuldig in de diepte en de breedte uitgevoerde diagnose. Het verdient aanbeveling voor het realiseren van een dergelijke diagnostische fase van het programma, de genoemde ontwerpprincipes in gezamenlijkheid in te zetten.

Bij een aantal andere ontwerpprincipes (OP9, OP21 en OP23) ging het (ook) om het creëren van een krachtige en veilige leeromgeving waarin de studenten communicatief vaardig en weerbaar werden gemaakt (effectief leren luisteren, feedback en kritiek leren nemen en geven), waarin ze als individu werden benaderd waar dat gezien ieders persoonlijke omstandigheden en niveau van (taal)ontwikkeling noodzakelijk was en als groep (differentiatie) waar dat mogelijk was en waarin ze medezeggenschap kregen over de inhoud en uitvoering van het programma (via de focusgroep van studenten). Met name in de op Bonaire en andere Caribische eilanden aangetroffen cultuur van zwijgen, schaamte en angst is het ontwikkelen van (talige) weerbaarheid van groot belang gebleken voor de studenten. Ze veranderden daardoor van passieve consumenten van lesstof in actieve mede-uitvoerders en mede-eigenaars van het programma. Sommige studenten merkten op aanvankelijk verbaasd te zijn geweest over de mate van zelfstandigheid en zelfwerkzaamheid die van hen werd verwacht, maar uiteindelijk bleek dit kenmerk van het programma ook door de studenten te worden omarmd. Het verdient daarom aanbeveling in het programma expliciet aandacht te besteden aan het creëren van een krachtige en veilige leeromgeving waarin studenten zich talig en anderszins optimaal kunnen ontplooiën.

Een aantal ontwerpprincipes had betrekking op het te voeren taalbeleid bij de uitvoering van het programma. Het gaat hierbij om OP10 (stimuleren van gebruik

van het Nederlands en academisch taalgebruik), OP11 (het beoordelen van taalvaardigheid Nederlands in alle modules), OP12 (het niet corrigeren van het Nederlands van de studenten door docenten van andere vakken), OP13 (aandacht voor de taalvaardigheid Nederlands in alle vakken) en OP14 (integreren van taaltaken bij andere vakken in het programma). Daarnaast stonden de benutting van de meertalige context (OP15) en het gebruik van gedifferentieerd studiemateriaal (OP16) hoog op de agenda. Met name de integratie in het programma van taaltaken bij andere vakken werd door de studenten erg gewaardeerd. De stimulering van het gebruik van het Nederlands stuitte bij de studenten van de LOFO echter op weerstand. Dit hing vooral samen met het feit dat zij zich gedurende hun studie in vier talen moesten bekwamen en niet alleen in het Nederlands. Zij moeten als docenten in de praktijk van het primair onderwijs op Bonaire namelijk in staat zijn in meerdere talen les te geven. Dit leidde tot het compromis van een tweetalige aanpak via *team teaching*. Ook de medebeoordeling van de Nederlandse taalvaardigheid in modules van andere vakken heeft de test bij de LOFO niet doorstaan. De studenten waren van mening dat de feedback die docenten van andere vakken gaven onvoldoende specifiek was om hun taalvaardigheid te verbeteren en er daardoor niet toe leidde dat ze zelf beter op hun taalvaardigheid gingen letten. Het gebruik van de meertalige context en gedifferentieerd materiaal werd wel positief door zowel studenten, docenten als begeleiders gewaardeerd. Het bovenstaande maakt vooral duidelijk dat taalbeleidsmatige ontwerpprincipes heel sterk gebonden zijn aan de concrete tijd, plaats en omstandigheden waarin het programma wordt uitgevoerd. De formulering van taalbeleid moet met andere woorden sterk chronotopisch georiënteerd zijn (Kroon & Swanenberg, 2020) om te voorkomen dat de voorgestelde maatregelen door de doelgroep niet worden geaccepteerd en zelfs contraproductief werken (Spotti, Kroon & Li, 2019). Dit blijkt duidelijk uit het feit dat sommige ontwerpprincipes die in het vooronderzoek bij de TLN op Curaçao goed werkten, bij de LOFO op Bonaire weinig bijval en waardering kregen.

Een aantal principes had betrekking op de studiehouding die de studenten moest worden aangeleerd of moest worden versterkt om de kans op studiesucces te vergroten. Dit gold heel expliciet voor OP19 (reflectief taalleren en taal ontwikkelen) en OP20 (analytisch en onderzoekend taalleren) waarbij het taalportfolio en het instrument voor taalfoutenanalyse werden ingezet. De studenten moesten leren om zich bewust te worden van bijvoorbeeld hun schrijfvaardigheid Nederlands en van de mogelijke oorzaken van het niet behalen van het daarin gewenste niveau. Het leren herkennen en elimineren van een aantal foutensoorten in hun taalgebruik was voor studenten vaak al voldoende om vooruitgang te boeken in hun taalontwikkeling. Toch duurde het ettelijke weken voordat alle studenten zover waren dat zij de verantwoordelijkheid wilden en konden nemen voor hun eigen taalontwikkelingsproces. Het willen zien van fouten in het eigen mondelinge en schriftelijke taalgebruik, deze fouten analyseren, erop reflecteren en de juiste acties ondernemen om deze fouten te verbeteren en te voorkomen, ging bij de meeste studenten niet vanzelf. Dit kan voor een deel samenhangen met het hierboven genoemde punt van het creëren van een veilige leeromgeving waarin studenten fouten durven te maken als

onderdeel van een verbeteringsproces. Het verdient daarom aanbeveling de verbetering van de studiehouding van de studenten in relatie te zien met kenmerken van de leeromgeving die door het programma wordt gecreëerd.

Een minpunt van het programma was dat het door de docenten als erg arbeidsintensief werd ervaren. Veel van de hierboven behandelde ontwerpprincipes die een belangrijke bijdrage leverden aan het succes van het programma, kostten de docenten zoveel extra tijd dat ze vaak ook een deel van hun vrije tijd aan het programma besteedden. De studenten daarentegen vroegen juist om meer inhoud en een langere looptijd van een heel jaar (in plaats van een semester zoals in OP4 wordt aangegeven).

De lerarenopleiders van de LOFO op Bonaire hebben zelf drie nieuwe interessante bouwstenen voor een goed taalvaardigheidsprogramma Nederlands (en andere talen) aangedragen. Het betreft OP24 (bevorderen van een integrale aanpak van Nederlands en Papiaments), OP25 (studenten het geleerde in praktijk laten brengen in de (stage)praktijk) en OP 26 (docenten en opleiders laten studenten ervaren dat zij vooruitgang en succes kunnen boeken). Deze ontwerpprincipes zijn bevorderlijk voor de participatie van de studenten en voorkomen uitval, ook wanneer de studenten aanvankelijk niet gemotiveerd zijn om leraar te worden – zoals bleek in het geval van de enkele studenten van de LOFO die tijdens de diagnostische fase aangaven geen docent te willen worden maar uiteindelijk toch hun diploma behaalden en vol of deeltijds leraar in het primair onderwijs werden. Het integraal aanbieden van het programma voor zowel het Nederlands als het Papiaments (OP24) heeft beter gewerkt dan ik had verwacht. Door met meerdere docenten en begeleiders in *team teaching* een programma te verzorgen, hebben de betrokkenen meer steun aan elkaar, streven ze samen dezelfde doelen na en krijgen ze sneller en beter inzicht in de redenen waarom studenten problemen hebben met bepaalde aspecten van de talen. Ze achterhalen dan samen (OP6) of de problemen gerelateerd zijn aan de regels van een specifieke taal, van talen in het algemeen of dat ze helemaal niet taalgerelateerd zijn, maar bijvoorbeeld door de houding van de student worden veroorzaakt. Zo ontdekten wij (taaldocenten en begeleiders) samen dat veel van de zogenaamde taalproblemen van de studenten veroorzaakt werden door hun negatieve houding ten aanzien van het Nederlands en niet door hun gebrek aan kennis en vaardigheden. Als studenten hun houding veranderen, verandert ook een deel van hun taalgebruik. Het advies van de opleiders om tijdens het aanbieden van het programma ook een ontwerpprincipe op te nemen dat betrekking had op het opleidersgedrag (OP26), werd als volgt door een van de deelnemers aan de focusgroepen verwoord:

Wat ik nu zeg geldt vooral voor de LOFO, maar kan wellicht ook van toepassing zijn bij het aanbieden van het programma aan studenten binnen andere opleidingen. Voorkom dat faalangst vanwege een mogelijk tekortschietende beheersing van de Nederlandse taal, in het bijzonder bij de 'vreemdtaalsprekers' van het Nederlands, die hen de nek omdraait gedurende de opleiding. Benadruk tijdens lessen en begeleiding

meer de mogelijkheid om succes te behalen dan de mogelijkheid om te falen; de faalangst is er al bij velen vanwege de slechte ervaringen met het leren van het Nederlands in het verleden; geef hun hoop! (Verslag Focusgroep Docenten, 20 oktober 2012)

Alle betrokkenen waren het erover eens dat de doelen van het nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands, zoals geïmplementeerd in de minor, waren bereikt. De studenten hadden niet alleen de minor gehaald maar ook hun overige modules. Het belangrijkste vond men de verandering in de houding van de studenten. Men stelde vast dat de meesten zich verantwoordelijker gingen gedragen, gedrevenner waren om goede (schrijf)producten af te leveren, beter gingen communiceren en beter gingen samenwerken met elkaar en met hun omgeving. Sommigen vonden ook dat de studenten aantoonbaar betere reflectieverslagen maakten.

8.5.2 Consequenties

In deze paragraaf ga ik in op de mogelijke consequenties van de bovenstaande bevindingen voor de verdere ontwikkeling, uitvoering en evaluatie van het programma Taalvaardigheid Nederlands (ook in andere contexten). Het betreft dan vooral het gebruik van de in het onderzoek bij de LOFO op Bonaire uitgeteste en toegevoegde ontwerpprincipes die in drie hoofdgroepen uiteenvallen (zie Tabel 8.5).

Randvoorwaarden

Bijna een derde van de bij de LOFO op Bonaire gebruikte ontwerpprincipes had betrekking op de voorzieningen en randvoorwaarden die moeten worden gecreëerd om het programma de beoogde effecten te laten hebben. Om te beginnen moet er ruimte worden geboden voor de uitvoering van het programma. Het betreft daarbij enerzijds fysieke ruimte in de zin van lokalen en andere voorzieningen zoals bijvoorbeeld de (tijdige) betaling van gastdocenten. Daarnaast gaat het ook om de ruimte die het programma krijgt in het curriculum. Het programma moet integraal deel uitmaken van het curriculum en volledig worden uitgevoerd. Het moet bovendien compact zijn en in een beperkte aaneengesloten periode worden uitgevoerd en geëvalueerd waarbij gebruik wordt gemaakt van standaard eindtoetsen voor taalvaardigheid.

Bij de uitvoering en evaluatie van het programma is betrokkenheid van en afstemming en samenwerking met uiteenlopende partijen nodig. Die kan worden gerealiseerd door het opzetten van een structuur van focusgroepen van betrokkenen die op gezette tijden worden geïnformeerd en mee kunnen denken over de uitvoering en noodzakelijke aanpassingen van het programma.

Om voortijdige uitval van de studenten te voorkomen moet de beginsituatie van elke student in kaart worden gebracht en samen worden gemonitord. Daarvoor wordt het taalprofiel van de studenten en hun score op de screeningslijst van lokale risicofactoren voor studie-uitval gebruikt. Docenten en begeleiders binnen de opleiding moeten zich bewust zijn van mogelijk binnen de opleiding aanwezige redenen van studie-uitval van de studenten en weten hoe hierop te anticiperen in het programma.

Dit kan een hele opgave zijn, maar het is noodzakelijk om toe te kunnen komen aan het aanbieden van het inhoudelijk deel van het programma.

Taalbeleid

Ongeveer een kwart van de bij de LOFO op Bonaire gebruikte ontwerpprincipes had betrekking op het tijdens de uitvoering van het programma mogelijk te voeren taalbeleid. Niet al die principes waren even succesvol in die zin dat ze niet allemaal een even sterk effect hadden op de beoogde resultaten van het programma. Zo gaf de focusgroep van studenten aan zich eerder gestrest dan gestimuleerd te hebben gevoeld door het feit dat hun taalvaardigheid ook in andere modules dan Nederlands werd beoordeeld. Er waren zelfs studenten die in hun taalportfolio ‘bekenden’ dit ontwerpprincipe helemaal te hebben genegeerd.

Bij opleidingen zoals de LOFO moet aandacht worden besteed aan de benutting van de meertalige context waarin de opleiding plaatsvindt. Het betreft dan de stimulering van het actieve en functionele gebruik in het programma van de verschillende talen die deel uitmaken van het meertalige taalrepertoire van de studenten. Daarmee kan het type taalproductie en klasseninteractie worden gerealiseerd dat in de literatuur wordt aangeduid als *polylinguaging* (Jørgensen, Karrebæk, Madsen & Møller, 2016) of *translinguaging* (García, 2012). Met name bij een tweetalige opleiding als de LOFO moet het gebruik van Nederlands en Papiaments academisch taalgebruik op een evenredige wijze worden gestimuleerd en moet, ook in andere vakken, voldoende aandacht worden besteed aan de ontwikkeling van taalvaardigheid in beide talen. Met name in andere vakken is het echter niet aan te raden het taalgebruik van de studenten te corrigeren. De studenten moeten veeleer worden gestimuleerd om zoveel mogelijk zelf te achterhalen waarom zij bepaalde typen fouten maken en ze moeten leren hoe hier mee om te gaan, bijvoorbeeld door gebruik te maken van het model voor taalfoutenanalyse en het taalportfolio. Beide instrumenten hebben bij de uitvoering van het programma bij de LOFO op Bonaire hun waarde bewezen. Ze leveren bovendien een bijdrage aan de stimulering van een zelfbewuste, zelfverantwoordelijke, onderzoekende en zelfsturende houding van de studenten. Natuurlijk mogen de studenten wel feedback op hun schrijftaken ontvangen of vragen. Dat kan door taaltaken van andere vakken te integreren in het programma taalvaardigheid Nederlands en Papiaments.

Vakinhoud en vakdidactiek

Een belangrijk deel van de bij de uitvoering en evaluatie van het programma Taalvaardigheid Nederlands bij de LOFO gebruikte ontwerpprincipes, inclusief de door het team van de LOFO toegevoegde, had betrekking op de inhoudelijke en vakdidactische kant van het programma. De afname van diagnostische toetsen maakte integraal deel uit van het programma. Het betrof daarbij geen systeem van selectie aan de poort. De enige instroomeis die aan studenten werd gesteld, was immers een aantoonbaar juiste vooropleiding en een (binnen drie maanden na de start van de opleiding aan te leveren) plaatselijk bewijs van goed gedrag. Tegen die achtergrond was het nodig heel snel in de eerste week van het programma het (taal)profiel van

iedere individuele student en de hele groep studenten voor alle betrokkenen inzichtelijk te maken. Het is belangrijk dat de studenten al vroeg in het programma een bewustzijn ontwikkelen van hun eigen beginsituatie en van de eigen mogelijkheden, inzet en ambitie om daar op eigen kracht verbetering in aan te kunnen brengen en de gemaakte vorderingen aantoonbaar te kunnen maken. Op basis daarvan kan de student dan, geholpen door docenten en begeleiders, zelf de beslissing nemen om wel of niet verder te gaan met de opleiding. Wanneer een student dit besluit neemt voordat hij een toets heeft gemaakt, wordt hij door de UoC niet als uitvaller beschouwd en heeft zijn vertrek ook geen negatieve consequenties voor de rendementscijfers van de opleiding. Het gaat dan om een weloverwogen en bewust gemaakte keuze. De studenten die vervolgens binnen de opleiding blijven en doorgaan met het programma, weten dan op basis van hun eigen profiel ook heel goed wat hen aan (eventueel extra) inspanningen te wachten staat.

In het programma werd de studenten vervolgens in rap tempo geleerd om op reflectieve wijze de onderwezen taal of talen te leren en te ontwikkelen. Hiertoe leerden de studenten tijdens het programma, bijna als een tweede natuur, een onderzoekende houding aan te nemen, te reflecteren en te analyseren om zodoende kritisch, gedetailleerd en eerlijk naar hun eigen (taal)situatie en taalvaardigheid en die van hun leerlingen (op de stagescholen) te kunnen kijken en deze verder te kunnen verbeteren.

De studenten moesten ook heel snel leren goed te luisteren – in het algemeen en in hun doeltaal in het bijzondere – en leren om te gaan met feedback en kritiek waardoor zij zowel hun taalvaardigheid (Nederlands en Papiaments) konden verbeteren alsook conflicten in de groep konden voorkomen of oplossen.

Er werd ook uitdrukkelijk aandacht besteed aan contextrijk en interactief taalleren en er werd differentiatie toegepast om de talige diversiteit in de groep te kunnen managen. De studenten werkten in dat verband zoveel mogelijk samen maar er was tegelijkertijd ook voldoende ruimte om tegemoet te komen aan de leerbehoeften van elke individu.

Bij een tweetalige opleiding als de LOFO bleek het noodzakelijk de aandacht te verdelen over de twee gebruikte talen, Nederlands en Papiaments, of deze zelfs integraal met behulp van *team teaching* aan te bieden. *Team teaching* is overigens een methode die docenten niet vanzelf beheersen maar zich expliciet eigen moeten maken (zie o.a. Friend, 2008).

Veel studenten bij de LOFO komen van het mbo en zijn eerder praktijkgericht dan wetenschappelijk ingesteld. Uit de evaluatie bleek dat deze studente een grote voorkeur hebben voor het meteen in de praktijk brengen van de kennis en vaardigheden die zij zich in de opleiding eigen maken. Ook de vakdocenten gaven aan het als positief te hebben ervaren om hun studenten in de praktijk bezig te zien met de leerstof en hen ter plekke van feedback te kunnen voorzien. Dit kan een aanwijzing zijn dat er bij de uitvoering van het programma Taalvaardigheid Nederlands (en/of Papiaments) naast bijvoorbeeld de taxonomie van Bloom, (in Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl, 1956) die primair gericht is op de classificatie van leerdoelen naar niveaus van complexiteit en specificiteit en daarbij de nadruk legt op het

cognitieve domein, ook meer gebruik moet worden gemaakt van bijvoorbeeld de taxonomieën van Dee Fink (2003; 2013) en Miller (1990) die gericht zijn op betekenisvol en duurzaam leren, gekoppeld aan praktijkervaring. De studenten lijken een duidelijke voorkeur te hebben voor het contextrijk en interactief leren in, met en van de praktijk.

Een laatste aandachtspunt voor de verdere ontwikkeling van het programma bij opleidingen zoals de LOFO is ervoor te zorgen dat de studenten in het programma zoveel mogelijke momenten van succes ervaren. Dit is onder andere mogelijk door gebruik te maken van het instrument voor taalfoutenanalyse en het taalportfolio. Studenten hebben hun ontwikkelproces voor een groot deel zelf in de hand en kunnen met behulp van die instrumenten letterlijk zien hoe zij vooruitgang en succes boeken wanneer zij bepaalde inspanningen verrichten – zoals het opsporen van kennis over een bepaalde taalregel, het oefenen met de toepassing van een taalregel die wel gekend maar niet beheerst werd, of het veranderen van een (taal)attitude die er eerder toe leidde dat onnodige fouten werden gemaakt in geschreven teksten. Succes ervaren (hoe klein ook) kan de intrinsieke motivatie van de studenten om zich verder te ontwikkelen vergroten (zie Deci & Ryan, 2000; 2004). Het is belangrijk dat de studenten in het programma het belang leren inzien van het hebben van een bepaalde (positieve) attitude ten aanzien van taal en taalverzorging die ertoe leidt dat zij er bewust naar streven in al hun teksten en bij alle vakken minder onnodige (taal)fouten te maken en veel complimenten (en mooie cijfers) te oogsten.

Besluit

In Hoofdstuk 1 beschreef ik twee verlegenheidssituaties die voor mij aanleiding waren om een onderzoek te starten naar een taalvaardigheidsprogramma Nederlands dat tot minder studie-uitval zou leiden. Ik constateerde toen (in 2006) groot verzet van eerstejaarsstudenten van de LOFO tegen het verplicht moeten volgen van lessen Nederlands (in het Nederlands). Ik vroeg mij toen af in hoeverre de studenten echt een aversie en een negatieve attitude hadden ten aanzien van de Nederlandse taal en of daar bij het aanbieden van opleidingsprogramma's rekening mee moest worden gehouden. Ik vroeg mij ook af of niet de didactiek van het Nederlands voor studenten van de LOFO moest worden aangepast.

Na de in dit hoofdstuk beschreven uitvoering en evaluatie van het programma Taalvaardigheid Nederlands bij de LOFO op Bonaire, ben ik ervan overtuigd dat er bij een programma Taalvaardigheid Nederlands rekening moet worden gehouden met mogelijke faalangst bij sommige studenten voor wie het Nederlands niet hun eerste taal is en die al slechte ervaringen hebben met het leren van die taal. Vreemdetaalsprekers van het Nederlands blijven worstelen met het gebruik van de juiste lidwoorden en voornaamwoorden, met de buigings-e van bijvoeglijke naamwoorden, het gebruik van voorzetsels, 'er' en nog vele andere aspecten van de taal. Dit kan een gevoel van machteloosheid bij de studenten veroorzaken en het gevoel dat zij het Nederlands nooit voor honderd procent zullen leren beheersen en dus simpelweg 'niet goed genoeg' zijn. Aandacht hebben voor dit soort gevoelens die bij de studenten kunnen leven en hen helpen inzien dat niemand welke taal dan ook voor

honderd procent goed beheerst (Blommaert & Backus, 2013), kan ertoe bijdragen dat zij de Nederlandse taal met minder stress en angst benaderen en kunnen leren genieten van de mooie kanten van die taal en bovendien niet alleen het Nederlands maar alle onderdelen van hun veelzijdige en goed gevulde taalrepertoire in te zetten om allerlei soorten betekenissen te creëren en te communiceren.

In het programma werd groot belang gehecht aan de kwaliteit van de betrokken docenten, lerarenopleiders, gastdocenten, begeleiders en coaches (OP7). Het zijn deze opleiders, die samen een krachtige en veilige leeromgeving moeten creëren waarin alle studenten met behoud van hun eigenheid samen taakgericht kunnen werken aan het bereiken van de gestelde doelen. Hierbij zijn behalve een gedegen vakkennis en de bekende competenties van lerarenopleiders (zie o.a. Lunenberg, Dengerink & Korthagen, 2014) ook flexibiliteit en creativiteit vereist en een grondige kennis van de informatie die aan de ontwikkeling van het programma ten grondslag heeft gelegen. Het betreft dan zowel neerlandistische, taalinhoudelijke en taaldidactische kennis als kennis over de talige en culturele diversiteit die de Caribische eilanden kenmerkt. Het is in dit verband van belang dat opleiders worden geholpen zich voor de start van het programma bewust te worden van hun eigen visie op taal en taalvaardigheidsonderwijs binnen de lerarenopleiding en binnen de door henzelf gegeven modules en zich te realiseren dat zij in het programma mogelijk te maken krijgen met didactische aanpakken die 180 graden kunnen verschillen van wat zij gewend zijn.

HOOFDSTUK 9

Uitvoering en onderzoek van het programma Taalvaardigheid Nederlands bij de TLN op Curaçao

9.1 Inleiding

In Hoofdstuk 8 beschreef ik het onderzoek naar de uitvoering van het programma Taalvaardigheid Nederlands bij de LOFO op Bonaire in de periode 2010-2012. Het was mijn bedoeling in de eerste maanden van 2012 alle onderzoeksresultaten te analyseren en daarover te rapporteren zodat beslissingen konden worden genomen over eventuele vervolgstappen in het onderzoeksproces: konden we overgaan tot de implementatie van het nieuwe programma of delen daarvan bij de LOFO en de TLN op Curaçao en Bonaire of moest het programma eerst nog verder worden getest? Maar zoals zo vaak in praktijkonderzoek, liep het allemaal anders dan ik had verwacht.

Op Curaçao was in 2012 de accreditatie van de bacheloropleidingen van de Algemene Faculteit afgerond en waren alle opleidingen positief beoordeeld. Er heerste vreugde en groot optimisme. In de periode dat er heel bewust door iedereen binnen en buiten de faculteit hard was gewerkt aan kwaliteitshandhaving of – verbetering van de opleidingen, was er sprake van grote saamhorigheid, intensieve samenwerking en doorlopende onderlinge afstemming. Toen het accreditatieproces achter de rug was, veranderde er echter veel. Er was als het ware geen ‘pushfactor’ meer en velen deden het (tijdelijk) wat rustiger aan of werkten individueel verder.

Dat er bij de LOFO op Bonaire met succes een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands was geïmplementeerd en onderzocht, was bij de lerarenopleiding op Curaçao wel bekend maar er werd geen actie ondernomen om er iets mee te doen. Dat betekent niet dat er bij de TLN en de LOFO op Curaçao geen problemen waren. In de notulen van een vergadering van vakdocenten Nederlands van de LOFO op Curaçao is bijvoorbeeld te lezen dat er

... sprake is van een groot motivatieprobleem. [De] groep is erg klein geworden: steeds meer studenten blijven weg. Daarbij komt nog dat de studenten de colleges onregelmatig bijwonen. Verder hebben de meesten van hen tijdens de colleges geen reader bij zich: ze hebben deze hetzij niet gekocht of hebben deze thuis laten liggen. Weinigen maken het opgegeven huiswerk. De meeste studenten vertikken het om Nederlands te spreken tijdens de colleges: ondanks herhaald aandringen van de docent beantwoorden zij haar vragen steevast in het Papiamentu. (...)

De resultaten van de eerste vorderingstoets (spelling; na vier colleges uitsluitend spelling) zijn alarmerend. De volgende vorderingstoets (...) omvat tekstbegrip, stijl, woordenschat en spelling.

Afgesproken wordt dat de studenten er nogmaals op worden geattendeerd dat bij onvoldoende participatie en inbreng en onvoldoende vordering een negatief advies gegeven zal worden m.b.t. de studievoortgang. Alle studenten die een onvoldoende hadden voor een van de onderdelen van de instaptoets en die zich aan het begin van het collegejaar ingetekend hebben voor ondersteuning in het trainingsprogramma zijn verplicht deel te nemen aan de toets. (Verslag Vergadering vakdocenten Nederlands, LOFO Curaçao, 12 januari 2012)

In Hoofdstuk 1 beschreef ik een verlegenheidssituatie bij de LOFO op Curaçao waar ik een module Schrijfvaardigheid Nederlands gaf en geconfronteerd werd met studenten die daar boos en teleurgesteld op reageerden. Dat was voor mij een van de aanleidingen om dit onderzoek uit te voeren en te proberen die situatie te veranderen. Zes jaar later, bij de start van mijn onderzoek bij de TLN op Curaçao, was de uitval van studenten daar onverminderd hoog. Ik voelde daardoor een zekere druk om snel met de resultaten van mijn onderzoek bij de LOFO op Bonaire naar buiten te treden, zodat er ook binnen de andere opleidingen gebruikt van kon worden gemaakt. Ik had toen echter onvoldoende werktijd ter beschikking om alle verzamelde data grondig te kunnen analyseren en erover te rapporteren. In 2012 vond er bovendien een wisseling van de wacht plaats in de leiding van de UoC en de Algemene Faculteit. Mede daardoor ontstond er ook onduidelijkheid over de status van mijn onderzoek en het werk dat ik daarvoor jarenlang samen met collega's had verricht.

Wat mij in die periode opviel, was dat er met name behoefte leek te bestaan aan concreet toepasbare producten en dat daardoor mijn onderzoek vooral geassocieerd werd met de instrumenten die binnen het programma waren ontwikkeld – het taalportfolio en het instrument voor taalfoutenanalyse – en dat er minder interesse bestond voor de theoretisch-wetenschappelijke kant van het onderzoek. Ik heb geprobeerd mijn onderzoek en de eerste resultaten en aanbevelingen ervan onder de aandacht te brengen door presentaties tijdens teamoverleg en bij enkele andere gelegenheden maar veel verder dan dat kwam ik toen niet. Het voor een substantiële verslaglegging van het onderzoek noodzakelijke analyse- en schrijfwerk probeerde ik zoveel mogelijk in mijn vrije tijd te doen. Tegelijkertijd werd ik volledige in beslag genomen door de opdracht die ik kreeg van de leiding van de Algemene Faculteit om op basis van mijn ervaringen op Bonaire, de cohorten 2010 en 2011 van de TLN op Curaçao te 'redden'. Van die cohorten was in 2012 al meer dan de helft zonder propedeusediploma uitgevallen. Ook van de eerdere cohorten 2008 en 2009 bleek na mijn terugkeer op Curaçao tussen de 70 en 100 procent van de studenten te zijn uitgevallen. Het had er dus alle schijn van dat de op Curaçao in de periode 2006-2009 uitgevoerde deelonderzoeken geen invloed meer hadden op de actuele situatie. Dit kan samenhangen met het feit dat de meeste bij deze deelonderzoeken betrokken medewerkers, net als ikzelf, in 2010-2012 niet meer bij de opleiding betrokken waren. De nieuwe ploeg die het werk overnam, beschikte wel over de nodige goede wil en over het programma en de modulebeschrijvingen, maar niet over de noodzakelijke, in de deelonderzoeken opgedane praktische en theoretische kennis. Voor het

accreditatietraject was er bij de opleidingen een duidelijke hulpvraag en waren onderzoek, adviezen en elke vorm van steun welkom, maar na dat traject kreeg ik soms het gevoel dat ik mijn kennis en ervaring probeerde op te dringen aan collega's die daar niet echt op zaten te wachten. Men wilde wel gebruik maken van de ontwikkelde instrumenten maar verder gewoon overgaan tot de orde van de dag. Dat is overigens een ervaring die ik deel met veel andere lerarenopleiders die wetenschappelijk onderzoek doen in hun eigen werkomgeving (zie o.a. Borg & Alshumaimeri, 2012; Geerdink, Swennen & Volman, 2015; Meysman & Mathieu, 2016; Czerniawski, Guberman & MacPhail, 2017).

Voor mij als docent-onderzoeker en *reflective practioner* was in 2012 simpelweg overgaan tot de orde van de dag echter onmogelijk. Ik kon niet terug naar de oude aanpak omdat ik wist dat die niet goed genoeg werkte en omdat ik ervaren had hoe het beter kon. Na een lange periode van aarzeling en reflectie besloot ik te proberen bij de TLN op Curaçao, waar ik opnieuw coördinator geworden was, de studenten te ondersteunen bij het behalen van hun propedeusediploma. Daarbij ging ik de uitdaging aan om te proberen het TLN-programma aan te passen op basis van de resultaten van mijn onderzoek bij de LOFO op Bonaire.

In het begin dacht ik alleen voor deze uitdaging te staan, maar in de praktijk bleek al snel dat het programma samenwerking en onderlinge afstemming uitlokte. Collega's die betrokken waren geweest bij het project op Bonaire en op Curaçao woonden, collega's van de TLN op Curaçao en studenten die hadden deelgenomen aan het experiment bij TLN in 2007, boden spontaan hun medewerking aan bij de uitvoering van het nieuwe programma bij de TLN op Curaçao. De voormalige deelnemers aan het programma fungeerden als vrijwillige *peers* voor de studenten en sommigen (met veel leservaring en inmiddels in het bezit van een masterdiploma) ook als gastdocent, begeleider of adviseur. Als alumni kwamen zij spontaan terug om de opleiding en de nieuwe studenten te helpen – studenten die later weer hun collega's zouden worden en die zij dus zelf mee hielpen opleiden.

Op basis van onze ervaringen bij de LOFO op Bonaire hebben we het nieuwe programma in 2012 en 2013 aan twee groepen studenten van de TLN aangeboden, zonder daarbij het geaccrediteerde en positief beoordeelde bestaande programma geweld aan te doen. Wat wij deden, moest het bestaande programma alleen nog beter maken, de studie-uitval in de propedeuse terugdringen en voor een doorstroom van taalvaardig sterkere studenten zorgen. We wilden dit bereiken door studenten (individueel en in samenwerking met elkaar) te helpen meer verantwoordelijkheid te dragen voor hun taalproducten, te laten zien dat zij de taal die zij gebruiken ook werkelijk beheersen, dat zij aan taalverzorging doen, dat zij blijven reflecteren op hun taalgebruik en dat zij structureel, op een plezierige manier, bewust en met gebruikmaking van de instrumenten die wij hen aanreiken, blijven werken aan het vergroten van hun taalbeheersing van het Nederlands. Het ging dus primair om het omgaan met het Nederlands als doeltaal en instructietaal tijdens de studie en in het beroep (de onderwijsstage) binnen een setting van meertaligheid en diversiteit zoals beschreven in eerdere hoofdstukken.

In dit hoofdstuk doe ik verslag van de uitvoering en evaluatie van het programma Taalvaardigheid Nederlands bij de TLN op Curaçao. De onderzoeksvragen die in dit hoofdstuk centraal staan, luiden als volgt:

- *Wat zijn de formatieve en summatieve resultaten van de uitvoering van het nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands bij de TLN op Curaçao?*
- *Wat betekenen deze resultaten voor de verdere ontwikkeling en uitvoering van het programma?*

Dit hoofdstuk is verder als volgt opgebouwd. In paragraaf 9.2 beschrijf ik de uitvoering van het onderzoek. In paragraaf 9.3 worden de resultaten gepresenteerd van de formatieve evaluatie van het programma in termen van de gehanteerde ontwerpprincipes en in paragraaf 9.4 de resultaten van de summatieve evaluatie van het programma in termen van de afgenomen taaltoetsen. De conclusies van het onderzoek en de consequenties ervan voor de verdere ontwikkeling van het programma volgen in paragraaf 9.5.

9.2 De uitvoering van het onderzoek

9.2.1 Context

Terwijl Bonaire in 2010 samen met St. Eustatius en Saba bijzondere gemeenten van Nederland werden, kreeg Curaçao de status van autonoom land binnen het Koninkrijk der Nederlanden. In 2010 telde Curaçao ongeveer 160.000 geregistreerde inwoners (tegenover 16.000 op bijvoorbeeld Bonaire). Op Curaçao is het hoofdkantoor van The University of Curaçao gevestigd. In de periode 2002-2006 heeft de UoC ook een vestiging op Bonaire opgezet om ook de bevolking daar de mogelijkheid te bieden hoger onderwijs te volgen (zie o.a. Bak-Piard, 2009a). In de periode 2002-2010 had de UoC ongeveer 2500 studenten op Curaçao en 50 op Bonaire.

De werk- en studieomstandigheden aan de opleidingen op Curaçao waren in de periode na 2012 veel beter dan in de jaren daarvoor en ook veel beter dan op Bonaire. Er waren mooie en grotere lokalen bijgebouwd, voorzien van de meest moderne ICT-middelen. Er waren ook een universiteitsbibliotheek, een Student Service Centre, een ICT-afdeling en diensten die zich bezighielden met studieloopbaan- en stagebegeleiding van de studenten. Daar komt nog bij dat een deel van de studenten die zich bij de TLN op Curaçao aanmeldde en aan het nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands zouden deelnemen, anders dan veel studenten van de LOFO, graag Nederlands wilden studeren en dat hun attitude ten aanzien van de Nederlandse taal over het algemeen positiever was dan die van de doorsnee LOFO-student (zie ook Hoofdstuk 8 en Bak-Piard, 2016).

Op Curaçao zijn de opleidingen deels ook anders georganiseerd dan op Bonaire. Praktijkstages en studieloopbaanbegeleiding worden bijvoorbeeld door aparte coördinatoren georganiseerd en aangestuurd. De afstand tussen stagebegeleiders, werkplekbegeleiders, stagescholen, studieloopbaanbegeleiders en docenten is relatief groot vergeleken met de situatie op Bonaire. Een opleidingscoördinator of vakdocent heeft geen directe lijn naar een stageschool of vertegenwoordigers van schoolbesturen. Op Curaçao had ik als opleider-onderzoeker, anders dan op Bonaire, ook niet de bevoegdheid om samenwerkingsverbanden aan te gaan met de verschillende betrokken partijen en was mijn speelruimte als coördinator van de TLN, vakdocent en begeleider beperkt. Op de keper beschouwd was ik weer terug bij de TLN waar we in 2006 met het onderzoek waren begonnen (zie Hoofdstuk 4) en hadden we de verwachting dat de verbetering van het curriculum van de TLN op basis van de in het onderzoek bij de LOFO verworven kennis en inzichten soepel zou verlopen en dat de uitvoering van het nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands relatief weinig problemen op zou leveren. Maar het tegendeel was waar. We kregen bij de uitvoering van het programma bij de TLN op Curaçao in 2012 en 2013 te maken met een veel grotere uitdaging dan bij de LOFO op Bonaire.

9.2.2 Aanpak

In het curriculum van de TLN was formeel onvoldoende ruimte beschikbaar voor de uitvoering van het nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands. Dat die uitvoering toch werd doorgezet, hing samen met het feit dat mijn collega's en ik op basis van de op Bonaire verworven inzichten, zoals al aangegeven, simpelweg niet anders konden – het zou een niet te motiveren stap terug hebben betekend in onze ontwikkeling (zie ook Geerdink, Swennen & Volman, 2015). De aanpak bij de uitvoering van het programma bij de TLN op Curaçao was uiteindelijk in veel opzichten identiek aan die bij de LOFO op Bonaire. Een belangrijk verschil was wel dat het programma bij de TLN aan studenten in het eerste semester van het eerste jaar kon worden aangeboden. Een ander verschil was dat een aantal van mijn collega's en ikzelf nu meer kennis en ervaring hadden met het uitvoeren van het programma dan voorheen en beter konden inschatten welke van de ontwerpprincipes bij de TLN wel en welke niet zouden werken. Dat de context van Curaçao en van de opleiding Nederlands daar anders was dan bij de LOFO op Bonaire, maakte voor de uitvoering van het programma niet heel veel uit. We probeerden als team de principes waarvan wij inmiddels wisten dat ze zouden werken, op een natuurlijke manier toe te passen en daarbij gebruik te maken van de ontwikkelde instrumenten. Anders dan in 2007 toen we onze eerste experimenten uitvoerden, waren we ons nu heel goed bewust van de kennis die ten grondslag lag aan de keuzes die wij bij de uitvoering van het programma maakten. Dat zorgde ervoor dat we de uitkomsten van de toepassing van die kennis vaak goed konden voorspellen en daardoor veel van de knelpunten die we kenden van de uitvoering van het programma bij de LOFO, bij de TLN op Curaçao tijdig konden voorkomen.

Het standaardprogramma van de TLN was in 2011 positief beoordeeld door de NVAO. Dat programma was voor een deel gebaseerd op in de periode 2006-2009 verzamelde kennis, bereikte resultaten en ontwikkelde producten. De inbedding van de nieuwe kennis die in de periode 2010-2012 op Bonaire was ontwikkeld, moest heel zorgvuldig gebeuren om te voorkomen dat er afbreuk zou worden gedaan aan de delen van het programma die al goed waren. Dit was geen gemakkelijke opgave. We moesten behouden wat goed was en het programma toch naar een hoger niveau proberen te tillen, want de uitval bij de cohorten die het reguliere programma hadden gevolgd, was groot. Door de inpassing van nieuwe kennis moesten wij in ieder geval proberen de verbeterpunten te realiseren die waren geformuleerd bij de zelfevaluatie van de TLN in 2010 en die betrekking hadden op het eerste jaar van de opleiding en het terugdringen van de studie-uitval in die fase (UNA, 2010). De resultaten van de uitvoering van het programma bij de LOFO op Bonaire waren weliswaar veelbelovend, maar het ging daarbij niet om een eerstejaarsgroep en ook niet om een groep waar de diversiteit heel erg groot was zoals bij de TLN meestal wel het geval is.

9.2.3 De ontwerpprincipes en de inhoud van het programma

Bij de uitvoering van het programma Taalvaardigheid Nederlands bij de TLN op Curaçao zijn we uitgegaan van dezelfde ontwerpprincipes als werden ingezet bij de LOFO op Bonaire (zie Tabel 8.5. De specifieke omstandigheden van de TLN leidden echter tot enkele noodzakelijke aanpassingen die hieronder worden besproken.

Op de eerste plaats is het, specifiek voor het meertalige curriculum van de LOFO – waar studenten op hun stageschool zowel in het Nederlands als in het Papiaments instructie moeten geven – geformuleerde OP24 (integrale aanpak van Nederlands en Papiaments) voor de TLN niet relevant en wordt daarom niet toegepast. Voor de eveneens bij de LOFO toegevoegde principes OP25 (toepassing van opgedane kennis in de (stage)praktijk) en OP26 (kunnen ervaren van vooruitgang en succes) stellen we vast dat het hier eigenlijk om nadere concretisering gaat van OP22 (aandacht voor contextrijk en interactief taalleren); zij worden daarom bij de TLN niet als aparte principes meegenomen. Bij de uitvoering van het programma bij de LOFO bleken verder enkele ontwerpprincipes niet helemaal te werken zoals werd verwacht. Het gaat om de OP10 (stimuleren van Nederlands en academisch taalgebruik), OP11 (beoordeling van taalvaardigheid Nederlands in alle modules) en OP13 (aandacht voor Nederlandse taalvaardigheid in alle vakken). Deze ontwerpprincipes hebben, samen met OP12 (geen correctie van het Nederlands door docenten in andere vakken), betrekking op aspecten van het in het programma te voeren taalbeleid. Bij de uitvoering van het programma bij de TLN zijn deze ontwerpprincipes toch meegenomen omdat de context van de TLN op Curaçao een heel andere is dan die van de LOFO op Bonaire. De studenten van TLN hoeven bijvoorbeeld niet, naast het Nederlands, ook Papiaments, Spaans en Engels goed te leren beheersen en ze hoeven ook niet in staat te zijn instructie in het Papiaments te geven. Wel hebben we in de praktijk OP12 en OP13 zodanig geïntegreerd dat er ook in andere vakken aandacht zou worden besteed aan de taalvaardigheid Nederlands, maar dat de docenten van

die vakken de taalvaardigheid Nederlands van de studenten niet zouden corrigeren. Wel zouden zij de studenten stimuleren om dit zoveel mogelijk zelf te doen met behulp van bijvoorbeeld het instrument voor taalfoutenanalyse.

Ook bij de bepaling van de inhoud van het programma is in principe aangesloten bij de ervaringen op Bonaire. Uitgangspunt was de programmabeschrijving zoals weergegeven in Tabel 8.2, maar ook hier was er sprake van enkele noodzakelijke aanpassingen.

Het totale curriculum van het eerste jaar telde 60 studiepunten, 30 per semester. Ongeveer de helft van het programma werd gevuld met beroepsvormende vakken als Logopedie, Inleiding psychologie, Sociologie, Pedagogiek, Algemene didactiek, Onderwijskunde, ICT, Studieloopbaanbegeleiding en Studievaardigheid. Aan dit deel van het curriculum hebben we niets veranderd. Studenten uit alle talenopleidingen volgden deze modules samen. Tijdens de colleges werd door zowel de docenten als de studenten afwisselend Papiaments, Nederlands, Engels of Spaans gesproken. Opdrachten maakten alle studenten zoveel mogelijk in hun doeltaal, dat wil zeggen de taal waarin ze leraar wilden worden. Dit gebeurde niet alleen uit het oogpunt van kostenbesparing, maar ook vanwege de meertaligheid die de eilanden kenmerkt. De andere helft van het programma werd gevuld met taalvaardigheidsmodules en literatuuronderwijs (o.a. het leren aanleggen van een leesdossier). In 2011, tijdens mijn verblijf op Bonaire, was een module Traditionele grammatica aan het curriculum van de TLN toegevoegd die werd aangeboden in de periode van medio april tot medio juni. Deze module is bij het aanbieden van het nieuwe programma in 2012 en 2013, informeel verplaatst naar de periode van medio oktober tot medio januari. In deze module boden wij naast traditionele grammatica, ook spelling als deelvaardigheid aan. Bij de module Leesvaardigheid is dezelfde aanpak gevolgd als in 2010 bij de LOFO op Bonaire. In die aanpak was er veel aandacht voor de uitbreiding van de woordenschat van de studenten vooral met woorden uit hun vakjargon en voor het leren samenvatten van teksten uit studieboeken die zij in hun propedeusejaar moesten bestuderen.

Ook zijn de modules Studievaardigheid en Studieloopbaanbegeleiding in het nieuwe programma dichter naar de opleiding Nederlands gehaald. Daardoor kon gericht aan de ontwerpprincipes OP5 (gebruik van een studentenvolgsysteem), OP6 (afstemming en samenwerking tussen vakdocenten en begeleiders) en OP9 (controle van niet-taalgerelateerde risicofactoren voor studie-uitval) worden gewerkt en konden de communicatielijnen met de vakinhoudelijke docenten kort worden gehouden. Bij de module Studievaardigheid Nederlands werd veel nadruk gelegd op zaken als het tijdig aanschaffen en het gebruik van studieboeken, het gebruik van diverse internethulpbronnen, het organiseren van werkmappen en portfolio's en het gebruik van beoordelingslijsten. Bijlage 8 bevat een voorbeeld van een dergelijke beoordelingslijst die gebruikt werd bij de module Studievaardigheid Nederlands.

Aan de module Studievaardigheid Nederlands was één studiepoint gekoppeld om de studenten te stimuleren te voldoen aan de vereisten van de module. Het studiepoint werd toegekend als de studenten aantoonbaar konden maken, dat zij beschikten over alles wat aan studiemateriaal en studiehouding nodig was om hun studie op een

goede manier te kunnen vervolgen. Alle in de lijst opgenomen punten moesten daartoe door de vakdocent Nederlands en de studieloopbaanbegeleider samen worden afgevinkt. Een student die aan de studie begint zonder studiemateriaal en van wie de beginsituatie voor de docenten, begeleiders en de student zelf niet duidelijk is, loopt meer risico op uitval dan een student van wie snel zichtbaar is waar hij aan moet gaan werken en waar hij een verbeterplan voor moet maken. Zo'n lijst biedt vooral de jongere studenten de structuur, sturing en ondersteuning die zijn aan het begin van hun opleiding nodig hebben. Het beoordelen van de producten gebeurde in samspraak met de student of studentengroepen.

Voor het diagnosticeren van het beginniveau van de Nederlandse taalvaardigheid van de studenten werden dezelfde (soorten) toetsen gebruikt als in het vooronderzoek bij de TLN op Curaçao (zie Hoofdstuk 4) en tijdens de uitvoering van het programma bij de LOFO op Bonaire (zie Hoofdstuk 8). Na de diagnostische fase konden studenten de beslissing nemen of het advies krijgen om wel of niet verder te gaan met de studie (OP18).

Tabel 9.1 bevat een schematisch overzicht van het nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands dat is aangeboden aan cohort 2012 en 2013 van de TLN.

Tabel 9.1: Het nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands, TLN 2012-2013

Periode	Semester 1 (half augustus t/m half januari)	
Aantal docenten	Meestal twee tot drie	
Totaal aantal studiepunten	15	
Modules	Studiepunten	Uren
Studievaardigheid (Nederlands)	1 studiepunt	28 uur
Begeleiding (Nederlands) 1.1 en 1.2	2 studiepunten	56 uur
Luisteren en spreken 1.1 en 1.2	2 studiepunten	56
Leesvaardigheid 1.1 en 1.2	4 studiepunten	112
Schrijfvaardigheid Nederlands 1.1 en 1.2	4 studiepunten	112
Spelling en grammatica 1.4	2 studiepunten	56
Taalportfolio (formeel geïntegreerd in Schrijfvaardigheid en andere modules)		

In tegenstelling tot de situatie bij de LOFO op Bonaire, hoefde er bij de TLN geen minor met Papiaments en Rekenen/Wiskunde te worden gedeeld en hadden we relatief meer tijd (12 studiepunten) tot onze beschikking voor Nederlandse taalvaardigheid. Door de modules Studievaardigheid en Studieloopbaanbegeleiding in het programma te incorporeren, konden wij door nauwe samenwerking met de begeleiders (in 2012) of door zelf begeleidingstaken te vervullen (in 2013) effectiever werken aan een aantal taalbeleidsmatige ontwerpprincipes zoals bijvoorbeeld OP12 (geen correctie van het Nederlands door docenten in andere vakken), OP13 (aandacht voor Nederlandse taalvaardigheid in alle vakken) en OP14 (taaltaken in andere vakken worden geïntegreerd in het programma). Dat gebeurde steeds vanuit een meertalig

perspectief (OP15) waarbij rekening werd gehouden met het taalrepertoire dat de studenten meebrachten naar de opleiding.

Bij de uitvoering van het programma werd waar mogelijk gebruik gemaakt van *team teaching*. Ook zorgden wij voor een goede samenwerking en afstemming (OP6) tussen alle betrokken partijen (coördinatoren en begeleiders van de studieloopbaan-begeleidingslijn en de werkervarings- of stagelijn). Waar mogelijk werden gemaakte afspraken vastgelegd tijdens het teamoverleg van de afdeling Talen van de Algemene Faculteit.

9.2.4 Deelnemers

Een onverwacht probleem bij de uitvoering van het programma bij de TLN betrof het aantal deelnemers. Er was niet expliciet geworven voor de opleiding en terwijl het eerste jaar normaliter minstens 12 studenten telt, hadden er zich tot en met augustus 2012 slechts vier studenten aangemeld van wie er zich een na de diagnostische fase een andere keuze moest maken (OP18). Aangezien er ook cohorten waren waarvan slechts twee van de 22 ingestroomde studenten de propedeusefase hadden gehaald, werd besloten deze kleine groep studenten toch van start te laten gaan. De overweging hierbij was dat, ook als van cohort 2012 slechts enkele studenten hun propedeuse zouden halen, het rendement van dit cohort nog altijd beter zou zijn dan dat van eerdere cohorten. Ook werd besloten de overgebleven studenten uit de cohorten 2010 en 2011 die dat wilden, deel te laten nemen aan het programma. De meesten hadden nog geen propedeusediploma behaald en sommigen hadden niet eens het programma van het eerste semester van het eerste jaar gevolgd omdat zij pas in het tweede semester van het eerste jaar waren ingestroomd. De groep deelnemers aan het nieuwe programma dat een semester duurde, bestond daarmee in 2012 uit tien studenten en in 2013 uit 17 studenten. Daarnaast was er nog sprake van studenten van andere faculteiten en enkele stagiaires uit Vlaanderen die aan onderdelen van het programma wilden deelnemen om onder andere hun Nederlandse taalvaardigheid te verbeteren. Zij werden als toehoorder bij bepaalde onderdelen van het programma toegelaten. Meer informatie over de twee deelnemende cohorten wordt gegeven in paragraaf 9.3.2.

Wat het programma in 2012 en 2013 ook bijzonder maakte, was het feit dat wij als uitvoerders van het programma onverwacht steun kregen van alumni uit de eerste experimentele groep studenten van cohort 2007 en dat studenten die in 2012 aan het programma hadden meegedaan, spontaan ondersteuning boden aan de studenten van cohort 2013, in één geval als student-assistent. Daarnaast kregen we ondersteuning van toevallige bezoekers die soms als gastdocent optraden.

Een en ander leidde tot een speciale dynamiek in het programma waarvan sommige docenten en begeleiders vreesden, dat deze tot onrust en chaos zou kunnen leiden. We spraken af zoveel mogelijk aan de kern van het programma vast te houden, maar tegelijk open te staan voor het nieuwe en wellicht andere dat zich zou aandienen en te proberen daar ons voordeel mee te doen. Zodoende waren het niet

alleen de vooraf opgestelde ontwerpprincipes die ervoor zorgden dat we het programma ondanks alles toch (goed) konden blijven uitvoeren maar zeker ook de flexibiliteit die daarbij door docenten, begeleiders en studenten aan de dag werd gelegd.

9.3 Formatieve evaluatie

9.3.1 Aanpak

De formatieve evaluatie van het programma Taalvaardigheid Nederlands verliep vrijwel hetzelfde als op Bonaire. Anders dan op Bonaire hadden we er echter een gewoonte van gemaakt studenten inbreng te laten hebben en na elke les of lessenserie zowel de inhoud als het proces met hen te evalueren, soms mondeling, soms schriftelijk en soms ook met behulp van video-opnames (zie o.a. Bak-Piard, 2017). Het continu werken met focusgroepen en panels zoals op Bonaire was daardoor niet nodig. Met de betrokken docenten en begeleiders voerde ik tussentijdse evaluatiegesprekken om te achterhalen waar zij mogelijk met knelpunten te maken kregen of juist (hele) goede ervaringen hadden met de uitvoering van het deel van het programma waar zij verantwoordelijk voor waren. Van deze gesprekken zijn verslagen gemaakt die hier als bron worden gebruikt. Waar dat nodig en mogelijk was, werden op basis van de verkregen feedback meteen verbeteringen in het programma aangebracht en werden docenten beter geïnformeerd of getraind om het programma uit te voeren. Na de eerste uitvoering van het programma in 2012-2013, heb ik als coördinator met de docenten, de begeleiders en een groep studenten een Safaritour georganiseerd waarbij in een gemoedelijke en open sfeer het programma gezamenlijk werd geëvalueerd en ervaringen werden uitgewisseld. De aandacht was hierbij vooral gericht op verbeterpunten die naar het volgende cohort (2013-2014) zouden kunnen worden meegenomen. De studenten waren daarbij niet op de hoogte van de ontwerpprincipes die aan het programma ten grondslag lagen. Vanuit mijn rol als onderzoeker heb ik echter per ontwerpprincipe notities gemaakt van de belangrijkste door docenten, begeleiders, alumni in het werkveld en studenten gemaakte opmerkingen. Deze informatie maakte deel uit van het totaal aan gegevens dat ik gedurende het hele proces op uiteenlopende manieren verzamelde. De standaard steekproefsgewijs en anoniem door de Algemene Faculteit uitgevoerde centrale evaluatie van alle modules konden wij in de periode 2013-2015 niet gebruiken omdat de data in die periode nog niet beschikbaar waren.

Tijdens de uitvoering van het programma heb ik meer dan 500 pagina's aan onderzoeksnotities gemaakt over het verloop van het proces en bijzonderheden daarin. Daarbij heb ik onder andere gebruik gemaakt van observatielijsten met daarop de ontwerpprincipes van het programma waarbij ik dan steeds per ontwerpprincipe het proces beschreef en tegelijk ook aangaf wat er aan verbeteringen of wijzigingen nodig was. Ik gaf daarbij ook aan hoeveel docenten en/of begeleiders er bij elke fase van het programma betrokken waren. Een voorbeeld van zo'n observatielijst is opgenomen als Bijlage 9.

Omdat ik wilde weten of en wanneer er bij de studenten in het programma sprake zou zijn van een positieve ontwikkeling in hun taalvaardigheid of hun houding ten aanzien van het Nederlands en of zij die ontwikkeling zelf ook waarnamen en in hun taalportfolio zichtbaar konden maken voor anderen, heb ik bepaalde geobserveerde casussen volledig uitgeschreven. Verder hebben zowel de studenten als ikzelf (met wederzijds goedvinden) opnames gemaakt van lessen en evaluatiemomenten die openlijk en in een veilige omgeving samen werden besproken. Ook de in hun taalportfolio opgenomen reflectieverslagen van de studenten bevatten veel bruikbare feedback op het programma. Tot slot heb ik gedurende heel het proces met zowel studenten als docenten en begeleiders veel gesprekken gevoerd over het programma.

Tijdens de evaluatie van het programma werden aan de deelnemende docenten, begeleiders en studenten steeds de volgende vragen gesteld:

- Wat is er volgens jou goed aan het programma?
- Wat is er volgens jou niet goed of niet goed genoeg aan het programma?
- Welke tips voor verbetering van het programma (of delen ervan) heb je?

Mijn analyses van de op basis van deze vragen verzamelde data legde ik steeds voor aan een team van docenten, begeleiders en studenten om te controleren of zij mijn bevindingen herkenden en onderschreven. Hun commentaar verwerkte ik vervolgens in mijn verslagen van tussenresultaten en in de bespreking van de resultaten die hier volgt.

9.3.2 Resultaten

In mijn beschrijving van de evaluatieve bevindingen uit de verschillende genoemde bronnen bespreek ik in deze paragraaf de in paragraaf 9.2.3 gepresenteerde ontwerpprincipes. Ik volg daarbij in eerste instantie het gemaakte onderscheid tussen randvoorwaardelijke, taalbeleidsmatige en taaldidactisch-inhoudelijke principes. De paragraaf sluit af met een samenvattende Tabel 9.4 waarin de consequenties van de evaluatie voor de formulering van de ontwerpprincipes worden weergegeven.

Randvoorwaardelijke ontwerpprincipes

Op basis van de bevindingen van het onderzoek bij de LOFO op Bonaire, werd het programma integraal en als onderdeel van het bestaande curriculum aangeboden in het eerste semester van het eerste jaar (OP1 en OP4). Volgens de deelnemers was het een goede keuze dat het programma binnen het curriculum werd aangeboden en niet als remediëringstraject of extracurriculair programma voor taalzwakke studenten. Niet-geïntegreerde werkwijzen hebben in het verleden niet de gewenste resultaten opgeleverd. Wie relatief gezien taalzwak is, moet niet ook nog eens in een positie worden gebracht waarin hij of zij zich de mindere, machteloos en krachteloos gaat voelen.

Het programma had een duur van 20 weken, inclusief de tentamenperiode met toetsen en de terugkoppeling van de behaalde resultaten naar studenten (OP2). De

studenten moesten aan het einde van het programma de in het curriculum afgenomen standaard taalvaardigheidstoetsen maken (OP3), maar konden ook een deelcijfer krijgen voor hun taalportfolio en voor de modules Studievaardigheid en Studieloopbaanbegeleiding. Voor alle onderdelen moesten zij minimaal 5,5 halen om de modules met een voldoende af te kunnen sluiten (OP4). Volgens de deelnemers was het goed dat het programma inclusief evaluatie (minstens) vier maanden duurde omdat er tijd nodig is om tot inzicht te komen, om kennis op te doen, om vaardiger te worden en om te groeien naar een hoger niveau. Ook werd het als positief beoordeeld dat er in het programma tijd was ingebouwd om de ontwikkeling van de taalvaardigheid van de studenten mogelijk te maken door de toetsen (voor een cijfer) pas aan het einde van periode 2 af te nemen, in plaats van aan het einde van periode 1. Studenten konden daardoor hard werken in de richting van de toets als succeservaring (OP26) en werden niet meteen in het begin al geconfronteerd met de ervaring van falen. Studenten konden zo eerst ontdekken waar zij aan moeten werken, uitzoeken wat zij daarvoor nodig hadden, aan de slag gaan met de ontwikkeling van hun taalvaardigheid om pas daarna getoetst te worden om te zien hoeveel vorderingen zij hadden gemaakt en waar zij nog aan moesten werken. Daarvoor konden ze dan een werkplan maken en uitvoeren tot ze aan het einde van periode 3 weer zouden worden getoetst. Zo konden ze ervaren dat het mogelijk is om vooruit te komen, en dat niet alleen bij de taalvaardigheidsmodules, zoals veel studenten zichtbaar maakten met bewijsstukken in hun taalportfolio en met de cijfers op hun puntenlijst.

Bij de start van het programma waren de belangrijkste voorzieningen voor de docenten en begeleiders aanwezig en waren de contracten met de gastdocenten in orde (OP7). We konden gebruik maken van nieuwe lokalen voorzien van airconditioning, internet en computers. Een tegenvaller bij de start in 2012 was het ontbreken van de noodzakelijke studieboeken en overig materiaal dat nodig was voor het uitvoeren van het programma (OP16). Geen enkele student bleek de noodzakelijke boeken bij zich te hebben en het kopiëren van studieboeken werd (toevallig) in dat jaar door de UoC bij circulaire officieel verboden. Er moest worden geïmproviseerd en gezocht naar mogelijkheden om toch (zo goedkoop mogelijk) aan studiemateriaal te komen. De benodigde boeken konden snel worden besteld met hulp van een subsidie van de Nederlandse Taalunie.

Een kritische opmerking die in dit verband door betrokkenen werd gemaakt, is dat de UoC, de Algemene Faculteit en de TLN niet alleen zouden moeten zorgen voor de fysieke ruimte om het programma uit te voeren, zoals geschikte lokalen, benodigde studiematerialen, een permanente internetverbinding en overige ICT-faciliteiten, maar ook voor ruimte, tijd en middelen binnen het curriculum om het programma uit te voeren (OP8). Als het programma zoals beoogd binnen de bestaande ruimte, tijd en middelen moet worden uitgevoerd, dan moet dat vooral in de eerste vier à vijf maanden van de propedeusefase (dus voor de grote uitval aan het einde van de eerste periode) een duidelijke prioriteit zijn.

Er was in het programma sprake van intensief overleg tussen alle betrokkenen en met name ook met de studenten (OP6). Een voorbeeld is dat samen met de studenten afspraken werden gemaakt over hoe er zou worden getoetst. Dat gaf de studenten

een gevoel van medezeggenschap. Zo werd bijvoorbeeld op suggestie van de studenten bij de spellingtoets in het onderdeel woorddictee de helft van de getoetste woorden ontleend aan de door hen samen opgestelde lijst van vakjargonwoordschat. Ook de afstemming, de samenwerking en het overleg binnen het docententeam, het waar mogelijk werken met *team teaching* en het onderling uitwisselen van informatie over de beginsituatie van de studenten (OP5) en niet-taalgerelateerde uitvalfactoren (OP9), werd door de betrokkenen positief beoordeeld.

Conform OP5 is de beginsituatie van elke student grondig geanalyseerd en samen met de student in kaart gebracht zodat studenten zelf konden kiezen of zij de uitdaging om de opleiding voort te zetten aan wilden gaan – al dan niet gesteund door het advies van de docenten (OP18). Daarnaast zijn aan het begin van de opleiding diagnostische toetsen afgenomen om inzicht te krijgen in het taalvaardigheidsniveau van de studenten en van de groep waar zij toe behoorden (OP17), zijn mogelijk niet-taalgerelateerde risicofactoren voor studie-uitval in kaart gebracht (OP9) en hebben we in onderlinge afstemming en samenwerking (OP6) geprobeerd die risicofactoren beheersbaar te maken. Op basis van de screening van de beginsituatie van de studenten, werd ook een profiel van de hele groep samengesteld.

Ook studenten die volgens deze screening geen leraar Nederlands wilden worden, moesten zich aan de doelstellingen van de opleiding committeren of anders een andere keuze maken (om te voorkomen dat hun aanwezigheid zou leiden tot een verstoring van het proces voor de andere studenten). Bij cohort 2012 is dit goed gelukt maar bij cohort 2013 moest enkele keren corrigerend worden ingegrepen. In de groep van 17 studenten van cohort 2013 had namelijk slechts één student aangegeven leraar Nederlands te willen worden. Alle anderen hadden andere motieven om de opleiding te volgen. Dit neemt niet weg dat ook in cohort 2013 het merendeel van de studenten uitstekend meedeed en daardoor bijdroeg aan de succesvolle uitvoering van het programma en de verdere vernieuwing van de opleiding. Dat gold ook voor een aantal volwassen studenten die naast hun opleiding al leraar (in een ander vak) waren en op een relatief hoog niveau mee konden reflecteren op de diverse binnen het programma genomen stappen.

Tabel 9.2 bevat een overzicht van het profiel van de studenten die zich in 2012 hadden aangemeld om aan het programma deel te nemen. Tabel 9.2 laat zien dat de helft van de studenten van cohort 2012 het Nederlands als vreemde taal heeft, vier hebben het als tweede taal en slechts een student heeft het Nederlands als eerste taal. Behalve Nederlands (als eerste, tweede of vreemde taal) behoren ook Papiaments, Spaans en Engels tot het taalrepertoire van de meeste studenten en noemen daarnaast enkelen ook nog Duits, Sranantongo en Sarnami.

Tabel 9.2: Profiel van aangemelde studenten TLN voor het nieuwe programma in 2012

Nr.	Sekse	Leef-tijd	Opleiding/ Werk	Begin-niveau ERK	Aantal fouten-soorten	Meest gesproken talen*	Motivatie leraar Nederlands	Land en type Nederlands**
1	V	20+	mbo	A2+	18	Papiaments Nederlands Engels Spaans	Weet het nog niet	Curaçao NVT
2	M	18	havo	A2+	23	Papiaments Nederlands Engels Spaans	Nee Taal verbeteren	Curaçao NVT
3	V	50+	hbo-kort Docent	B1	12	Papiaments Nederlands Engels Spaans	Ja	Curaçao NVT
4	V	40+	mbo Werk in zorg	A2+	16	Sranantongo Nederlands Engels Papiaments	Nee Positie verbeteren	Suriname NT2
5	M	20+	havo	A2+	18	Papiaments Nederlands Engels Spaans	Nee Liever Engels, maar kon niet	Curaçao NVT
6	V	30+	hbo Leraar pri- mair on- derwijs	B1	10	Sarami Nederlands Engels Papiaments	Nee Positie verbeteren	Suriname NT2
7	V	20+	vwo	B2	5	Nederlands Papiaments Engels Spaans	Nee. Liever Kunst & Cultuur	Curaçao NT2
8	V	20+	mbo in Nederland	B1+	9	Nederlands Papiaments Engels Spaans	Nee Kans op een baan vergroten	Nederland NT1
9	V	20+	havo	A2	20	Papiaments Nederlands Engels Spaans	Nee Liever Engels, maar kon niet	Curaçao NVT
10	V	30+	mbo in Nederland	B1+	9	Nederlands Papiaments Engels Duits	Nee Kans op een baan vergroten	Nederland NT2

* De talen zijn opgenomen in de volgorde waarin de studenten in hun taalportfolio aangaven deze te gebruiken.

** NT1 = Nederlands als eerste taal, NT2 = Nederlands als tweede taal, NVT = Nederlands als vreemde taal.

De tabel laat ook zien dat slechts één van de tien deelnemers aan het programma in 2012 echt leraar Nederlands wilde worden. Twee studenten hadden eerst geprobeerd hun propedeusediploma bij de tweedegraads lerarenopleiding Engels te halen maar toen dit na twee jaar niet gelukt was omdat zij een module niet hadden gehaald, stapten ze over naar de lerarenopleiding Nederlands. Twee andere (jonge) studenten volgden de opleiding in de hoop daarmee hun taalvaardigheid Nederlands te verbeteren om een goede start te kunnen maken met de tweedegraads lerarenopleiding in Nederland die ze eigenlijk wilden volgen (maar waarvoor hun ouders hen nog te jong vonden). De meeste deelnemers wilden door het behalen van een diploma aan de TLN enkel hun kansen op de arbeidsmarkt verbeteren.

Tabel 9.3 bevat een overzicht van het profiel van de studenten die zich in 2013 hadden aangemeld om aan het programma deel te nemen.

Tabel 9.3 laat zien dat de diversiteit in cohort 2013 groter is dan in cohort 2012. Ook nu gebruikt de meerderheid van de studenten het Nederlands als vreemde taal, vijf studenten hebben het als tweede en twee als eerste taal (de stagiaires uit Vlaanderen niet meegerekend). Dit hangt vooral samen met hun land van herkomst. Daarnaast maken Papiaments, Engels en Spaans deel uit van het taalrepertoire van de meeste studenten en noemen enkelen ook Frans en Duits en een student Javaans. De groep bestond uit 17 potentiële deelnemers aan het nieuwe programma. Aan het begin van het collegejaar moesten de studenten een introductietekst schrijven. Slechts een van de 17 gaf aan dat hij bewust en van harte leraar Nederlands wilde worden – niet omdat hij de Nederlandse taal zo leuk vond, maar om aan te tonen dat ook Antillianen en niet alleen Nederlanders en Surinamers de Nederlandse taal konden leren beheersen en leraar Nederlands konden worden. Alle andere studenten gaven andere motieven op. Het Nederlands, als taal van de kolonisator, is op de Caribische eilanden niet populair. Het is mogelijk dat om die reden sommige potentiële deelnemers niet vrijuit durfden te spreken over hun wens Nederlands te studeren.

Wanneer een opleider zonder enige voorinformatie in de klas kennis zou maken met de hierboven beschreven groepen, zou hij kunnen denken dat bijna alle studenten op Curaçao geboren en getogen zijn. De in de profielen opgenomen informatie maakt echter meteen duidelijk dat zij ook afkomstig zijn van andere eilanden of uit andere landen. De profielen laten ook zien dat de genoten vooropleidingen erg verschillen (van havo en mbo tot hbo en universiteit), dat sommige studenten al ervaring hebben als leraar (in een andere taal of een ander vak) en sommige ook al werkervaring buiten het onderwijs. De leeftijd van de studenten ligt tussen 18 en 51 jaar.

Tabel 9.3: Profiel van aangemelde studenten TLN voor het nieuw programma in 2013

Nr.	Sekse	Leef-tijd	Opleiding/ Werk	Begin-niveau ERK	Aantal fouten-soorten	Meest gesproken talen*	Motivatie leraar Nederlands	Land en type Nederlands**
1	V	20+	havo op Aruba	A2+	12	Spaans Papiaments Engels Nederlands	Nee Nederlands verbeteren	Aruba NVT
2	V	18	havo op Aruba	A2+	12	Papiaments Engels Nederlands Spaans	Twijfel	Aruba NVT
3	V	20+	havo op Aruba	A2+	10	Engels Nederlands Papiaments Spaans	Nee Positie verbeteren	St. Eustatius Aruba NVT
4	V	20+	mbo in Nederland	A2+	10	Nederlands Papiaments Engels Frans Duits	Nee Studie naar keuze nog niet begonnen	Bonaire Nederland NT2
5	V	20+	havo	A2+	10	Papiaments Engels Nederlands Spaans	Nee Liever LOFO, maar lukte niet	Curaçao NVT
6	M	18	havo	A2+	12	Papiaments Engels Spaans Nederlands	Ja	Curaçao NVT
7	M	20+	havo	A2+	14	Papiaments Engels Spaans Nederlands	Nee Studie naar keuze nog niet begonnen	Curaçao NVT
8	V	20+	havo	B1	9	Nederlands Papiaments Engels Spaans	Nee Talenstudie naar keuze nog niet aangeboden	Suriname Curaçao NT2
9	V	30+	hbo ander vak in Suriname Werk in onderwijs	B2	6	Javaans Nederlands Engels	Nee Positie verbeteren op het werk	Suriname NT2
10	V	40+	wo Frans in Nederland Werk in onderwijs	B2+	3	Nederlands Frans Engels Papiaments	Nee Positie verbeteren op het werk	België Nederland NT1

Nr.	Sekse	Leef-tijd	Opleiding/ Werk	Begin-niveau ERK	Aantal fouten-soorten	Meest gesproken talen*	Motivatie leraar Nederlands	Land en type Nederlands**
11	V	20+	havo	B1	9	Nederlands Papiaments Engels Spaans	Nee Studie naar keuze in Nederland is mislukt	Nederland Curaçao NT1
12	V	20+	mbo in Nederland	B1	8	Nederlands Papiaments Engels Duits Frans	Nee Studie naar keuze in Nederland is mislukt	Nederland NT2
13	V	30+	hbo ander vak Werk in onderwijs	B1+	8	Nederlands Papiaments Engels Spaans	Nee Positie verbeteren op het werk	Suriname NT2
14	M	30+	hbo andere taal	B1	9	Spaans Papiaments Engels Nederlands	Nee Kans op een baan vergroten	Zuid-Amerika NVT
15	V	40+	hbo pabo Werk in onderwijs	A2+	11	Spaans Papiaments Engels Nederlands	Nee Positie verbeteren op het werk	Zuid-Amerika NVT
16	V	20+	havo	B1	9	Papiaments Nederlands Engels Spaans	Nee Als opstap naar andere studie	Curaçao NVT
17	V	30+	hbo andere taal in Zuid-Amerika	A1	16	Spaans Engels Nederlands	Nee Vergroten kans op een baan	Zuid-Amerika NVT

* De talen zijn opgenomen in de volgorde waarin de studenten in hun taalportfolio aangaven deze te gebruiken.

** NT1 = Nederlands als eerste taal, NT2 = Nederlands als tweede taal., NVT = Nederlands als vreemde taal.

Het beginniveau Nederlands van de studenten, zoals gemeten met standaard taalvaardigheidstoetsen (OP3), varieerde tussen ERK-niveau A1 en ERK-niveau B2+ en ook het aantal foutensoorten dat zij lieten zien varieerde sterk: één student scoorde boven het geëiste B2-niveau, waar een andere student slechts niveau A1 haalde. Beiden hadden een hoger onderwijsdiploma (resp. wo en hbo) en beiden waren al werkzaam in het onderwijs, maar de eerste was een moedertaalspreker van het Nederlands en had haar diploma's in Nederland behaald en de tweede had Spaans als eerste taal en had haar diploma in Zuid-Amerika behaald. Als een student op basis van de screening (OP5) ontdekt dat het beter voor hem is (nog) niet met de opleiding verder te gaan, moet het besluit om te stoppen in het belang van de student en de opleiding ook daadwerkelijk worden genomen. Bij UoC geldt dat elke student die instroomt

en weer uitstroomt voordat hij een tentamen heeft gemaakt, niet meetelt als uitgeval- len student. Ook studenten die zich inschrijven (om bijvoorbeeld studiefinanciering te kunnen ontvangen) maar vervolgens nooit op een college zijn verschenen, worden niet tot de groep uitgeval- len studenten gerekend. Een of twee gesprekken met zo'n student kunnen ervoor zorgen dat de rendementcijfers van de opleiding zuiver blij- ven en voorkomen teleurstellingen bij de student. De (beperkte) tijd die beschikbaar is om het propedeuseprogramma uit te voeren kan dan worden besteed aan de stu- denten die kansrijk zijn en serieus deel willen nemen aan het programma met de intentie het propedeusediploma te halen.

Om studie-uitval te voorkomen, zouden studenten die op de diagnostische taal- vaardigheidstoetsen slechts niveau A1 van het ERK halen, niet tot de opleiding moe- ten worden toegelaten. Die studenten zouden in het programma geen schijn van kans hebben om binnen vier maanden op B2-niveau te komen. Toelating vanaf een A2- score op een onderdeel zou wel mogelijk zijn, maar bij twee onderdelen lager dan A2 is een bindend negatief studieadvies wenselijk (OP17 en OP18). Dit geldt bij- voorbeeld voor studenten uit Zuid-Amerika die weliswaar hoogopgeleid zijn maar een te geringe beheersing hebben van het Nederlands en daardoor geen Nederlandse studieboeken kunnen lezen en in het Nederlands gegeven colleges niet kunnen vol- gen. Dat maakt het bijna onmogelijk de opleiding met goed gevolg af te sluiten.

Niet gemotiveerd zijn om leraar Nederlands te worden, leidt – anders dan een te laag ERK-niveau – niet per se tot uitval zonder propedeusediploma (zie ook Bak- Piard, Van de Ven, Coppens & Cijntje, 2016). De groep niet of minder gemotiveerde studenten zou dus niet moeten worden uitgesloten van deelname aan het programma. Een geringe motivatie om leraar Nederlands te worden kan overigens wel van in- vloed zijn op bepaalde processen in de groep. In cohort 2013, waar het merendeel van de deelnemende studenten in eerste instantie geen leraar Nederlands wilde wor- den, hadden sommige studenten bijvoorbeeld moeite met het idee dat zij veel van de dingen die ze zelf in de opleiding leerden, om moesten zetten naar lessen voor hun medestudenten en/of toekomstige leerlingen.

Alle tien studenten van cohort 2012 die zich voor de opleiding aanmeldde, zijn na de diagnostische fase toegelaten tot het programma. Van de 17 aangemelde stu- denten van cohort 2013 hebben er drie besloten de opleiding niet te continueren en hebben er 14 het programma helemaal gevolgd.

Studenten uit de cohorten 2012 en 2013 gaven na afloop van het programma aan problemen te ervaren met betrekking tot de aansluiting van het programma op de werkwijze in het tweede semester van de propedeuse en het tweede jaar. In het tweede en derde jaar na het programma kregen studenten te maken met docenten die volgens hen volgens een heel ander systeem lesgeven. Deze docenten legden meer de nadruk op correctheid en reproductie dan op het integreren van kennis en gaven ook minder ruimte voor medezeggenschap, zelfsturing en zelfverantwoordelijkheid (OP6). Het zou goed zijn de werkwijze van het programma ook in het tweede semes- ter toe te passen en misschien ook in het tweede en derde jaar van de opleiding om

consolidatie van de aanpak te bewerkstelligen. Met het programma is een eerste aanzet gegeven tot de ontwikkeling van een bepaalde houding en werkwijze bij de studenten die hen zou kunnen helpen om goed door de propedeusefase en de rest van de opleiding heen te komen. In het programma van de TLN is ingebouwd dat studenten tot en met het derde jaar met hun taalportfolio moeten blijven werken, hun vakwoordenschat moeten uitbreiden en hun taalvaardigheid Nederlands naar minimaal het C1-niveau van het ERK moeten brengen. In de praktijk hangt veel af van de opleiders die in bepaalde jaren les en begeleiding aan de studenten geven; sommige opleiders houden zich aan de richtlijnen zoals vastgesteld door de opleiding en/of de faculteit en andere niet. Deze aansluitingsproblematiek verdient uitdrukkelijk de aandacht bij de verdere ontwikkeling van het programma als onderdeel van het totale curriculum van de TLN. In dit verband is het van belang dat er ook na het programma sprake is van samenwerking en onderlinge afstemming tussen docenten, begeleiders en het management (OP6).

Taalbeleidsmatige ontwerpprincipes

De taalbeleidscontext van het programma is vastgesteld in zeven ontwerpprincipes (OP10 - OP16).

Bij de start van het programma werd afgesproken dat de studenten gedurende de looptijd van het programma zoveel mogelijk, zowel tijdens als buiten college-uren, Nederlands zouden spreken (OP10). In tegenstelling tot de studenten bij de LOFO op Bonaire, vonden de studenten van de TLN dit een geweldig idee dat ze zoveel mogelijk in praktijk hebben gebracht. In de reflectieverslagen in hun taalportfolio's is te lezen dat deze 'blootstelling' aan het Nederlands een positieve invloed op hun Nederlandse taalontwikkeling heeft gehad. Ook op video-opnames van de studenten aan het begin en aan het einde van het programma, is te zien hoe studenten die aan het begin van het programma geen Nederlands durfden te spreken, aan het einde van het programma in het Nederlands les aan de eigen groep stonden te geven en daarbij ook vertelden hoe zij hun angst voor het continu moeten spreken van het Nederlands hadden overwonnen. Het betrof veelal jonge vreemdetalssprekers van het Nederlands die op scholen voor secundair onderwijs op de Caribische eilanden hadden gezeten waar relatief weinig Nederlands wordt gesproken. Ze zaten in de klas samen met tweedetaalsprekers en moedertalssprekers van het Nederlands afkomstig uit Nederland, België, Suriname of de eilanden zelf, die meestal geen blad voor de mond namen. Dit heeft zeker ook een rol gespeeld bij het overwinnen van de angst van deze jonge vreemdetalssprekers van het Nederlands om Nederlands te spreken.

In het programma is niet expliciet gewerkt aan taalgericht vakonderwijs (OP13) en is ook het beoordelen en corrigeren van de taalvaardigheid Nederlands door docenten van andere vakken niet toegepast (OP11 en OP12). Bij de LOFO op Bonaire waren deze ontwerpprincipes ook al niet erg succesvol. Omdat het programma ondersteunend moest zijn voor het hele curriculum, hebben we wel de taalproducten van andere vakken naar de lessen Nederlands gehaald (OP14). Om hun propedeusediploma te kunnen halen, moesten studenten immers niet alleen de taalvaardigheids-

modules halen, maar ook alle andere vakken bij andere leerlijnen. Daarom gebruikten studenten de producten die zij voor andere vakken ontwikkelden (schrijven, lezen, presenteren) als oefenstof bij de taalvaardigheidsmodules (OP14). Ze waren daardoor beter in staat om bij andere vakken te luisteren, te lezen, te schrijven, te spreken en gesprekken te voeren. Ook hun zelfvertrouwen nam daardoor toe. Zo vingen zij twee vliegen in een klap en maakten ze ook meer kans hun propedeusediploma te halen. Deze benadering werd door zowel de studenten als de docenten en begeleiders positief gewaardeerd. Ook is er, net als op Bonaire, expliciet aandacht geweest voor de meertalige context waarin de studenten les krijgen en voor hun totale taalrepertoire. Zo gaven diverse studenten tijdens de evaluaties aan blij te zijn dat er expliciet aandacht was voor het maken van transferfouten vanuit andere talen en de invloed van andere talen op het goed leren beheersen van het Nederlands (OP15). Het werken met basisstudiemateriaal dat door alle studenten wordt gebruikt, maar ook met naar niveau, inhoud, context en vorm gedifferentieerd (online of offline) materiaal waarmee studenten individueel kunnen oefenen (OP16), werd door de meeste studenten zeer hoog gewaardeerd. Dit betrof vooral ook het feit dat zij gedurende de eerste paar weken van de studie verplichte literatuur konden lenen.

De aanbeveling dat de studenten gelegenheden zouden opzoeken waar veel Nederlands werd gebruikt en waar zij het dus ook zelf zouden kunnen horen en spreken (OP21 en OP22) werd goed opgepakt en positief gewaardeerd.

Taaldidactisch-inhoudelijke ontwerpprincipes

De uitgangspunten voor de taaldidactische en inhoudelijke invulling van het programma zijn vervat in zeven ontwerpprincipes (OP17 - OP23). Waar deze ontwerpprincipes raakvlakken hebben met ontwerpprincipes uit de randvoorwaardelijke of taalbeleidsmatige sfeer worden deze in de beschouwingen betrokken.

Een eerste en algemene constatering bij de evaluatie van de taaldidactisch-inhoudelijke ontwerpprincipes moet zijn dat de studenten in het programma gezamenlijk en met aandacht voor ieders individuele behoefte (OP23), hun kennis, vaardigheden en attitude met betrekking tot een aantal aspecten van de Nederlandse taal hebben opgefrist en ontwikkeld tot het niveau dat nodig was om de opleiding met succes te kunnen volgen. Het betreft daarbij zaken als het aannemen van een reflectieve en onderzoekende houding bij het taalleren (OP19 en OP20), de ontwikkeling van luistervaardigheid (OP21), het gemeenschappelijke uitvoeren van communicatieve taken, het werken met het instrument voor taalfoutenanalyse en het aanleggen van een taalportfolio, het aanleggen van een vakjargonwoordenlijst, feedback en kritiek leren geven en ontvangen en studievvaardigheid Nederlands verwerven (OP22). Daarbij was het in de randvoorwaardelijke sfeer van belang dat de studenten konden beschikken over al het noodzakelijke studiemateriaal (OP16) en dat ze gebruik konden maken van een digitale leeromgeving (OP8).

In het programma werden de studenten en opleiders bewust gemaakt van de situatie van iedere individuele student en van de groep waar die student deel van uitmaakte (OP17). Studenten kregen daardoor inzicht in hun daadwerkelijke taalvaar-

digheidsniveau en leerden hoe zij dit verder individueel en als groep konden verbeteren (OP23). Bewust omgaan met hun taalvaardigheid en taalgebruik, werd daarmee bij de studenten in het programma als het ware een tweede natuur.

Alle leerstof van het programma werd in principe door de docenten klassikaal met de hele groep behandeld conform de ontwerpprincipes OP17 - OP23.

Samen legden de studenten een uitgebreide vakjargonwoordenlijst aan die zij ook in de praktijk leerden gebruiken (OP22). Ze moesten niet alleen de betekenis van de woorden in die lijst kennen en de woorden in zinnen kunnen gebruiken maar ze moesten die woorden ook goed kunnen spellen en weten welke lidwoorden en aanwijzende voornaamwoorden bij de zelfstandige naamwoorden op hun lijst hoorden. Naast klassikaal onderwijs, kreeg elke student (op basis van zijn profiel) ook een individueel pakket met opdrachten waar hij zowel in de klas als daarbuiten aan kon werken (OP23). Uit mijn observaties blijkt dat de meeste studenten ook na college-tijd en soms tot laat in de avond, op het instituut samen zaten te werken. Uit de reflectieverslagen van de studenten in hun taalportfolio's kon ik opmaken dat zij deze vorm van samenwerken als heel prettig en productief hebben ervaren (OP19). Ook het samenwerken in heterogene groepen heeft volgens de betrokkenen voor zowel hoog- als laagtaalvaardige studenten positieve effecten gehad (OP23).

De profielinformatie van de studenten werd gebruikt om individueel en klassikaal gedifferentieerde leerstof aan te kunnen bieden (OP16 en OP23). In 2012 en 2013 was het bijvoorbeeld nodig om de regels voor het gebruik van lidwoorden, aanwijzende voornaamwoorden en de buigings-e in het Nederlands (vergeleken met het gebruik hiervan in andere talen van de studenten) klassikaal te behandelen. Daarnaast is er ook klassikaal stilgestaan bij de regels met betrekking tot samengestelde woorden in het Nederlands, vaste voorzetsels, het aaneenschrijven van woorden, het gebruik van bepaalde leestekens, zinsconstructies, en de leesbaarheid en structuur van teksten. In de meeste gevallen hadden de studenten zelf de desbetreffende regels en hun achtergrond opgespoord en deze in lessen gegoten die zij individueel of in groepjes aan de hele groep konden geven (OP20 en OP22). Zij kregen daarbij, waar nodig, assistentie van de docenten en van hun *peers* (zie o.a. Bak-Piard, 2017).

Binnen het programma zijn zoals aangegeven alle taalvaardigheden behandeld maar was er ook specifieke aandacht voor schrijfvaardigheid en met name luistervaardigheid (OP21). Bij de modules Luistervaardigheid werd het boek *Leren communiceren* gebruikt en dan met name de hoofdstukken over het herkennen, benoemen en gebruiken van boodschappen, standpunten, argumenten, tegenargumenten en drogredenen in geschreven en gesproken teksten. Daarnaast ging de module ook over effectief luisteren en feedback en kritiek geven en ontvangen, vaardigheden die de studenten niet alleen nodig hadden bij de verdere ontwikkelen van hun schrijfvaardigheid maar ook bij hun participatie in een qua samenstelling zeer diverse studentenpopulatie. Tijdens de evaluatie van de lessen luistervaardigheid zijn door de studenten zelf opnames gemaakt die ze samen met de docenten analyseerden. Uit de opnames bleek dat met name de kennis met betrekking tot effectief leren luisteren en leren omgaan met kritiek, voor bijna alle studenten nieuw was en zeer werd ge-

waardeerd. Studenten corrigeerden elkaar ook tijdens het spreken. Sommige studenten schreven in hun taalportfolio dat het beter leren luisteren naar gesproken Nederlands ook bevorderlijk was voor hun eigen spreekvaardigheid in het Nederlands (OP21).

Tegen het einde van het programma maakte een docent/begeleider, die zowel op Bonaire als Curaçao bij (een deel van) het programma betrokken was de volgende opmerking:

Uiteindelijk gaat het er niet om dat studenten allerlei standaardtoetsen halen (kennis reproduceren). Zij moeten zich een gedrag aanmeten van verantwoordelijkheid nemen voor hun taalontwikkeling en hier bewust, kritisch en onderzoekend mee aan de slag gaan, eventueel met gebruikmaking van steun uit hun omgeving en hen aangereikte instrumenten. (Verslag Docentenoverleg, 8 juni 2014)

De hierna opgenomen reflectie van een student op de ontwikkeling van haar schrijfvaardigheid illustreert welk gedrag de docent in bovenstaand citaat bedoelde en verwachtte bij studenten die het programma volgden (OP19 en OP20). De reflectie is afkomstig uit het taalportfolio van een jonge student uit cohort 2013. Zij spreekt het Nederlands als vreemde taal en is afkomstig van Aruba. Op basis van de resultaten van de diagnostische toetsen Nederlands die zij in het begin van de opleiding had gemaakt, zou deze student in het oude programma naar alle waarschijnlijkheid kansloos zijn geweest. Zij had van alle studenten uit haar groep de meeste foutensoorten in een stuk van 250 woorden, ze durfde bijna geen Nederlands te spreken en kon als ze het toch deed, maar moeilijk uit haar woorden komen. Ze moest bovendien erg wennen aan het wonen en studeren op Curaçao. Toch heeft zij, als eerste van haar groep, het propedeusediploma behaald, is vervolgens afgestudeerd en als leraar Nederlands in het secundair onderwijs gaan werken. Deze student was zich overigens terdege bewust van het feit dat zij als startbekwaam docent Nederlands voortdurend moest blijven werken aan de verdere ontwikkeling van haar Nederlandse taalvaardigheid. Ze reflecteert in het taalportfolio op de manier waarop ze bezig is geweest met het schrijven en verbeteren van de introductietekst die de studenten moesten schrijven om zich aan hun medestudenten en docenten voor te stellen. Die tekst zou uiteindelijk in een introductienieuwsbrief worden opgenomen (OP22).

Reflectie ontwikkelingsproces (een conceptversie)

Na de eerste les schrijfvaardigheid Nederlands, heb ik zelf mijn tekst gecorrigeerd en de taalfouten die ik kon zien, verbeterd. Ik heb de foutensoorten onder elkaar gezet in de volgorde van de waarneming. De foutensoorten heb ik direct aangepakt, door de regels die betrekking hebben op die foutensoorten te bestuderen en direct in versie twee toe te passen. Ik heb het Groene Boekje doorgenomen en daarna versie twee weer gecorrigeerd om te zien of dezelfde fouten wel of niet terug kwamen.

In versie twee heb ik toch weer fouten gemaakt met samengestelde woorden. Hier was ik niet blij mee en besloot om op internet op zoek te gaan naar meer informatie over het schrijven van samengestelde woorden. Voor alle zekerheid heb ik ook in het Groene Boekje gekeken en de informatie die ik op internet vond, vergeleken met die uit het Groene Boekje.

Versie twee heb ik samen met een medestudent grondig geanalyseerd. De fouten die zij in mijn stuk vond, hebben wij samen doorgenomen en ten behoeve van versie drie verbeterd. Ik heb aantekeningen gemaakt van al de taalregels die ik nog niet kende en/of onvoldoende beheerste. In ongeveer drie weken heb ik alle regels doorgenomen en kon ik de regels beter toepassen. Ik heb een groot verschil gemerkt in mijn formuleren van zinnen. Nu kan ik betere zinnen formuleren. Dit heb ik in twee maanden bereikt en door bijvoorbeeld elke keer mijn stukken te herlezen. Ik kijk dan bijvoorbeeld of ik de persoonsvorm en het onderwerp achter elkaar heb geplaatst. Of als ik ze ver van elkaar in een zin heb geplaatst, kijk ik of ze wel met elkaar kloppen en ik geen congruentiefout aan het maken ben. Ik zorg er ook voor dat ik in de Nederlandse taal denk en schrijf (om interferentiefouten te voorkomen).

De fouten die ik sneller kan elimineren zijn: leestekens, slordigheidsfouten en formulering. De leestekens kan ik sneller verbeteren, omdat ik de regels van leestekens regelmatig probeer te gebruiken. Ik moet voor mijn studie verschillende verslagen maken en ik probeer variatie te maken met de leestekens. Ik gebruik ook boeken die ik heb om de regels door te nemen. De slordigheidsfouten kan ik snel verbeteren, omdat ik de tekst die ik schrijf, alleen hoeft te herlezen om te zien of ik geen slordigheidsfouten in de tekst heb laten zitten. De formulering kan ik snel verbeteren, omdat ik verschillende boeken aan het lezen ben voor mijn leesdossier (module literatuur). Door boeken te lezen krijg ik verschillende variaties te zien waarmee ik zinnen kan formuleren. Ik krijg ook een beter gevoel voor de Nederlandse taal.

De foutensoorten die ik minder snel kan verbeteren zijn: woordenschat en spreektaal. Vergroten en verbeteren van mijn woordenschat zal een beetje duren, want door de betekenis van moeilijke woorden op te zoeken, krijg ik meer woorden die ik kan gebruiken. Ik moet de definities eerst goed beheersen om de woorden goed te gebruiken. Ophouden om spreektaal te gebruiken in geschreven teksten, gaat ook een beetje duren, omdat ik moet oefenen om in de komende maanden, even alleen in het Nederlands te denken en spreken.

Vanaf nu tot december ga ik veel boeken lezen om de formulering van goede Nederlandse zinnen verder te ontwikkelen. Tijdens het lezen, ga ik de moeilijke woorden opzoeken om mijn woordenschat uit te breiden. Ik ga veel oefenen met het schrijven van samengestelde woorden. Er zijn oefeningen op internet waar ik mee kan oefenen. Ik maak aantekeningen van de regels in het boek Schrijfwijzer. Wanneer ik klaar ben met oefenen, ga ik mijn tekst weer lezen om een nieuwe en betere versie ervan te maken.

Ik heb veel geleerd van het geven van feedback op teksten van medestudenten. Nu kan ik voelen, wanneer een formulering anders kan. Bij het analyseren van de foutensoorten heb ik gemerkt, dat ik altijd zeker moet zijn of iets niet goed is. Ik zoek dus alle informatie eerst op in mijn studieboeken of op internet. Zo heb ik nieuwe foutensoorten ontdekt die ik niet kende. Tautologie was één van de foutensoorten waar ik niet mee bekend

was. Wat ik veel opgespoord heb, is de nevenschikkende zin. Ik heb deze onderzocht om te zien hoe het aangepast moet worden bij het gebruiken van voegwoorden. (Reflectie op ontwikkeling van schrijfvaardigheid in het Taalportfolio van een student van de TLN; gemaakt na periode 1, oktober 2013; ongecorrigeerd)

Deze tekst laat niet alleen de onderzoekende houding van de student (OP20) goed zien maar maakt ook duidelijk hoe zij gebruik maakt van het ontvangen en geven van feedback (als onderdeel van OP21) om te groeien. De tekst illustreert bovendien hoe de student bezig is met haar vakjargonwoordenschat. Tot slot spreekt uit de tekst een enorme ijver. Het op deze manier werken met reflectief taalleren als een van de basisprincipes van het programma (OP19) werd door de deelnemers positief gewaardeerd. Het is daarbij wel van belang dat de studenten niet met reflectieopdrachten worden overvoerd. De ervaring leert dat zij daar snel moe van worden en daardoor minder gemotiveerd raken.

Volgens de ontwerpprincipes OP20 (analytisch en onderzoekend taalleren) en OP22 (contextrijk en interactief taalleren) werden de studenten aangespoord om zoveel mogelijk zelf onderzoek te gaan doen naar de taalregels van het Nederlands (en de vele uitzonderingen op die regels) en ook met elkaar en van elkaar te leren door onder andere gebruik te maken van de ‘niet-expertmethode’ (OP22). Als voorbeeld van deze activiteiten bevat Figuur 9.1 een tekst van een student uit cohort 2012, geschreven naar aanleiding van haar onderzoek naar de Nederlandse lidwoorden. Ze gebruikte die tekst, met een PowerPointpresentatie en oefeningen voor de studenten, in een door haar in het kader van zelfontdekkend leren aan de hele groep gegeven les volgens de ‘niet-expertmethode’. Het voorbeeld laat zien wat er gedurende het leerproces gebeurt als studenten worden aangemoedigd zelf-ontdekkend te leren en zich volgens de niet-expertmethode verder te ontwikkelen. Ik leid de tekst in met enige contextinformatie die afkomstig is uit mijn onderzoeksnotities.

De student vertelde tijdens een groepsgesprek dat zij veel moeite had met het goed beheersen van de Nederlandse taal. Het liefst was zij docent Engels geworden, maar dat lukte haar op het nippertje niet en dus was zij maar Nederlands gaan doen. En waarom had zij dan zo'n moeite met de Nederlandse taal, wilden haar studiegenoten en docenten weten. 'Dat kwam door die vervelende Nederlandse lidwoorden (en aanverwanten zoals de bijvoeglijke naamwoorden en de zogenaamde buigings-e) die bijna niet te leren zijn. Je kunt als vreemdetaalspreker van het Nederlands, alleen daardoor al, nooit een 9 of 10 voor een toets Nederlands halen en dat is niet eerlijk,' luidde haar antwoord. Deze studente kreeg bijval (en applaus) van vrijwel de hele groep. Conform OP20 en OP22 was het thema 'leren en goed kunnen toepassen van de Nederlandse lidwoorden binnen een context waar het Nederlands een vreemde taal is' dus zeer geschikt om interactief, individueel en samen, te exploreren. De student kreeg daarom de opdracht kennis te verzamelen met betrekking tot de Nederlandse lidwoorden en te proberen deze kennis via de niet-expertmethode aan haar medestudenten over te dragen. Om dit te kunnen doen, moest zij kennis op gaan zoeken (onderzoekende houding), oefeningen maken om zelf een beetje vaardig te worden in de materie die zij wilden gaan 'doceren' en daarna

een poging wagen om de verworven kennis en vaardigheden over te dragen. Deze opdracht leidde tot [de in Figuur 9.1 opgenomen] kennis die de student (op het niveau van jaar 1) heeft verzameld en gedeeld met de klas. Naar aanleiding van haar bevindingen ontstond een interessante discussie in de groep over de regels, de vele uitzonderingen op die regels en het soms ontbreken van regels voor het goed gebruiken van de lidwoorden. En dat, in een superdiverse groep studenten waar zowel moedertaalsprekers, tweedetaalsprekers als vreemdetaalessprekers van het Nederlands bij elkaar zitten en van en met elkaar leren.

In de gepresenteerde tekst verwijst de student niet op een juiste manier naar de gebruikte bronnen [door de docent aangegeven met [...]]. Ook behandelt zij het onbepaald lidwoord 'een' niet en maakt zij soms verschrijvingsfouten, maar dat is niet erg voor iemand die net met de studie begonnen is en binnen vier maanden een enorme vooruitgang heeft geboekt voor wat betreft haar taalvaardigheid Nederlands. Aan het begin van het programma had zij meer foutsoorten dan alle andere studenten in de groep die deels zeker veroorzaakt werden door slordigheid en een gebrek aan interesse om de taal goed te leren beheersen. (Dagboeknotities, 12 december 2012)

Hierna volgt de door de student geschreven (ongecorrigeerde) tekst.

Het leren van de Nederlandse lidwoorden!

Het begint al bij de peuters.

Kinderen die Nederlands leren, hebben een voorkeur voor *de* als lidwoord. Ze beginnen met praten zonder lidwoorden, en als ze die op een gegeven moment wel gaan gebruiken, zeggen ze veel te vaak *de*. Op driejarige leeftijd gebruiken kinderen nog bijna geen *het*. Tegen de tijd dat ze vijf zijn, is het overmatig gebruik van *de* flink afgenomen, al vergissen ze zich nog bij een derde van alle *het*-woorden en komt er toch een *de*. Zelfs van zevenjarige kinderen, die toch bijna 'perfect' Nederlands spreken, kun je nog niet zeggen dat ze *het* als lidwoord volledig onder de knie hebben [...].

De Amerikaanse sociaal psycholoog Roger Brown [...] formuleerde in de jaren zeventig de voorwaarde dat woorden pas echt verworven zijn als ze worden gebruikt in ten minste negentig procent van de taalsituaties waarin dat moet. Dat halen veel zevenjarigen nog niet. Het is dus blijkbaar moeilijk te leren.

Wat vinden de taalwetenschappers?

Drie Nederlandse taalwetenschappers die dat onderzochten, Elma Blom, Daniela Polišínská en Fred Weerman [...] van de Universiteit van Amsterdam, bogen zich over de verwerving van lidwoorden bij volwassenen en kinderen die Nederlands als tweede taal leren. Hun proefpersonen maakten net als de jonge Nederlandse kinderen veel fouten met de lidwoorden en gebruikten veel te vaak *de*. Dat *het* voor niet-moedertaalsprekers een van de verraderlijkste elementen van de Nederlandse taal is, komt [volgens de onderzoekers] doordat de taal nauwelijks aangrijpingspunten geeft om te weten of een woord *de* of *het* krijgt. Je leert het alleen door het erin te stampen. Maar het gebrek aan houvast is niet de enige mogelijke reden dat het zo moeilijk te leren is. Het Nederlandse *het* fungeert behalve als lidwoord ook als onbepaald en persoonlijk voornaamwoord (bijvoorbeeld in 'Het is vies weer'). Dat kan voor

verwarring zorgen, omdat het dus op verschillende manieren voorkomt in de taal die taalverwerwers horen.

Recent onderzoek naar het gebruik van Nederlandse lidwoorden

Recent onderzoek van de Amsterdamse taalwetenschappers Aafke Hulk en Leonie Cornips [...] suggereert dat kinderen *het* als onbepaald voornaamwoord al correct gebruiken als ze vier zijn. Dat is veel vroeger dan bij *het* als lidwoord. De onderzoekers denken dat dat komt doordat er in de taal die kinderen horen veel minder voorbeelden voorbijkomen van woorden die *het* als lidwoord krijgen dan van *het* als voornaamwoord. Bovendien zijn er cijfers die bevestigen dat *het*-woorden schaarser zijn dan *de*-woorden [...]. En als klap op de vuurpijl komt *de* als lidwoord niet alleen veel vaker voor, het wint zelfs terrein.

Nieuwe (geleende) woorden uit andere talen: de of het?

De nieuwe woorden die het Nederlands tegenwoordig vooral uit het Engels overneemt, krijgen in principe allemaal *de* als lidwoord: de database, de feedback, de talkshow – al zijn er wel uitzonderingen, zoals het assignment en het copyright. Dat betekent dat het aandeel *het*-woorden in het Nederlands langzaam aan het dalen is – wat wordt ondersteund door recentere cijfers uit het Corpus Gesproken Nederlands [...]. Dat is een verzameling, aangelegd in de periode van 1998 tot en met 2004, die bestaat uit zes miljoen woorden uit het dagelijkse, mondelinge taalgebruik; *het* komt daarin nog maar in één op de vijf gevallen als lidwoord voor. Het gevolg is dat kinderen het nog minder vaak horen en nog meer problemen krijgen met de verwerving. En dan kom je uit op een doemscenario: ze leren het helemaal niet meer en langzamerhand zal het lidwoord *het* verdwijnen.

Figuur 9.1: Lesstof over het thema lidwoorden van een student van de TLN, 2012²²

De kennis die de student met de groep deelde, bleek voor de meeste studenten nieuw te zijn en te fungeren als een eyeopener. Ook konden de studenten er met steun van de docent een aantal strategieën aan ontlenu voor het beter gebruiken van de lidwoorden ‘de’ en ‘het’.

Het in het programma toegepaste werken met zinvolle communicatieve taken (OP14 en OP22) werd door de deelnemers positief geëvalueerd. Een zinvolle communicatieve taak is bijvoorbeeld dat studenten een stuk over zichzelf schrijven voor een introductienieuwsbrief (zie boven). Tijdens zo’n schrijftaak kan de student ook de spellingregels opsporen die hij nog niet kent of beheerst, zijn woordenschat uitbreiden, grammaticale regels ontdekken, structuur in teksten aan leren brengen, enzovoort. Het doel daarbij blijft effectief kunnen communiceren. De studenten die in 2013 aan het programma hebben deelgenomen, hebben hun nieuwsbrief aan Koningin Maxima overhandigd tijdens haar bezoek aan de UoC in 2014.

Een andere zinvolle communicatieve taak diende zich aan door het verzoek van een collega om assistentie van studenten bij het transcriberen van een aantal interviews in een onderzoek naar de geschiedenis van de Oudervereniging Totolika op

²² Een groot gedeelte van deze tekst is (zonder bronvermelding) ontleend aan Kolkman (2011).

Curaçao (zie Allen, 2013). Dit bleek een uitstekende opdracht voor het taalportfolio, die als oefenmateriaal kon worden gebruikt voor zowel luister- als schrijfvaardigheid. De studenten die deze opdracht uitvoerden, kregen er bovendien voor betaald en konden met dat geld hun studieboeken aanschaffen. Niet alle studenten voerden de transcriptieopdracht even goed uit, maar het moeten uitvoeren van de opdracht was al voldoende om hen te confronteren met hun daadwerkelijke individuele taalvaardigheidsniveau en het niveau van de groep als geheel. Uit de reflectieverslagen van de studenten blijkt dat ze door deze taak ontdekten, hoeveel zij nog moesten leren. De transcriptieopdracht leidde tot vragen als: hoe goed kan ik luisteren, wat moet ik allemaal weten en kunnen om een interview te transcriberen en hoe kunnen wij samen proberen om ondanks al onze verschillen deze klus te klaren? Zulke echte communicatieve taken motiveerden hen om harder dan normaal samen met hun medestudenten en docenten te werken aan het verbeteren van hun taalvaardigheid.

Ook studenten samen woorden uit hun vakjargon laten opsporen en daar een lijst van laten aanleggen, is een voorbeeld van een zinvolle communicatieve taak. Bijlage 10 bevat een voorbeeld van zo'n vakjargonwoordenlijst. De woorden zijn afkomstig uit de standaardstudieboeken die bij de TLN worden gebruikt en zijn representatief voor het soort woorden die de studenten binnen de opleiding moeten kennen. De lijst is samengesteld uit woorden die vier jaar lang door studenten van de opleiding zelf zijn verzameld.

Het in het programma gehanteerde principe dat de individuele student zelf inzicht moest verwerven met betrekking tot de vraag welke kennis, vaardigheden en attitude hij nodig had om succes te hebben bij de taalvaardigheidsmodules (OP20), werd door de deelnemers positief gewaardeerd. De studenten moesten in een vroeg stadium bepaalde vaardigheden en houdingen aanleren zoals bijvoorbeeld effectief luisteren, kritisch nadenken, analyseren, samenwerken, theoretiseren en toepassen van de wetenschappelijke theorie naar de dagelijkse praktijk van de leraar in de klas. Daarbij deden zij kennis en vaardigheden op met betrekking tot het omgaan met feedback en kritiek en konden zij een attitudeverandering ondergaan.

In de loop van het programma deden de studenten verslag van hun ontwikkeling in hun taalportfolio. Daarnaast werkten zij (in het eerste jaar van hun opleiding) ook aan het samenstellen van een competentieportfolio. In dit competentieportfolio reflecteerden de studenten op de zeven door de Stichting Beroepskwaliteit Leraren vastgestelde competentiegebieden die zij tijdens de opleiding moesten ontwikkelen.²³ Figuur 9.2 bevat een voorbeeld van een conceptreflectieverslag uit het competentieportfolio van een student uit TLN-cohort 2012. Het verslag is opgezet volgens de STARR methode.²⁴ Het illustreert hoe het programma Taalvaardigheid Nederlands geïntegreerd deel was gaan uitmaken van het curriculum (OP1) en hoe ge-

²³ Zie voor een recente weergave van de competentiegebieden voor leraren vo en mbo: <https://wjlernen.nl/SBL-competenties-leraar-vo-mbo-onderwijs.php>.

²⁴ STARR staat voor de cyclus situatie, taak, actie, resultaat, reflectie (zie Benders, 2019).

makkelijk sommige studenten een verbinding konden leggen tussen de in het programma aangeboden inhoud en didactiek en hun dagelijkse praktijk (OP17-OP22). Het verslag is ongecorrigeerd; de informatie tussen rechte haken is door mij toegevoegd met het oog op de leesbaarheid.

De STARR-Methode	
<p>Onderstaand beschrijf ik een situatie die zich op mijn werk in de verpleging voordeed in de periode dat ik bezig was te leren werken met een de methode voor <i>Taalfoutenanalyse</i>'. Dit leren geschiedde tijdens lessen taalvaardigheid in jaar 1 bij de modules Luisteren, spreken, lezen en schrijven [half augustus 2012 - half januari 2013].</p>	
Situatie	<p>Ik had geleerd om fouten te zien, te analyseren, taalkundig te benoemen, na te denken over remediëringsplannen, enz. en daarom begon ik overal om me heen naar fouten te kijken en de behoefte te krijgen om anderen te helpen hun taalfouten te remediëren.</p> <p>Zodoende kreeg ik een rapportage van mevr. M onder mijn ogen, geschreven door zuster Z. waar er fouten in zaten.</p> <p>Ik ging bedenken hoe ik mijn collega zuster Z kan helpen, om het schrijven van rapporten te verbeteren.</p> <p>Ik worstelde met het probleem of ik mijn collega wel van feedback kon voorzien zoals wij dat tijdens de colleges geleerd hebben. Ik was best bang om verwant [verwaand] over te komen of als een 'beterweter' omdat ik Nederlands aan het studeren ben. In dit geval was ik geplaagd voor een dilemma, want ik wil heel graag mijn kennis en vaardigheid gebruiken (gekoppeld aan competentie 3 Vakinhoudelijk en Didactisch) om de rapportage te verbeteren, maar wil geen gestoorde relatie met mijn collega krijgen (competentie 5 Samenwerken met collega's).</p>
Taak	<p>Op mijn werk is het niet primair mijn taak, om te zorgen dat de rapportages goed leesbaar en verzorgd zijn maar ik ben wel medeverantwoordelijk voor de rapportages van ons team en het leven van een patiënt kan wel van een goede of slechte rapportage afhangen. Een verkeerd woord, en je hebt al misverstand of misinterpretaties.</p>
Actie	<p>Ik besloot de volgende acties te ondernemen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ik had nagedacht over de lessen die ik heb gehad over feedback geven en nemen en wilde nagaan hoe ik het in deze situatie kon toepassen. • Om te beginnen heb ik de rapportage van de collega die ik onder ogen heb gekregen geanalyseerd conform de methode die wij in de klas gebruikten. Vervolgens besloot ik om de theorie m.b.t. feedback geven, nogmaals door te nemen. Omdat ik twijfelde, of het wel wijs was om mijn collega van feedback te voorzien, heb ik voornoemde situatie mee naar de les genomen en deze samen met mijn medestudenten en de docente besproken. • Na eigen overwegingen maar ook op advies van mijn medestudenten en de docente, besloot ik om mijn collega toch niet van feedback te voorzien.

Resultaat	<p>Het resultaat was geen feedback geven. Dit beschouw ik niet als falen na de situatie goed geanalyseerd te hebben. Ik ben tot de conclusie gekomen, dat dit de beste manier is en wel om de volgende redenen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mijn collega is niet mijn leerling, mijn stagiaire of medestudente Nederlands. • Ik stel een goede samenwerking met mijn college erg op prijs en loop liever geen risico om deze samenwerking te verpesten (Competentiegebied 5). • Ik voelde mij nog niet helemaal klaar om de techniek van feedback geven zoals geleerd in het boek <i>Leren communiceren</i> van Steehouder e.a. (2012) toe te passen. Competentiegebied 7: zelfkennis, zelfacceptatie en reflectie op mijn ontwikkeling. • Mijn inschatting was dat mijn collega nog minder dan ik, niet erg bekend is met de techniek van feedback geven en nemen en wellicht mijn goede intenties niet zal begrijpen. • Ik wil liever nog een beetje veilig op het instituut oefenen alvorens personen buiten mijn klas van feedback op het gebied van de Nederlandse taal te gaan voorzien (dit was ook steeds het advies van onze docente).
Reflectie	<p>Terugkijkend op de situatie constateer ik dat ik toch veel geleerd heb want:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ik heb geprobeerd om dat wat ik op het instituut leer, in mijn dagelijkse praktijk toe te passen (Opdracht voor in mijn taalportfolio). • Ik heb toch geoefend met de methode ‘Taalfoutenanalyse, verbetering en verzorging’ zoals tijdens de lessen taalvaardigheid is aangereikt en ben vaardiger geworden in het hanteren van deze methode. Ik moet dit straks toch ook bij mijn leerlingen kunnen doen en ik moest deze techniek ook tijdens een toets kunnen toepassen: ik heb mijn toets gehaald (Schrijfvaardigheid 1.2). • Ik heb de theorie m.b.t. tot ‘Leren communiceren’ herhaald en ik moest voor mijn tentamen deze stof toch kennen. Ook de module van ‘Spreken en luisteren’ die hierover ging heb ik gehaald. • Ik heb mij opengesteld voor feedback van mijn medestudenten en de docent in de klas welke een aspect is van de methode voor Taalfoutenanalyse, verbetering en verzorging: door feedback te leren ontvangen, ga je sneller vooruit. Door medestudenten van feedback te voorzien help je ook hen om sneller vooruit te gaan in hun ontwikkeling. • Ik heb mijn werkrelatie met mijn collega niet verstoord. • En, ik kwam op een idee om een soortgelijke situatie een volgende keer op een andere wijze aan te pakken namelijk met behulp van de geleerde techniek van effectief luisteren (<i>Leren communiceren</i> Hoofdstuk 1, Steehouder e.a., 2012).

Figuur 9.2: Reflectieverslag van een student van de TLN, eerste semester 2012

Dat in het programma de vooruitgang en groei van de studenten ook voor henzelf zichtbaar moest worden gemaakt, werd positief geëvalueerd. Dit gebeurde door de beginsituatie van de eigen taalvaardigheid zelf te registreren, vervolgens een verbe-

terplan te maken, te werken aan een hoger niveau en de verbetering zelf en de geboekte vooruitgang waar te nemen en te registreren (in bijvoorbeeld het taalportfolio). Het is onder andere hierdoor dat de studenten de ervaring van succes konden hebben. Dit principe werd door de studenten van de LOFO op Bonaire erg belangrijk gevonden en is daarom toegevoegd als OP26. Bij de TLN is het geïntegreerd in OP22.

Tijdens een tussentijdse evaluatie van het programma met het team van docenten en begeleiders waar ik bij de TLN mee samenwerkte, schreef een van de vakdocenten die ook een begeleidende rol had in het beroepsvormend deel van het curriculum het volgende:

De studenten werken mee en klagen over het algemeen minder, omdat zij (denk ik) het effect zien van hun inspanningen verricht bij de taalvaardigheidsmodules. [...] op een gegeven moment steken zij 'met kop en schouders' uit boven de andere studenten [...] ze ervaren succes, ze zien hun groei en kunnen deze op diverse manieren aantoonbaar maken. [...] het lijkt alsof hun zelfvertrouwen groeit. (Onderzoeksnotitie, 2 december 2012)

Die ervaring van succes spreekt ook heel duidelijk uit het in Figuur 9.3 opgenomen (ongecorrigeerde) reflectieverslag van een student uit cohort 2012 waarin zij haar groei en vooruitgang beschrijft.

Opleidingsinstituut	University of the Netherlands Antilles ²⁵
Studente	
Studentennummer	
Faculteit	Algemene Faculteit
Opleiding	Tweedegraads Lerarenopleiding Nederlands
Titel reflectieverslag	Niet alleen intellectuele veranderingen hebben plaatsgevonden maar ook mijn kijk op de wereld is veranderd
Type	Reflectieverslag 10
Datum	31-3-2013
<u>Er ging een wereld voor mij open, de dag dat ik op de UNA aankwam</u>	
De beslissing, die ik heb genomen om de opleiding 'Tweedegraads Lerarenopleiding Nederlands' te volgen hield sterk verband met mijn financiële toestand, die erg deplorabel was. Ik wilde, in de nabije toekomst, een menswaardiger bestaan leiden. Al kreeg ik de raad (van één persoon) om geen geld meer uit te geven aan studie, vanwege diezelfde preciaire financiële toestand van mij. Ik had zo'n vertrouwen in de toekomst, dat ik er toch voor koos om (weer) een opleiding te volgen, nu als toekomstige docente Nederlands.	

²⁵ Per 6 november 2013 is de naam van de Universiteit van de Nederlandse Antillen (UNA) gewijzigd in University of Curaçao dr. Moises Da Costa Gomez (UoC). De student gebruikt hier het Engelse equivalent van de naam; dit werd officieel niet gebruikt.

Ik zal aan de hand van enkele aspecten aantonen, hoe ik veranderd ben.

1. Ik werk nu samen met andere studenten om eenzelfde doel te bereiken.

Onze coördinator Nederlands, Juf X heeft ons studenten aangespoord samen te werken, samen te leren. Zij zegt altijd, dat je nooit als beste, eenzaam en alleen aan de top moet blijven; je moet er altijd voor zorgen, dat je anderen naar de top meetrekt. Anders laten zij jou alleen staan, omdat zij denken, dat jij alles kan en geen hulp nodig hebt.

2. Ik werk met een model voor foutenanalyse die wij van de juf hebben gekregen, overal en altijd.

Als ik een reclamespot zie, als iemand aan het woord is, als ik een informatieblad in handen krijg, als ik ingezonden stukken in de krant lees, altijd analyseer ik de fouten. Als ik thuis de krant lees en er niet zeker van ben, dat iets goed geschreven is, sla ik mijn naslagwerken op: het *Koenen* woordenboek, *Het Groene Boekje*, *Schrijfwijzer*, *het internet* (o.a. *Nederlandse Taalunie*) en *Leren Communiceren*, *Dikshonario Hulandes-Papiamentu* en *Dikshonario Papiamentu- Hulandes*.

3. Ik voel mij goed.

Ik voel mij in waarde gestegen. Ik heb wel meer dan 30 diploma's/certificaten. Toen zij, bij mijn aankomst op de UNA, elk gewaardeerd werden, kreeg mijn persoonlijkheid een positieve duw. Als ik anderen kan helpen, met de talenten die ik heb, om zich verder te ontplooiën, en als dat ook door de UNA gewaardeerd wordt; nou dat is dan fantastisch.

4. Juf X laat je voelen, dat je als mens gewaardeerd wordt.

Ik heb persoonlijk de indruk, dat Juf X goede mensenkennis bezit en er altijd op uit is de ander te laten voelen, dat zij er mogen zijn. Zij weet bijvoorbeeld, dat voor mij het geestelijke van heel grote waarde is en, tussen de correspondentie in, staat zij daar echt bij stil. Zij heeft veel verborgen vaardigheden in mij ontdekt en zij geeft mij ook de kans om ze te gebruiken ten dienste van mijn eigen ontwikkeling en die van de groep.

5. Ik mag doorstromen en dat doet mij goed.

Juf X laat iedereen op eigen tempo, met zijn specifieke beginsituatie, zijn eigen ervaringen ontwikkelen. Niemand hoeft op de ander te wachten en als je de stof niet eigen bent, krijg je meer tijd en hulp.

6. Ik durf nu meer voor mijn rechten op te komen.

In de lessen *Leren communiceren* heb ik geleerd mijn standpunten op een rustige wijze naar voren te brengen, feedback te geven en te ontvangen, uit mijn woorden te komen en gesprekken voor te bereiden, zodat zij succes hebben. Ik heb ook beter leren luisteren.

7. Mijn kansen om meer financiën te krijgen, zijn gegroeid.

Ik ben, in minder dan 1 jaar tijd, studenten-assistent op de UNA geworden, wat inhoudt, dat ik een pakket werkzaamheden heb, die ik mag verrichten ten dienste van de opleiding, de coördinator en de studenten.

Ik kan nu bijles Nederlands geven. Binnenkort ga ik bijles geven in het parochiehuis.

Ik heb verschillende interviews getranscribeerd, zodat ik geld voor kreeg.

Volgend jaar mag ik, als alles goed gaat, bijlessen geven aan de eersteklassers.

8. Ik blijf mij verder ontplooien.

Ik heb, gedurende dit studiejaar, verschillende lezingen bijgewoond, zowel op de UNA als op de Fundashon Material pa Skol (FMS) en de Biblioteka Nashonal. Ik heb boekrecensies bijgewoond en workshops.

9. In mijn huis heb ik een grote bibliotheek.

In deze opleiding wordt elk boek, het maakt niet uit in welke taal, belangrijk. Ik gebruik ze allemaal te zijner tijd. Ik heb heel veel literatuur van Antilliaanse en Nederlandse schrijvers. Dus het maakt mij gelukkig ze bij de hand te hebben als naslagwerk en als leesvoer.

10. Elke dag, dat ik het terrein van de UNA betreed, word ik blij, voel ik mij heel gelukkig.

Concluderend stel ik, dat ik elke dag nieuwe kansen krijg, nieuwe uitdagingen tegemoet treden en niet bang ben voor wat de toekomst voor mij heeft.

Figuur 9.3: Reflectieverslag van een student van de TLN, 2012 (opgenomen met toestemming van de student)

Alles bij elkaar heb ik meer dan 250 van dit soort reflectieverslagen ontvangen. De student uit het bovenstaande voorbeeld is enkele jaren na het behalen van haar bachelorsdiploma een masterstopleiding Nederlandse Taal en Literatuur gaan volgen, terwijl zij ook lessen Nederlands verzorgde in het secundair onderwijs.

In de loop van het programma voerde ik periodiek persoonlijke gesprekken met de studenten waarin hun individuele (taal)ontwikkeling met hen werd besproken en vastgelegd (OP23). Op basis van de ontvangen feedback konden de studenten plannen maken voor hun verdere ontwikkeling en als opleiders/onderzoekers konden we de feedback die de studenten ons gaven, gebruiken om het programma, de didactiek en de instrumenten te verbeteren. De individuele sessies werden door de studenten positief geëvalueerd omdat ze de studenten persoonlijke aandacht gaven bij de bespreking en evaluatie van hun vooruitgang, de beantwoording van vragen en het helpen vinden van oplossingen voor bepaalde problemen. Van al de evaluatievormen die zijn gebruikt, bleken de studenten vooral de persoonlijke aandacht die zij kregen zeer te hebben gewaardeerd.

Het werken met het taalportfolio en het instrument voor taalfoutenanalyse als aspecten van reflectief en onderzoekend taalleren (OP19 en OP20) en het effect daarvan op de eigen taalontwikkeling, werd door studenten, docenten en begeleiders die ermee hebben gewerkt herhaaldelijk een eyeopener genoemd. Het gebruik van deze instrumenten werd gedurende heel het proces geëvalueerd.

Het taalportfolio werd door alle betrokkenen als een goed hulpmiddel gezien. Het werd in de periode 2010-2013 binnen het programma vooral gebruikt om inzicht te krijgen in de beginsituatie van de studenten en tegemoet te kunnen komen aan hun

individuele leerbehoeften (OP17 en OP23). Daarnaast diende het ook als middel om de eigen taalvaardigheid te monitoren, te evalueren en te verbeteren. De studenten leerden ook hoe zij het taalportfolio konden inzetten om de taalvaardigheid van hun leerlingen in de stagepraktijk te beoordelen (OP25). Een taalportfolio als beoordelingsinstrument doet meer recht aan de ontwikkeling van elke individuele leerling, het maakt de taalontwikkeling van de leerling zichtbaar en aantoonbaar en biedt de mogelijkheid tot zelfsturing.

Het taalportfolio bracht wel extra nakijkwerk met zich mee. Docenten moesten namelijk niet langer alleen toetsen, maar ook taalportfolio's nakijken. Doordat niet per periode, maar per semester werd getoetst, werd de last voor de docenten wat verlicht. In cohort 2013 kregen wij daarbij als team ook steun van een student-assistent.

Er is zowel in 2012 als in 2013 met het instrument voor taalfoutenanalyse gewerkt bij de modules Schrijfvaardigheid. Gedurende dat proces is het instrument verder ontwikkeld tot een meer compacte versie. De essentie bleef hetzelfde maar de studenten gingen met lettercodes werken om de oorzaak van de gevonden fouten aan te duiden zoals K voor fouten die voortkomen uit een gebrek aan kennis, V voor fouten die te maken hebben met een gebrek aan vaardigheid en A voor fouten die voortkomen uit een gebrekkige attitude. Daarnaast waren er codes voor de ernst van de gemaakte soorten fouten: B voor minder ernstige of basis-foutensoorten, M voor wat ernstigere of midden-foutensoorten en H voor ernstige of hoge-foutensoorten. Deze codes waren niet absoluut. In de groep werd per geval door de studenten samen met de docent bepaald welke soorten fouten als minder ernstig konden worden beschouwd (bijv. verschrijvingen, woorden inslikken, verkeerd woordgebruik, spelling, interpunctie), welke als ernstiger (alles wat te maken heeft met grammatica) en welke als zeer ernstig (fouten die de structuur van een tekst, alineagebruik, stijl, leesbaarheid, formuleringen en inhoud betreffen en het slagen van de communicatie in gevaar brengen). Belangrijk was dat de studenten gedwongen werden om kritisch en grondig na te denken over hun fouten. Het programma beoogde niet alleen dat de studenten een zin met fouten erin goed konden herschrijven. Het ging ook om de vraag wat een student precies ziet als hij fouten in een tekst ziet: kan hij patronen ontdekken; kan hij mogelijke achtergronden van foutensoorten (gebrek aan bepaalde kennis, vaardigheid of taalattitude) analyseren en beargumenteren; kan hij grammaticale fouten onderscheiden van andere soorten fouten; kan hij zich in de schrijver inleven en zich afvragen hoe het komt dat de schrijver (soms de student zelf) structureel bepaalde foutensoorten maakt; kan hij de herkende foutensoorten ook taalkundig benoemen; kan hij, in plaats van te zeggen 'de schrijver maakt veel spellingfouten', aangeven welke soorten spellingfouten de schrijver maakt en of hij die fouten maakt doordat hij de spellingsregels niet kent, of niet vaardig is in het gebruik ervan, of misschien slordig omgaat met de spellingsregels die hij mogelijk wel beheerst, of misschien wel dyslectisch is – en wat dan; kan hij aangeven wat de schrijver kan doen om de geconstateerde foutensoorten te leren beheersen en inschatten hoeveel

tijd de schrijver nodig heeft om alle foutensoorten te leren beheersen en welk materiaal hij daarbij kan gebruiken – en dan gaat het niet om een algemeen advies als ‘gebruik het *Groene Boekje*’ of ‘ga veel boeken lezen’ maar om heel specifieke adviezen over het onderdeel van het *Groene Boekje* dat moet worden bestudeerd; kan hij, als alleen kennis opfrissen niet genoeg is, ook bepaalde oefeningen aanraden, welke precies en hoeveel uren per dag of per week? De opdracht aan de studenten was met andere woorden: wees zo concreet mogelijk en geef expliciet aan hoe de schrijver zijn vorderingen zichtbaar en aantoonbaar kan maken. Het instrument voor taalfoutenanalyse werkte als een katalysator om de studenten op een plezierige manier aan de slag te krijgen met het vergroten van hun eigen en elkaars schrijfvaardigheid.

Tijdens de uitvoering van het programma was het niet mogelijk in alle modulebeschrijvingen het aspect taalverzorging op te nemen en mee te beoordelen om te bereiken dat studenten en docenten daar (meer) aandacht aan zouden besteden (OP11). Bovendien bleek dat wel alle docenten en begeleiders graag wilden meewerken aan het taalontwikkelingsproces van de studenten met behulp van het instrument voor taalfoutenanalyse, maar dat velen de kennis, vaardigheden en attitude misten om dit optimaal te kunnen doen (OP7). Het gaat dan niet alleen om de beoordeling van de taalkundige kwaliteit en verzorging van de teksten maar ook om het kunnen geven van aanwijzingen voor verbetering. Hiervoor moesten de docenten en begeleiders niet alleen beschikken over kennis van bepaalde talen, kennis over hoe talen worden geleerd en hoe het beste feedback kan worden gegeven op schrijfproducten, maar ook over een bepaalde visie op taal en taalleren.

Waar de docenten soms wat terughoudend waren in het gebruik van het instrument voor taalfoutenanalyse, pasten de studenten het juist graag toe. In één geval analyseerde een groep studenten van cohort 2013 met behulp van het instrument voor taalfoutenanalyse zelfs een e-mailbericht dat ze hadden ontvangen van een instituutsbegeleider. Ze onderscheidde in hun analyse kennis-, vaardigheids- en attitudefouten en deelden de fouten bovendien in naar basis-, midden- en hogere foutsoorten (zie boven). Ook gaven ze aan hoeveel tijd nodig zou zijn voor remediëring van de gemaakte fouten. Hun samenvatting van de uitgevoerde analyse waarin ze 35 fouten onderscheidde, luidde als volgt:

Dit stuk maakt een slordige indruk op ons. Er worden veel spellingfouten gemaakt, er wordt spreektaal gebruikt in een geschreven stuk. Woorden worden regelmatig ingeslikt en ook stijlfouten komen een aantal keren voor (van geachte student naar je en van je helemaal naar jullie). Wij kiezen voor A en B omdat de schrijver een docent van ons is die al enkele jaren als instituutsbegeleider aan de lerarenopleiding werkt. We kunnen ons niet voorstellen dat de docent/begeleider niet over voldoende kennis van de Nederlandse taal beschikt en ook niet taalvaardig is. Misschien had de docent haast en heeft maar wat opgeschreven. Ons advies zou zijn: ook mails met instructies erin gericht aan studenten herlezen en taalkundig corrigeren alvorens deze te verzenden. (Verslag taalportfolio van een student uit TLN-cohort 2013, 28 januari 2014)

Hoewel de studenten niet alle fouten in het bericht opmerkten en soms ook iets onterecht als fout aanmerkten, was hun analyse over het algemeen goed uitgevoerd. Ook met het feit dat ze de analyse toepasten op alle geschreven teksten die zij onder ogen kregen en dus ook op een e-mail van een docent is in principe weinig mis. Toch was het voorval voor mij ook aanleiding om met de groep studenten van gedachten te wisselen over het feit dat het instrument voor taalfoutenanalyse een hulpmiddel is en geen doel op zich en dat het niet mag worden gebruikt om (de teksten van) anderen – docenten op sociale media in dit geval – (een beetje) belachelijk te maken.

Dit voorval was ook aanleiding om met de groep docenten en begeleiders te praten over onze visie op taalgebruik bij het begeleiden van studenten. De centrale vraag daarbij was hoe docenten hun studenten, ook als talig rolmodel, het beste konden helpen en op welke gebieden zij verdere scholing nodig hadden om die begeleiding te kunnen bieden aan (vooral jonge) studenten die opgroeien in de geglobaliseerde wereld van de sociale media. De behoefte en bereidheid van de meeste docenten en begeleiders om zich te blijven ontwikkelen (op taalgebied, op het gebied van digitale leermiddelen, sociale media, coaching en onderzoek) bleek heel groot te zijn. Alle lerarenopleiders die aan het programma hadden meegewerkt gaven aan veranderingen bij zichzelf te hebben opgemerkt. Zij waren meer op hun taalgebruik gaan letten en probeerden wat zij de studenten leerden, ook zelf toe te passen. Dat zij aangaven zich daarbij soms in verlegenheid te voelen gebracht door de ‘correctiedrift’ van sommige studenten, was voor mij aanleiding de doelstellingen en werkwijze van het nieuwe programma zoals vervat in de ontwerpprincipes opnieuw uit te leggen.

Een belangrijk ontwerpprincipe van het programma betrof een flexibele en gedifferentieerde omgang met de gehanteerde werkvormen (OP23). Er zijn immers meerdere wegen die naar Rome leiden. De ene weg naar een goede taalvaardigheid gaat langs het direct werken met communicatieve taken (OP22), de andere langs het focussen op het uitleg geven over een bepaald onderwerp of het flink oefenen op deelelementen (OP21). Voorbeelden waren het klassikaal aanleren en oefenen van de regel voor het gebruik van de buigings-e van het bijvoeglijk naamwoord en het aanleggen van een vakjargonwoordenlijst en het automatiseren van het gebruik van die woorden. Aan de andere kant kregen de studenten ook opdrachten om theoretische kennis te verzamelen, bijvoorbeeld over het gebruik van de lidwoorden van het Nederlands, en op basis van die kennis een les te maken en te geven voor hun medestudenten (zie boven; OP22) of voor hun leerlingen (tijdens de stage; OP25). Vakdocenten moesten dus flexibel met hun didactische werkvormen omgaan, alert blijven en aanvoelen wanneer welke werkvorm het beste konden worden ingezet met het oog op het ontwikkelingsproces van de individuele student en de groep waar hij deel van uitmaakt.

Er was binnen het programma bij docenten en studieloopbaanbegeleiders veel aandacht voor de attitude van de studenten ten aanzien van taal en taalleren. De studenten leerden vanaf de eerste dag van de opleiding een zelfsturende en zelfverantwoordelijke houding aan te nemen, te volharden op de weg naar het behalen van hun

eindoel en niet bij de minste of geringste tegenslag op te geven. Een heel specifiek taalattitudineel aspect betreft het feit dat eerste- en soms ook tweedetaalsprekers van het Nederlands soms de gewoonte hebben, sprekers van het Nederlands als vreemde taal voortdurend te corrigeren. Die attitude moesten de studenten afleren omdat vreemdetaalsprekers van het Nederlands daardoor niet de ruimte kregen om fouten te maken, zelf regels te ontdekken en zo hun eigen taalvaardigheid zelf verder te ontwikkelen.

Net als tijdens de uitvoering van het programma bij de LOFO op Bonaire, kwam vanuit de studentengroepen die aan het programma op Curaçao hadden deelgenomen de vraag naar meer. Dat zou betekenen dat we, op een soortgelijke manier als in het eerste semester van het eerste jaar, ook in het tweede semester van dat jaar en wellicht ook in het eerste semester van het tweede jaar zouden moeten werken. In principe hadden we in de beschrijving van de taalvaardigheidsmodules van het tweede en derde jaar het werken met het taalportfolio al ingebouwd en waren we begonnen om ook het werken met het eigen instrument voor taalfoutenanalyse in de taalvaardigheidsmodules van het tweede jaar te introduceren. Ook waren we begonnen om bepaalde modules van het tweede jaar (bij wijze van experiment) meer samen te geven en te evalueren door middel van *team teaching*. Zodoende kon de groep die in 2012 aan het programma had deelgenomen in het tweede semester van het eerste jaar en in het tweede jaar, voor zover het de taalvaardigheidsmodules betrof, op een soortgelijke manier blijven werken als in het eerste semester van het eerste jaar (zie hiervoor Bak-Piard, 2017). Hoewel de evaluaties van die modules en de gehanteerde werkwijze positief waren, hadden wij jammer genoeg maar een jaar de ruimte om zo te werken.

De resultaten hiervan zijn bijvoorbeeld goed te zien in de werkstukken die werden gemaakt voor de module Methodeanalyse en taalonderzoek aan het eind van het tweede jaar. Uit die werkstukken blijkt dat de studenten, lang nadat zij het programma hadden gevolgd en al in het bezit waren van hun propedeusediploma, door gingen met het structureel, bewust en aantoonbaar werken aan het verhogen van hun Nederlandse taalvaardigheid op de manier die zij zich in het programma eigen hadden gemaakt. Een soortgelijke werkwijze is in het derde en vierde jaar niet voortgezet en is ook niet toegepast bij de studenten die in 2013 met het programma begonnen.

Samenvatting

In Tabel 9.4 heb ik getracht de kern van wat er tijdens de evaluaties naar voren is gekomen te vertalen naar de ontwerpprincipes. Deze vertaling is gebaseerd op de gecombineerde oordelen en evaluaties van alle betrokkenen zoals die hierboven vooral narratief zijn weergegeven op basis van de op verschillende momenten en manieren gedurende de uitvoering van het programma verzamelde gegevens.

Tabel 9.4: Resultaten van de formatieve evaluatie van de ontwerpprincipes bij de TLN op Curaçao bij cohort 2012 en cohort 2013

Ontwerpprincipes		Evaluatie en opmerkingen
Randvoorwaardelijke ontwerpprincipes		
OP1	<i>Het programma maakt integraal deel uit van het curriculum</i>	Het programma is op basis van de ervaringen bij de LOFO op Bonaire in het eerste semester van het eerste jaar aangeboden. Dit is ook bij de TLN de allerbeste plek voor het uitvoeren van het programma. Doordat zij inzagen wat zij nodig hadden om niveau B2 van het ERK te bereiken, hebben de studenten niet alleen tijdens de colleges, maar ook vaak in hun vrije tijd aan hun taalvaardigheid gewerkt. Dit blijkt uit de door hen bijgehouden en ingeleverde logboeken. Soms zaten zij tot laat in de avond samen op het instituut te werken.
OP2	<i>Het programma wordt volledig uitgevoerd</i>	In de praktijk blijkt het programma niet volledig te kunnen worden uitgevoerd. Door het onderzoek bij de LOFO op Bonaire werd duidelijk wat er nog allemaal ontbrak, bijvoorbeeld op het gebied van noodzakelijke voorzieningen en professionaliseringsmogelijkheden voor de deelnemers aan het programma (OP7), maar ook aan geschikte lokalen en studiemiddelen (OP8). Daar is toen bij de LOFO samen met de leiding van de Algemene Faculteit, de coördinatoren en de overheden van Bonaire en Nederland en de opleidingsscholen hard aan gewerkt (OP6). Ook op Curaçao hadden we in het begin te maken met problemen om het programma volledig uit te voeren maar uiteindelijk is het wel gelukt. Daarbij bleek opnieuw hoe belangrijk flexibiliteit en creativiteit in de houding en het handelen van de opleiders waren om het traject uit te voeren en tot een goed einde te brengen.
OP3	<i>Het programma gebruikt standaardtoetsen</i>	Er zijn standaardtoetsen voor taalvaardigheid afgenomen, maar er is ook gewerkt met formatieve toetsen, zoals de opdrachten in het taalportfolio waar een cijfer aan verbonden is. Dit werd door alle betrokkenen positief gewaardeerd. De eindtoetsen zijn afgenomen aan het einde van periode 2 (half januari) en tussendoor hebben de studenten ook enkele proeftoetsen gemaakt. Deze opzet werd positief gewaardeerd en kan worden gehandhaafd.
OP4	<i>Het programma is van korte duur</i>	De vier maanden die het programma duurde, bleken voldoende voor een goed resultaat. De studenten die in 2012 aan het programma hadden deelgenomen zijn iets langer begeleid, omdat in die groep ook studenten zaten uit de cohorten van 2010 en 2011 (die hun propedeusediploma nog niet hadden behaald). Die groep 'doubleurs' was enigszins gedemotiveerd en moest vertrouwen krijgen in de nieuwe aanpak. De studenten die in 2012 waren ingestroomd en die geen ander programma hadden meegemaakt, waren snel klaar met het programma van het eerste jaar en konden (als extra) een aantal modules uit het tweede jaar gaan volgen. De studenten die het programma met de vernieuwde elementen erin hebben gevolgd, zijn ook na het behalen van hun propedeusediploma niet meer uitgevallen. Studenten van al de cohorten die het programma hebben gevolgd, bleken in staat te zijn zonder verdere begeleiding, zoals ze die in het eerste semester wel kregen, verder te kunnen tot en met het afstuderen; dat betreft zowel de jongere als de oudere studenten met al eerder verworven competenties en sprekers van het Nederlands als eerste, tweede en vreemde taal.

OP5	<i>Er wordt gebruik gemaakt van een studentenvolgsysteem om het (taal)profiel van studenten inzichtelijk te maken.</i>	<p>Het studentenvolgsysteem is met succes gebruikt. Het inzichtelijk maken van het (taal)profiel kost de docenten, begeleiders en coördinatoren die ermee hebben leren werken, relatief weinig tijd. Het zou wel goed zijn als alle verzamelde data ook in een gedigitaliseerd datasysteem zouden worden opgeslagen en beschikbaar worden gesteld aan alle betrokken docenten en begeleiders.</p> <p>De evaluatie wijst uit dat OP5 en OP 18 (<i>go/no-go</i>-besluit) kunnen worden gecombineerd. De formulering luidt dan: <i>Er wordt gebruik gemaakt van een studentenvolgsysteem om het (taal)profiel van studenten inzichtelijk te maken. Dit leidt tot een 'go/no-go' besluit om met de opleiding door te gaan. Dit besluit kan genomen worden na de diagnostische fase bij de start van het programma maar ook, op basis van tussentijdse en eindresultaten van de studenten, gedurende het programma of aan het einde ervan.</i></p> <p>Docenten en begeleiders stelden ook voor om ook OP17, betreffende het taalvaardigheidsprofiel van de studenten, te integreren in OP5.</p>
OP6	<i>Er vindt afstemming plaats tussen betrokkenen bij de implementatie van het programma</i>	<p>De afstemming tussen betrokkenen was voldoende.</p> <p>De studenten hadden (tamelijk) veel inbreng en er werd (zowel mondeling als schriftelijk) geregeld met hen geëvalueerd. Suggesties voor verbeteringen werden voor zover mogelijk meteen aangebracht.</p> <p>Contacten met het werkveld waren, anders dan bij de LOFO op Bonaire, meer centraal georganiseerd en informatie vanuit het werkveld werd tijdens het wekelijkse teamoverleg besproken.</p> <p>De contacten met de studieloopbaan- en stagebegeleiders verliepen soepel, al gaven sommigen aan geen steun te kunnen bieden bij het geven van feedback aan studenten op het gebied van taalvaardigheid Nederlands. Ze vonden hun eigen beheersing van de Nederlandse taal daar niet goed genoeg voor.</p>
OP7	<i>Er worden goede voorzieningen en scholingsmogelijkheden gecreëerd voor de medewerkers van het programma</i>	<p>De noodzakelijke voorzieningen waren over het geheel genomen goed geregeld en problemen die zich voordeden, konden snel worden opgelost.</p> <p>Wel is het noodzakelijk om gastdocenten te selecteren op onder andere hun bereidheid om zich te blijven ontwikkelen, ook met betrekking tot hun visie op taal en taalonderwijs. Met gastdocenten moeten, net als met vaste medewerkers, functionerings- en beoordelingsgesprekken worden gevoerd.</p>
OP8	<i>Er wordt voldoende ruimte geboden voor de implementatie van het programma</i>	<p>In de periode 2012-2013 was er formeel geen ruimte in het curriculum voor de uitvoering van het programma. De evaluaties laten zien dat dit een punt is dat absoluut aandacht behoeft. Zonder formele inbedding is het afbreukrisico bij de uitvoering van het programma aanzienlijk.</p>
OP9	<i>Niet-taalgerelateerde risicofactoren voor studie-uitval worden gecontroleerd</i>	<p>Aan niet-taalgerelateerde oorzaken van studie-uitval werd op basis van de in eerdere deelonderzoeken verworven kennis, expliciet en bewust gewerkt. Daarbij werd gebruik gemaakt van de screeningslijst voor risicofactoren van studie-uitval. Deze registratie en controle werd door mij persoonlijk aangestuurd maar ik ben er niet zeker van dat ze deel is gaan uitmaken van het collectieve handelingsrepertoire van de TLN. Hier moet blijvend aandacht aan worden besteed.</p>
Taalbeleidsmatige ontwerpprincipes		
OP10	<i>Gebruik van Nederlands en academisch taalgebruik wordt gestimuleerd</i>	<p>Aan het gebruik van Nederlands en academisch taalgebruik is heel bewust aandacht besteed en in tegenstelling tot de situatie bij de LOFO op Bonaire hebben de studenten van de TLN dit principe omarmd. Dit is in bijna alle portfolio's terug te lezen en ook te horen in de opnames die gemaakt zijn tijdens de evaluaties.</p>

OP11	<i>Taalvaardigheid Nederlands wordt in alle modules beoordeeld</i>	Dit ontwerpprincipe bleek bij de LOFO op Bonaire al niet het beoogde effect te hebben en is daarom bij de TLN niet verder toegepast.
OP12	<i>Het Nederlands van studenten wordt niet gecorrigeerd door docenten in andere vakken</i>	Dit ontwerpprincipe bleek overbodig omdat veel docenten zich over het algemeen onvoldoende bekwaam achtten om een dergelijke correctie uit te voeren. Het is daarom samengevoegd met OP13. De voorgestelde formulering luidt als volgt: <i>Er wordt aandacht besteed aan taalvaardigheid Nederlands in alle vakken; docenten van andere vakken stimuleren studenten om zelf hun taalfouten te corrigeren. Ze mogen hen wel van feedback voorzien.</i>
OP13	<i>Er wordt aandacht besteed aan taalvaardigheid Nederlands in alle vakken</i>	Er is in dit verband bewust gewerkt met het aanleggen van een vakjargonwoordenlijst door de studenten. Dit werkte goed. Dit principe is geïntegreerd in OP12 en kan als zelfstandig principe vervallen.
OP14	<i>Taaltaken bij andere vakken worden in het programma geïntegreerd</i>	Integratie heeft plaatsgevonden en werkte volgens de studenten goed; dit blijkt uit de in hun taalportfolio opgenomen bewijzen. Volgens diverse docenten en begeleiders heeft deze werkwijze er ook toe bijgedragen dat de producten die studenten bij andere vakken inleverden, van een betere kwaliteit waren dan zij gewend waren.
OP15	<i>Er wordt aandacht besteed aan (de benutting van) de meertalige context</i>	Aan de meertalige context is bij de TLN, meer dan bij de LOFO op Bonaire, heel expliciet aandacht besteed en dit heeft volgens de betrokken docenten goed gewerkt. Er is veel aanvullend materiaal gemaakt om aan dit principe gestalte te kunnen geven (bijv. voor het gebruik van de buigings-e in het Nederlands die in geen enkele methode Nederlands voldoende wordt uitgelegd en voorzien van voldoende oefenmateriaal). OP15 kan eventueel samen met OP10, OP13 en OP14 ook worden geschaard onder de noemer: <i>Er is aandacht voor taalbeleid binnen de opleiding.</i>
OP16	<i>Er wordt gebruik gemaakt van gedifferentieerd studiemateriaal</i>	Dankzij een basissubsidie van de Nederlandse Taalunie konden in 2012-2013 veel verschillende soorten studieboeken (op tal van niveaus en voor sprekers van het Nederlands als eerste, tweede en vreemde taal) worden aangeschaft. Deze boeken konden in de klas worden gebruikt en soms ook (aan het begin van het collegejaar) in bruikleen worden gegeven aan studenten.
Taaldidactisch-inhoudelijke ontwerpprincipes		
OP17	<i>Het taalvaardigheidsprofiel van de studenten wordt inzichtelijk gemaakt</i>	Dit principe is gerealiseerd door in het programma de studenten en opleiders bewust te maken van de situatie van iedere individuele student en van de groep waar die student deel van uitmaakte en heeft goed gewerkt. Er is wel een voorstel gedaan om OP17 te integreren in OP5 (zie boven).
OP18	<i>Er wordt op basis van de verzamelde begin-, tussen- en/of eindproducten van de studenten een go/no-go besluit genomen om met de opleiding door te gaan</i>	Dit principe is van groot nut geweest. In beide TLN-cohorten hebben bepaalde studenten na de diagnostische fase het besluit genomen om niet met de opleiding verder te gaan. Dat was voor de studenten in kwestie een goede keuze en het heeft er ook voor gezorgd dat de rendementcijfers van de opleiding niet zijn vervuld. Het besluit om niet met de opleiding door te gaan kan ook later worden genomen op basis van de tussentijdse en eindresultaten die de studenten boeken. Er is voorgesteld om OP18 te integreren in OP5.
OP19	<i>Er wordt aandacht besteed aan reflectief taalleren en taal ontwikkelen</i>	Deze aanpak is goed geïmplementeerd en werd door de studenten positief beoordeeld.

		<p>Op verzoek van de studenten werd wel het aantal te schrijven reflectieverslagen verminderd. Ook het aantal opdrachten voor het taalportfolio is gereduceerd en de opdrachten werden beter aan de studenten uitgelegd dan bij de LOFO op Bonaire het geval was.</p> <p>Er was ook meer ruimte in het programma gecreëerd voor het geven van instructie bij het werken met de nieuwe instrumenten (het taalportfolio en het instrument voor taalfoutenanalyse).</p> <p>Het werken met verschillende reflectiemodellen leerden de studenten ook bij de studieloopbaanbegeleidingslijn en de werkervaringslijn (stage).</p>
OP20	<i>Er wordt aandacht besteed aan analytisch en onderzoekend taalleren</i>	<p>Deze aanpak is goed geïmplementeerd en daarbij is gebruik gemaakt van het instrument voor taalfoutenanalyse. Dit was in het begin moeilijk voor de wat jongere studenten maar de studenten die al in het bezit waren van een hbo- of wo-diploma, hadden hier minder moeite mee. De reactie van de studenten op het werken met het instrument voor taalfoutenanalyse was over het algemeen zeer positief. Op basis van feedback van de studenten is een vereenvoudigde versie van het instrument ontwikkeld waarin met handzame codes kan worden gewerkt.</p>
OP21	<i>Er wordt expliciet aandacht besteed aan de ontwikkeling van luistervaardigheid</i>	<p>Dit aandachtspunt is over het algemeen goed uitgevoerd. Er zijn door de studenten zelf video-opnames gemaakt van evaluatiemomenten. Dit onderdeel is door zowel de studenten, docenten als begeleiders als heel goed beoordeeld.</p>
OP22	<i>Er wordt aandacht besteed aan contextrijk en interactief taalleren</i>	<p>Deze manier van taalleren is goed in praktijk gebracht. Met name de jongere vreemdetaallearers van het Nederlands zijn aan het begin van het programma nog erg stil, zoals te zien is op de gemaakte video-opnames, maar na de eerste maanden komen zij los en gaan meer in het Nederlands praten. De meesten zochten ook bijbaantjes op plaatsen waar zij hun luister- en spreekvaardigheid in het Nederlands konden oefenen. De meeste studenten van de TLN stonden heel erg achter deze aanpak en zorgden ook zelf voor veel inbreng op dit gebied.</p>
OP23	<i>Er wordt aandacht besteed aan didactische differentiatie met het oog op de aanwezige (talige) diversiteit: samen waar het kan en individueel waar het nodig is</i>	<p>Differentiatie bleek van essentieel belang voor het verhogen van de taalvaardigheid Nederlands van de studenten. Met name de aandacht die er was voor elke individu, werd door de studenten zeer gewaardeerd.</p> <p>Het goed laten functioneren van dit ontwerpprincipe staat of valt met de beschikbaarheid van het (taal)profiel dat bij OP5 samen met de studenten wordt gemaakt. Er is ook een relatie met de afstemming tussen betrokken partijen en de ruimte voor inbreng door alle partijen (OP6).</p>
Aanvullende ontwerpprincipes (LOFO)		
OP24	<i>Er wordt een integrale aanpak van Nederlands en Papiaments gevolgd</i>	<p>Dit principe was voor de TLN niet relevant en is daarom niet toegepast. Wel is door diverse docenten, begeleiders en studenten geadviseerd de mogelijkheid te creëren om studenten kennis te laten nemen van de spelling en grammatica van het Papiaments zodat zij interferentiefouten tussen het Nederlands en het Papiaments kunnen herkennen.</p>
OP25	<i>Studenten worden gestimuleerd opgedane kennis tijdens de (stage)praktijk toe te passen</i>	<p>Omdat studenten bij TLN in het eerste jaar nog geen lesgeven tijdens hun stage, kon dit principe bij de TLN niet tijdens de stage worden toegepast. Toepassing ervan vond wel plaats in de opleiding.</p>

OP26	<i>Studenten laten ervaren dat zij vooruitgang en succes kunnen boeken</i>	Dit principe is bij de TLN geoperationaliseerd door de studenten al hun successen in hun taalportfolio te laten opnemen. Ook door het gebruik van het instrument voor taalfoutenanalyse konden de studenten ervaren hoe hun aantal foutsoorten gestaag minder werd.
-------------	--	---

Na dit overzicht van de resultaten van de formatieve evaluatie van het programma Taalvaardigheid Nederlands bij de TLN richten we ons op de resultaten van het programma in termen van de vergroting van de taalvaardigheid Nederlands van de deelnemende studenten en hun succes in de propedeuse.

9.4 Summatieve evaluatie

9.4.1 Aanpak

In de vorige paragrafen heb ik de uitvoering en de formatieve evaluatie van het programma Taalvaardigheid Nederlands bij de TLN beschreven. In wat volgt bespreek ik vooral de scores van de studenten op de afgenomen taalvaardigheidstoetsen en geef ik enige informatie over de doorstroomcijfers van de cohorten 2012 en 2013 en enkele volgende jaren.

9.4.2 Resultaten

Voor de afsluiting van het programma moesten de studenten enkele taalvaardigheidstoetsen Nederlands maken op ERK B2-niveau die standaard deel uitmaken van de toetsing bij de TLN op Curaçao. Er werden vier onderdelen getoetst namelijk Luisteren en spreken, Functioneel schrijven, Lezen en Deeltaalvaardigheden. Voor elk onderdeel werden twee toetsen aangeboden. Het betrof in totaal acht toetsen. Twee toetsen hadden betrekking op Functioneel schrijven; daarin moesten de studenten laten zien dat zij de regels van de Nederlandse taal (op ERK B2-niveau) konden toepassen om een communicatieve taak uit te voeren en dat zij in staat waren basale fouten in teksten te herkennen. Eveneens twee toetsen hadden betrekking op Luisteren en spreken. Een daarvan was theoretisch gericht en ging over stof uit het boek *Leren communiceren* waar de studenten gedurende het programma mee hadden gewerkt en de andere was een luistervaardigheidstoets op B2-niveau van het ERK. De twee leesvaardigheidstoetsen had betrekking op een leesvaardigheidstekst op B2-niveau van het ERK en op Nederlandse woordenschat. De twee toetsen Deeltaalvaardigheden hadden betrekking op spelling, vakjargon, grammatica, woordenschat, stijl en interpunctie. De functionele schrijftaak van de studenten in de diagnostische toets en in de afsluitingstoets is bovendien geanalyseerd op de voorkomingsfrequentie van de soorten fouten die de studenten maakten.

Tabel 9.5 geeft een overzicht van de gemiddelde scores van de per taalvaardigheid afgenomen toetsen (ontleend aan in de studentenadministratie opgenomen gegevens) en het aantal foutensoorten aan het begin en einde van het programma.

Tabel 9.5: Scores op de taalvaardigheidstoetsen en aantal foutensoorten aan het begin en einde van het programma, TLN 2012

Student nr.	Luisteren en spreken	Functioneel schrijven	Lezen	Deeltaalvaardigheid	Gem. score	Foutensoorten begin	Foutensoorten einde
1	6,7	8,3	8,3	7,5	7,7	9	5
2	8	6,1	5,9	8,1	7,3	13	4
3	9,3	9	9	7,2	8,6	8	3
4	6,3	7	6,9	8,7	7,2	8	5
5	7,1	6,8	6,4	6,4	6,7	7	6
6	6,5	8,2	7,1	6,8	7,1	6	3
7	7,5	6,3	7,1	5,5	6,6	7	4
8	6,4	7,4	6,9	5,2	6,5	7	4
9	7,2	8,3	7,8	6,8	7,5	10	5
10	7,2	7,0	6,7	7,3	7,1	9	4
Gem.	7,2	7,4	6,6	7	7,2	8,4	4,3

Tabel 9.5 laat zien dat alle studenten van cohort 2012 uiteindelijk een (ruime) voldoende hebben gescoord voor alle taalvaardigheidstoetsen. De beste resultaten werden gehaald op het onderdeel schrijven, de (relatief) slechtste op het onderdeel lezen. Dit komt mogelijk doordat er in het programma meer aandacht is besteed aan schrijfvaardigheid dan aan leesvaardigheid en schrijfvaardigheid bovendien extra werd ondersteund door een module waarin deelvaardigheden zoals grammatica en spelling werden behandeld. De gemiddelde eindscore van de studenten over alle toetsen was 7,2. Sommige studenten moesten wel bepaalde onderdelen herkansen en het duurde soms lang voordat alle eindcijfers bekend waren en gemiddelden konden worden berekend. Bij de lerarenopleidingen mogen studenten twee jaar over hun propedeuse doen en ook zelf bepalen of zij een module in het eerste of tweede jaar afronden. In uitzonderlijke gevallen krijgen studenten zelfs een extra kans van de examencommissie en duurt het nog langer voordat alle eindcijfers bekend zijn.

Voor wat betreft het aantal foutsoorten in de geschreven teksten van de studenten, zien we bij alle studenten een substantiële daling van het aantal foutsoorten tussen de eerste en de tweede meting. De gemiddelde foutscore bij de tweede meting laat bijna een halvering van het aantal gemaakte foutsoorten zien (van 8.4 naar 4.3). Daarmee hebben alle studenten een foutscore die ligt beneden het in Hoofdstuk 5 aangegeven aantal van 7 foutsoorten dat een goede voorspeller is van studie-uitval. Dit verraste ons niet omdat we tijdens de uitvoering van het programma zagen dat bepaalde foutsoorten door gebruik van het instrument voor taalfoutenanalyse en het

taalportfolio konden worden verholpen. Overigens zijn niet alle foutsoorten even gemakkelijk te remediëren en werkten ook niet alle studenten even intensief met de aangeboden instrumenten.

Ter illustratie sta ik hier kort stil bij de ontwikkeling van twee studenten die aan het programma hebben deelgenomen. Een student uit cohort 2012 die bij de eerste afname 13 foutsoorten had en bij de tweede afname nog maar vier, schreef in zijn reflectieverslag na het volgen van enkele lessen binnen het programma het volgende:

Daarnaast zijn we nu met schrijfvaardigheid bezig, fouten herkennen in een teksts, ik heb een beetje moeite met het schrijven van een correcte nederlands, ik ga eraan werken, nu moet ik mijn fouten herkennen, welke typen fouten ik telkens maak om zo eraan te werken.

Dus ik heb veel van de bijeenkomsten geleerd het zijn niet alleen theorie lessen maar er wordt ook een beetje aan praktijk gedaan en dat vindt ik goed want we leren en oefenen op dezelfde moment zo kan de docent ook zien of we werkelijk hebben begrepen wat ze allemaal heeft verteld. Ik ga op mijn fouten werken om ze te verbeteren niet alleen om een competente Nederlands docent te worden maar om mijn niveau van nederlands zelf te verhogen. (Reflectieverslag Luisteren, spreken en schrijfvaardigheid van een student van de TLN, 31 augustus 2012; ongecorrigeerd).

Deze student had in zijn kennismakingstekst geschreven dat hij nog niet wist of hij leraar Nederlands wilde worden. Hij was een vreemdetaalspreker van het Nederlands met Papiaments als meest gebruikte taal en wilde zijn taalvaardigheid Nederlands verbeteren om daarna in Nederland te gaan studeren. Hij heeft alles wat hem aan kennis, feedback en instrumenten werd aangereikt om zich te ontwikkelen met beide handen en veel humor aangegrepen en samen met andere studenten hard aan zowel zijn houding als aan zijn taalvaardigheid Nederlands gewerkt (soms tot laat in de avond, in het universiteitsgebouw). Hij heeft zijn propedeusediploma na twee jaar behaald, heeft de opleiding goed afgerond en is leraar geworden in het secundair onderwijs. Tijdens een stage-assessment zag ik hoe hij verrassend goed met de talige diversiteit in zijn klas omging. Hij vertelde dat het hem gelukt was om in twee achtereenvolgende jaren een zeer divers samengestelde klas zonder doublures naar een volgend leerjaar te krijgen. Ook de leidinggevende op de school waar hij stage liep en daarna in dienst trad, was zeer te spreken over zijn groei en bijdrage. De ontwikkeling van deze student verliep heel anders dan wat ik bij studenten met hetzelfde taalprofiel in eerdere jaren had meegemaakt. Naast zijn eigen bereidheid om te groeien en te veranderen heeft daarbij zeker ook het programma Taalvaardigheid Nederlands een belangrijke rol gespeeld. Het was een kans waarvan hij, net als veel van de andere jonge studenten die het programma in 2012 en 2013 volgden, optimaal gebruik heeft gemaakt.

Een tweede voorbeeld betreft de ontwikkeling van een student die in het primair onderwijs werkzaam was en het programma kwam volgen om vooral haar taalvaardigheid Nederlands te verbeteren. Tegen het einde van het programma, nadat zij alle taalvaardigheidstoetsen met succes had afgerond, legde zij bij een onafhankelijk Nederlands bureau dat nascholing verzorgde voor leraren in het primair onderwijs, een diagnostische toets taalvaardigheid Nederlands af. Haar gemiddelde score op de toets was ERK B2+ terwijl zij bij het begin van het programma nog gemiddeld B1 scoorde. Zij was ervan overtuigd dat het programma in die groei een grote rol had gespeeld.

Alle studenten die in 2012 aan het programma hadden deelgenomen, hebben de propedeuse gehaald en zijn formeel doorgestroomd naar het tweede jaar. Dit betekent een rendement van 100% voor cohort 2012 zelf en uiteindelijk meer dan 60% voor de cohorten 2010 en 2011.

Tabel 9.6 geeft een overzicht van de scores van de studenten van TLN-cohort 2013 op de taalvaardigheidstoetsen en van het aantal gemaakte soorten fouten in de functionele schrijfpodracht aan het begin en aan het eind van het programma.

Tabel 9.6: Scores op de taalvaardigheidstoetsen en aantal foutensoorten aan het begin en het einde van het programma, TLN 2013

Student nr.	Luisteren en spreken	Functioneel schrijven	Lezen	Deeltaalvaardigheid	Gem. score	Foutensoorten begin	Foutensoorten einde
1.	9,0	7,1	6,8	7,5	7,6	12	4
2	6,1	7,4	6,7	6,9	6,8	12	5
3	7,4	6,5	7,0	7,5	7,1	10	4
4	7,3	6,6	6,9	6,5	6,8	10	6
5	V*	7,2	V	6,0	6,6	10	6
6	7,3	7,1	6,3	6,0	6,7	12	5
7	6,4	6,3	6,2	5,5	6,1	13	6
8	6,2	6,5	7,0	8,3	7,0	9	4
9	V	9,0	V	7,0	8,0	6	3
10	V	9,2	V	7,1	8,2	3	2
11	V	8,3	V	8,0	8,2	9	3
12	V.	7,8	V	6,0	6,9	8	3
13	7,6	7,6	7,6	6,6	7,4	8	3
14	Gestopt						
15	Gestopt						
16	8,3	7,8	6,9	6,0	7,3	9	4
17	Gestopt						
Gem.	7,0	7,5	6,7	6,8	7,2	9,4	4,5

* V = vrijstelling omdat deze studenten al beschikten over de competenties die door het volgen van de module worden nagestreefd op basis van een hbo- of wo-diploma op het gebied van taal of communicatie.

Alle studenten van cohort 2013 scoorden een (ruime) voldoende voor alle taalvaardigheidstoetsen. Bij sommigen werd deze voldoende pas behaald na herkansing, soms pas na een jaar. Ook hier werden de beste resultaten gehaald op het onderdeel schrijven, de (relatief) slechtste op het onderdeel lezen. Het gemiddelde eindcijfer van de studenten over alle onderdelen samen was 7,2.

Ook de afname van het aantal gemaakte foutsoorten tussen de eerste en de tweede meting was bij alle studenten substantieel. De gemiddelde foutscore bij de tweede meting laat een halvering van het aantal gemaakte foutsoorten zien (van 9,4 naar 5,4). Daarmee hebben alle studenten een foutscore die ligt beneden het in Hoofdstuk 5 aangegeven aantal van 7 foutsoorten dat een goede voorspeller is van studie-uitval.

Van de 14 studenten die in 2013 aan het programma hebben deelgenomen hebben er 13 hun propedeusediploma behaald (12 bij de TLN op Curaçao en een bij de TLN op Aruba). Dit betekent een rendement van ruim 86%. Al deze studenten zijn vervolgens formeel doorgestroomd naar het tweede jaar. Drie studenten zijn na het tweede of derde jaar gestopt met de opleiding; niet vanwege slechte studieresultaten maar omdat zij een ander carrièreperspectief kozen. Een student behaalde wel alle modules van het eerste jaar en ook enkele modules uit het tweede jaar maar deed geen propedeuse-assessment – en kreeg dus geen propedeusediploma – omdat zij besloot een andere hbo-studie te gaan volgen die zij succesvol heeft afgerond.

Door het grote tekort aan leraren Nederlands op de eilanden zijn veel studenten uit de cohorten 2012 en 2013 al voordat zij een eindexamen hadden behaald, gerekruteerd om voor de verschillende schoolbesturen op de eilanden en sommigen zelfs in Nederland, les te gaan geven. Velen zijn pas na twee jaar niet-volledig bevoegd les te hebben gegeven, als zij-instromers teruggekeerd naar de TLN om hun studie af te ronden. Er zijn ook studenten die na het behalen van hun propedeusediploma een andere opleiding zijn gaan volgen en na het behalen daarvan weer zijn ingestroomd bij de TLN om alsnog ook hun studie Nederlands af te ronden. De meeste (wat oudere) zij-instromers die aan het nieuwe programma hebben deelgenomen, zijn eerder uitgestroomd dan de jongere deelnemers maar er zijn ook jongere studenten (met het Nederlands als eerste, tweede of vreemde taal) die nominaal (binnen vier jaar) of zelfs sneller zijn afgestudeerd. Ook zij zijn allemaal werkzaam in het onderwijs in het Caribisch gebied of in Nederland. Voor het eerst in de geschiedenis van de opleiding waren er ook mannelijke studenten die hun propedeuse behaalden.

9.4.3 Aanvullende longitudinale resultaten

In aanvulling op de bespreking van de cohorten 2012 en 2013, willen ik de lijn hier nog even doortrekken met gegevens uit de daaropvolgende jaren.

In 2014 werd ervoor gekozen met een ander docententeam weer het oude taalvaardigheidsprogramma Nederlands uit te voeren. Dit hing samen met het feit dat

niet alle betrokkenen van de opleiding en de Algemene Faculteit de in het nieuwe programma verwerkte, empirisch gefundeerde visie op taalleren deelden en liever vasthielden aan een meer traditionele aanpak bij het leren van (vreemde) talen zonder daarbij voldoende rekening te houden met niet-taalgerelateerde risicofactoren voor studie-uitval. Het gevolg was dat de doorstroom van de studenten van de propedeusefase naar de hoofdfase weer even laag was als in de periode 2005-2006 en 2008-2009 (zie Hoofdstuk 3), dat wil zeggen tussen de 0 en 40 procent. Van deze groep had na vier jaar studeren, nog bijna geen enkele student het propedeusediploma behaald.

In 2015 en 2016 heeft vervolgens een docent die in 2013 als student aan het programma had deelgenomen, op verzoek van de leiding van de faculteit het voortouw genomen bij de uitvoering van het taalvaardigheidsprogramma Nederlands in het eerste semester van het eerste jaar. Over die uitvoering heeft vooraf geen afstemming plaatsgevonden met de ontwikkelaars van het programma. Aan de vorm en inhoud van de modulebeschrijvingen is te zien, dat er sprake is van een mix van het oude en het nieuwe programma. De scores van de studenten voor de diverse modules waren goed, de scores van de evaluaties van de modules uit het eerste semester waarin het programma werd uitgevoerd waren uitstekend en tot twee jaar na de uitvoering van het programma, was bijna 100 procent van de studenten nog aanwezig binnen de opleiding. Na die twee jaar, was echter ongeveer 40 procent van de studenten zonder propedeusediploma uitgevallen.

Een door mij uitgevoerde nadere analyse van de resultaten van het programma laat zien dat door het mengen van het oude en het nieuwe programma, enkele zeer essentiële randvoorwaardelijke ontwerpprincipes die voor een zo goed mogelijke doorstroming van de studenten zouden moeten zorgen, waren weggevallen. Het ging daarbij met name om het gebruik van een studentenvolgsysteem (OP5), waarbij ook het taalvaardigheidsprofiel van de studenten en het risico dat zij lopen om uit te vallen inzichtelijk wordt gemaakt en op basis van alle verzamelde resultaten een *go/no-go* besluit wordt genomen (OP18). Verder ging het om afstemming tussen alle betrokkenen bij de uitvoering van het programma (OP6) en het controleren van niet-taalgerelateerde risicofactoren voor studie-uitval (OP9).

Overigens hadden we zonder deze gemengde uitvoering van het programma waarin oude en nieuwe elementen werden gecombineerd, niet kunnen vaststellen dat de genoemde niet toegepaste ontwerpprincipes in samenhang met elkaar van groot belang zijn voor het realiseren van een goede doorstroming van studenten van de propedeuse naar de hoofdfase van de opleiding. Zoals onder anderen Collins, Joseph & Bielaczyc (2004) aangeven, is het bij ontwerponderzoek in het onderwijs niet altijd even gemakkelijk om met 100 procent zekerheid vast te stellen aan welke factoren de verkregen resultaten zijn toe te schrijven omdat bepaalde variabelen moeilijk te isoleren zijn. In de dagelijkse praktijk van het onderwijs zijn er zoveel factoren

die samen van invloed zijn op onderwijsleerprocessen, dat het niet altijd even gemakkelijk is om te onderzoeken variabelen te scheiden en afzonderlijk te onderzoeken.

Omdat ik als coördinator van de opleiding het gemiddelde rendementscijfer over een periode van vijf jaar in de gaten moest houden, heb ik in 2017 opnieuw het voortouw genomen om het programma uit te voeren. Van cohort 2017 is vervolgens weer 83% procent van de studenten nominaal en met het propedeusediploma doorgestroomd naar het tweede jaar. Tabel 9.7 bevat een samenvattend overzicht van instroom, doorstroom en uitval van studenten bij de TLN die tussen 2012 en 2017 deelnamen aan het oude programma, het nieuwe programma of het gemengde programma. De gegevens zijn ontleend aan de studentenadministratie (UoC, 2019b); ze zijn in het voorgaande al meer in detail besproken.

Tabel 9.7: Instroom, doorstroom en uitval 2010-2017 bij de TLN op Curaçao²⁶

Cohort	TLN					
	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Programma (deelname programma)	Nieuw	Nieuw	Oud	Gemengd	Gemengd	Nieuw
Instroom	10	14	11	10	10	5
Propedeusediploma behaald	10 100%	13 93%	4 36%	6 60%	6 60%	4 80%
Einddiploma behaald of in afstudeerfase (van de studenten die een propedeusediploma hebben behaald)	7 70%	11 85%	1 25%	5 83%	4 67%	3 75%
Uitgevallen of gestopt (met of zonder propedeusediploma)	3 30%	2 14%	9 82%	4 40%	6 60%	2 40%

In 2018 en 2019 heb ik, als coördinator van de TLN, de uitvoering van het programma weer volledig aan anderen overgelaten. Ik bood vanaf de zijlijn waar nodig en gevraagd wel enige ondersteuning en gaf tegen het einde van het academisch jaar een module om te controleren of de studenten goed op het tweede jaar waren voorbereid. Waar dat nog niet het geval was, kon ik daar op basis van mijn ervaring met het programma meestal snel iets aan doen. Van cohort 2018 zijn 67% van de studenten die aan het programma hebben deelgenomen, met een propedeusediploma doorgestroomd naar het tweede jaar. Bij de laatste accreditatieronde (UoC, 2016) had de

²⁶ Uitval is bij TLN een relatief begrip geworden, omdat sommige studenten die een propedeusediploma hebben behaald en daarna met de studie zijn gestopt, vaak na enkele jaren terugkomen om de studie alsnog af te ronden. De cijfers blijven dus (in positieve zin) veranderen.

TLN tot 2020 de volgende streefcijfers genoteerd: minimaal 40 procent doorstroom van studenten met een propedeusediploma naar het tweede jaar en, van die groep, minimaal 60 procent met een einddiploma het werkveld in als leraar Nederlands. Deze streefcijfers zijn voor de genoemde periode ruimschoots behaald.

9.5 Conclusies en consequenties

In dit hoofdstuk heb ik de uitvoering en evaluatie beschreven van het programma Taalvaardigheid Nederlands bij de TLN op Curaçao. In paragraaf 9.5.1 presenteer ik de conclusies die ik op basis van de verzamelde gegevens over de evaluatie van het programma heb getrokken en in paragraaf 9.5.2 bespreek ik de mogelijke consequenties van deze conclusies voor de verdere ontwikkeling van het programma. Ik wil deze paragraaf beginnen met op te merken dat ik van veel studenten heb gehoord dat zij met veel plezier aan het programma hebben deelgenomen en dat hun Nederlandse taalvaardigheid erdoor is verbeterd. Ter illustratie citeer ik hier een notitie uit mijn onderzoeksdagboek uit 2013:

Op dit moment, 26 april 2013, voor het eerst sinds het ontstaan van de opleiding Nederlands in 2005, hebben wij 0% uitval binnen de opleiding na bijna vier perioden (einde jaar 1) en alle studenten scoren ook voor alle andere vakken relatief goed. Op 7 oktober 2013 zijn inderdaad alle studenten goed doorgestroomd en is 0% uitgevallen en is ook bij het nieuwe cohort dat in juli is ingestroomd nog geen uitval en doet iedereen nog enthousiast mee. (Onderzoeksnotities, 26 april 2013, aangevuld op 7 oktober 2013)

9.5.1 Conclusies

Het nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands, gebaseerd op ontwerpprincipes die zijn voortgekomen uit de in eerdere hoofdstukken besproken deelstudies, is in het eerste semester van 2012 en 2013 uitgevoerd bij de TLN op Curaçao. Daarbij is ook gebruik gemaakt van de kennis en ervaringen zoals verkregen tijdens de uitvoering van het programma bij de LOFO op Bonaire.

Het programma is bij de TLN uitgevoerd zonder daarmee het bestaande door de NVAO reeds positief beoordeelde programma geweld aan te doen. Wat wij probeerden, was de kwaliteit van het programma verder te verhogen door van de studenten in het eerste semester van het eerste jaar, bewustere leeders van het Nederlands te maken die hun eigen taalontwikkeling konden monitoren en bevorderen. Daarmee hoopten we ook de geconstateerde grote uitval onder de studenten terug te dringen. Wij zijn bij de uitvoering en evaluatie van het programma methodisch, systematisch en grondig te werk gegaan. Het doel dat met de uitvoering van het programma werd beoogd, is volgens alle participanten (docenten, begeleiders en studenten) en gezien het percentage doorgestroomde studenten van beide cohorten van de propedeusefase

naar de hoofdfase van de opleiding (100%) en van de hoofdfase naar de eindfase (60-80%), ruimschoots bereikt.

Zowel in cohort 2012 als in cohort 2013 zagen wij dat tussen de 80 en 100 procent van de deelnemers alle taalvaardigheidsmodules uit het eerste semester (15 van de 60 in het eerste jaar te behalen studiepunten) met succes hebben afgerond. Deze groepen hebben daarnaast ook alle overige modules van het eerste jaar (45 studiepunten) behaald en daarmee hun propedeusecertificaat. Hetzelfde effect is te zien bij een groep deelnemers in 2017 toen het programma wederom werd aangeboden. Sommige studenten die aan het programma deelnamen, hadden zelfs tijd over om in het eerste jaar al bepaalde modules uit het tweede jaar te volgen. Bij de groepen die niet aan het nieuwe taalvaardigheidsprogramma Nederlands deelnamen of slechts gedeeltelijk, waren de doorstroompercentages beduidend lager. Van cohort 2014 bijvoorbeeld is meer dan 70 procent van de studenten uitgevallen en van de 30 procent die overbleef, had niemand na vier jaar nog een propedeusecertificaat behaald. Het is uiteraard niet uit te sluiten dat hierbij ook andere factoren dan het (niet) gevolgde programma een rol hebben gespeeld. Ook studenten die het nieuwe programma hadden gevolgd, maakten in de volgende semesters nog altijd taalfouten in hun mondelinge en schriftelijke werk. Maar het verschil was wel, dat zij daarop konden worden aangesproken. Zij wisten hoe zij die situatie aan konden pakken en hoefden zich geen slachtoffer meer te voelen van de Nederlandse taal. Het verschil is ook dat het maken van taalfouten hen niet gehinderd heeft om alle modules te halen die nodig waren voor het behalen van hun propedeusecertificaat en daarbij ook nog de modules uit de hoofdfase, de stageperiode en de eindfase van de opleiding. Ze waren bewustere taalleerders geworden die bij het leren van de Nederlandse taal gebruik maakten van alle hulpmiddelen die hun door het programma werden aangereikt.

De evaluatie van de uitvoering van het nieuwe programma bij de TLN heeft, behalve een betere doorstroming van de studenten, ook nieuwe inzichten in de gebruikte ontwerpprincipes, nieuw ontwikkeld lesmateriaal, nieuwe modulebeschrijvingen en nieuwe instrumenten opgeleverd.

Zo zagen wij dat een aantal van de geformuleerde ontwerpprincipes kon worden samengevoegd. Bijvoorbeeld de ontwerpprincipes OP10 tot en met OP14 konden samen worden geschaard onder de noemer 'De opleiding hanteert een expliciet taalbeleid'. De evaluatie maakte ook duidelijk hoe bepaalde ontwerpprincipes in samenhang met elkaar voor een hoger percentage doorstroom van de studenten na de propedeusefase konden zorgen (bijvoorbeeld OP5, OP7, OP9 en OP23). Als er in het eerste semester van het eerste jaar geen of onvoldoende expliciete aandacht is voor die ontwerpprincipes, zoals dit bij de cohorten 2014, 2015 en 2016 het geval was, dan kan dat ertoe leiden dat minder studenten hun propedeusefase met een certificaat afsluiten en doorstromen naar de hoofdfase van de opleiding.

9.5.1 Consequenties

Op basis van het onderzoek naar de uitvoering van het programma binnen de TLN kunnen enkele aanbevelingen worden gedaan voor de ontwikkeling van volgende

versies van het programma Taalvaardigheid Nederlands voor eerstejaarsstudenten in met de situatie bij de TLN vergelijkbare omstandigheden. Deze aanbevelingen behelzen in feite de definitieve formulering van ontwerpprincipes voor de ontwikkeling van een dergelijk programma. Ze luiden als volgt:

Bied het taalvaardigheidsprogramma Nederlands in één semester (4 tot 5 maanden) binnen het curriculum aan en niet in de vorm van *remedial teaching* buiten het programma (OP1). Probeer het programma als geheel uit te voeren (OP2) en houd rekening met de noodzakelijke incubatietijd van nieuwe kennis en vaardigheden (OP4).

1. Stel het toetsen voor een cijfer uit tot aan het einde van het semester en geef de studenten daarmee de tijd om te ontdekken wat zij al goed beheersen, waar zij nog aan kunnen werken, hoe zij dit kunnen doen en wanneer en geef hun ook de tijd om daaraan te werken en succes te hebben (OP26). Gebruik daarbij standaardtoetsen (OP3).
2. Zorg voor een grondige analyse van de beginsituatie van elke student en van de groep waar de student deel van uitmaakt (OP5). Let bij het analyseren van diagnostische toetsen voor taalvaardigheid niet alleen op algemene resultaten maar kijk ook naar de hoeveelheid foutensoorten die studenten bij schrijfvaardigheid maken en de relatie tussen die fouten en de taalachtergrond van de studenten (OP15). Zorg ook voor een goedwerkend studentenvolgsysteem dat door alle betrokkenen bij het programma met belangrijke informatie kan worden gevuld en waarin ook alle betrokkenen die informatie kunnen vinden. Laat de studenten op basis van de analyse van hun beginsituatie en tussentijds en/of aan het einde van het programma geboekte resultaten (OP17), met hulp van de docenten, tijdig de keuze maken om wel of niet door te gaan met de opleiding (OP18). Voorkom daarmee onnodige uitval, maar ook onnodige teleurstelling in een later stadium en vervuiling van de rendementscijfers van de opleiding.
3. Zorg voor goede samenwerking en afstemming, niet alleen binnen de studentengroepen en de teams van docenten en begeleiders maar ook tussen de diverse groepen. Laat de verschillende partijen ook inbreng hebben bij het invulling geven aan modules, de samenstelling van toetsen en de keuze van studiemateriaal en instrumenten (OP6).
4. Breng zowel de taalgerelateerde als de niet-taalgerelateerde risicofactoren voor studie-uitval in kaart en screen de instromende studenten op die factoren. Houd gedurende heel het programma rekening met niet-taalgerelateerde risicofactoren voor studie-uitval (OP9).
5. Maak duidelijke afspraken met elkaar over het te voeren taalbeleid tijdens de uitvoering van het programma met daarin expliciete aandacht voor de meertalige context van de studenten en de Caribische eilanden (OP10 - OP14).
6. Zorg dat alle studenten toegang hebben tot kennisbronnen (online en offline) die gedifferentieerd zijn en passen bij de context van de opleiding (OP16).

7. Bied de vakinhoud (taalvaardigheden, deeltaalvaardigheden en studievaardigheid Nederlands) zoveel mogelijk geïntegreerd aan. Leer de studenten direct aan het begin van het programma te werken met een taalportfolio, effectief te luisteren, feedback en kritiek te geven en te ontvangen, te reflecteren, geschreven of gehoorde teksten samen te vatten, hun vakjargonwoordenschat uit te breiden en hun meest voorkomende foutensoorten in geschreven teksten te herkennen en na te denken over hoe zij deze kunnen leren beheersen. Laat de studenten daarbij individueel of in groepen werken aan wat zij nog moeten verbeteren of ontwikkelen en laat ze geen tijd verliezen aan wat ze al beheersen. Behandel klassikaal wat de hele groep nodig heeft in een krachtige en veilige leeromgeving waarin de studenten zelfontdekkend, kritisch, analytisch, creatief en reflectief kunnen leren en niet bang zijn om fouten te maken (OP19 - OP22).
8. Manage de talige, culturele en overige diversiteit binnen de groep door te werken met instrumenten die daar geschikt voor zijn. Voorbeelden zijn het instrument voor taalfoutenanalyse met aandacht voor de meertalige context als mogelijke bron van gemaakte fouten en het taalportfolio waarin de beginsituatie van de student wordt opgenomen en een passend taalvaardigheidsontwikkelingsplan. Maak ook meteen afspraken over de opdrachten die de studenten individueel uit moeten voeren en over de momenten waarop individuele gesprekken met hen zullen worden gehouden (OP23).

We startten de implementatie en evaluatie van het taalvaardigheidsprogramma Nederlands bij TLN met 26 ontwerpprincipes die bij de uitvoering van het programma bij de LOFO op Bonaire waren getest. Van die 26 principes werden er enkele niet gebruikt omdat ze alleen betrekking op de situatie bij de LOFO, zoals OP24 (integrale aanpak van Nederlands en Papiaments), en konden sommige andere worden samengevoegd en geïntegreerd, zoals OP25 (toepassing van verworven kennis tijdens de (stage)praktijk of in de opleiding) en OP26 (succeservaringen kunnen hebben). Deze zijn geïntegreerd in OP22 (aandacht voor contextrijk en interactief taal leren). Ook OP13 (aandacht voor taalvaardigheid Nederlands in alle vakken) kon worden geïntegreerd binnen OP12 (geen correctie van het Nederlands door docenten in andere vakken) en OP17 (het (taal)profiel van de studenten wordt inzichtelijk gemaakt) in OP5 (gebruik van een studentenvolgsysteem). OP2 (het programma wordt volledig uitgevoerd) is belangrijk, maar zowel bij de uitvoering bij LOFO op Bonaire als bij de uitvoering bij de TLN op Curaçao zagen wij dat het programma binnen een context van allerlei beperkingen moest worden uitgevoerd en dat er toch relatief goede resultaten werden geboekt.

HOOFDSTUK 10

Conclusies, beperkingen en aanbevelingen

10.1 Inleiding

In Hoofdstuk 1 beschreef ik de aanleiding voor het onderzoek waarvan in dit proefschrift verslag wordt gedaan. Dat betrof de relatief grote studie-uitval – tussen de 40 en 100 procent – van studenten in de propedeuse van de Tweedegraads Lerarenopleiding Nederlands en de Lerarenopleiding Funderend Onderwijs aan de University of Curaçao. Ik veronderstelde dat er een verband bestond tussen die uitval en het taalvaardigheidsniveau Nederlands van de studenten, hun attitude ten aanzien van het Nederlands en hun motivatie om de lerarenopleiding te volgen. De combinatie van het willen oplossen van een acuut praktijkprobleem, in casu studie-uitval, en het willen doen van wetenschappelijk onderzoek in relatie tot dat probleem heeft (uiteindelijk) geleid tot een keuze voor ontwerpgericht onderwijsonderzoek als een methode die zowel direct bijdraagt aan de oplossing van het geconstateerde praktijkprobleem als aan de verwerving van meer en meer fundamenteel inzicht in die praktijk (Andriessen, 2014).

In Hoofdstuk 2 heb ik de gekozen onderzoeksmethode beschreven en verantwoord en aangegeven hoe het ontwerp en de daarmee gepleegde interventie zijn geëvalueerd. Daarbij werden enkele algemene kwaliteitscriteria voor het evalueren van ontwerpgericht onderwijsonderzoek als richtlijn genomen (zie ook Andriessen, 2011; McKenney & Reeves, 2012). De voorgaande hoofdstukken overziend stel ik vast dat aan deze criteria is voldaan. De ontwikkeling van het ontwerp (i.c. het programma Taalvaardigheid Nederlands) is methodisch en grondig verlopen en de interventie (de toepassing van het programma) heeft praktische relevantie gehad. De interventie is effectief geweest en de met de interventie verworven nieuwe kennis is bruikbaar om in andere, soortgelijke contexten vernieuwingen te realiseren.

In het eerste deel van mijn studie verkende ik de problematiek van studie-uitval bij studenten van de TLN en de LOFO (Hoofdstuk 3). Dat onderzoek maakte duidelijk dat de uitval in de propedeuse van de lerarenopleidingen op Curaçao en Bonaire groot is, dat de redenen voor die uitval divers zijn en dat er sprake is van zowel taalgerelateerde als niet-taalgerelateerde redenen voor uitval. Op basis van de resultaten van deze verkenning heb ik samen met een collega vakdidactiek Nederlands, een studieloopbaanbegeleider en een panel van studenten van cohort 2007 van de TLN, een alternatief programma Taalvaardigheid Nederlands ontwikkeld en dat deels binnen en deels buiten het curriculum uitgevoerd (Hoofdstuk 4). Van de stu-

denten die aan de try-out van het programma hebben deelgenomen, stroomde vervolgens 70 procent met een propedeusediploma door naar de hoofdfase van de opleiding. De uitvoering van het programma leidde tot een hele reeks adviezen en aandachtspunten voor verdere verbetering van het programma maar ik had onvoldoende empirische gegevens om een direct verband aan te kunnen tonen tussen de deelname van de studenten aan het programma en hun verbeterde doorstroomcijfers. Wel had ik genoeg informatie verzameld om op basis daarvan een voorstel te ontwikkelen voor het uitvoeren van een ontwerpgericht onderwijsonderzoek naar de geconstateerde situatie van studie-uitval bij de TLN en de LOFO en de invloed daarop van de Nederlandse taalvaardigheid van de studenten. Het doel van dat onderzoek was ontwerpprincipes te vinden waarmee een nieuw taalvaardigheidsprogramma Nederlands kon worden ontwikkeld dat studenten taalvaardiger zou maken en daardoor succesvoller in de propedeuse van de lerarenopleiding. Centraal bij dit onderzoek stond daarom de vraag:

Welke kenmerken heeft een programma taalvaardigheid Nederlands dat ertoe kan leiden dat studenten meer succes hebben in de propedeuse van opleidingen zoals de TLN en de LOFO?

Om een antwoord te krijgen op deze hoofdvraag, heb ik naast het onderzoek naar studie-uitval en de evaluatie van het conceptprogramma Taalvaardigheid Nederlands bij de TLN, nog vier deelstudies uitgevoerd. De eerste deelstudie betrof de Nederlandse taalvaardigheid van eerstejaarsstudenten van de lerarenopleiding (Hoofdstuk 5). Uit het verrichte onderzoek bleek dat de taalvaardigheid Nederlands van invloed is op het studiesucces van de studenten binnen de onderzochte opleidingen. Veel studenten hebben bij het begin van de opleiding een onvoldoende beheersing van het Nederlands en met name onvoldoende luister- en schrijfvaardigheid, om hun studie succesvol te kunnen doorlopen. Tijdens het onderzoek constateerden we ook dat de studentengroepen gekenmerkt worden door een relatief grote (talige) diversiteit die mogelijk van invloed is op hun Nederlandse taalvaardigheid en waarmee dus bij het terugdringen van studie-uitval rekening moet worden gehouden. De achtergronden van de meertalige context van de studenten en hun attitude met betrekking tot het Nederlands stond centraal in de tweede deelstudie (Hoofdstuk 6). Uit het onderzoek kwam naar voren dat de studenten in hoge mate worden gekenmerkt door het gegeven dat ze kunnen beschikken over meerdere talen in hun taalrepertoire. De meeste studenten bleken, anders dan verwacht, geen negatieve attitude ten aanzien van de Nederlandse taal te hebben, hoewel dit toch vaak wordt verondersteld in het discours over onderwijs in het Caribisch deel van het Koninkrijk (Mijts, 2008; Van der Velden, 2012). Wel gaven met name studenten van de LOFO aan een voorkeur te hebben voor het gebruiken van andere talen dan Nederlands – zoals Papiaments en Engels – bij het geven van instructie aan hun leerlingen. Deze bevindingen maken dat er in de taalvaardigheidsdidactiek expliciet aandacht moet zijn voor de meertalige context van de eilanden, de opleidingen en de studenten. Op basis van de theoretische en praktische bevindingen van de uitgevoerde onderzoeken heb ik een aantal

tentatieve ontwerpprincipes geformuleerd (Hoofdstuk 7). Die principes zijn vervolgens vertaald naar een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands dat in de praktijk van twee lerarenopleidingen op twee verschillende eilanden is uitgevoerd, respectievelijk de LOFO op Bonaire (Hoofdstuk 8) en de TLN op Curaçao (Hoofdstuk 9). De evaluatie van de met het programma gerealiseerde nieuwe onderwijspraktijk leverde opnieuw theoretische en praktische inzichten op die leidden tot een empirisch gefundeerde aanscherping van de gehanteerde ontwerpprincipes voor verdere programmaontwikkeling. Deze ontwerpprincipes dragen ertoe bij dat er een programma Taalvaardigheid Nederlands kan worden ontwikkeld dat ertoe kan leiden dat studenten meer succes hebben in de propedeuse van opleidingen als de TLN en de LOFO.

10.2 Conclusies

In de afgelopen jaren zijn de nodige initiatieven ontplooid en programma's voorgesteld om de onderwijskwaliteit op de Nederlandse Caribische eilanden te verbeteren. Om dergelijke programma's met succes te kunnen uitvoeren is het van belang dat de lokale onderwijscontext en de daarbij horende uitdagingen duidelijk in kaart worden gebracht. Het onderzoek waar in dit proefschrift over wordt gerapporteerd, voegt lokale kennis en theorie toe aan de internationale wetenschappelijke kennisbasis over het opleiden van leraren aan lerarenopleidingen op Curaçao en Bonaire – kennis die tot nu toe ontbrak.

Studie-uitval

De internationale literatuur over studie-uitval en studiesucces binnen het hoger onderwijs onderkent wel dat er meerdere categorieën van studie-uitvalfactoren zijn, maar focust meestal op slechts een aspect binnen een van de genoemde categorieën. Het focussen op slechts een factor of interventie maatregel heeft echter maar zelden een positief of groot effect (zie o.a. Forsman, Mann, Linder & van den Boogaard, 2014; Visser & Jansen, 2012). In mijn onderzoek ging de aandacht in eerste instantie uit naar de mogelijke oorzaken van studie-uitval binnen de lerarenopleidingen. Daarbij lag de focus niet in eerste instantie op de grote talige en culturele diversiteit van de studentenpopulatie omdat deze in het Caribisch gebied en daarmee in de opleiding een vanzelfsprekend gegeven is.

De resultaten van mijn verkenning van lokale redenen voor studie-uitval kwamen voor een deel overeen met de bevindingen van eerder empirisch onderzoek bij studenten in het hoger onderwijs. Het betrof vooral institutionele factoren als onvrede met en niet goed geïnformeerd zijn over de opleiding, geen goede aansluiting tussen de vooropleiding en de nieuwe opleiding. De motivatie om de opleiding te volgen die in de internationale literatuur vaak wordt genoemd als reden van studie-uitval, bleek op Curaçao en Bonaire geen rol van betekenis te spelen. Diverse studenten die bij de start van de opleiding aangaven geen leraar Nederlands of leraar in het primair onderwijs te willen worden, hebben het aangeboden programma goed doorlopen,

hun propedeuse behaald en de opleiding succesvol afgerond om aansluitend te gaan werken in het onderwijs. Andere door mij gevonden redenen voor studie-uitval waren verrassender en vooral contextgebonden. Het betreft overwegend individuele en omgevingsfactoren, zoals problemen met Justitie, financiële problemen, het verlenen van mantelzorg aan familieleden en andere naasten in combinatie met studie en werk, negatieve *peer pressure* en huiselijk geweld. Door het onderzoek kregen we meer bewustzijn van deze factoren en konden we adequater handelen om ze te voorkomen of te verhelpen.

Sommige van deze factoren speelden ook een rol in het onderzoek van Murembe (2015) naar de positie en 'empowerment' van Ankore vrouwen in Uganda. Deze vrouwen zagen zich in hun pogingen zich te ontwikkelen en vooruit te komen vaak belemmerd door het moeten verlenen van veel (mantel)zorg, financiële afhankelijkheid van mannelijke familieleden en blootstelling aan huiselijk geweld. Op de BES-eilanden is – aangestuurd door de Rijksoverheid in Nederland – sinds 2012 een proces op gang gebracht, waarbij getracht wordt om de problemen rond huiselijk geweld en armoede uit een taboesfeer te halen, inzichtelijk te maken en aan te pakken (zie o.a. Drewes, 2012; Kloosterboer, 2013; De Bruin, Kriek & De Vaan, 2014; Van der Zee & Hoebé, 2019). Door de voorgestelde maatregelen kan de veiligheidssituatie op het eiland verbeteren en kunnen problemen met Justitie als uitvalfactor beheersbaar worden gemaakt.

Taalvaardigheid Nederlands

Taalvaardigheid Nederlands werd in mijn onderzoek relatief weinig en minder expliciet genoemd als een mogelijke oorzaak van studie-uitval, terwijl er tegelijkertijd aanwijzingen waren dat veel studenten bij de start van de lerarenopleiding over onvoldoende taalvaardigheid Nederlands beschikten om de opleiding succesvol te kunnen doorlopen.

Mijn onderzoek naar de Nederlandse taalvaardigheid bij de TLN en de LOFO liet zien dat veel studenten het gewenste ERK-niveau B2 niet halen. In die constatering staan de Caribische eilanden overigens niet alleen. Wereldwijd wordt er onderzoek gedaan naar de academische taalvaardigheid van studenten binnen het hoger onderwijs en naar factoren die daarbij mogelijk een rol spelen (zie o.a. Li, Chen & Duanmu, 2010). Het uitgangspunt voor de TLN en de LOFO was het ERK-niveau B2 omdat dat simpelweg de norm is voor het hoger beroepsonderwijs. In mijn onderzoek ging ik vervolgens in op de taalvaardigheid van de studenten, het niet halen van B2 en de mogelijke relatie met studie-uitval, in het licht van het feit dat het Nederlands voor de studenten vaak niet de eerste taal is maar een tweede of zelfs vreemde taal.

Wat het onderzoek bij de TLN en de LOFO verder onderscheidt van ander onderzoek naar de taalvaardigheid van studenten binnen het hoger onderwijs is dat het onder andere laat zien dat bij het diagnosticeren van de Nederlandse taalvaardigheid van de studenten, de mate waarin de studenten bepaalde soorten fouten maken in een tekst van meer belang is dan de hoeveelheid fouten die ze maken. Dit is ook zichtbaar in de aanpak van zakelijk schrijven voor het hoger onderwijs zoals voorgesteld door

Van der Westen (2013). Deze aanpak is gebaseerd op haar jarenlange praktijkervaring binnen het hoger onderwijs waar zij ondersteunend onderwijs Nederlands gaf en met de studenten werkte aan de verbetering van hun schrijfvaardigheid en de ontwikkeling van hun taalvaardigheid Nederlands. Haar aanpak verschilde overigens wel van de aanpak bij de TLN en de LOFO waar het ontwikkelde programma Taalvaardigheid Nederlands deel uitmaakte van het curriculum van de opleidingen en niet als een vorm van ondersteuning buiten het curriculum om werd aangeboden. Daarnaast bevordert het programma in hoge mate het zelfsturend, zelfonderzoekend, zelfverantwoordelijk en samenwerkend leren van de studenten. Er zijn ook aanwijzingen dat het programma indirect bijdraagt aan de professionalisering van de betrokkenen opleiders.

In het programma Taalvaardigheid Nederlands ligt het accent niet alleen bij schrijfvaardigheid en leesvaardigheid, maar bestaat ook expliciet aandacht voor luistervaardigheid. Met name in studentengroepen die gekenmerkt worden door een hoge mate van talige diversiteit, is aandacht besteden aan luistervaardigheid van groot belang. Studenten moeten bij het volgen van hoorcolleges, bij het samenwerken en bij het ontvangen van instructies, feedback en kritiek, veel luisteren en steeds vaker ook in meerdere talen (zie o.a. ook Ramsay, Barker & Jones, 1999; Martirosyan, Hwang & Wanjohi, 2015). Studenten (en hun docenten en begeleiders) meteen bij de start van de opleiding leren effectief te luisteren, kan bevorderlijk zijn voor het met vrucht volgen van de colleges en de onderlinge communicatie; het kan conflicten beperken en kan deze, als ze toch ontstaan, helpen oplossen.

In de eindfase van hun studie krijgen de studenten de opdracht onderwerpen uit hun eigen onderwijspraktijk te onderzoeken. Het is opvallend dat relatief veel studenten die hebben deelgenomen aan het programma, thema's hebben gekozen op het gebied van de vakinhoud en vakdidactiek van het Nederlands in de context van meertaligheid. Het betrof thema's als luistervaardigheid en luisterstrategieën, leesvaardigheid, spreekvaardigheid, schrijfvaardigheid, grammatica, woordenschatuitbreiding, enzovoort. Opmerkelijk was ook dat de TLN-studenten die tijdens hun stage-assessment aan het einde van het derde jaar en tijdens de vierdejaarsstage het hoogste scoorden met cijfers tussen de 9,5 en 10, in 2012 en 2013 allemaal hadden deelgenomen aan het programma (UoC, 2020). Mogelijk heeft het uitgevoerde onderzoek op deze wijze ook een bijdrage geleverd aan de kwaliteitsverbetering van het onderwijs binnen de praktijkscholen van de studenten.

Meertaligheid

Het onderzoek naar de achtergronden van de talige diversiteit van de Nederlandse Caribische eilanden, de opleiding en de studenten bracht meer inzicht in de aard en omvang van de talige diversiteit bij de studenten en hun attitude ten aanzien van het Nederlands. Met dergelijke inzichten moet bij het ontwerpen van een programma en een didactiek voor de bevordering van de Nederlandse taalvaardigheid terdege rekening worden gehouden. Studenten van de LOFO en de TLN leren het Nederlands namelijk, afhankelijk van hun thuissituatie, als eerste, tweede of vreemde taal.

Het gaat daarbij enerzijds om inzichten die we hebben opgedaan in het onderzoek van de meertalige praktijk van de lerarenopleiding en anderzijds om inzichten die voortkomen uit fundamenteel onderzoek naar talige diversiteit. Beide perspectieven maken duidelijk dat er meerdere manieren zijn waarop naar de talige situatie van opleidingen als de LOFO en de TLN kan worden gekeken. Een nieuw en momenteel sterk aan invloed winnend perspectief gaat uit van het totale meertalige taalrepertoire waarover de studenten beschikken en dat zij kunnen inzetten in processen van *polylinguaging* (Jørgensen, Karrebæk & Møller, 2016) of *translanguaging* (Garcia & Li Wei, 2014). Op deze manier kunnen ook andere talen dan Nederlands worden betrokken bij het onderwijs en bij het vergroten van de Nederlandse taalvaardigheid. Daarbij wordt de meertaligheid van studenten en studentengroepen eerder als kans dan als bedreiging gezien en wordt deze ook benut tijdens lessen en in de samenleving (Blommaert & Backus, 2013).

Een mooi voorbeeld van zo'n aanpak zag ik bij een student van TLN die tijdens haar stage-assessment het thema 'het bepalen van de hoofdgedachte en het onderwerp van een tekst' wilde behandelen aan de hand van een Nederlandse tekst. Op de vraag van een van de assessoren, hoe zij dit onderwerp vanuit een meertalig perspectief zou behandelen met leerlingen met een diverse taalachtergrond – die bovendien volgens haarzelf hadden aangegeven niet 'dol' te zijn op de Nederlandse taal – moest zij even nadenken. De vragen van de assessoren die volgden, waren onder andere: kan het door jouw gekozen thema uitsluitend binnen de Nederlandse taal worden behandeld; wordt een dergelijke thema niet ook bij de vakken Papiaments, Engels en Spaans behandeld en valt er wat dat betreft een link te leggen met lessen in die andere talen en andere communicatieve situaties; moeten leerlingen niet ook bij andere vakken de hoofdgedachte en het onderwerp uit geschreven en gesproken teksten kunnen halen; waartoe en waarvoor moeten de leerlingen zo nodig leren om de hoofdgedachte en het onderwerp uit een geschreven tekst te halen en is wat dat betreft afstemming met docenten die andere vakken geven niet wenselijk (Stage-assessmentgesprek met student TLN, 21 november 2019)? In haar antwoorden op deze vragen, gaf de student een duidelijke indruk van de mate waarin zij, conform wat ze in het programma had geleerd, in haar stagelespraktijk rekening hield met de meertalige context waarbinnen leerlingen in het Caribisch gebied het Nederlands moeten leren.

Programma en effecten

Op basis van de resultaten van met name het onderzoek naar studie-uitval werden adviezen geformuleerd voor de ontwikkeling van een alternatief programma Taalvaardigheid Nederlands. Dat programma werd in eerste instantie bij wijze van try-out uitgevoerd en geëvalueerd bij de TLN op Curaçao. Op basis van die ervaringen, in combinatie met de bevindingen uit de overige deelonderzoeken, werd vervolgens een lijst tentatieve ontwerpprincipes geformuleerd op basis waarvan een taalvaardigheidsprogramma Nederlands kon worden ontwikkeld dat als eerste werd uitgevoerd en geëvalueerd in de praktijk van de LOFO op Bonaire. Die evaluatie had zowel betrekking op de werking van de ontwerpprincipes (formatieve evaluatie) als op de

effectiviteit van het programma in termen van de taalvaardigheid en de doorstroming van de studenten in de propedeuse (summatieve evaluatie). Het bij de LOFO uitgevoerde onderzoek heeft een schat aan informatie en kennis opgeleverd. De toegepaste ontwerpprincipes bleken in belangrijke mate te werken en ze bleken met enige aanpassingen ook toepasbaar bij de TLN. Op basis van deze bevinding werd in een tweede onderzoek de uitvoering van het programma op dezelfde wijze en met positief resultaat ook geëvalueerd bij de TLN op Curaçao. Door het programma bleek bij zowel de LOFO als de TLN de studie-uitval van studenten in de propedeuse aanzienlijk te verminderen. Van de deelnemers aan het programma bij de LOFO op Bonaire, heeft meer dan 70 procent een eindexamen behaald en waren de meeste afgestudeerden vijf jaar later nog steeds werkzaam in het onderwijsveld op Bonaire. Van de deelnemers aan de uitvoering van het programma bij de TLN op Curaçao zijn de meesten, al voordat zij waren afgestudeerd, als leraar Nederlands aan het werk gegaan binnen het onderwijs op Bonaire, Aruba en Curaçao en ook in Suriname, Nederland en België. Voor het eerst sinds de start van de Tweedegraads Lerarenopleiding Nederlands van de UoC, heeft een meerderheid van de van de Caribische eilanden afkomstige studenten een propedeusediploma behaald en is daarna ook afgestudeerd. Voor het eerst waren er ook mannelijke afgestudeerden voor wie het Nederlands eerste, tweede of vreemde taal was. Sommige studenten zijn na de lerarenopleiding nog een masteropleiding gaan volgen (zie UoC, 2019a).

Het (onderzoek naar de uitvoering van het) nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands heeft bijgedragen aan een verbetering van de kwaliteit van de lerarenopleidingen waar het werd uitgevoerd, de TLN op Curaçao en de LOFO op Bonaire. In alle groepen waar het programma is uitgevoerd, heeft tussen de 70 en 100 procent van de deelnemers de taalvaardigheidstoetsen Nederlands die standaard binnen de opleiding worden afgenomen, gehaald, is doorgestroomd naar de volgende fase van de studie en heeft uiteindelijk het diploma van de opleiding behaald. Het programma heeft daarmee bijgedragen aan het afleveren van meer gekwalificeerde leraren Nederlands en leraren primair onderwijs voor de lokale, regionale en internationale arbeidsmarkt.

Dat het bij de TLN en de LOFO uitgevoerde onderzoek heeft geleid tot verbetering van die opleidingen, heeft zeker ook bijgedragen aan de positieve beoordeling van de opleidingen door de NVAO in 2011/2012 en de positieve beoordeling van de TLN in 2017. Zonder het nieuwe programma Taalvaardigheid Nederlands, zouden er bij TLN niet voldoende studenten zijn geweest om aan de panels deel te nemen. Er zouden geen tussen- en eindproducten van studenten zijn geweest om aan het visitatiepanel te worden voorgelegd. Ook zou het werkveld geen afgestudeerden van de TLN of de LOFO in dienst hebben kunnen nemen. Sommige van de studenten die aan het nieuwe programma hebben deelgenomen, zijn inmiddels zelfs als lerarenopleiders betrokken bij de LOFO en de TLN op Curaçao en Bonaire. Het onderzoek leverde ook praktisch bruikbare resultaten op in de vorm van procedurele specificaties die kunnen worden opgenomen in modulebeschrijvingen en instrumenten die kunnen worden gebruikt bij het onderwijs in de taalvaardigheidsmodules. Vooral (de effecten van) het werken met het in het onderzoek ontwikkelde

instrument voor taalfoutenanalyse en het gebruik van een taalportfolio bleek voor alle betrokkenen een eyeopener.

Deze instrumenten legden de basis voor een bewuster, beter en verzorgder gebruik van het Nederlands door de studenten te laten oefenen met onder andere het aannemen van een meer onderzoekende, kritische, reflectieve en communicatieve houding bij het taalleren. Volgens Andriessen (2014) is het leren aannemen van een onderzoekende houding door studenten aan bachelor- en masteropleidingen, van groot belang met het oog op door hen als onderdeel van de lerarenopleiding uit te voeren praktijkgericht onderzoek. Studenten van een lerarenopleiding moeten ook goed onderscheid kunnen maken tussen, kennis, vaardigheid en attitude en ook in dit opzicht boden de gebruikte instrumenten de mogelijkheid daar meer inzicht in te krijgen en ermee te oefenen. Door het gebruiken van het instrument voor taalfoutenanalyse en het taalportfolio konden de studenten bovendien hun eigen taalvaardigheid Nederlands monitoren en ervoor zorgen dat het aantal foutensoorten dat ze maakten in de diagnostische toetsen, tijdig werd gereduceerd zodat hun kans op studieresultaten succes groter werd.

Gedurende heel het onderzoek heb ik alle ondernomen stappen gedocumenteerd en toegankelijk gemaakt, onder andere in mijn onderzoeksdagboek. Ook heb ik periodiek met alle betrokkenen gecommuniceerd over tussentijdse resultaten van het onderzoek, bijvoorbeeld tijdens teamoverleg met collega's van de Algemene Faculteit waar de lerarenopleidingen zijn ondergebracht, met focusgroepen op Bonaire, tijdens presentaties voor collega's van andere faculteiten en diensten, tijdens lokale tv-programma's en door middel van artikelen in wetenschappelijke tijdschriften. Zo zijn de kennis, de praktische resultaten en de producten die het onderzoek bij de TLN en de LOFO heeft opgeleverd overdraagbaar gemaakt voor gebruik bij andere opleidingen. De kennis die in het onderzoek samen met de direct betrokkenen is ontwikkeld en gedeeld, verdwijnt zodoende niet, ook niet wanneer het onderzoek is afgelopen en de onderzoeker zich terugtrekt (zie Pauw, Jongstra & McKenney, 2018).

Het onderzoek is uitgevoerd in nauwe samenwerking met een groot aantal actoren, onder wie docenten, begeleiders, coördinatoren, bestuurders en studenten. Alle betrokkenen gaven aan door hun deelname aan het programma en het onderzoek rijke kennis te hebben verworven die zowel ten goede is gekomen aan hun persoonlijke ontwikkeling als aan hun inzet ten behoeve van de opleiding.

Ontwerpprincipes

Op basis van het uitgevoerde onderzoek kunnen we nu de definitieve ontwerpprincipes formuleren die in ons onderzoek van belang bleken te zijn en die kunnen worden gebruikt bij het ontwikkelen van succesvolle taalvaardigheidsprogramma's Nederlands bij opleidingen zoals de TLN en de LOFO.

Tabel 10.1 bevat een overzicht van deze ontwerpprincipes. Het gaat om vier verschillende categorieën van principes die we hier op basis van onze onderzoeksgegevens een definitieve formulering en nummering geven. Met de formulering van deze ontwerpprincipes is de algemene vraag van dit onderzoek beantwoord.

Tabel 10.1: Samenvattende weergave van de ontwerpprincipes voor een programma Taalvaardigheid Nederlands

OP Omschrijving	
OP's die betrekking hebben op de curriculaire inbedding van het programma	
1	Het programma maakt integraal deel uit van het curriculum, het is compact en wordt in een beperkte aaneengesloten periode (bij voorkeur het eerste semester van het eerste jaar) aangeboden en geëvalueerd.
2	Het programma gebruikt formatieve en summatieve (standaard)toetsen voor taalvaardigheid en toetst pas tegen het einde van het programma voor een definitief cijfer.
OP's die betrekking hebben op randvoorwaarden bij de uitvoering van het programma	
3	Er wordt gebruik gemaakt van een studentenvolgsysteem en taalvaardigheidstoetsen. Daarmee wordt het (taal)profiel en het taalvaardigheidsprofiel van studenten inzichtelijk gemaakt voor alle betrokkenen, mede als basis voor het besluit om na de diagnostische fase of later in het programma, wel of niet door te gaan met de opleiding.
4	Er vindt afstemming en samenwerking plaats tussen alle betrokkenen bij de ontwikkeling, uitvoering en evaluatie van het programma.
5	Er worden goede voorzieningen en scholingsmogelijkheden gecreëerd voor institutioneel bij het programma betrokken medewerkers.
6	Er wordt voldoende fysieke ruimte (lokalen, voorzieningen) en niet-fysieke ruimte in het curriculum geboden voor de uitvoering van het programma.
7	Niet-taalgerelateerde risicofactoren voor studie-uitval worden door alle betrokkenen gekend, erkend en samen beheerst.
OP's die het taalbeleidsperspectief van het programma bepalen	
8	Gebruik van Nederlands en academisch taalgebruik wordt gestimuleerd.
9	Het Nederlands van de studenten wordt niet gecorrigeerd door docenten van andere vakken, maar zij stimuleren studenten om zelf hun taalfouten te corrigeren door het geven van feedback.
10	Taaltaken bij andere vakken worden in het programma geïntegreerd.
11	In tweetalige opleidingen wordt het programma bij Nederlands en Papiaments op vergelijkbare wijze aangeboden (indien mogelijk in de vorm van <i>team teaching</i>).
OP's die de taaldidactisch-inhoudelijke structuur van het programma bepalen	
12	De meertalige context van de studenten, de opleiding en de regio wordt erkend en benut.
13	Er wordt gezorgd voor de beschikbaarheid van voldoende gedifferentieerd studiemateriaal.
14	Er wordt aandacht besteed aan didactische differentiatie en het managen van de aanwezige (talige) diversiteit: samen waar het kan en individueel waar het nodig is.
15	Er wordt aandacht besteed aan contextrijk en interactief taalleren en taal ontwikkelen.
16	Er wordt aandacht besteed aan analytisch en onderzoekend taalleren en taal ontwikkelen.
17	Er wordt aandacht besteed aan reflectief taalleren en taal ontwikkelen.
18	Studenten wordt de mogelijkheid geboden om te ervaren en vast te leggen dat zij vooruitgang en succes boeken.
19	Er wordt specifiek aandacht besteed aan de ontwikkeling van luistervaardigheid.
20	Studenten worden gestimuleerd opgedane kennis tijdens de stage(praktijk) en de opleiding toe te passen.

De in Tabel 10.1 gekozen finale indeling en formulering van de ontwerpprincipes kan als volgt nader worden toegelicht.

Binnen de oorspronkelijke categorie van randvoorwaardelijke ontwerpprincipes is een onderscheid aangebracht tussen een aantal meer onderwijskundig gerichte

principes die betrekking hebben op de plaats van het programma in het curriculum en een aantal meer praktisch-organisatorische randvoorwaardelijke principes. De eerste categorie is onderdeel van de onderwijskundig-curriculaire structuur van het programma. Het betreft OP1 (waarin de oorspronkelijke OP1 en OP2 zijn samengevoegd) en OP2. De tweede categorie verwijst naar handelingen en activiteiten die door diverse institutioneel betrokken personen en instanties binnen deze structuur moeten worden verricht om het programma mogelijk te maken. Het betreft OP3-OP7. Aan OP3 is de inhoud toegevoegd van het oorspronkelijke OP17 (Het taalvaardigheidsprofiel van de studenten wordt inzichtelijk gemaakt) en OP18 (Er wordt op basis van de verzamelde begin-, tussen- en/of eindproducten van de studenten een go/no go besluit genomen om met de opleiding door te gaan). Het besluit om met de opleiding te stoppen kan op elk moment worden genomen. OP4 heeft nu betrekking op afstemming en samenwerking tussen alle betrokkenen bij de ontwikkeling, uitvoering en evaluatie van het programma. OP5 betreft nu voorzieningen en scholingsmogelijkheden in relatie tot het programma voor deelnemende docenten en begeleiders. OP6 heeft nu betrekking op zowel de fysieke als niet fysieke ruimte die nodig is om het programma uit te voeren. Het betreft daarbij ruimtelijke voorzieningen als lokalen en ICT naast ruimte in het curriculum. OP7 betreft de niet-taalgerelateerde risicofactoren voor studie-uitval die door alle betrokkenen gekend, erkend en samen moeten worden beheerst. De uitkomsten van dit principe kunnen worden betrokken bij een eventueel te nemen go/no go besluit.

De derde categorie ontwerpprincipes (OP8-OP11) betreft het taalbeleidspectief van het programma. OP8 wordt gehandhaafd zoals eerder geformuleerd. De oorspronkelijke OP11 (Beoordeling van de taalvaardigheid Nederlands in alle modules), OP12 (Geen correctie van de taalvaardigheid Nederlands door docenten in andere vakken) en OP13 (Aandacht voor taalvaardigheid Nederlands in alle vakken) komen te vervallen en worden gecombineerd in OP9 waarin de nadruk ligt op het stimuleren van studenten om zelf hun taalfouten te corrigeren door het geven van feedback. Dit past bij het voorgestane analytische en onderzoekende taalleren en taal ontwikkelen door de studenten. OP10 wordt in de oorspronkelijke formulering gehandhaafd. Aan de beleidsmatige ontwerpprincipes is OP11 toegevoegd. Dit betreft de uitvoering van het programma in een tweetalige opleiding als de LOFO waarin Nederlands en Papiaments op vergelijkbare wijze worden behandeld. In dit verband kan nog worden gewezen op de mogelijkheid ook andere vakken als bijvoorbeeld Wiskunde/Rekenen op soortgelijke wijze aan te bieden als in het programma gebeurt.

De vierde categorie ontwerpprincipes betreft de taaldidactisch-inhoudelijke vormgeving van het programma (OP12-OP20). Hierin staat de erkenning en benutting van de meertalige context van de studenten, de opleiding en de regio bovenaan (OP12). Meteen daarna volgen OP13 en OP14 over de beschikbaarheid van gedifferentieerd studiemateriaal en de toepassing van didactische differentiatie en het managen van de aanwezige (talige) diversiteit. Daarna volgen de meer didactisch gerichte principes OP15 (contextrijk en interactief taalleren), OP16 (analytisch en onderzoekend taalleren) en OP17 (reflectief taalleren). Bij deze drie ontwerpprincipes

kan gebruik worden gemaakt van het taalportfolio en het instrument voor taalfoutenanalyse als didactische instrumenten). OP18 houdt in dat studenten de mogelijkheid geboden wordt om succes en vooruitgang te ervaren. Ook hierbij kan het taalportfolio en het instrument voor taalfoutenanalyse worden ingezet. OP19 heeft specifiek betrekking op het onderwijs in luistervaardigheid als noodzakelijke basis voor onderlinge interactie en het met vrucht kunnen volgen van de colleges. OP20 tot slot zet in op de toepassing van het in het programma geleerde in de (stage)praktijk en op de opleiding.

De (voorlopig) definitieve formulering van deze 20 ontwerpprincipes, die bij de ontwikkeling van het programma Taalvaardigheid Nederlands voor studenten van de TLN en de LOFO van doorslaggevend belang zijn geweest voor het behalen van meer studiesucces, is natuurlijk geen eindpunt. Onderwijsprogramma's die op basis van deze ontwerpprincipes worden ontwikkeld en die recht willen doen aan de studenten die eraan deelnemen en de omstandigheden waarin dat gebeurt, zullen zich niet kunnen onttrekken aan doorlopende vernieuwing en aanpassing. Dat betreft dan zowel de randvoorwaardelijke, als de taalbeleidsmatige en didactisch-inhoudelijke aspecten van het programma in de concrete talig en cultureel diverse context van de Caribische eilanden.

Bij de LOFO op Bonaire bleken de ontwikkelde ontwerpprincipes niet alleen bruikbaar voor het verhogen van het taalvaardigheidsniveau Nederlands van de studenten; ze leidden ook tot een betere taalvaardigheid in het Papiaments. En de principes zijn er ook met succes gebruikt in een minor Rekenen/Wiskunde. Sommige studenten gaven aan dat zij de in het programma bij de opleiding Nederlands gehanteerde werkwijze en gebruikte instrumenten ook hebben gebruikt om de modules Spaans en Engels te halen. Behalve voor de TLN en de LOFO bleken bepaalde onderzoeksbevindingen ook van nut te zijn voor andere lerarenopleidingen binnen de Algemene Faculteit. Het betreft bijvoorbeeld de kennis over de redenen van studieuitval, de positieve effecten van het werken met een taalportfolio en het nauwer samenwerken tussen vakdocenten en instituuts- en studieloopbaanbegeleiders (UoC, 2016).

De resultaten van mijn onderzoek zijn voor een deel vergelijkbaar met resultaten van soortgelijk ontwerpgericht onderwijsonderzoek in het hoger onderwijs in andere niet-westerse gemeenschappen van onder anderen Dowse en Howie (2013) in Zuid-Afrika, Abdallah (2013) in Egypte en Stoffelsma (2014) in Ghana. Het onderzoek van Dowse en Howie had betrekking op een interventie op het gebied van leesvaardigheid Engels, dat van Abdallah op het onderwijzen van Engels als vreemde taal en dat van Stoffelsma op leesvaardigheid Engels. Dowse en Howie (2013) bevelen drie globale kenmerken aan van een programma dat tot betere resultaten bij studenten zouden moeten leiden. Op de eerste plaats moeten de studenten zowel fysiek, collegiaal als collaboratief adequate leerruimte krijgen, zodat zij kunnen interacteren, met elkaar leren en zich verder ontwikkelen. Op de tweede plaats moet hun op een gestructureerde wijze vakspecifieke en contextgebonden kennis worden aangeboden, evenals modules academisch schrijven en onderzoeksmethoden, zodat zij een academische en onderzoekende houding leren aannemen. En op de derde plaats vinden

Dowse en Howie dat het programma niet apart, alleen aan het einde van de studie moet worden aangeboden, maar gedurende de hele studie. Alle hierboven genoemde kenmerken van een goed taalvaardigheidsprogramma zijn bij het programma Taalvaardigheid Nederlands van de TLN en de LOFO terug te vinden.

Zoals McKenney en Reeves (2012) aangeven, kan er in een ontwerpgericht onderzoek lokale theorie worden ontwikkeld. Deze theorie kan vervolgens worden gebruikt om processen die zich in het onderwijs voordoen te beschrijven, te verklaren of te voorspellen. Abdallah (2013) presenteert vijf categorieën ontwerpprincipes die als lokale aan de Egyptische situatie verbonden theoretische resultaten van zijn onderzoek kunnen worden beschouwd. Het betreft het leren van (vreemde) talen en ontwerpend leren, het ontwikkelen en bijhouden van een cursusadministratie, het creëren van leermodellen en daarbij behorende leeractiviteiten en webgebaseerde faciliteiten zoals online-ruimte om met de taal te oefenen. Daarnaast leverde zijn onderzoek ook twee concrete producten op voor het curriculum: opdrachten en een *blended learning* cursus. Deze combinatie van kennis en praktische producten komt overeen met wat we in ons onderzoek bij de TLN en LOFO hebben gevonden. Ook daar ging het om een combinatie van een andere visie op en aanpak van het taalonderwijs in combinatie met concrete in het onderzoek ontwikkelde leermiddelen en instrumenten.

Ook het onderzoek van Stoffelsma (2014) tot slot vertoont overeenkomsten met het onderzoek verricht bij TLN en de LOFO. Het betreft zowel de veelheid aan toegepaste methoden van dataverzameling met het oog op formatieve en summatieve evaluatie van het ontwikkelde en uitgevoerde programma, als de combinatie van theoretische en praktische resultaten die het onderzoek opleverde. Ook de context waarin Stoffelsma haar onderzoek moest verrichten is zeer herkenbaar en in hoge mate vergelijkbaar met de situatie bij de TLN en de LOFO. Dat betreft met name het onvermijdelijke moment dat de onderzoeker het onderzoek moet afsluiten en loslaten. Loslaten met het vertrouwen dat de verrichte inspanningen de juiste waren en dat degenen met wie en voor wie de kennis en producten in het onderzoek zijn ontwikkeld deze zullen gebruiken op het moment dat zij daar klaar voor zijn en in de mate waarin ze hen dienen.

10.3 Beperkingen

In Hoofdstuk 2 heb ik de opzet van het onderzoek beschreven en aangegeven welke maatregelen er zijn getroffen met het oog op betrouwbaarheid en validiteit. Wat de betrouwbaarheid betreft, werd de stabiliteit van de onderzoeksresultaten gewaarborgd door het gebruik van verschillende databronnen, een uitputtende beschrijving van de onderzoeksprocedures en het gebruik van *member checks*. De consistentie van de onderzoeksresultaten werd vastgesteld op basis van de bevinding dat de ontwerpprincipes in verschillende contexten toepasbaar bleken. Ook de validiteit van het onderzoek is op verschillende manier gewaarborgd. De ontwerpprincipes werden

op basis van meerdere onafhankelijke bronnen ontwikkeld en onderbouwd. Het betreft daarbij zowel literatuuronderzoek als praktijkonderzoek. In mijn rol als docent-onderzoeker heb ik, behalve als onderzoeker, ook aan een deel van het onderzoek als docent deelgenomen, veel observaties uitgevoerd en daarvan notities gemaakt en getracht de verzamelde data zo te presenteren dat ik, als het ware door de stem van de andere participanten te laten horen, inzicht gaf in de toepassing, de werking en de relevantie van de gebruikte ontwerpprincipes.

Het onderzoek naar de ontwikkeling en uitvoering van een nieuw programma Taalvaardigheid Nederlands bij de TLN en de LOFO heeft nieuwe kennis en praktische resultaten opgeleverd. Toch zijn er ook zaken die mijn onderzoek mogelijk in negatieve zin hebben beïnvloed. Er waren onvermijdelijke omstandigheden die ertoe hebben geleid dat ik pas veel later dan gepland, over de hele studie kon rapporteren. Hoewel er tussentijdse verslagen zijn gemaakt en presentaties zijn verzorgd voor betrokken collega's en leidinggevenden kwam die vertraging de continuïteit van het onderzoek niet ten goede. Daarnaast kon ik van het immense datacorpus dat ik met behulp van uiteenlopende methoden had verzameld om de werking van de ontwerpprincipes en het programma te achterhalen in de praktijk, als gevolg van beperkingen in tijd en menskracht, slechts een beperkte hoeveelheid daadwerkelijk gebruiken en analyseren.

Een andere beperking betreft de context waarbinnen onderzoek moest worden verricht. Die was, net als de onderwijswereld als geheel, aan voortdurende en onvoorspelbare veranderingen onderhevig. Als voorbeeld noem ik dat de deelnemers aan een focusgroep van baan veranderden of verder gingen studeren waardoor ze niet meer mee konden doen en andere deelnemers moesten worden ingewerkt die toch een deel van het proces misten; of dat een respondent eerst toestemming gaf om een opgenomen interview anoniem in het onderzoek te mogen gebruiken maar in tweede instantie toch liever niet wilde dat de gegeven informatie werd gebruikt uit angst door zijn verhaal herkend te worden; of dat de leiding van de Algemene Faculteit besluiten nam die niet direct bevorderlijk waren voor de beoogde verdere implementatie van het programma.

Een laatste beperking was dat overwegingen van onderzoeksethische aard ertoe hebben geleid dat ik over lokale studie-uitvalfactoren als huiselijk geweld en problemen met Justitie in de periode dat het onderzoek werd uitgevoerd, niet heb willen rapporteren. Dit om de reputatie van de organisatie en de deelnemers aan het onderzoek niet aan te tasten of te schaden.

Hoewel de resultaten van de interventie positief waren en het programma Taalvaardigheid Nederlands leidde tot een aanzienlijk geringere studie-uitval in de cohorten waar het werd uitgevoerd, zouden toekomstige studies gebaat zijn bij een grotere groep deelnemers van meerdere opleidingen en faculteiten en/of andere instellingen voor hoger onderwijs. Gezien de discussie in het Caribische deel van het Koninkrijk over de status en positie van het Nederlands en andere talen (Papiaments, Engels, Spaans en overige) in onder andere het onderwijs, zou een vergelijkbaar onderzoek in het secundair onderwijs en het middelbaar beroepsopleiding kunnen wor-

den uitgevoerd. Daarnaast zou toekomstig onderzoek op een meer gedetailleerd niveau de effecten van effectief leren luisteren en het gebruik van het taalportfolio en het instrument voor taalfoutenanalyse in kaart kunnen brengen. Mijn onderzoek heeft laten zien dat studie-uitval voor studenten van de LOFO en de TLN een reëel en niet gemakkelijk op te lossen probleem is. Om deze problematiek beter dan tot nu toe is gebeurd het hoofd te kunnen bieden, zou een grootschalig onderzoek naar de redenen van studie-uitval van studenten in het Caribische deel van het Koninkrijk die een mbo, hbo of wo-instelling bezoeken van groot belang zijn.

10.4 Aanbevelingen

Wereldwijd is er een groot tekort aan leraren (zie o.a. UNESCO, 2013). Meer specifiek binnen het Nederlandse taalgebied bestaat er een groot tekort aan leraren Nederlands. In Nederland en België (Vlaanderen) loopt het aantal studenten Nederlands steeds verder terug (zie o.a. Vaessens, 2017). Op de Nederlandse Caribische eilanden bestaat echter nog wel belangstelling voor de studie Nederlands, al kan het aantal studenten dat zich jaarlijks bij de TLN aanmeldt, verschillen en al zijn lang niet alle studenten even gemotiveerd om leraar (Nederlands) te worden. Dit laatste bleek in mijn onderzoek op de TLN en de LOFO echter geen reden voor studie-uitval te zijn. Ook het spreken van Nederlands als tweede of vreemde taal, hoeft geen reden voor studie-uitval te zijn. Bij de TLN hebben we in de loop der jaren sprekers van het Nederlands als eerste, tweede en vreemde taal van verschillende continenten samen in één groep bij elkaar gehad. Zo'n situatie moet wel goed worden gemanaged en er moet voldoende aandacht zijn voor zowel de individuele student als de hele groep. Door taalvaardigheidsprogramma's aan te bieden die de studenten helpen hun Nederlandse taalvaardigheid te verbeteren en studiesucces te behalen, kan eraan worden bijgedragen het tekort aan leraren Nederlands en leraren primair onderwijs te verminderen.

Het gezamenlijke onderwijs in het Nederlands aan eerste-, tweede- en vreemde-taalleerders van het Nederlands stelt andere eisen dan het onderwijs aan enkel moedertertaalsprekers. Tegen die achtergrond is het van groot belang in de opleiding van toekomstige leraren ook aandacht te besteden aan de benutting van hun complete meertalige taalrepertoire in termen van *polylinguaging* en *translinguaging*. In een samenleving die wordt gekenmerkt door processen van mobiliteit, globalisering en superdiversiteit zou dat eigenlijk vanzelfsprekend moeten zijn.

Mijn mede-docent-onderzoekers en ik konden in het uitgevoerde onderzoek kennis en inzicht vergaren, daardoor zelf groeien en anderen helpen in hun groei, maar beslissen over wat er verder met de verzamelde kennis en inzichten zou worden gedaan, konden we niet. Het is niet aan de onderzoekers, maar aan de beleidsmakers en beslissers binnen een organisatie om keuzes te maken met betrekking tot de vraag met welke onderzoeksresultaten in de opleiding iets kan en moet worden gedaan. Het kan daarbij gaan om de volgende, niet uitputtende, keuzes:

- alleen aandacht besteden aan taalgerelateerde risicofactoren voor studie-uitval of ook aan niet-taalgerelateerde factoren;
- alleen aandacht besteden aan de ontwikkeling van de groep studenten als een homogeen geheel of ook aan de diversiteit in de groep en aan differentiatie per individu;
- sprekers van het Nederlands als eerste, tweede en vreemde taal in één groep bij elkaar zetten en hen met en van elkaar laten leren of elke groep een aparte opleiding laten volgen;
- taalvaardigheden geïntegreerd aanbieden of als losse onderdelen;
- studenten in het eerste jaar alleen aan hun eigen taalvaardigheid laten werken of hen ook laten oefenen met de transfer van hun kennis naar hun toekomstige leerlingen door het creëren van innovatieve lessen Nederlands die zij gedurende hun stages kunnen uitproberen;
- blijven focussen op het verhogen van de Nederlandse lees- en schrijfvaardigheid van de studenten of ook expliciet en meer aandacht besteden aan luistervaardigheid Nederlands;
- studenten alle leerstof in een didactisch transmissiemodel direct aanbieden of hen ook zelf kennis laten opsporen, ontdekken en gebruiken;
- alleen opleiders invulling aan modules en toetsen te laten geven of ook de studenten daarin (meer) medezeggenschap geven;
- alleen standaardtoetsen afnemen of ook alternatieve toetsvormen gebruiken, zoals een taalportfolio, en die betrekken bij de beoordeling van de ontwikkeling van de studenten;
- alleen met bekende instrumenten werken ter bevordering van de taalontwikkeling van studenten of ook met nieuwe instrumenten, zoals het instrument voor taalfoutenanalyse;
- docenten als solisten bezig laten zijn binnen opleidingen of hen stimuleren om meer samen te werken en meer op elkaar afgestemd te raken.
- het wel of niet aanbieden van mogelijkheden voor deskundigheidsbevordering van de opleiders die tijdens de uitvoering van het programma met de studenten moeten werken aan het terugdringen van studie-uitval.

Het is op deze plaats dat ik ook nog kort wil ingaan op het belang van de door mij gekozen methode van ontwerpgericht onderwijsonderzoek. Hogescholen professionaliseren zich in het verrichten van praktijkonderzoek in samenwerking met diverse partners in het werkveld. Hierbij zouden zij meer gebruik kunnen maken van ontwerpgericht onderzoek. Zoals ook Tack en Vanderlinde (2014), Willemse, Boei en Pillen (2016) en Vanderlinde, Tuytens, De Wever en Aelterman (2016) constateren, draagt “onderzoek van opleiders bij aan hun professionele ontwikkeling, aan hun opleidingspraktijk en het curriculum, aan de kwaliteit van de afgestudeerden, aan het werkveld waarvoor opgeleid wordt en aan de kennisbasis van het beroep” (Willemse & Boei, 2018: 11). Pauw, Jongstra en McKenney (2018: 129) stellen in een artikel over ontwerpgericht onderzoek aan lerarenopleidingen dat “ondanks het feit dat ont-

werpgericht onderzoek een complexe vorm van onderzoek is, het voor zowel de student, het onderwijsteam op de school, als de lerarenopleider zelf een veelbelovende strategie voor onderwijsinnovatie is.” Dat ontwerpgericht onderzoek een complexe vorm van onderzoek is, ben ik van harte met hen eens. Gezien het complexe karakter van dit type onderzoek is het aan te raden om in het kader van het professionaliseringsbeleid (vooral binnen bacheloropleidingen) hier gericht aandacht aan te besteden. Op basis van mijn eigen ervaringen ben ik van mening dat deze vorm van onderzoek voor alle participanten een goede, interessante en creatieve manier kan zijn om samen kennis te vergaren, samen onderwijs te ontwerpen, samen onderwijsvernieuwingen aan te brengen en zo al doende, ook samen te groeien – mits er aan bepaalde voorwaarden kan worden voldaan bij de start, gedurende de looptijd en aan het einde van het traject. Er zijn financiën, ruimte, tijd en een grondige kennis van de gebruikte methode van ontwerponderzoek in alle lagen van de organisatie nodig om een dergelijk onderzoek goed uit te kunnen voeren. Daarnaast is er ook commitment nodig en de bereidheid van partijen om op basis van gelijkwaardigheid samen te werken en samen van en met elkaar te leren. Het beschikken over of willen ontwikkelen van eigenschappen als flexibiliteit, geduld, doorzettingsvermogen, empathisch vermogen, vindingrijkheid, communicatieve vaardigheden en humor, kan ook bijdragen aan een goede start, een positief verloop en een geslaagde afronding van zo’n onderzoeksproject. Daarnaast is er ook tijd nodig om op een grondige, kritische en systematische wijze kennis te kunnen vergaren en analyseren, op basis daarvan iets nieuws te kunnen ontwerpen, uitvoeren en evalueren, en voldoende professionele ruimte om onderzoeksresultaten te kunnen implementeren en delen met onder anderen studenten, collega’s, de lokale, regionale en internationale onderwijs- en wetenschapswereld.

Er wordt in de onderwijswereld al jaren geklaagd over het bestaan van een kloof tussen fundamenteel onderzoek en de onderwijspraktijk, de zogenaamde ‘*research-practice-gap*’ (zie VanderLinde & Van Braak, 2010; Bakx, Bakker, Koopman & Beijaard, 2016). Met mijn onderzoek hoop ik te hebben bijgedragen aan het dichten van deze kloof door het bieden van herkennings- en aangrijpingspunten voor lokale medewerkers, leidinggevenden, bestuurders, beleidsmakers, lerarenopleiders, leraren en onderzoekers die kampen met soortgelijke problemen, in een soortgelijke context, als waar ik mee worstelde, toen ik in de praktijk van de lerarenopleiding tegen de in Hoofdstuk 1 beschreven verlegenheidssituaties aanliep die mij er toe brachten dit onderzoek uit te voeren.

Tot slot sluit ik mij, op basis van de kennis en ervaringen opgedaan tijdens mijn onderzoek, aan bij de stemmen uit de praktijk en de wetenschap die pleiten voor het wereldwijd meer investeren in het onderwijs en in lerarenopleidingen in het bijzonder. Investeren in geld maar ook in de vorm van kennis en mogelijkheden voor lerarenopleiders en leraren om zich verder te professionaliseren. Het zijn tenslotte de door hen opgeleide mensen in het primair, secundair en tertiair onderwijs die later premier worden, of minister, beleidsadviseur, schoonmaker, ondernemer, bouwvakker, kunstenaar, verzorgende, arts, verkoper, advocaat, tuinman, politie, manager,

leraar, geestelijk leider, journalist of huisman. Geen top-lerarenopleiders hebben, betekent geen kwalitatief goede leraren kunnen leveren aan het werkveld. Geen top-leraren hebben, betekent geen duurzame gezonde gemeenschappen kunnen creëren waar alle leden op een gelijkwaardige en rechtvaardige wijze en naar eigen vermogen, goed in kunnen participeren.

Bibliografie

- Abdallah, M. (2013). Employing a three-phase design-based research methodology for expanding student teachers' language-related literacy practices in an Egyptian pre-service English education program. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research – Part B: Illustrative cases* (pp. 927-946). Enschede: SLO.
- Adelman, C. (1999). *Answers in the tool box: Academic Intensity, Attendance Patterns, and Bachelor's Degree Attainment*. Washington, D.C.: Office of Education Research and Improvements, U.S. Department of Education.
- Aken, J. van & D. Andriessen (2011). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek: onderzoek met effect*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Akker, J. van den (1999). Principles and methods of development research. In J. van den Akker, R.M. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen & T. Plomp (Eds.), *Design Approaches and Tools in Education and Training* (pp. 1-14). Dordrecht: Springer Science+Business Media.
- Akker, J. van den (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum Landscapes and Trends* (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Akker, J. van den (2010). Building bridges: How research may improve curriculum policies and classroom practices. In S. Stoney (Ed.), *Beyond Lisbon 2010: Perspectives from Research and Development for Education Policy in Europe* (pp. 175-195). CIDREE Yearbook 2010. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Akker, J. van den, K. Gravemijer, S. McKenney & N. Nieveen (Eds.) (2006). *Educational Design Research*. London: Routledge.
- Akkerman, F., H. Bronkhorst & I. Zitter (2011). The complexity of educational design research. *Quality and Quantity* 47 (1), 1-9.
- Allen, R.M. (2013). *De geschiedenis van 40 jaar oudervereniging Tototlika. Een historische schets van haar rol in het emancipatieproces van personen met een verstandelijke beperking op Curaçao*. Willemstad: Oudervereniging Tototlika.
- Andriessen, D. (2011). Kennisstroom en praktijkstroom. In J. van Aken & D. Andriessen (Red.), *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek: onderzoek met effect* (pp. 79-93). Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Andriessen, D. (2014). *Praktisch relevant en methodisch grondig? Dimensies van onderzoek in het HBO*. Openbare les 10 april 2014. Utrecht: Hogeschool Utrecht. Geraadpleegd via <http://www.onderzoekcoach.nl/wp-content/uploads/2014/04/Openbare-Les-Daan-Andriessen1.pdf>
- Baker, S. R. (2004). Intrinsic, extrinsic and motivational orientations: Their role in university adjustment, stress, well-being and subsequent academic performance. *Current Psychology* 23 (3), 189-202.

- Bak-Piard, M. (2009a). Training teachers in Bonaire: Flexibility and creativity for self-reliance and sustainability. In N. Faraclas et al. (Eds.) *Leeward voices: Fresh Perspectives on Papiamentu and Literatures and Cultures of the ABC-Islands*. Proceedings of the ECICC-conference (pp. 173-178). Curaçao/Puerto Rico: FPI, UNA/UPR.
- Bak-Piard, M. (2009b). Concept projectplan promotieonderzoek: 'Niet met en ook niet zonder' – het Nederlands, op de Caribische eilanden binnen het koninkrijk. Niet gepubliceerde interne notitie.
- Bak-Piard, M.F. (2010). Will Papiamentu survive on Bonaire? In N. Faraclas et al. (Eds.) *Crossing Shifting Boundaries: Language and Changing Political Status in Aruba, Bonaire and Curaçao*. Proceedings of the ECICC-conference (pp. 41-47). Curaçao/Puerto Rico: FPI, UNA/UPR.
- Bak-Piard, M.F. (2016). Has Papiamentu survived on Bonaire? In N. Faraclas et al. (Eds.) *Embracing Multiple Identities: Opting out of Neocolonial Monolingualism, Monoculturalism and Mono-identification in the Dutch Caribbean*. Proceedings of the ECICC-conference (pp. 99-112). Curaçao/Puerto Rico: UoC/UPR.
- Bak-Piard, M.F. (2017). Kan grammaticaonderwijs van het Nederlands leuk en toch leerzaam zijn? In N. Faraclas et al. (Eds.) *Archaeologies of Erasures and Silences: Recovering othered Languages, Literatures and Cultures in the Dutch Caribbean and beyond* (pp. 185-205). Curaçao/Puerto Rico: FPI, UoC/UPR.
- Bak-Piard, M. & S. Kroon (2018). Talige diversiteit en Nederlands in de lerarenopleidingen op Curaçao en Bonaire. *Internationale Neerlandistiek* 56 (3), 223-242.
- Bak-Piard, M., P-H. van de Ven, P.A. Coppens & G. Cijntje (2016). Het verband tussen studieuitval en taalvaardigheid bij leraren in opleiding op Curaçao en Bonaire. *OSO, Tijdschrift voor Suriname en het Caraïbisch gebied* 1 (35), 202-224.
- Bakx, A., A. Bakker, M. Koopman & D. Beijaard (2016). Boundary crossing by teacher researchers in a PhD program. *Teachers and Teacher Education* 60, 76-87.
- Ball, P., K. Kelly & J. Clegg (2015). *Putting CLIL into Practice*. Oxford Handbooks for Language Teachers. Oxford: Oxford University Press.
- Bean, J.P. (1980). Drop-outs and turnover: the synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education* 12, 155-187.
- Beijaard, D. (Red.) (2016). *Weten wat werkt. Onderwijsonderzoek vertaald voor lerarenopleiders*. Meppel: Ten Brink Uitgevers.
- Benders, L. (2019,). *Reflecteren met de STARR-methode*. Geraadpleegd via <https://www.scribbr.nl/stage/starr-methode/>
- Berben, M. (2010). *Het Nederlands op de BES-eilanden: een vreemde taal?! Het taalniveau Nederlands van (pre)eindexamenleerlingen op Bonaire, Saba en St. Eustatius in relatie tot de Taalgebruiker, het Taalbeleid en het Taalaanbod*. Doctoraalscriptie Universiteit van Twente.
- Berg, M. N. van den (2002). *Studeren? (G)een punt! Een kwantitatieve studie naar studievoortgang in het Nederlandse wetenschappelijke onderwijs in de periode 1996-2000*. Proefschrift Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Berg, M. N. van den & W.H.A. Hofman (2005). Student success in university education: A multi-measurement study of the impact of student and faculty factors on study progress. *Higher Education* 50 (3), 413-446.
- Bergh, H. van den, A. van Es & S. Spijker (2011). Spelling op verschillende niveaus: werkwoordspelling aan het einde van de basisschool en het einde van het voortgezet onderwijs. *Levende Talen Tijdschrift* 12 (1), 3-14.
- Blommaert, J. (2015) *Teaching the language that makes one happy*. Geraadpleegd via <https://alternative-democracy-research.org/2015/12/23/teaching-the-language-that-makes-one-happy/>

- Blommaert, J. (2016). Teaching the English that makes one happy. *English Today* 32 (3), 11-13.
- Blommaert, J. & A. Backus (2013). Superdiverse repertoires and the individual. In I. de Saint-Georges & J.-J. Weber (Eds.), *Multilingualism and Multimodality: Current Challenges for Educational Studies* (pp. 11-32). Rotterdam: Sense Publishers.
- Blommaert, J. & F. van de Vijver (2013). Good is not good enough: Combining surveys and ethnographies in the study of rapid social change. *Tilburg Papers in Culture Studies* 65. Tilburg: Babylon.
- Bloom, B.S., M.D. Engelhart, E.J. Furst, W.H. Hill & D.R. Krathwohl (Eds.) (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company.
- Boei, F. & M. Willemse (2016). *Onderzoek in de lerarenopleiding*. Kennisbasis Lerarenopleiders, Katern 5. Werkendam: VELON.
- Bogaert, N. & K. Van den Branden (2011). *Handboek taalbeleid secundair onderwijs*. Leuven: Acco.
- Borg, S. & Y. Alshumaimeri (2012). University teacher educators' research engagement: Perspectives from Saudi Arabia. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies* 28 (3), 347-356.
- Bonset, H. & M. Hoogeveen (2009). *Spelling in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek*. Enschede: SLO.
- Bossers, B., F. Kuiken & A. Vermeer (Red.) (2010). *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Brookhart, S.M. (2008). *How to Give Effective Feedback to Your Students*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bruijn, J. de, F. Kriek & K. de Vaan (2014). *De aanpak van huiselijk geweld op de BES eilanden*. Eindrapport. Regioplan: Amsterdam.
- Cabrera, A.F., A.J. Nora & M.B. Castañeda (1993). College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *Journal of Higher Education* 64 (2), 123-139.
- CBS (1993). *Resultaten Census 1992 Nederlandse Antillen*. Willemstad: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- CBS (2002). *Resultaten Census 2001 Nederlandse Antillen*. Willemstad: Centraal Bureau voor de Statistiek, Dienst ruimtelijke Ordening en Volkshuisvesting.
- CBS (2009). *Statistical Yearbook of the Netherlands Antilles*. Willemstad: Centraal Bureau voor de Statistiek, Dienst ruimtelijke Ordening en Volkshuisvesting.
- CBS (2011). *Huishoudens in Curaçao*. Publicatierreeks Census 2011. Willemstad: Centraal Bureau voor de Statistiek. Geraadpleegd via <http://www.cbs.cw>.
- CBS (2012). *Eerste resultaten Census 2011 Curaçao*. Willemstad: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- CBS (2013). *Caribisch Nederland in cijfers 2012*. Den Haag/Heerlen/Bonaire: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- CBS (2016a). *Census Curaçao 2011*. Geraadpleegd via http://www.cbs.cw/website/statistical-information_229/rubriek/2011-census_14.html.
- CBS (2016b). *Bevolkingsgroei Bonaire. Caraïbisch Nederland; bevolking; geslacht, leeftijd, 2002-2016*. Geraadpleegd via <http://statline.cbs.nl/Statweb/publication>.
- Collins, A., D. Joseph & K. Bielaczyc (2004). Design Research: Theoretical and Methodological Issues. *Journal of the Learning Sciences* 13 (1), 15-42.
- Cremers, P.H.M. (2012). Onderwijskundig ontwerponderzoek: onbekend maakt onbemind? *Onderwijsinnovatie* 1, 25-27.

- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and Minority Students. A theoretical Framework* (pp. 3-49). Los Angeles, CA: State Department of Education.
- Daantje-Cecilia, M. & F. van der Linden (2012). *Bevolkingssamenstelling in wijken op Bonaire toen en nu. Geraadpleegd via www.cbs.nl/NR/rdonlyres* CBS, 2012, Startline> Caribisch Nederland.
- Czerniawski, G., A. Guberman & A. MacPhail (2017). The professional developmental needs of higher education-based teacher educators: an international comparative needs analysis. *European Journal of Teacher Education* 40 (1), 127-140.
- Deci, E. & R.M. Ryan (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and wellbeing. *American Psychologist* 55 (1), 68-78.
- Declercq, K. & F. Verboven (2010). *Slaagkansen aan Vlaamse universiteiten: tijd om het beleid bij te sturen?* Vives Briefings 27 september 2010. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven en Vlaams Instituut voor Economie en Samenleving. Geraadpleegd via http://www.econ.kuleuven.be/vives/publicaties/briefings/20100927declercq_verboven.pdf
- Dede, C. (2004). If design-based research is the answer, what is the question? A commentary on Collins, Joseph, and Bielaczyc; diSessa and Cobb; and Fishman, Marx, Blumenthal, Krajcik, and Soloway in the JLS Special Issue on design-based research. *Journal of the Learning Sciences* 13 (1), 105-114.
- Dee Fink, L. (2003). *A Self-Directed Guide to Designing Courses for Significant Learning*. University of Oklahoma. Geraadpleegd via <https://www.ithaca.edu/cfe/docs/newfacresources/newfacselfdirected/>
- Dee Fink, L. (2013). *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Demetriou, C. & A. Schmitz-Sciborski (2011). Integration, motivation, strengths and optimism: Retention theories past, present and future. In R. Hayes (Ed.), *Proceedings of the 7th National Symposium on Student Retention* (pp. 300-312). Norman, OK: The University of Oklahoma.
- Denzil, K. & Y.S. Lincoln (Eds.) (2011). *Handbook of Qualitative Research*. Fourth edition. Londen: Sage Publications.
- Departement van Onderwijs Curaçao (2001). *Over taal gesproken: Schooltaalbeleid in het Voortgezet onderwijs*. Concept beleidsstuk. Curaçao: Ministerie van Onderwijs, Wetenschap, Cultuur en Sport.
- Dijkhoff, M. (2014). Language planning and political restructuring in Curaçao: what's new? In N. Faraclas et al. (Eds.), *Creole Connections: Transgressing Neocolonial Boundaries in the Languages, Literatures and Cultures of the ABC Island and the Rest of the Dutch Caribbean* (pp. 105-120). Curaçao/Puerto Rico: FPI/UoC/UPR.
- Dijkhoff, M. & J. Pereira (2010). Language and Education in Aruba, Bonaire en Curaçao. In B. Migge, I. Léglise & A. Bartens (Eds.), *Creoles in Education: An Appraisal of Current Programs and Projects. Creole Language Library, Vol. 36* (pp. 237-272). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Dowse, C. & S. Howie (2013). Promoting academic research writing with South African master's students in the field of education. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *Educational Design Research – Part B: Illustrative Cases* (pp. 851-879). Enschede: SLO.
- Drenthe, T., (voorzitter), R. Allen, W. Meijnen & G. Oostindie (2014). *Rapport van een haalbaarheidsonderzoek naar de instructietaal op St. Eustatius: 'It takes an island to raise our children'*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

- Drewes, M. (2012). Armoede in Caribisch Nederland, een verkenning. Geraadpleegd via https://www.banboneirubek.com/sites/default/files/Verkenning%20armoede%20Caribisch%20Nederland_1.pdf
- Dyers, C. (2004). Factors Influencing the Sustainability of University Centres Promoting Multilingualism in South Africa. *South African Journal of Higher Education* 18 (3), 241-256.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Elsen, M. (1998). *Studie-uitval in de propedeuse. Een pluriform verschijnsel*. Rapport 49. Leiden: ICLON. Geraadpleegd via http://wikipedia.fsw.leidenuniv.nl:8080/IclonWiki/images/6/69/Rapport_49word.pdf
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen*. Hoofdrapport. Enschede: SLO.
- Faraclas, N., Kester, P. & E. Mijts (2013). *Language of Instruction in St. Eustatius: Report of the 2013 research group on language of instruction in St. Eustatius*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Forsman, J., R.P. Mann, A.D. Linder & M.E.D van den Bogaard (2014). Sandbox University: Estimating Influence of Institutional Action. *PLoS ONE* 9 (7), 1-8. Geraadpleegd via <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0103261>
- Friend, M. (2008). Co-teaching: A simple solution that isn't simple after all. *Journal of Curriculum and Instruction* 2 (2), 9-19.
- García, O. (2012). Theorizing Translanguaging for Educators. In C. Celic & K. Seltzer (Eds.), *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. Geraadpleegd via www.nysieb.ws.gc.cuny.edu/files/2013/03/Translanguaging-Guide-March2013.pdf
- García, O. & Li Wei (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave MacMillan Pivot.
- García, O., N. Flores & M. Spotti (2017). Introduction – Language and society a critical poststructuralist perspective. In O. García, N. Flores & M. Spotti (Eds.), *The Oxford Handbook of Language and Society* (pp. 1-16). Oxford: Oxford University Press.
- Garrett, H. (2008). Language use, language attitudes and identity among Papiamentu speakers. In N. Faraclas, R. Severing & C. Weijer (Eds.), *Linguistic Studies on Papiamentu* (pp. 27-45). Curaçao: FPI.
- Geelen, A., K. Heij & A. Maduro (2010). *Leesvaardigheid op Curaçao. Onderzoek naar het niveau van leesvaardigheid van havo en vwo-leerlingen in de eindexamenklas*. Culemborg: Bureau ICE.
- Geerdink, G. & I. Pauw (Red.) (2016). *De Lerarenopleider*. Kennisbasis Lerarenopleiders, Katern 1. Werkendam: VELON.
- Geerdink, G. & I. Pauw (Red.) (2017). *Inhoud en vakdidactiek op de lerarenopleidingen*. Kennisbasis Lerarenopleiders, Katern 3. Werkendam: VELON.
- Geerdink, G., A. Swennen & M. Volman (2015). Een onderzoek naar lerarenopleiders die promoveren. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 36 (2), 61-74.
- Gein, J. van de (2004). *Balans van taalkwaliteit in schrijfwerk uit het primair onderwijs*. PPON-reeks 29. Arnhem: Cito.
- Gein, J. van de (2012). Taal op klompen. Uitkomsten van een onderzoek naar taalfouten aan het einde van het voortgezet onderwijs. *Levende Talen Tijdschrift* 13 (4), 22-30.
- Gietel, C.N. (2006). *Sigui papia, een quasi-experimenteel onderzoek naar de relatie tussen meertaligheid en intercultureel bewustzijn onder Curaçaose studenten*. Masterscriptie Radboud Universiteit Nijmegen.
- Greene, J.C. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Groeneveld, R. (2006). D *De innerlijke kracht van de ontwerper. De rol van intuïtie in het ontwerpproces*. Proefschrift Technische Universiteit Delft.
- Groenewoud, M. (2015). Van missieschool naar burgerschool? De kwestie van de gelijkstelling van het onderwijs in Curaçao, 1919-1935. *OSO Tijdschrift voor Surinamistiek en het Caraïbisch gebied* 34, 103-115.
- Hajer, M. & T. Meestringa (2020). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Vierde druk. Muiderberg: Coutinho.
- Hammersley, M. (1993). On the teacher as researcher. *Educational Action Research* 1 (3), 425-445.
- Hermans, B. & L. Kösters (2019). *Beroepsbevolking op de Nederlands-Caribische eilanden*. Graadpleegd via <https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/statistische-trends/2019/beroepsbevolking-op-de-nederlands-caribische-eilanden>
- Hoetink, H. (1969). *Encyclopedie van de Nederlandse Antillen*. Amsterdam/Brussel: Elsevier.
- Huibregtse, L. (2001). *Effecten en didactiek van tweetalig voortgezet onderwijs in Nederland*. Proefschrift Universiteit Utrecht.
- Hulstijn, J.H. (2007). Fundamental issues in the study of second language acquisition. In L. Roberts, A. Gürel, S. Tatar & L. Martı (Eds.), *EUROSLA, Yearbook 7* (pp. 191-203). Amsterdam: John Benjamins.
- Imants, J. & P-H. van de Ven (2011). Practice-based research on the development of activating instruction and self-directed student learning: Dutch writing instruction. *Journal of Curriculum Studies* 43 (3), 333-335.
- Inspectie van het Onderwijs (2019). *De staat van het onderwijs 2019*. Geraadpleegd via <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2019/04/10/rapport-de-staat-van-het-onderwijs-2019>
- Isabella, S. (2014). *Tying Down Global to Local: Identifying the Influential Factors Affecting the Progress and Outcomes of Accreditation Process in Dutch-Caribbean Universities*. Enschede: CHEPS/UT.
- Isabella, S. & M.F. Piard (1995). *Verslag van een werkbezoek van een delegatie uit Gelderland aan de ABC-eilanden van de Nederlandse Antillen*. Arnhem: STAAG.
- Jansen, E.P.W.A. (1996). *Curriculumorganisatie en studievoortgang. Een onderzoek onder zes studierichtingen aan de Rijksuniversiteit Groningen*. Proefschrift Universiteit Groningen. Geraadpleegd via <http://dissertations.ub.rug.nl/faculties/gmw/1996/e.p.w.a.jansen/>
- Jansen, M. (2008). *Taalvaardigheid studenten onvoldoende*. Geraadpleegd via <http://www.kennislink.nl/publicaties/taalvaardigheid-studenten-onvoldoende>.
- Janssens, F.J.G., H. ten Brinke, V. Holslag, U. Keijser & P. van de Pol (2008). *Het onderwijs op Bonaire, St. Eustatius en Saba*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Johnson, R.B., J.A. Onwuegbuzie & L.A. Turner (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research* 1 (2), 112-133.
- Jørgensen, J.N., M.S. Karrebæk, L.M. Madsen & J.S. Møller (2016). Polylinguaging in superdiversity. In K. Arnaut, J. Blommaert, B. Rampton & M. Spotti (Eds), *Language and Superdiversity* (pp. 137-154). New York/London: Routledge.
- Kalsbeek, A. van & F. Kuiken (2014). Academisch taalgebruik in het Nederlands wetenschappelijke onderwijs: stand van zaken en blik op de toekomst. *Internationale Neerlandistiek* 52 (3), 221-236.
- Kelchtermans, G. (2013). Praktijk in de plaats van blauwdruk. Over het opleiden van lerarenopleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 34 (3), 89-99.
- Kelly, A.E. (Ed.) (2007). *When is Design Research Appropriate?* Enschede: SLO.

- Kibbelaar, J. (2013). *De rol van taal in het Curaçaose onderwijs. Een verkenning van kansen en knelpunten*. Masterscriptie Universiteit van Amsterdam. Geraadpleegd via <http://www.desaroyodihubentut.cw/wp-content/uploads/2017/06/Kibbelaar-2012-De-rol-van-taal-in-het-Curaçaose-onderwijs.pdf>
- Kloosterboer, K. (2013). *Kind op Bonaire. Kinderrechten in Caribisch Nederland*. Voorburg: UNICEF Nederland.
- Kolkman, M. (2011). 'De paard kijkt naar ons' Hoelang heeft het lidwoord *het* nog? *Onze Taal* 11, 318-319.
- Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Kroon, S. (1985). Moedertaalonderwijs of onderwijs Nederlands. *Spiegel* 3 (1), 87-92.
- Kroon, S. (2015). Top-down policies and bottom-up practices. Teacher education and superdiversity in Europe. In J. Helmchen, S. Gehrman, M. Krüger-Potratz, F. Ragutt (Eds.), *Bildungskonzepte und Lehrerbildung in europäischer Perspektive* (pp. 157-170). Münster: Waxmann.
- Kroon, S. & K. Yağmur (2010). *Meertaligheid in Suriname. Een onderzoek naar praktijken, ervaringen en opvattingen van leerkrachten en leerlingen als basis voor de ontwikkeling van een taalbeleid voor het onderwijs in Suriname*. Geraadpleegd via http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/meertaligheid_in_het_onderwijs_in_suriname.pdf
- Kroon, S. & J. Swanenberg (Eds.) (2020). *Chronotopic Identity Work. Sociolinguistic Analyses of Cultural and Linguistic Phenomena in Time and Space*. Bristol: Multilingual Matters.
- Kwakernaak, E. (2009). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Lacante, M., M. De Metsenaere, W. Lens, R. Van Esbroeck, K. De Jaeger, T. De Coninck, K. Gressens, C. Wenselaer & L. Santy (2001). *Drop-out in het hoger onderwijs: Onderzoek naar achtergronden en motieven van drop-out in het eerste jaar hoger onderwijs*. Leuven en Brussel: Katholieke Universiteit Leuven en Vrije Universiteit Brussel.
- Leeuw, B. van der, M. Hoogeveen, M. Langberg, T. Meestringa, J. Prenger & C. Ravesloot (2015). *Nederlands. Vakspecifieke trendanalyse 2015*, Enschede, SLO. Geraadpleegd via <http://downloads.slo.nl/Repository/nederlands-vakspecifieke-trendanalyse-2015.pdf>
- Leverink, K.R. (2019). *Teacher research in secondary education. An empirical study into teacher research as a means for professional development and school development*. Proefschrift Tilburg University.
- Li, G., W. Chen & J-L. Duanmu (2010). Determinants of international students' academic performance: A comparison between Chinese and other international students. *Journal of Studies in International Education* 14, 389-405. doi:10.1177/1028315309331490
- Li Wei & A.M.Y. Lin (2019). Translanguaging classroom discourse. *Classroom Discourse* 10 (3-4): 209-215.
- Lunenburg, M., J. Dengerink & F. Korthagen (2014). *The Professional Teacher Educator. Roles, Behaviour, and Professional Development of Teacher Educators*. Rotterdam/ Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Lunenburg, M., P. Ponte & P-H. van de Ven (2007). Why shouldn't teachers and teacher educators conduct research on their own practices? An epistemological exploration. *European Educational Research Journal* 6 (1), 13-24.
- Mack, A. (2007). *Differences in academic performance and self-regulated learning based on level of student participation in supplemental instruction*. Dissertation University of Central Florida. Geraadpleegd via http://etd.fcla.edu/CF/CFE0001516/Mack_Ana_C_20075_EdD.pdf

- Marcha, V. & P. Verweel (2003). *De cultuur van angst. Paradoxe ketenen van angst en zwijgen op Curaçao*. Amsterdam: SWP.
- Martens, P. (2011). Struikelen over de eerste horde. *Knack* 5, 74-78.
- Martirosyan, N.M., E. Hwang & R. Wanjohi (2015). Impact of English proficiency on academic performance of international students. *Journal of International Students* 5 (1), 60-71. Geraadpleegd via <http://jistudents.org/>
- McKenney, S. & T.C. Reeves (2012). *Conducting Educational Design Research*. London: Routledge.
- Meysman, H. & G. Mathieu (2016). Ontwikkelen van onderzoeksculturen in de lerarenopleidingen. Masterclass 'Lerarenopleiders Onderzoeksvaardig!'. Praktijkvoorbeeld 4: Perspectief leidinggevend. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 37 (2), 67-70.
- Mijts, E. (2006) Het Nederlands in de Nederlandse Antillen en Aruba. *Colloquium Neerlandicum* 16, 509-518. Geraadpleegd via http://www.dbnl.org/tekst/_han001200701_01/_han001200701_01_0039.php
- Mijts, E. (2008). Op de Antillen en Aruba is Nederlands een vreemde taal. In *Ons Erfdeel*, 51 (1), 96-100.
- Miller, G.E. (1990). Assessment of clinical skills/ competence/performance. *Academic Medicine* 65 (9), 63-67.
- Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport (2016). *Inventariserend onderzoek maatregelen huiselijk geweld en kindermishandeling. BES-eilanden*. Bijlage bij Aanpak huiselijk geweld. Tweede Kamer der Staten-Generaal, Kamerstukken 28345-170.
- Mooij, A., I. Tijssens & J. van der Mark (2013). *Veiligheidsbeeld BES-eilanden 2013*. Criminaliteit, regelovertreding en overlast op Bonaire, Sint Eustatius en Saba. Zoetermeer: DLIO.
- Mortelmans, D. (2013). *Kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Vierde herziene druk. Leuven/Den Haag: ACCO.
- Murembe, N.C. (2015). *Women's empowerment and decision-making at the household level: A case study of Ankore families in Uganda*. Proefschrift Tilburg University.
- Murray, J., A. Swennen & L. Shagrir (2009). Understanding teacher educators work and identities. In A. Swennen & M. van der Klink (Eds.), *Becoming a Teacher Educator* (pp. 29-43). Heidelberg: Springer.
- Muysken, P. (2014). *Meertaligheid*. Geraadpleegd via <https://ensie.nl/pieter-muysken/meertaligheid>.
- Narain, G. (1995). *Taaltalent in ontwikkeling: Een studie naar het Papiamentu en het Nederlands in de kleuterperiode op Curaçao en in Nederland*. Proefschrift Tilburg University. Tilburg: Tilburg University Press.
- Nederlandse Taalunie (2008). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne vreemde talen: Leren, onderwijzen, beoordelen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie. Geraadpleegd via http://www.taalunieversum.org/onderwijs/gemeenschappelijk_europees_referentiekader.
- Nicol, D.J. & D. Macfarlane-Dick (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education* 31, 199-218.
- Nieveen, N. (2010). Formative evaluation in educational design research. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *An Introduction to Educational Design Research. Proceedings of the seminar conducted at the East China Normal University, Shanghai (PR China), November 23-26, 2007* (pp. 89-101). Enschede: SLO.
- Nieveen, N. & E. Folmer (2013). Formative evaluation in educational design research. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *Educational Design Research. Part A: An introduction* (pp. 152-169). Enschede: SLO.

- Onderwijsraad (2008). *Een succesvolle start in het hoger onderwijs*. Geraadpleegd via [http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/282/documenten/een succesvolle start in het hoger onderwijs.pdf](http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/282/documenten/een_succesvolle_start_in_het_hoger_onderwijs.pdf)
- Pak, D. (2008a). *Vlekkeloos Nederlands, Taalbeheersing B-2 niveau (Taalniveau 3F/4F)*. Den Haag: Pak Uitgeverij.
- Pak, D. (2008b). *Vlekkeloos Nederlands, Antwoordenboek, Taalbeheersing B-2*. Den Haag: Pak Uitgeverij.
- Palm, J. de (1969). *Het Nederlands op de Curaçaose school*. Proefschrift Universiteit Groningen.
- Pascarella, E.T. & P.T. Terenzini (2005). *How College Affects Students. Volume 2, A Third Decade of Research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pauw, I., W. Jongstra & S. McKenney (2018). Ontwerpgericht onderzoek op de lerarenopleiding. In F. Boei & M. Willemse (Red.), *Onderzoek in de lerarenopleiding*. Kennisbasis Lerarenopleiders, Katern 5 (pp. 119-130). Werkendam: VELON.
- Piard, M.F. (1991). *Het ontstaan van etnolecten van het Nederlands onder Turkse en Joegoslavische jongeren in Nederland*. Doctoraalscriptie Nederlands, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Plomp, T. & N. Nieveen (2013). *Educational Design Research. Part A: Introduction*. Enschede: SLO.
- Plomp, T. (2013). Educational design research: An introduction. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *Educational Design Research. Part A: Introduction* (pp. 10-51). Enschede: SLO.
- Ponte, P. (2012). *Onderzoek van eigen makelij. Onderzoek met en door leraren*. Vierde gewijzigde druk. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Prins, J. (1997). *Studie-uitval in het wetenschappelijk onderwijs. Studentkenmerken en opleidingskenmerken als verklaring voor studie-uitval*. Proefschrift Radboud Universiteit Nijmegen.
- Prins-Winkel, A. (1973). *Kabes duru? Verslag van een onderzoek naar de onderwijssituatie op de Benedenwindse Eilanden van de Nederlandse Antillen in verband met het probleem van de vreemde voertaal bij het onderwijs*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam. Assen: Van Gorcum.
- Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren (2015). Adviesrapport: 'Vaart met taalvaardigheid Nederlands in het hoger onderwijs'. Den Haag: Nederlandse Taalunie. Geraadpleegd via <http://www.beteronderwijsnederland.nl/pdf>
- Ramsay, S., M. Barker & E. Jones (1999). Academic adjustment and learning processes: A comparison of international and local students in first-year university. *Higher Education Research & Development* 18, 129-144.
- Regering van de Nederlandse Antillen (2007). *Landsverordening Officiële Talen. Publicatieblad 2007, nr. 20*. Willemstad: Regering van de Nederlandse Antillen.
- Regering van de Nederlandse Antillen (2008). *Landsverordening Funderend Onderwijs. Publicatieblad 2008, nr. 84*. Willemstad, Curaçao: Regering van de Nederlandse Antillen.
- Renkema, J. (2005). *Schrijfwijzer*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Richards, J.C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rijst, R.M. van der (2009a). *The research-teaching nexus in the sciences: Scientific research dispositions and teaching practice*. Proefschrift Universiteit Leiden.
- Rijst, R.M. van der (2009b). De zes aspecten van een Wetenschappelijke Onderzoekende Houding. Geraadpleegd via http://www.elbd.sites.uu.nl/wp-content/uploads/sites/108/2017/05/2000_12_aspectensrd2.pdf

- Römer, R.G. (1977). De Taalsituatie op Nederlandse Antillen. In R.G. Römer (Red.), *Cultureel mozaïek van de Nederlandse Antillen. Varianten en constanten* (pp. 76-95). Zutphen: De Walburg Pers.
- Rutgers, W. (1996). *Beneden en boven de wind. Literatuur van de Nederlandse Antillen en Aruba*. Amsterdam: De Bezige Bij.
- Ryan, R.M., & E.L. Deci (2004). Autonomy is no illusion: Self-determination theory and the empirical study of authenticity, awareness, and will. In J. Greenberg, S.L. Koole, & T. Pyszczynski (Eds.), *Handbook of Experimental Existential Psychology* (pp. 449-479). New York: Guilford Press.
- Sandoval, W. A. (2004). Developing learning theory by refining conjectures embodied in educational designs. *Educational Psychologist*, 39 (4), 213-223.
- Sawyer, W. & P-H. van den Ven (2007). Starting points in Mother tongue Education. *L1-Educational Studies in language and literature* 7 (1), 5-20.
- Schneider, G. & P. Lenz (2001). *European Language Portfolio: guide for developers*. Strasbourg: Council of Europe. Geraadpleegd via <http://culture.coe.int/portfolio>
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schwandt, T.A. (1994). Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry. In N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 118-137). London: Sage Publications.
- Severing, R. (1997). *Geletterdheid en onderwijssucces op Curaçao; een longitudinaal onderzoek naar de verwerving van Papiamentu en Nederlands*. Proefschrift Tilburg University. Tilburg: Tilburg University Press.
- Severing, R. & C. Weijer (2008). The Fundashon Planifikashon di idioma: Language Planning and Language Policy in Curaçao. In N. Faraclas, R. Severing & C. Weijer (Eds.), *Linguistic Studies on Papiamentu* (pp. 247-253). Willemstad: FPI.
- Sjølie, E. (2014). The role of theory in teacher education: reconsidered from a student teacher perspective. *Journal of Curriculum Studies* 46 (6), 729-750.
- SLO (2014). *Checklist ERK-niveau taalportfolio Nederlands*. Enschede: SLO.
- Snetselaar, M. (2007). *Zelfbeoordeling Taalvaardigheid Nederlands: zelfbeoordelings-instrumenten Nederlands t.b.v. LOFO-docenten*. Willemstad: Taalconsult.
- Spady, G.W. (1971). Dropouts from Higher Education: Toward an empirical model. *Interchange* 2, 38-62.
- Spotti, M. & S. Kroon (2016). Multilingual Classrooms in Times of Superdiversity. In S. May (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education, Volume 3*. S. Wortham & D. Kim (Eds.), *Discourse and Education* (pp. 97-109). Heidelberg: Springer.
- Spotti, M., S. Kroon & J. Li (2019). New speakers of new and old languages: An investigation into the gap between language practices and language policy. *Language Policy* 18 (4), 535-551. doi: 10.1007/s10993-018-9503-5
- Steehouder, M. et al. (2005) *Leren Communiceren. Handboek voor mondeling en schriftelijke communicatie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Educational.
- Stoffelsma, L. (2014). *Improving the academic reading proficiency English of first-years students in Ghana: an educational design research approach*. Proefschrift Vrije Universiteit Amsterdam. 's Hertogenbosch: Uitgeverij Boxpress.
- Swail, W.S. (1995). The Development of a Conceptual Framework to Increase Student Retention in Science, Engineering, and Mathematics Programs at Minority Institutions of Higher Education. Doctoral Dissertation George Washington University.

- Swail, W.S. (2004). *The art of student retention: A handbook for practioners and administrators*. Austin, TX: Educational Policy Institute.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook on research in second language teaching and learning* (pp. 471-83). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Swennen, A., G. Geerink & M. Volman (2017). Developing a Researcher Identity as Teacher Educator. In P. Boyd & A. Szplit (Eds.), *Teachers and Teacher Educators Learning Through Inquiry: International Perspectives* (pp. 143-158). Kraków: Wydawnictwo Attyka.
- Tack, H. & R. Vanderlinde (2014). Teacher Educators' Professional Development: Towards a Typology of Teacher Educators' Researcherly Disposition. *British Journal of Educational Studies* 62 (3), 297-315.
- Thayer, P.B. (2000). Retention of students from first generation and low-income backgrounds. *Opportunity Outlook: The Journal of the Council for Opportunity in Education* 5, 2A8.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research* 45 (1) 89-125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2nd edition). Chicago: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2004). *Student Retention and Graduation: Facing the Truth, Living with the Consequences*. Occasional Paper 1. Washington DC: Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education.
- UNA (2003). *Visiedocument tweedegraads lerarenopleiding Algemene Faculteit*. Intern document. Willemstad: Universiteit van de Nederlandse Antillen.
- UNA (2006). *Studentenadministratie*. Intern document. Willemstad: Universiteit van de Nederlandse Antillen.
- UNA (2007). *Studiegids Tweedegraads Lerarenopleiding Nederlands (TLN)*. Intern document. Willemstad: Universiteit van de Nederlandse Antillen.
- UNA (2009a). *Studentenadministratie*. Intern document. Willemstad: Universiteit van de Nederlandse Antillen.
- UNA (2009b). *Inventarisatie redenen voor studie-uitval binnen de Tweedegraads Lerarenopleiding Nederlands (TLN) periode 2005-2008*. Intern document. Willemstad: Universiteit van de Nederlandse Antillen.
- UNA (2010a). *Analyse instroom, doorstroom en uitstroom Algemene Faculteit, Lerarenopleiding Talen*. Intern document. Willemstad: Universiteit van de Nederlandse Antillen.
- UNA (2010b). *Zelfevaluatierapport Algemene Faculteit, Tweedegraads Lerarenopleidingen Papiamentu, Nederlands, Engels en Spaans, Deel 1 en Deel 2*. Intern document. Willemstad: Universiteit van de Nederlandse Antillen.
- UNA (2011a). *Visiedocument Algemene Faculteit: Bacheloropleiding Papiamentu, Engels, Nederlands en Spaans 2012 - 2017*. Intern document. Willemstad: Universiteit van de Nederlandse Antillen.
- UNA (2011b). *Zelfevaluatierapport Lerarenopleiding Funderend Onderwijs Curaçao en Bonaire*. Intern document. Willemstad: Universiteit van de Nederlandse Antillen.
- UNA (2011). *Standaardevaluaties minor Taal en rekenen LOFO. Algemene Faculteit, Lerarenopleiding Talen*. Intern document Algemene Faculteit. Willemstad: University of Curaçao.
- UNA (2012). *Inventarisatie in- door- en uitstroom studenten TLN en LOFO in de periode 2005-2006*. Intern document. Willemstad: University of Curaçao.

- UNESCO (2013). *Kwaliteit onderwijs daalt door lerarentekort*. Geraadpleegd via <https://www.unesco-vlaanderen.be/unesco-in-de-kijker/nieuws/kwaliteit-onderwijs-daalt-door-lerarentekort>
- UoC (2013). *Studentenadministratie University of Curaçao*. Intern document. Willemstad: University of Curaçao.
- UoC (2015). *Studentenadministratie University of Curaçao 2004 - 2013*. Willemstad: University of Curaçao.
- UoC (2016). *Kritische Reflectie Algemene Faculteit: Bacheloropleiding leraar Papiamentu, Engels, Nederlands en Spaans, deel A en deel B*. Intern document. Willemstad: University of Curaçao. Geraadpleegd via <https://www.uoc.cw/afsite/index.php/hbo-opleidingen-talen/nederlands>.
- UoC (2019a). *Stand van zaken Alumni TLN periode 2005-2019*. Intern document. Willemstad: University of Curaçao.
- UoC (2019b). *Studentenadministratie University of Curaçao*. Intern document. Willemstad: University of Curaçao.
- UoC (2020). *Scores studenten voor hun eindstage en eindschrijving aan de lerarenopleidingen Papiamentu, Nederlands, Engels en Spaans 2016-2019*. Intern document. Willemstad: University of Curaçao.
- Vanderlinde, R. & J. Van Braak (2010). The gap between educational research and practice: Views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal* 36, 299-316.
- Vaessens, T. (2017). Vijfenvijftig jaar is een eeuwigheid. *Neerlandistiek. Online tijdschrift voor taal- en letterkundig onderzoek*. Geraadpleegd via <https://www.neerlandistiek.nl/2017/06/thomas-vaessens-vijfentwintig-jaar-is-een-eeuwigheid/>
- Van den Branden, K. (2003). *Vernieuwing in taalonderwijs: ook in de lerarenopleiding?* Leuven: Centrum voor Taal en Migratie/Steunpunt NT-2. Geraadpleegd via http://taalbeleid.org/www_cteno/assets/downloads/cteno/publicaties/Van_den_branden_2003_ernieuwing_in_taalonderwijs_lerarenopleiding.pdf
- Velden, C. van der (2012). Jongeren, de Nederlandse taal & participatie. Onderzoekresultaten Nederland, Vlaanderen (België), Suriname en Aruba. Den Haag: Nederlandse Taalunie. Geraadpleegd via http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/rapport_jongeren_taal_participatie_def.pdf
- Visser, K. & E. Jansen (2012). Het samenspel van elkaar versterkende succesfactoren. In E. van Berkel, A. Jansen & A. Bax (Red.), *Studiesucces bevorderen: het kan en is niet moeilijk. Bewezen rendementsverbeteringen in het hoger onderwijs* (pp. 113-128). Den Haag: Boom Lemma.
- Wachter, L. de, J. Heeren, S. Marx & S. Huyghe (2013). Taal: Noodzakelijke, maar niet enige voorwaarde tot studiesucces. *Levende Talen Tijdschrift* 14 (4), 28-37.
- Wang, J. & S.J. Odell (2007). An alternative conception of mentor/novice relationships: Learning to teach in reform-minded ways as a context. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies* 23 (4), 473-489.
- Wartenbergh, F. & A. van den Broek (2008). Studie uitval in het hoger onderwijs: achtergronden en oorzaken. Geraadpleegd via <http://docplayer.nl/1683416-Studieuitval-in-het-hogeronderwijs.html>.
- Westen, W. van der (2013). *Goed geschreven*. Zakelijk schrijven binnen opleiding en beroep. Tweede herziene druk. Bussum: Coutinho.
- Westen, W. van der & E. Wijsbroek (2010). Slecht in taal, slecht in studie? Een onderzoek naar de relatie tussen taalvaardigheid en studiesucces. *Hoger Onderwijs Management*, december, 18-20.

- Willemse, T.M., F. Boei & M. Pillen (2016). Fostering Teacher Educators' Professional Development on Practice-Based Research Through Communities of Inquiry. *Vocations and Learning*, 9, 85-110.
- Willemse, T.M. & F. Boei (2017). Supporting Teacher Educators' Professional Development in Research and Supervising Students' Research. In P. Boyd & A. Szplit (Eds.), *Teachers and Teacher Educators Learning Through Inquiry: International Perspectives* (pp. 197-216). Kraków: Wydawnictwo Attyka. Geraadpleegd via www.attyka.net.pl.
- Willemse, M. & F. Boei (2018). De kracht en het belang van onderzoek in de lerarenopleidingen. In F. Boei & M. Willemse (Red.), *Onderzoek in de lerarenopleiding. Kennisbasis Lerarenopleiders*, Katern 5 (pp. 7-17). Werkendam: VELON.
- Wisdom, J. & J.W. Creswell (2013). Mixed Methods: Integrating Quantitative and Qualitative Data Collection and Analysis While Studying Patient-Centered Medical Home Models. AHRQ Publication 13-0028-EF. Rockville: Agency for Healthcare Research and Quality, U.S. Department of Health and Human Services.
- Wolff, R. (2013). *Presteren op vreemde bodem. Een onderzoek naar sociale hulpbronnen en de leeromgeving als studiesuccesfactoren voor niet-westerse allochtone studenten in het Nederlandse hoger onderwijs*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.
- Woordenlijst Nederlandse Taal (2005). *Woordenlijst Nederlandse Taal samengesteld oor het Instituut voor Nederlandse Lexicologie in opdracht van de Nederlandse Taalunie met een Leidraad door Ludo Permentier*. Tiel en Den Haag: Lannoo Uitgeverij en Sdu Uitgevers.
- Wout, N. (1993). *Lesu i komprende. Een onderzoek naar het leren lezen in twee talen van kinderen op Bonaire*. Doctoraalscriptie Katholieke Universiteit Brabant. Geraadpleegd via <http://arno.uvt.nl/show.cgi?fid=89959>
- Yin, R.K. (2009). *Case study research: Design and methods*. 4th Edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zee, S. van der & D. Hoebé (2019). *Veiligheidsbeeld BES 2018. Een onderzoek naar praktische handvatten om criminaliteit en onveiligheid op Bonaire, Sint Eustatius en Saba aan te pakken*. Kralendijk: Openbaar Ministerie Bonaire, Sint Eustatius en Saba.
- Zwart, R.C., T. Wubbels, T. Bergen & S. Bolhuis (2009). Which Characteristics of a Reciprocal Peer Coaching Context Affect Teacher Learning as Perceived by Teachers and Their Students? *Journal of Teacher Education* 60 (30), 243-257.

Bijlagen

Bijlage 1

Screeningslijst van risicofactoren voor studie-uitval (versie maart 2007)

Screeningslijst risicofactoren studie-uitval					
Naam student: Cohort:			Datum:		
Nr.	Risicofactor	Opmerkingen	Ja	Onbekend	Nee
1.	Taalvaardigheid Nederlands (diagnostische toets)				
2.	Attitude ten aanzien van het Nederlands (attitudetest)				
3.	Zelfinschatting taalvaardigheid Nederlands (test)				
4.	Moedertaal en culturele achtergrond (vragenlijst)				
5.	Aansluiting vooropleiding - lerarenopleiding				
6.	Verkeerde studiekeuze / andere verwachtingen				
7.	Onvrede met het aanbod van de lerarenopleiding				
8.	Financiële problemen				
9.	Combinatie van studie met zorgtaken en werk				
10.	Gezondheid / zwangerschap				
11.	Invloed van studiegenoten (familie of vrienden)				
12.	Justitiële zaken				
13.	Motivatie				
14.	Andere persoonsgebonden factoren				
15.	Overige				

Bijlage 2

Overzicht van soorten fouten en subcategorieën

Nr.	Foutensoort	Subcategorie
1	Spelling	<ul style="list-style-type: none"> • Gebruik van hoofdletters • Gebruik van telwoorden • Aaneenschrijven van woorden • Gebruik van dubbele medeklinkers • Leenwoorden • Gebruik van accenten • Gebruiken van afkortingen
2	Grammatica	<ul style="list-style-type: none"> • Zinsconstructie (hoofdzin, bijzin, plaats van onderwerp en persoonsvorm, tangconstructie, te lange zin) • Werkwoordvervoeging • Tijden • Voorzetsels • Lidwoorden • Persoonlijke voornaamwoorden • Aanwijzende voornaamwoorden • Verbuijngs-e • Verwijswoorden • Congruentie • Gebruik van 'er' • Overige m.b.t. grammatica
3	Formuleren	<ul style="list-style-type: none"> • Verkeerde formulering • Leesbaarheid algemeen (i.v.m. begrijpelijkheid van de inhoud) • Standpunten vs. argumenten
4	Woordenschat	<ul style="list-style-type: none"> • Woorden 'inslikken' • Niet bestaand woord gebruiken • Verkeerd woordgebruik • Gebruik van 'ding' i.p.v. een inhoudswoord • Verkeerd antwoord geven op een vraag door niet begrijpen van woorden in de vraag (bijv. 'standpunt')
5	Interpunctie	<ul style="list-style-type: none"> • Afsluiten van zinnen met punt • Kommagebruik • Aanhalingstekens • Dubbele punt en puntkomma • Overige m.b.t. interpunctie
6	Spreektaal	<ul style="list-style-type: none"> • Informeel taalgebruik (bijv. '<i>de schrijvers wouden zeggen</i>', '<i>hun zijn het er niet mee eens</i>', '<i>geef me maar een stekkie</i>', enz.)
7	Sms- en chattaal	<ul style="list-style-type: none"> • Reductie van taal tot enkele tekens (bijv. '<i>De schr. haalt uit tegen de pers, snpt u</i>' in plaats van '<i>De schrijfster haalt uit tegen de pers, snapt u</i>')
8	Interferentie	<ul style="list-style-type: none"> • Letterlijk vertalen uit andere talen. Meestal uit het Engels, het Spaans of het Papiaments.

9	Verschrijving	<ul style="list-style-type: none">• Letter(s) in een woord verkeerd geschreven (waarschijnlijk per ongeluk omdat hetzelfde woord elders in de tekst of in de controletekst goed wordt gespeld)
10	Tekststructuur	<ul style="list-style-type: none">• Fouten in inleiding-kern-slot structuur
11	Stijlfouten	<ul style="list-style-type: none">• Foutieve samentrekking• Contaminatie• Pleonasme• Tautologie• Tante Betje• Overige
12	Alineagebruik	<ul style="list-style-type: none">• Niet of fout gebruik van alinea's
13	Overige	<ul style="list-style-type: none">• Fouten veroorzaakt door dyslexie (structureel verdraaien van ie en ei, b en p enz.) of andere taalstoornissen

Bijlage 3

Beschrijving van de module Taalportfolio

Versiedatum	2010
Faculteit	Algemene Faculteit
Opleiding	LOFO en TLN
Naam module	Taalportfolio 1.1
Code module	
Afstudeerrichting	Nederlands en LOFO
Cohort	
Leerjaar / studiefase	Leerjaar 1 / Propedeuse
Plaats in het rooster/ periode	Periode 1
Studiebelasting (EC)	2 studiepunten (56 uur)
Aanwezigheidsplicht	80%
Leerlijn	Conceptuele Vaardighedenlijn (Cv-lijn)
Coördinator	
Docent	
Beginsituatie	De samenstelling van het cohort waar je deel van uit maakt is naar alle waarschijnlijkheid superdivers. Jullie verschillen mogelijk qua leeftijd, levenservaring, geslacht, motivatie om de opleiding te volgen, werkervaring (in het onderwijs), enz. Ook jullie taalbeheersingsniveau van het Nederlands zal niet hetzelfde zijn. Sommigen beheersen het Nederlands aantoonbaar op C1-niveau, anderen op B2 of B2+, weer anderen op B1 of B1+ en anderen op A2 en dit kan ook nog per taalvaardigheid of deelvaardigheid verschillen. De meesten van jullie hebben tijdens jullie vooropleiding zeker een bepaalde basis van het Nederlands aangelegd. Jullie beginsituatie is niet nul. Jullie hebben mogelijk geen goed zicht op jullie daadwerkelijk niveau per taalvaardigheidsgebied en op de deelvaardigheden zoals woordenschat, spelling, interpunctie, stijl, formuleren en grammatica. Mogelijk zijn jullie je ook niet helemaal bewust van de hiaten in jullie taalbeheersing en taalgebruik op detailniveau. Velen van jullie weten ook niet hoe jullie ZELF deze hiaten weg kunnen werken en kunnen groeien naar een aantoonbaar C1 niveau van het ERK. Voor sommigen van jullie is het Nederlands de moedertaal, voor anderen is het een tweede taal en voor weer anderen is het een vreemde taal. Jullie worden allemaal primair opgeleid om op Curaçao of de naburige eilanden les te geven waar het Nederlands de status van een vreemde taal heeft.
Voorafgaande module	Geen
Aansluitende module	Alle (taalvaardigheids)modules van jaar 1 Werken aan het taalportfolio is integraal deel van vele andere modules en gaat door tot het einde van jaar 3.
Inhoudsbeschrijving (op hoofdlijnen)	Een goede beheersing van het Nederlands is instrumenteel bij de uitoefening van je toekomstige beroep als leraar. Daarom wordt hier gedurende

	<p>de hele opleiding systematisch aan gewerkt. Dit gebeurt vooral bij de modules taalvaardigheid en grammatica. Ter ondersteuning van dit proces werk je in de opleiding ook met een taalportfolio.</p> <p>Werken met een taalportfolio wordt aanbevolen (bijv. door de Raad van Europa) voor situaties waar de samenstelling van groepen die (vreemde) talen moeten leren heel divers is. Het taalportfolio is een instrument waarmee je taalbelevingen en vorderingen kunt registreren. Het taalportfolio maakt tevens je taalvaardigheid zichtbaar en je vorderingen meetbaar (ook wat betreft andere talen dan Nederlands).</p> <p>Jij en je medestudenten leren een taalportfolio maken en onderhouden. Het betreft een ontwikkelingstraject op maat. Hoeveel en hoe intensief jij aan je taalportfolio moet werken, hangt primair af van je beginniveau, maar ook van factoren als je ambitie, inzet, conceptueel vermogen, persoonlijkheid en samenwerking met je studiegenoten of <i>peers</i> uit voorgaande jaren, etc. Zeker is dat als JIJ bereid bent om te doen wat nodig is, je aan het einde van jaar 3 minimaal het ERK-niveau C1 van het Nederlands kunt hebben bereikt en daarmee de kansen vergroot om je studie succesvol af te ronden.</p>	
Eindkwalificaties en competenties	Eindkwalificaties <ol style="list-style-type: none"> 1. Kennis en inzicht 2. Toepassen van kennis en inzicht 3. Leervaardigheid 4. Oordeelsvorming 	Competenties <ol style="list-style-type: none"> 1. Vakinhoudelijk/didactisch: de student doet gedurende dit traject veel kennis op m.b.t. zijn vakgebied en oefent met het toepassen van deze kennis. Tevens oefent hij/zij met het aannemen van een zelf-kritische, onderzoekende en analytische houding 2. Organisatorisch: plannen 3. Samenwerken met collega's (medestudenten) 4. Samenwerking met de omgeving: o.a. lezingen bijwonen en afnemen van interviews met native speakers van het Nederlands en/of werken in een omgeving waar veel taalaanbod van het Nederlands is 5. Reflecteren: reflecteren op de eigen ontwikkeling, verbeterplan constant evalueren en bijstellen; van deels gestuurd naar volledige zelfsturing
Streefniveau (ERK)	C1	
Leerinhoud/ onderwerpen (opsomming)	Tijdens de geplande bijeenkomsten leer je het volgende: <ul style="list-style-type: none"> • Wat is een taalportfolio en waar dient het voor • Wat zijn de voordelen van het werken met een taalportfolio • Hoe maak ik een persoonlijk (digitaal) taalportfolio • Wat zijn de onderdelen van een taalportfolio • Hoe houd ik mijn taalportfolio actueel 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Hoe verzamel ik bewijsstukken voor de vorderingen die ik maak • Hoe toon ik door middel van mijn taalportfolio mijn ERK-taalontwikkeling aan <p>Voor of bij aanvang van je studie heb je een aantal diagnostische toetsen Nederlands gemaakt op minimaal hbo-niveau. Tevens heb je één of meerdere zelfevaluatie-toetsen of toetsen Nederlands gemaakt. Zo niet, dan maak je die alsnog.</p> <p>De resultaten van deze toetsen, inclusief je analyse en ontvangen feedback van zowel je medestudenten als van de docenten, vormen de basis voor je eerste verbeter- of vorderingsplan dat je in je taalportfolio opneemt.</p> <p>Je leert dus ook:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hoe je een verbeter- of vorderingsplan kunt maken. • Hoe je je verbeterplan kunt evalueren. • Hoe je je verbeterplan kunt bijstellen. 	
Hoofdlerdoelen	<p>Aan het einde van de instructieperiode:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Heb je inzicht in je taal(vaardigheids)ontwikkeling (ook wat je allemaal al weet en kunt; je talige rijkdom) • Weet je wat een taalportfolio is, kun je een taalportfolio maken en monitoren • Weet je hoe je systematisch aan je eigen taalontwikkeling van het (Nederlands) kunt werken • Kun je een verbeter- of vorderingsplan ten behoeve van je eigen taal(vaardigheids)ontwikkeling maken • Kun je een aantal basisdocumenten in je taalportfolio opnemen; ook als voorbeeld van toepassing van je kennis en vaardigheid bij andere vakken en/of in het dagelijks leven 	
Werkvormen en studentactiviteiten	<p>Werkvormen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instructiebijeenkomsten • Toets- en testbijeenkomsten • Werkcolleges • Zelfstudie 	<p>Studentactiviteiten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Individuele afname assessment • Verzamelen van data ook bij de andere taal(vaardigheids)modules • Bespreking en analyse scores • Bespreking en afspraken individueel traject • Bijhouden opdrachten m.b.t. taalvaardigheden • Aanvullende opdrachten uitvoeren (indien nodig)
Materiaal en literatuur (verplicht/aanbevolen)	<p>Verplicht</p> <ul style="list-style-type: none"> • J. Renkema, <i>Schrijfwijzer</i>. Amsterdam, Boom (recente uitgave) • M. Steehouder e.a., <i>Leren en Communiceren</i>. Groningen, Noordhoff (recente uitgave) • <i>Het Groene Boekje, Woordenlijst Nederlandse Taal</i>, samengesteld door het Instituut voor Nederlandse Lexicologie in opdracht van de 	

	<p>Nederlandse Taalunie. Tiel/ Den Haag: Lannoo/ Sdu (recente uitgave)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juniorwoordenboek Nederlands – Nederlands met lidwoorden, uitspraak, voorbeeldzinnen en plaatjes (recente uitgave) • Toegang tot het internet en regelmatig gebruik maken van: beterspellen.nl, taalpost.nl en andere websites (verplicht) <p>Aanbevolen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eventueel aanvullend materiaal (en te lenen boeken) aangereikt tijdens de colleges t.b.v. het individuele verbeterplan • Zelfgekozen oefenboeken en overig materiaal naar keuze
(Her)toetsing en (her)beoordeling, inclusief weging en normering	Beoordeling vindt integraal plaats bij andere taal(vaardigheids)modules. Dit onderdeel kan worden afgesloten zodra de student de laatste taalvaardigheidmodules van jaar 3 heeft gehaald en het bewijs hiervan in zijn taalportfolio heeft opgenomen.
Opmerkingen	Geen

Bijlage 4

Registratieformulier taalfoutenanalyse

Met het oog op de reproduceerbaarheid is het formulier in de figuur gekanteld in die zin dat in het originele formulier de tien stappen op de horizontale as staan en de fouten op de verticale as.

Stappen		Fouten				
1	Herkenning van de fout					
2	Herkenning van de soort fout					
3	Analyse van de oorzaak van de fout					
4	Aangeven van de correcte vorm					
5	Eigen aanpak om de fout te elimineren					
6	Feedback van medestudenten/anderen					
7	Feedback van docent/specialist					
8	Periode bepalen voor verbetering					
9	Reflectie op stappen 1-8 in verslag					
10	Eliminatie fout aantonen in taalportfolio					

Bijlage 5

Modulebeschrijving Taal/Communicatie & Rekenen/Wiskunde LOFO (2010)

Modulitel:	Minor Taal/Communicatie en Rekenen/Wiskunde
Organisatorische gegevens:	
Studiefase:	
Progress-code:	
Studiebelasting:	10 studiepunten (280 uur)
Rooster:	Blok 1 en 2
Toelatingseisen/ aanwezigheidsplicht:	Geen
Aansluitende module:	
Contactpersoon:	
Inhoudelijke gegevens	
Korte omschrijving	<p>Tijdens deze module worden enkele diagnostische toetsen taal en rekenen afgenomen om meer inzicht te krijgen in de reken- en taalbeheersing van de studenten. Verder zal zowel bij rekenen als bij taal gewerkt worden met een instrument voor foutenanalyse waarmee studenten geleerd wordt de eigen fouten en die van collega's en leerlingen te herkennen, benoemen en corrigeren. Studenten leren ook met een taal- en een rekenportfolio te werken. Ook didactiek zal een integrale rol spelen bij zowel taal als rekenen. Waar mogelijk worden studenten aangespoord om zelf voorbereide stof aan hun medestudenten te geven, lessenseries taal en rekenen te maken en deze gedurende hun stage te geven. Er wordt zoveel mogelijk geoefend met activerende didactische werkvormen. Tevens zullen door de vakdocenten rekenen en taal bezoeken op de stagescholen worden afgelegd waarbij gekeken wordt naar de wijze waarop studenten in de klas met de materie omgaan. Bij rekenen zal er ook aandacht zijn voor het werken met de nieuwe rekenmethoden en het maken, afnemen en corrigeren van toetsen. Bij taal gaat het onder meer om het aanscherpen van luistertechnieken, het voeren van diverse typen gesprekken, het omgaan met feedback en kritiek en het vergroten van de algemene luister- en schrijfvaardigheid (stijl, grammatica, spelling en interpunctie).</p> <p>Waar mogelijk zullen tekortkomingen bij taal en rekenen bij de individuele student worden bijgespijkerd door middel van extra oefenstof en extra uitleg op additionele tijden.</p>
Beginsituatie	<p>Studenten hebben in de voorgaande jaren heel veel modules taal (zowel Papiaments als Nederlands) en rekenen/wiskunde gehad. Toch zijn er indicaties en komen er signalen vanuit het veld dat het niveau van taal en rekenen van de studenten niet voldoende is.</p>
Leerdoelen	<p>In deze minor worden de kennis en vaardigheden van de studenten op het gebied van taal en rekenen gereactiveerd, aangescherpt en naar een hoger niveau getild. Ook wordt verder gewerkt aan het leren aannemen door de studenten van een meer 'academische' houding door te oefenen met kritischer, analytischer, reflectiever, verantwoordelijker en effectiever te luisteren, te denken en te handelen bij het leren en doceren van taal en reken/wiskunde.</p> <p>Na deze minor is de student:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bewuster van het eigen taal- en rekniveau - In staat om de eigen taal- en rekenvaardigheid (levenslang) te monitoren en te vergroten - In staat opgedane kennis en ontwikkelde vaardigheden te vertalen naar lessen voor leerlingen

<ul style="list-style-type: none"> - In staat gebruik te maken van verschillende (additionele) bronnen, studiemateriaal en ICT-mogelijkheden bij het bevorderen van de eigen taal- en rekendraagzaamheid en die van de leerlingen - In staat om de eigen ontwikkeling aantoonbaar te maken (bij tentamens, in portfolio's en in de praktijk op een school)
<p>Competenties</p> <p>Tijdens deze module zal het accent liggen op drie competentiegebieden (die deel uitmaken van de zeven bij de LOFO gebruikte competenties en indicatoren):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vakinhoud en vakdidactiek - Samenwerken met collega's en medestudenten - Zelfreflectie en werken aan de eigen ontwikkeling
<p>Werkvormen en activiteiten</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diagnostische toetsen taal en rekenen en overige screening - Korte herhaling van stof uit voorgaande jaren - Introduceren van nieuwe stof (kennis, vaardigheidsoefeningen, werken met taal- en rekenportfolio en een instrument voor taalfoutenanalyse) - Leren toepassen van foutenanalyse bij zowel rekenen als taal en zowel bij het eigen werk als bij dat van anderen - Maken van lessenseries waarbij geoefend wordt met activerende didactische werkvormen - Geven van lessens taal en rekenen en het verkrijgen van feedback van vakdocenten - Waar nodig en mogelijk, (gelimiteerd) geven van extra oefenstof en bijlessen - Studenten verzamelen kennis, versterken hun vaardigheden, brengen hun kennis in de praktijk, reflecteren op zowel opgedane kennis als vaardigheden en letten daarbij ook op hun attitude bij het verwerven van kennis en bij het overdragen van het geleerde
<p>Toetsing en beoordelingscriteria</p> <p>De studenten worden beoordeeld op de volgende onderdelen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reken- en taaltoetsen - Reken- en taalportfolio met gemaakte opdrachten - Logboek en reflectieverslagen van beide onderdelen <p>In totaal kunnen de studenten 100 studiepunten halen voor deze minor. De 100 studiepunten worden evenredig verdeeld over de onderdelen taal en rekenen. Per onderdeel moet de student minimaal 27,5 punten halen. De verdeling is als volgt:</p> <p>Rekenen/Wiskunde</p> <ul style="list-style-type: none"> - Toets(en) 20 - Rekenportfolio met gemaakte opdrachten 20 - Logboek en reflectieverslagen 10 <p>Taal/Communicatie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Toets(en) 20 - Taalportfolio met gemaakte opdrachten 20 - Logboek en reflectieverslagen 10 <p>De minor wordt afgetekend als de student minimaal 27,5 punten bij elk onderdeel heeft gehaald. Het gemiddelde van beide onderdelen wordt het eindcijfer en dit mag niet lager liggen dan 5,5. Als na herkansing 55 punten of minder zijn behaald, dient de student de minor opnieuw te volgen.</p>

Bijlage 6

Conceptlesplan bij de module Taal/Communicatie LOFO (2010)

Lesplan Minor onderdeel Taal/Communicatie Docent Nederlands en docent Papiaments Colleges van vier uur (met voldoende pauze). Team teaching, de ene week Nederlands, de andere week Papiaments		
	Tijdens college	Thuis
1	Uitleg doel, inhoud en werkwijze module - Hoofdstuk 1 van Leren Communiceren (verder LC): o.a. feedback geven en ontvangen - Diagnostische toetsen Papiaments.	- Bestudeer hoofdstuk 1 van LC, maak een samenvatting van hoofdstuk 1 en formuleer vragen voor tijdens het college. - Houd je logboek bij en maak een reflectieverslag over de inhoud van de les.
2	- Opdrachten in de klas uit hoofdstuk 1 van LC. - Diagnostische toetsen Nederlands en zelfevaluatietoets.	- Houd je logboek bij en maak een reflectieverslag over de inhoud van de les en de stof uit hoofdstuk 1 van LC, analyseer je eigen leerproces en maak notities van je verbeterpunten. - Herhaal de leerstof Papiaments uit eerdere jaren. Maak een overzicht van de voor jou belangrijkste punten en giet deze in lesplannen die je aan je collega's zou kunnen geven.
3	- Bespreken resultaten diagnostische en zelfevaluatietoetsen. - Introductie Instrument voor taalfoutenanalyse. - Herhaling spelling en grammatica Papiaments jaar 1 t/m 3 (door studenten). - Evaluaties en feedback (door toepassing feedbacktechnieken uit hoofdstuk 1 van LC).	- Houd je logboek bij en maak een reflectieverslag over de inhoud van de les. - Maak een lijst van al de mogelijke (digitale) hulpbronnen bij het leren van je talen. - Bestudeer hoofdstuk 10 van LC, maak een samenvatting van het hoofdstuk en formuleer vragen voor tijdens colleges.
4	- Hoofdstuk 10 van LC: theorie (effectief luisteren, nemen en geven van kritiek, gespreksvaardigheid). - Oefenen in de klas met de kennis uit hoofdstuk 10 van LC.	- Houd je logboek bij en maak een reflectieverslag over de inhoud van de les en de stof uit hoofdstuk 10 van LC en analyseer je eigen leerproces. Herhaling leerstof Nederlands uit jaar 1 t/m 3, maken van een collage van hoogtepunten en lespresentatie voor medestudenten.
5	- Herhaling hoofdpunten uit jaar 1 t/m 3 wat betreft grammatica en spelling Nederlands (presentatie door studenten). - Oefenen bij het volgen van de les van collega-studenten met de kennis uit	- Houd je logboek bij en maak een reflectieverslag over de inhoud van de les en vooral je eigen groei wat betreft kennis, vaardigheid en attitude - Bestudeer uit <i>Schrijfwijzer</i> de hoofdstukken Stijl en Interpunctie, maak

	hoofdstuk 10 van LC (effectief luisteren, samenvatten, doorvragen en dan commentaar en hoe)	een samenvatting van de stof en formuleer vragen voor tijdens colleges.
6	<ul style="list-style-type: none"> - Theorie uit Schrijfwijzer de hoofdstukken Stijl en Interpunctie, Papiaments en Nederlands. - Aanleggen van hulpbronnen (ook ICT). - Bestuderen van geschreven eigen teksten of die van collega's en analyseren op typen standaardfouten. - Bij alle onderdelen blijven oefenen met de kennis opgedaan bij hoofdstuk 1 en 10 uit LC. 	<ul style="list-style-type: none"> - Houd je logboek bij en maak een reflectieverslag over de inhoud van de les en vooral je eigen groei wat betreft kennis, vaardigheid als attitude. - Bestudeer van het <i>Groene boekje</i> (woorden aaneenschrijven of los, gebruik van het boek, etc.).
7	<ul style="list-style-type: none"> - Gebruik van het Groene boekje en enige theorie. - Corrigeren van eigen teksten m.b.v. alle hulpbronnen; herkennen en benoemen van foutensoorten en het aanleren van technieken om typen fouten te minimaliseren. 	<ul style="list-style-type: none"> - Houd je logboek bij en maak een reflectieverslag over de inhoud van de les en vooral over de eigen groei voor zowel wat betreft kennis, vaardigheid en attitude. - Herhaal stof uit hoofdstuk 1 en 10 van LC en leerstof uit <i>Schrijfwijzer</i> en additionele bronnen. - Eventueel de eigen samenvatting aanscherpen.
8	<ul style="list-style-type: none"> - Elkaars samenvattingen bekijken, de ander zowel mondeling als schriftelijk feedback geven op de inhoud, met gebruikmaking van de kennis uit hoofdstuk 1 en 10 van LC. - Pas de taalfoutenanalyse toe op de tekst van de ander en voorzie de ander van zowel schriftelijke als mondelinge feedback. 	<ul style="list-style-type: none"> - Houd je logboek bij en maak een reflectieverslag over de inhoud van de les en vooral over de eigen groei wat betreft kennis, vaardigheid en attitude - Verwerk de verkregen feedback op de eigen samenvattingen. - Bereid je voor op schriftelijk tentamen van hoofdstuk 1 en 10 van LC.
9	- Toetsen	
10	De lessen zijn om de week, dus hebben studenten ruim twee weken om de leerstof te bestuderen en alle opdrachten uit te voeren.	Werkmateriaal wordt tijdens colleges aangereikt; studenten mogen samenwerken.

Bijlage 7

Scoringsformulier voor het taalportfolio

Naam student:	
Datum:	
Docent:	
<ul style="list-style-type: none"> - Inhoud taalportfolio (maximaal aantal te behalen punten: 20) - Samenvatting hoofdstuk 1 van Leren communiceren (1) - Samenvatting hoofdstuk 10 van Leren communiceren (1) - Analyse van gemaakte diagnostische toets Papiaments en verbeterplan (1) - Analyse van gemaakte luistertoets Nederlands en verbeterplan (1) - Overkoepelend les Papiaments voor medestudenten met kernstof uit de afgelopen jaren (3) - Overkoepelend les Nederlands (idem Papiaments) (3) - Praktijkvoorbeeld toepassing kennis en vaardigheid hoofdstuk 1 van Leren communiceren (1) - Praktijkvoorbeeld toepassing kennis en vaardigheid hoofdstuk 10 van Leren communiceren (1) - Samenvatting van en reflectie op hoofdstukken 'stijl' en 'interpunctie' van Schrijfwijzer (1) - Voorbeeld kennis en toepassing stof uit Het Groene Boekje (1) - Taalfoutenanalyse eigen materiaal 1 (incl. verbeterplan) (2) - Taalfoutenanalyse eigen materiaal 2 (incl. verbeterplan) (2) - Taalfoutenanalyse eigen materiaal 3 (incl. verbeterplan) (2) 	Score
Totaal	
<ul style="list-style-type: none"> - Individuele opdrachten (4) - Reflectieverslagen (4) - Logboek (2) 	
Opmerkingen	

Bijlage 8

Voorbeeld beoordelingslijst module Studievaardigheid Nederlands

Module: Studievaardigheid Nederlands 1.1 (1 studiepun; 28 uur)	
Docente of begeleider:	
Student:	
Beoordelingslijst:	
Product 1	Zelfbeoordeling
Criteria	Oordeel (en eventueel commentaar)
Zelfevaluatie ERK-niveau en analyse (8 uur) <ul style="list-style-type: none"> Het vragenformulier A-1 t/m C-1 niveau ERK of soortgelijk materiaal is volledig ingevuld. Er is een analyse gemaakt van de resultaten. Er is op basis van de resultaten een realistisch en haalbaar verbeter- of verhogingsplan opgesteld. 	
Product 2	Diagnostische toetsen
Criteria	Oordeel
Diagnostische toetsen zijn gemaakt (16 uur) <ul style="list-style-type: none"> Motivatie om docent (Nederlands) te worden (introductiestuk) Tekstverklaring Luistervaardigheid Schrijfvaardigheid (integraal bij motivatietekst en bij de luistervaardigheidstoets) Schrijfvaardigheid: woordenschat, spelling, interpunctie, grammatica, ‘van alles wat’ Reflectie op de scores Koppeling van de scores aan de resultaten van de zelfevaluatie Concretisering van het verbeter- of verhogingsplan voor de komende vier maanden: welke boeken, welke hoofdstukken worden bestudeerd en welke oefeningen worden hoeveel uren per week gedaan? 	
Product 3	Studiemateriaal
Criteria	Oordeel
De volgende studieboeken/materialen zijn in je bezit (ten behoeve van intensief gebruik zowel tijdens de lessen, als daar buiten) (4 uur) <ul style="list-style-type: none"> <i>Het Groene Boekje</i> (nieuwste versie hard copy) of digitale versie 	

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Het Witte Boekje</i> (aanbevolen of tenminste de eerste 130 pagina's) • Het boek <i>Schrijfwijzer</i> van Renkema e.a. (nieuwste versie, ook digitaal deel) • Het boek <i>Leren communiceren</i> van Steehouder e.a. (nieuwste versie, ook digitaal deel) • <i>Juniorwoordenboek Nederlands</i> (8 jaar en ouder) • Woordenboek Nederlands voor volwassenen • Spreekwoordenboek Nederlands (additioneel) • Laptop of iPad of iPhone e.d. waarmee in de klas informatie op internet kan worden opgespoord en waar je ook thuis mee kunt oefenen (bijv. beterspellen.nl) • Spelling check Nederlands, Papiaments, Spaans en Engels op je computer • Eigen additioneel materiaal zoals bijvoorbeeld 'Vlekkeloos Nederlands', grammaticaboekje, oefenboekjes, websites, enz. • 'Spiekschriftje' dat je altijd bij je kan hebben (met aantekeningen erin van zaken die je moet onthouden en internaliseren, fixeren, etc.). Mag ook digitaal. • Stencils uitgereikt tijdens de lessen of op BlackBoard. • Grote map ten behoeve van Taalportfolio (mag ook digitaal). 	
Product 4	Oordeel docent
Criteria	Oordeel (in samenspraak met student)
<ul style="list-style-type: none"> • Deelname aan de colleges studievoordigheid, schrijfvaardigheid en begeleiding (tenzij hiervoor vrijstelling is verkregen). • Deelname aan de colleges luisteren, spreken en lezen (tenzij hiervoor vrijstelling is verkregen). • Wekelijks huiswerk gemaakt (geen uitstel of alles tot op het laatste moment gedaan en dus geen incubatietijd gecreëerd). • Opdrachten (huiswerk) op de juiste manier uitgevoerd (bespreekbaar). • (Goed) samengewerkt met anderen (tijdens colleges en daar buiten) (bespreekbaar). 	

<ul style="list-style-type: none">• Feedback ontvangen van medestudenten, vakdocent, begeleiders of docenten van andere vakken.• Verkregen feedback (aantoonbaar) verwerkt in stukken.• Feedback aan medestudenten gegeven (te lezen in stukken van anderen).	
Advies aan student: Datum:	Advies van student: Datum:

Bijlage 9

Voorbeeld observatielijst TLN 2012-2014

Annotaties tijdens het verloop van het programma op basis van ontwerpprincipes					
Randvoorwaardelijke Ontwerpprincipes		Aantekeningen / besluiten	Betrokkenen (Code)	Datum	Eventuele bijlage
		Activiteit:			
OP1	<i>Het programma maakt integraal deel uit van het curriculum.</i>				
OP2	<i>Het programma wordt volledig uitgevoerd.</i>				
OP3	<i>Het programma gebruikt standaardtoetsen</i>				
OP4	<i>Het programma is van korte duur</i>				
OP5	<i>Er wordt gebruik gemaakt van een studentenvolgsysteem om het (taal)profiel van studenten inzichtelijk te maken.</i>				
OP6	<i>Er vindt afstemming plaats tussen betrokkenen bij de implementatie van het programma</i>				
OP7	<i>Er worden goede voorzieningen gecreëerd voor de medewerkers van het programma</i>				
OP8	<i>Er wordt voldoende ruimte geboden voor de implementatie van het programma</i>				
OP9	<i>Niet-taalgerelateerde risicofactoren voor studie-uitval worden gecontroleerd</i>				

Taalbeleidsmatige ontwerpprincipes					
OP10	<i>Gebruik van Nederlands en academisch taalgebruik wordt gestimuleerd</i>				
OP11	<i>Taalvaardigheid Nederlands wordt in alle modules beoordeeld</i>				
OP12	<i>Docenten van andere vakken corrigeren het Nederlands van de studenten niet.</i>				
OP13	<i>Er wordt aandacht besteed aan taalvaardigheid Nederlands in alle vakken</i>				
OP14	<i>Taaltaken bij andere vakken worden in het programma geïntegreerd</i>				
OP15	<i>Er wordt aandacht besteed aan (de benutting van) de meertalige context</i>				
OP16	<i>Er wordt gebruik gemaakt van gedifferentieerd studiemateriaal</i>				
Taaldidactisch-inhoudelijke ontwerpprincipes					
OP17	<i>Het (taal)profiel van de studenten wordt inzichtelijk gemaakt</i>				
OP18	<i>Er wordt op basis van de beginsituatie en gedurende het programma een go/no-go besluit genomen om met de opleiding door te gaan.</i>				
OP19	<i>Er wordt aandacht besteed aan reflectief taalleren en taal ontwikkelen</i>				

OP20	<i>Er wordt aandacht besteed aan analytisch en onderzoekend taalleren</i>				
OP21	<i>Er wordt expliciet aandacht besteed aan de ontwikkeling van luistervaardigheid</i>				
OP22	<i>Er wordt aandacht besteed aan contextrijk en interactief taalleren</i>				
OP23	<i>Er wordt aandacht besteed aan didactische differentiatie met het oog op de aanwezige (talige) diversiteit: samen waar mogelijk en individueel waar noodzakelijk</i>				
Aanvullende ontwerpprincipes					
OP24	<i>Er wordt een integrale aanpak van Nederlands en Papiaments gevolgd</i>				
OP25	<i>Studenten worden gestimuleerd opgedane kennis tijdens de stage of in de klas toe te passen</i>				
OP26	<i>Studenten laten ervaren dat zij vooruitgang en succes kunnen boeken</i>				

Bijlage 10

Vakjargonwoordenlijst opgesteld door studenten van de TLN (2012-2013)

Lijst woorden vakjargon (deel 1, zonder lidwoorden)

Wij (studenten) kunnen (in ieder geval) de hieronder staande woorden spellen, goed uitspreken en verstaan bij het horen van de woorden. Tevens kennen wij de betekenis van de woorden of de woordgroepen.

Nummer 1

- | | |
|-----------------------------|--|
| - façade- en imponeergedrag | pseudoargumentatie |
| - appellerend | expliciet |
| - paragrafen | leerlingbegeleidingsstructuur |
| - Frans leenwoord | convergente differentiatie |
| - interactiehypothese | flexie 'e' van het bijvoeglijk naamwoord |

Nummer 2

- | | |
|-------------------------|-----------------------------|
| - accent circonflexe | e-mailcorrespondentie |
| - bijvoeglijk naamwoord | downloaden |
| - professioneel | feedback |
| - klassenmanagement | leerling-registratiesysteem |
| - voltooid deelwoord | grammaticaal geslacht |

Nummer 3

- | | |
|-------------------------|--------------------|
| - articuleren | onderwijsassistent |
| - stagiaire | e-mailadres |
| - PowerPointpresentatie | Cito-toets |
| - Nederlands woord | kofschiptaxietje |
| - 't Groene Boekje | tutoyeren |

Nummer 4

- | | |
|-----------------------------|-----------------------|
| - taal- en spraakpathologie | audiovisuele middelen |
| - onderzoeksinterview | cd-rom |
| - tautologie | leesdossier |
| - aaneenschrijven | taalportfolio |
| - repertoire | propedeuse-examen |

Nummer 5

- | | |
|------------------|----------------------|
| - per se | informatiebronnen |
| - enthousiasme | interesse |
| - oudercommissie | onderwijsleergesprek |
| - stagiaire | handelingsrepertoire |
| - carrière | eenentwintigste |

Nummer 6

- | | |
|-------------------|--------------------|
| - sms'je | interview |
| - Nederlandstalig | taalfoutenanalyse |
| - ge-e-maild | respondent |
| - synoniemen | luisterstrategieën |
| - homoniemen | literaire analyse |

Nummer 7

- enquête geïllustreerd
- discussiëren interessant
- gesaved officiële
- synoniemen beëindigd
- homoniemen controle

Nummer 8

- attitude accuraat
- eufemisme contextrijk
- persuasief significant
- kwalificatie variabelen
- methodeanalyse taalonderzoek

Nummer 9

- steekproef informant
- populatie contextrijk
- antoniem causaal
- congruentie empirisch
- inversie tangconstructie

Nummer 10

- vakdidactiek lesplanformulier
- zelfreflectie taalportfolio
- taalproductie zelfbeoordelingsformulier
- essay feedback
- linguïstisch verwerkings- en toepassingsopdrachten

Nummer 11

- professioneel coöperatief
- hypothese interactie
- persuasief curriculum vitae
- genre criteria
- expliciet taalbeschouwing

SUMMARY

Dutch in teacher education programs on Curaçao and Bonaire

An investigation into the design and implementation of a Dutch language proficiency program

Introduction

Language plays an important role in the development of people in general and more specifically in the development of students. The way in which language is approached and taught in society and education, influences the overall development of a person and their educational and societal success.

A great deal of scientific research has been conducted internationally into student learning, study dropout and study success in higher education, including teacher education. At the same time, there is an increasing interest in research carried out by teacher educators as researchers in their own teacher education programs. Educating teachers cannot only rest on motivation, ambition, professional knowledge and years of experience. It also requires thorough scientific knowledge of, among other things, what works in the practice of teacher education in order to be able to make the right choices that benefit both prospective teachers and their future students in primary and secondary education.

This thesis reports on an empirical study conducted by a teacher educator at the University of Curaçao within her own practice in a bachelor's program for students who aim at obtaining a certificate for teaching Dutch as a subject in secondary education (*Tweedegraads Lerarenopleiding Nederlands*; TLN) and for students who aim at obtaining a certificate for teaching in primary education (*Lerarenopleiding Funderend Onderwijs*; LOFO) on the Dutch Caribbean islands of Curaçao and Bonaire. The study adds local knowledge and theory to the international scientific knowledge base on teacher education within the Caribbean part of the Kingdom of the Netherlands. Following a design-oriented educational research approach, new theoretical and practical insights have been obtained regarding the subject-specific approach of teacher education in the multilingual context of Curaçao and Bonaire or even the Caribbean as a whole.

Background, research questions and method

Chapter 1 introduces the main reasons for conducting this study. Among other things, two 'awkward situations' are discussed to illustrate the problems encountered, i.e., the high study dropout percentages of between 40 and 80 percent among first year students at the TLN and the LOFO and their rather negative and sometimes even hostile attitude towards learning Dutch as if it was their mother tongue. Also, the aims of the study, its relevance, methodology and central question are discussed.

The aim of the study was threefold. First, it aimed at gaining insight into possible causes of the considerable dropout of students in the propaedeutic phase of the teacher education programs. Its second aim was finding solutions for the problems identified that could also be used outside the specific context of the teacher training programs in which the research was conducted. And thirdly, it aimed at contributing to establishing an empirically substantiated image of the position and status of Dutch in the domain of education on the Dutch Caribbean islands.

To gain an insight into the reasons for dropout within the teacher education programs, an explorative preliminary study was carried out. The results of this study prompted further and more thorough follow-up research. To this end, an empirical design-oriented educational study was conducted on the development and implementation of a new Dutch language proficiency program that could contribute to reducing study dropout and creating a more positive attitude toward learning Dutch. To this end design principles were developed for a program that better matched the multilingual background of the students and the context of linguistics diversity in which they study.

The central research question of the study is therefore as follows: *What are the characteristics of a Dutch language proficiency program that can lead to students having more success in the propaedeutic phase of teacher education programs as offered by the TLN and the LOFO?*

In Chapter 2, an overview is given of the six successive studies that have been carried out in order to answer the general research question. The specific research questions of each of these studies are presented and the mixed methods approach is detailed, including both quantitative and qualitative research instruments such as observations, interviews, questionnaires and tests. Also, the way in which the various studies have been conducted and how they relate is explained. In a more general sense, the study found its inspiration in a design-oriented educational research approach. The study was carried out in close collaboration with a large number of local actors, including teachers, institute and workplace supervisors, coordinators, administrators and students. In this context specific attention is paid to the role of the researcher who, being a teacher educator herself, investigated her own practice.

Reasons for study dropout and the development of a Dutch language proficiency program

In Chapter 3, an exploratory study into the problem of dropout among students of the TLN and the LOFO is presented. The study made it clear that the dropout rates in the propaedeutic phase of teacher education programs in Curaçao and Bonaire are high, that the reasons for dropout are diverse and that there are both language-related and non-language-related reasons for dropout, some of which are also linked to the local island context. Language related factors included the students' limited Dutch language proficiency, their rather negative attitude towards Dutch and the multilingual context of the Dutch Caribbean. The results of the exploration of local reasons

for dropout were in part consistent with the findings of earlier empirical research among students in higher education. They mainly concerned institutional factors such as dissatisfaction with and not being well informed about the study program and lack of a good connection between the students' previous education and the teacher education program. The (often low) motivation to follow the program, which is often mentioned in the international literature as a reason for dropping out, turned out to play no significant role on Curaçao and Bonaire. The reasons found for dropping out were mainly context related. They included individual and environmental factors, such as legal and financial problems, providing informal care to family members and other relatives in combination with study and work, negative peer pressure and domestic violence. The study made it possible for all educators and students involved to become more aware of these factors and to act more appropriately to prevent or remedy them.

Based on the results of this exploration, a new Dutch language proficiency program was developed and implemented in collaboration with colleagues and students at the TLN in 2007. Chapter 4 reports on this study. The results of the Dutch language proficiency program were promising. Of the students who took part, 70 percent subsequently moved on to the main phase of the teacher education program with a propaedeutic diploma. The implementation of the program led to a whole series of recommendations and points for attention for its further improvement, but there was insufficient empirical data to demonstrate a direct link between the students' participation in the program and their improved throughput rates. However, enough information had been collected to develop a proposal for conducting further design-oriented educational research into the observed situation of study dropout at the TLN and the LOFO and the role of the students' Dutch language proficiency.

The role of multilingualism

Elaborating on the findings of the exploratory research on study dropout, Chapter 5 presents an empirical study into possible relationships between study dropout and the Dutch language proficiency of the students. This study showed that Dutch language proficiency does indeed influence the academic success of students within the teacher education programs. At the start of the program, many students have a command of Dutch, in particular with regard to listening and writing skills, that is insufficient to successfully follow and complete their studies. It was also found that, when diagnosing the Dutch language skills of the students, the extent to which they make certain types of errors in a text is more important than the number of errors they make regardless of whether Dutch is a first, second or foreign language for them. The study also showed that there is a relatively large linguistic diversity among the student groups. This linguistic diversity may influence the students' Dutch language skills and must therefore be taken into account when trying to reduce study dropout.

The results of the above empirical study led to further investigating the students' backgrounds, the extent of linguistic diversity among them, their attitude towards the Dutch language, their motivation to follow teacher education courses and the possible consequences of all of this for the further development of a new Dutch language proficiency program. This study is presented in Chapter 6. It showed that the observed linguistic diversity among the students is part of the multilingual context in which the teacher education programs are offered. In general, students at the TLN and the LOFO have several languages in their language repertoire and, depending on their domestic situation, they learn Dutch as a first, second or foreign language. This is not only clearly observable in the multilingual practice of teacher education; it is also documented in fundamental sociolinguistic research into linguistic diversity. Both perspectives make it clear that the language use context of teacher education programs such as the TLN and the LOFO can be characterized as an example of polylinguaging or translanguaging. Although LOFO students mainly indicated that they found learning Dutch difficult and would prefer using Papiamentu or English as a language of instruction in their future teaching career, the study did not show any negative student attitude towards the (former colonial) Dutch language – although this is often assumed in the discourse on education in the Dutch Caribbean – nor any lack of motivation to follow teacher education programs. This means that languages other than Dutch are present and therefore can be involved in education and in increasing the students' Dutch language skills. The multilingual context then provides an opportunity rather than a threat for educational and societal success. The above insights resulted in paying explicit attention to the multilingual context of the islands and the students when developing a new Dutch language proficiency program for the TLN and the LOFO.

Development of the program

Building on the theoretical and practical findings of the above studies, a number of tentative design principles for developing a new Dutch language proficiency program have been formulated. These principles are presented and extensively described in Chapter 7. In doing so, a distinction is made between nine design principles that are preconditional for successfully implementing the program, seven design principles that relate to the language policy perspective that is followed in the program and seven design principles that relate to the language content and language teaching didactics of the program.

The main aim of the new program that was based on the above design principles and therefore offered the students an approach that closely matched their personal (language) backgrounds as well as the multilingual context in which they studied, was of course to improve the students' Dutch language proficiency, leading to less dropout in the first years of teacher education, and a more empirically substantiated image of the position and status of Dutch in the Dutch Caribbean.

In the new Dutch language proficiency program, the emphasis is not only on reading and writing skills, but there is also explicit attention for listening skills. Especially in student groups that are characterized by a high degree of linguistic diversity, it is very important to pay attention to listening skills. When attending lectures, when collaborating and when receiving instructions, feedback and criticism, students have to listen a lot and increasingly so in more than one language.

In addition to the tentative design principles and the content of the new program, Chapter 7 also describes two instruments that were developed and used in the program: a language portfolio and an instrument for language error analysis. The aim of working with these instruments was to support the process wherein students could learn to adopt an inquisitive attitude and to make a good distinction between language knowledge, skills and attitudes. By using these instruments, the students were also trained to be more self-directed, self-investigative, self-responsible and collaborative and to monitor the (development of) their own Dutch language knowledge, skills and attitudes and to ensure that the number of errors they made in the diagnostic tests was reduced in order to increase their chance of study success.

Implementation and evaluation of the program

Chapters 8 and 9 describe how the new Dutch Language proficiency program has been implemented and evaluated in the practice of two teacher education colleges on two different islands, the LOFO on Bonaire and the TLN on Curaçao.

The program was first implemented and evaluated with students at the LOFO on Bonaire in 2010-2012. The evaluation related to both the functioning of the design principles in classroom practice (formative evaluation) and the effectiveness of the program in terms of the students' Dutch language skills and their progress in the propaedeutic phase of the teacher education program (summative evaluation). Overall, the research conducted at the LOFO has yielded positive results. The program and the design principles proved to work to an important extent, and, with some adjustments, they could also be applied in the implementation and evaluation of the program with students at the TLN in 2012-2014 and later years. Here as well, the results were positive. The program turned out to significantly reduce the dropout rates of students in the propaedeutic phase at both the LOFO and the TLN. More than 70 percent of the students who participated in the program at the LOFO on Bonaire have obtained a final diploma and most of the graduates were still working in the primary education field on Bonaire five years later. Most of the participants at the TLN on Curaçao already started working as a teacher of Dutch in secondary education on Bonaire, Aruba and Curaçao, as well as in Suriname, the Netherlands and Belgium before graduating. For the first time since the start of the teacher education program for becoming a teacher of Dutch in secondary education at the University of Curaçao, a majority of students from the Caribbean islands have obtained a propaedeutic certificate and have subsequently also graduated. For the first time, there were, in addition to a traditional majority of female students, also male graduates for whom Dutch was a first, second or foreign language. Several students who

indicated at the start of the teacher education program that they did not want to become a teacher of Dutch or a teacher in primary education, have successfully completed the program, obtained their propaedeutic certificate and successfully completed the study program to subsequently start working in education.

The (research into the implementation of the) new Dutch language proficiency program has contributed to an improvement of the quality of the teacher education programs of the TLN on Curaçao and the LOFO on Bonaire. In all groups where the program was carried out, between 70 and 100 percent of the participants passed the Dutch language proficiency tests that are standard in the study program, moved on to the next phase of the study and eventually obtained their final diploma. The program has thus contributed to supplying more qualified teachers of Dutch in secondary education and more primary education teachers for the local, regional and international labor market.

The research also provided practical results in the form of procedural specifications to be included in module descriptions and tools that can be used in teaching language proficiency modules. In contrast to various other studies into the role of language skills and study success, this study paid explicit attention to listening skills. The research showed that students (and their lecturers and supervisors) learning to listen effectively immediately at the start of the program, can be beneficial for successfully attending lectures and mutual communication in, for example, groups with high linguistic diversity; it can limit conflicts and help resolve them if they do arise. In particular, working with the instrument for language error analysis and the language portfolio as developed in the study, proved to be an eye-opener for all participants. These instruments laid the foundation for a more conscious, more adequate and more careful use of Dutch by allowing the students to practice adopting a more investigative, critical, reflective and communicative attitude in language learning.

As mentioned earlier, the research was carried out in close collaboration with a large number of local actors. All those involved indicated that they had acquired rich knowledge and experiences through their participation in the program and the research, which has benefited both their personal development and their commitment to the teacher education programs at the University of Curaçao. The results of the study are partly comparable with the results of similar design-oriented education research in higher education in other non-Western communities such as South Africa, Egypt and Ghana.

Design principles and recommendations

Chapter 10 discusses how the evaluation of the new educational practice that was realized with the program yielded theoretical and practical insights that led to an empirically based tightening of the design principles to be used for the further development of a Dutch language proficiency program that can lead to students having more success in the propaedeutic phase of teacher education programs such as those of the TLN and the LOFO.

Based on the research conducted at the TLN and the LOFO, twenty final design principles in four different categories could be formulated. The first category includes two design principles that relate to the educational-curricular structure and embedding of the program: (1) the program is a compact, integral part of the curriculum that is taught in a short and fixed period of time; (2) the program uses formative and summative standard tests for language proficiency that are applied for assessment at the end of the program.

The second category includes five design principles that relate to preconditional actions and activities to be carried out by various institutionally involved individuals and bodies to make the program possible: (3) a student monitoring system and language proficiency tests are used for making informed decisions about study progress; (4) there is close cooperation and consultation among all teachers and other local actors involved in the implementation and evaluation of the program; (5) there are good provisions and possibilities for further qualification of participating teachers; (6) there is ample physical and non-physical space in the curriculum for implementing the program; (7) non-language related risks for study dropout are closely monitored.

The third category includes four design principles that relate to the language policy perspective of the program: (8) the use of Dutch and academic language are promoted; (9) students' language errors are not corrected by teachers of other subjects; they merely give feedback; (10) language assignments in other subjects are integrated in the program; (11) in bilingual programs Papiamentu and Dutch are dealt with in the same way, if possible in team teaching.

The fourth category includes nine design principles that relate to language content and language teaching didactics: (12) the multilingual context of the region, the students and the program is acknowledged and used; (13) sufficient and diversified teaching-learning materials are made available; (14) attention is paid to didactic differentiation and the management of language diversity; (15) attention is paid to contextual and interactive language learning and development; (16) attention is paid to analytic and investigative language learning and development; (17) attention is paid to reflective language learning and development; (18) students are given the opportunity to experience and keep track of their study progress; (19) specific attention is paid to the development of listening skills; (20) students are stimulated to apply their newly acquired knowledge in their (trainee) teaching practice and their teacher education program.

The (provisional) final formulation of these twenty design principles, is of course not an endpoint. Educational programs that are developed following these principles and that want to do justice to the participating students, their characteristics and the circumstances in which the programs are taught, cannot escape continuous innovation and adaptation. This concerns the preconditions, the language policy perspective, the language content and the language teaching didactics of the program in the concrete linguistically and culturally diverse context of the Dutch Caribbean islands. At the LOFO on Bonaire, the developed design principles turned out to be useful not

only for increasing the Dutch language proficiency level of the students; they also led to better language skills in Papiamentu. The principles have also been used successfully in a minor program in Arithmetic/Mathematics and some students indicated that they also used the method and instruments used in the program to pass modules in Spanish and English. In addition, certain research findings also turned out to be useful for other teacher education programs within the General Faculty of the University of Curaçao, such as, for example, knowledge about the reasons for study dropout, the positive effects of working with a language portfolio and closer collaboration between subject teachers, coordinators and study career counselors.

Chapter 10 finally also deals with possible limitations of the study and proposes some recommendations. One such limitation concerns the concrete educational context in which the study was conducted and that, like the world of education as a whole, was subject to constant and unpredictable changes that required utmost flexibility and creativity of all participants involved. As far as recommendations are concerned, a main argument is made for a worldwide increased investment in education and more specifically the education of teacher educators and teachers. It is after all their students in primary, secondary and tertiary education who in the end become the citizens that we need. Without top teacher educators it is impossible to provide the educational system with top teachers and without top teachers it is impossible to create healthy and sustainable communities in which all members can participate according to their own ability in an equal and fair way.

RESUMEN

Hulandes den programanan pa formashon di dosente na Kòrsou i Boneiru

Un investigashon den diseño i implementashon di un programa pa kompetensia di idioma hulandes

Introdukshon

Idioma ta hunga un ròl importante den desaroyo di hende en general i spesífikamente den desaroyo di studiante. E manera ku ta aserká i instruí idioma den sosiedat i den edukashon, ta influensia e desaroyo general di un persona i su éksito edukashonal i den sosiedat.

Un gran kantidat di investigashon sientífiko hasí interashonalmente tokante siñamentu serka studiante, ‘dropout’ di studiante i éksito den edukashon superior, inkluyendo formashon di dosente. Na e mes momento, tin un oumento di interes den investigashon realisá pa formadónan di dosente komo investigadó den nan propio programa pa formashon di dosente. E proseso di formashon di dosente no por ta sostené solamente riba motivashon, ambishon, konosementu profeshonal i añanan di eksperensia. E ta rekerí tambe konosementu sientífiko kabal di, entre otro, loke ta funshoná den e práktika di formashon di dosente pa asina hasi e eskohonan korekto ku ta benefisiá tantu dosentenan prospekto, komo nan futuro alumnonan den enseñansa primario i sekundario.

E tésis akí ta raportá tokante un estudio empíriko konduzí pa un formadó di dosente den su propio práktika den un programa pa studiantenan ku ta enfoká pa haña un sertifikado pa duna hulandes komo materia den enseñansa sekundario (*Tweedegraads Lerarenopleiding Nederlands*; TLN) i studiantenan ku tin e ophetivo pa haña un sertifikado pa duna lès den enseñansa primario (*Lerarenopleiding Funderend Onderwijs*; LOFO) riba e islanan hulandes karibense Kòrsou i Boneiru.

E investigashon ta añañá konosementu lokal i teoria na konosementu sientífiko internashonal basá riba formashon di dosente na e parti karibense di Reino Hulandes. For di un aserkamentu di un investigashon edukashonal basá riba diseño (design-oriented educational research), a atkerí teorlanan nobo i konosementu práktiko regardando e aserkamentu spesífiko pa idioma, relashoná ku formashon di dosentenan den un konteksto multilingwe na Kòrsou i Boneiru i kisas asta Karibe komo totalidat.

‘Background’, preguntanan di investigashon i método

Kapítulo 1 ta introdusí e motibunan prinsipal pa kondusimentu di e estudio akí. Entre otro, ta diskutí dos ‘situashon inkómodo’ pa ilustrá e problemanan enkontrá; es desir e porsentahe altu di dropout for di estudio ku ta suma entre 40 i 80 porshento serka studiantenan di promé aña di TLN i di LOFO i nan aktitut negativo, i tin biaha asta

hostil, den direkshon di siñamentu di hulandes komo sifuera nan lenga materno. Tambe lo papia di e metanan di e estudio, su relevansia, metodologia i pregunta sentral.

E estudio tabatin un meta triplu. Na promé lugá e tabata dirigí pa haña bista riba posibel kousanan di e kantidat konsiderabel di studiantenan ku ta dropout di studiante den e fase propedéutiko di e programanan pa formashon di dosente. E di dos meta tabata pa haña solushon pa e problemanan identifiká, ku por wòrdu usá tambe fuera di e konteksto di e programa pa edukashon di dosente, kaminda a kondusí e investigashon. I na di tres lugá, e tabata dirigí riba kontribushon pa stablesé un imágen empírikamente sostené tokante e posishon i stáтус di hulandes riba e tereno di enseñansa di hulandes na e islanan di Karibe Hulandes.

Pa optené bista riba e motibunan pa dropout di studiante den e programanan pa formashon di dosente, a hasi un estudio preliminar eksplorativo. E resultatonan di e estudio akí a stimulá investigashon mas avansá i profundo. Ku e meta akí a kondusí un estudio edukashonal basá riba diseño empíriko tokante desaroyo i implementashon di un programa nobo pa kompetensia di idioma hulandes ku por kontribuí na redusí e kantidat di dropoutnan den estudio i krea un aktitut mas positivo den direkshon di siñamentu di hulandes. Ku e fin akí a desaroyá prinsipionan di diseño pa un programa ku ta kuadra mihó ku e background multilingwe di e studiantenan i e konteksto di diversidat lingwístiko kaminda nan ta studia.

E pregunta di investigashon sentral ta pues, lo siguiente: *Kua ta e karakterístikanan di un programa pa kompetensia di idioma hulandes, ku por guia studiantenan pa nan tin mas éksito den e fase propedéutiko di un programa pa formashon di dosente manera ofresé pa TLN i LOFO?*

Den Kapítulo 2 ta duna un bista general di e seis estudionan konsekutibo ku a ehekutá pa asina por kontestá e pregunta di investigashon general. Ta presentá e preguntanan di investigashon spesífiko di kada un di e estudionan i ta detayá e métodonan di aserkamentu miksto, inkluyendo tantu instrumentonan di investigashon kuantitativo komo kualitativo manera opservashon, entrevista, enkuesta i tèst. Ademas ta splika e manera ku a kondusí e diferente estudionan i e manera ku nan ta relashoná ku otro. Den un sentido mas general, e estudio a haña su inspirashon for di un aserkamentu di un investigashon edukashonal basá riba diseño. A kondusí e estudio den kolaborashon estrecho ku un gran kantidat di aktor lokal, inkluyendo dosente, guia di instituto i guia na boka di trabou, kordinadó, atministradó i studiante. Den e konteksto akí a pone atenshon spesífikamente na e ròl di e investigadó ku, e mes siendo un dosente, a investigá su mes práktika.

Motibunan pa dropout di studiante i desaroyo di un programa pa kompetensia di idioma hulandes

Den Kapítulo 3 ta presentá un estudio eksplorativo riba e problema di dropout entre studiantenan di TLN i LOFO. For di e estudio a sali na kla ku e índise di dropout den

e fase propedéutiko di programanan di formashon di dosente na Kòrsou i Boneiru ta altu, ku e motibuan ta diverso i ku tin motibunanan relashoná ku idioma i motibunanan ku no ta relashoná ku idioma, algun di nan ta vinkulá ku e konteksto lokal di e isla. Faktornan relashoná ku idioma ta inkluí kompetensia limitá di hulandes di parti di e estudiante, e aktitut basta negativo relashoná ku hulandes i e konteksto multilingwe di Karibe Hulandes. Resultadonan di e eksplorashon di motibunanan lokal pa dropout tabata, por parte, komparabel ku konklushonnan di investigashon empíriko hasí entre studiantenan den enseñansa superior anteriormente. Pa gran parti nan tabata enserá faktornan institushonal, manera malkontentu ku i e echo di no tabata bon informá tokante e programa di estudio i falta di un bon konekshon entre estudio previo di e estudiante ku e programa pa formashon di dosente. E motivashon (hopi biaha abou) pa sigui e programa, loke ta mensioná hopi biaha den literatura internashonal komo un motibu pa dropout, a resultá di no ta hunga un ròl signifikante na Kòrsou i Boneiru. E motibunanan pa dropout, pa gran parti, tabata relashoná ku konteksto. Esakinan ta inkluí faktornan rondó di e estudiante manera problemanan legal i finansiero, provishon di kuido informal pa miembronan di famia i otro familiar den kombinashon ku studia i traha, ‘peer pressure’ negativo i violencia doméstiko. E estudio a hasi posibel pa tur edukadó i estudiante envolví bira mas konsiente di e faktornan i pa nan aktua na un manera mas adekuá pa prevení òf remediá esakinan.

Basá riba e resultadonan di e eksplorashon akí, a desaroyá i implementá un programa nobo pa kompetensia di idioma hulandes den kolaborashon ku koleganan i studiantenan di TLN na 2007. Kapítulo 4 ta raportá riba e estudio akí. Resultadonan di e programa pa kompetensia di idioma hulandes tabata prometedor. Di e studiantenan ku a partisipá, 70 porshento a sigui despues pa e fase prinsipal di e programa pa formashon di dosente ku un diploma propedéutiko. Implementashon di e programa a hiba na un seri di rekomendashon i punto di atenshon pa mehorashon, pero no tabatin suficiente dato empíriko pa demostrá un relashon entre partisipashon di studiantenan den e programa i nan índise di progreso mehorá. Sinembargo, a kolektá suficiente informashon pa desaroyá un proposishon pa kondusí un investigashon edukashonal basá riba diseño den e situashon opservá di dropout na TLN i LOFO i e ròl di e kompetensia di idioma hulandes serka studiantenan.

Ròl di multilingwismo

Elaborando riba e resultadonan di e investigashon eksplorativo riba dropout den estudio, Kapítulo 5 ta presentá un estudio empíriko basá riba posibel relashonnan entre dropout i kompetensia di idioma hulandes serka studiantenan. E estudio akí a muestra ku kompetensia di idioma hulandes en realidat ta influensia éksito akadémiko di studiantenan den e programanan di formashon di dosente. Na komienso di e programa, hopi estudiante tin un dominio di hulandes, partikularmente regardando abilidadnan di skucha i skirbi, ku ta insuficiente pa sigui i kompletá na estudio eksitosamente. A resultá tambe, ku ora diagnostiká abilidad di idioma hulandes di studiantenan, e grado ku nan ta kometé sierto eror den un teksto ta mas importante

ku e kantidat di eror ku nan ta hasi sin tene kuenta ku hulandes ta un promé, di dos òf idioma strañero pa nan. E estudio a mostra tambe ku tin un diversidat lingwístiko relativamente grandi entre e gruponan di studiante. E diversidat lingwístiko akí por influensia e studiante su abilidadnan di idioma hulandes i p'esei mester tene esaki na konsiderashon ora ta trata na redusí dropout.

E resultadonan di e estudio empíriko ariba menshoná a hiba na sigui investigá background di e studiantenan, grado di diversidat lingwístiko entre nan, nan akтитut pa idioma hulandes, nan motivashon pa sigui e kursonan pa formashon di dosente i e posibel konsekuensianan di tur esaki pa desaroyo mas aleu di un programa nobo pa kompetensia di idioma hulandes. E estudio akí ta presentá den Kapítulo 6. El a mostra ku e diversidat opservá entre studiantenan ta parti di e konteksto multilingwe kaminda e programa pa formashon di dosente ta ofresé. Generalmente, studiantenan di TLN i LOFO tin diferente idioma den nan repertorio i, dependiendo di nan situashon doméstiko, nan ta siña hulandes komo promé, di dos idioma òf komo idioma strañero. Esaki no ta solamente klaramente visibel den e práktika di formashon di dosente; e ta dokumentá tambe den investigashonnan sosiolingwístiko fundamental riba diversidat lingwístiko. Ambos perspektiva ta mostra ku e konteksto di uso di idioma den programanan pa formashon di dosente manera TLN i LOFO por wòrdu karakterisá komo ehèmpel di 'polylanguaging' òf 'translanguaging'. A pesar ku studiantenan di LOFO pa gran parti a indiká ku nan ta haña difísil pa siña hulandes i lo preferá di usa papamentu òf ingles komo lenga di instrukshon den nan futuro karera, e estudio no a mostra ningun akтитut negativo den direkshon di e idioma hulandes (ku ta un idioma eks kolonial) – aunke hopi biaha ta asumí esaki ora ta papia di edukashon den Karibe Hulandes – ni falta di motivashon pa sigui un programa pa formashon di dosente. Esaki ta nifiká ku idiomanan, fuera di hulandes, ta presente i por lo tanto por wòrdu envolví den edukashon i den oumento di abilidadnan den idioma hulandes serka e studiantenan. E ora ei e konteksto multilingwe por ta mas bien un oportunitat i no un menasa pa éksito edukashonal i den sosiedat.

E konosementunan menshoná ariba a resultá ku a bai pone atenshon eksplísitamente na e konteksto multilingwe di e islanan i di e studiantenan ora ta desaroyá un programa nobo pa kompetensia di idioma hulandes pa TLN i LOFO.

Desaroyo di e programa

Ampliando riba resultadonan teorétiko i práktiko di e estudio ariba menshoná, a formulá un kantidat di diseño tentativo riba prinsipionan pa un programa nobo pa kompetensia di idioma hulandes. E prinsipionan akí ta presentá i deskribí ekstensivamente den Kapítulo 7. Hasiendo esaki, ta stablesé un distinshon entre nuebe diferente prinsipio di diseño ku ta prekondishonal pa implementá e programa eksitosamente, shete prinsipio di diseño ku ta relashoná ku e polítika di idioma ku e programa ta sigui i shete prinsipio di diseño ku ta relashoná ku contenido di idioma i didáktika di enseñansa di idioma di e programa.

E meta prinsipal di e programa nobo ku tabata basá riba e prinsipionan di diseño menshoná i asina a ofresé studiantenan un aserkamentu ku ta kuadra ku tantu nan background personal (di idioma) komo e konteksto multilingwe kaminda nan ta studia, opviamente tabata pa mehorá kompetensia di idioma hulandes serka e estudiante, hibando na ménos dropout den e promé añanan di formashon di dosente i un imágen mas empírikamente supstansiá di e posishon i státus di hulandes den Karibe Hulandes.

Den e programa nobo pa kompetensia den idioma hulandes, e énfasis no ta solamente riba abilidad di lesa i skirbi, pero tin atenshon eksplísitamente pa abilidad di skucha. Especialmente den gruponan di estudiante ku ta karakterisá pa un nivel altu di diversidat lingwístiko, ta importante pa pone atenshon na abilidad di skucha. Ora di partisipá na lès, ora di kolaborá i risibí instrukshon, duna ‘feedback’ i kítika, studiantenan mester skucha hopi i kada biaha mas, den mas ku un idioma.

Banda di e diseño di prinsipio tentativo i kontenido di e programa, Kapítulo 7 ta deskribí tambe dos instrumento ku a wòrdu desaroyá i usá den e programa; un portafolio di idioma i un instrumento pa análisis di eror di idioma. E enfoke pa traha ku e instrumentonan akí tabata pa sostené e proseso kaminda studiantenan por siña adoptá un aktitut kurioso i pa hasi bon distinsjon entre konosementu, abilidad i aktitutnan di idioma. Usando e instrumentonan akí, a entrená studiantenan pa ta mas outo-dirigí, outo-investigativo, outo-responsabel i kolaborativo i pa monitoriá (desaroyo di) nan propio konosementu, abilidadnan i aktitutnan relashoná ku idioma hulandes i sigurá ku ta baha e kantidat di erornan ku nan a hasi den e tèst diagnóstiko, pa por oumentá nan chèns di tin éksito den estudio.

Implementashon i evaluashon di e programa

Kapítulo 8 i 9 ta deskribí kon a implementá i evaluá e programa nobo pa kompetensia di idioma hulandes den práktika di e dos programanan pa formashon di dosente riba e dos islanan, LOFO na Boneiru i TLN na Kòrsou.

A implementá i evaluá e programa promé serka studiantenan na LOFO Boneiru na 2010-2012. E evaluashon relashoná ku tantu e funshonamentu di prinsipionan di diseño den práktika di klas (evaluashon formativo), komo efektividat di e programa den término di abilidadnan di idioma hulandes di e studiantenan i nan progreso den e fase propedéutiko di e programa pa formashon di dosente (evaluashon sumativo). En general, e investigashon hasí na LOFO a produsí resultadonan positivo. E programa i prinsipionan di diseño a resultá di funshoná den un grado importante i, ku algun ahuste lo por a apliká esaki den implementashon i evaluashon di e programa serka studiantenan di TLN na aña 2012-2014 i den e añanan despues. Aki tambe, e resultadonan tabata positivo. A resultá ku e programa ta redusí e índise di dropout den e fase propedéutiko na tantu LOFO komo TLN na un manera signifkante. Mas ku 70 porshento di estudiante ku a partisipá den e program ana LOFO na Boneiru a optené un diploma final i mayoria di e graduadonan tabata traha den enseñansa primario na Boneiru sinku aña despues. Mayoria di e partisipantenan di TLN na Kòrsou a kuminsá traha kaba komo dosente di hulandes den enseñansa sekundario na

Boneiru, Aruba i Kòrsou, meskos ku na Sürnam, Hulanda i Bélgika. Pa promé biaha for di komienso di e programa pa edukashon di dosente na University of Curaçao e mayoria di studiante di e islanan karibense a optené nan sertifikado propedéutiko i despues a gradua tambe. Pa promé biaha tabatin, banda di e mayoria di studiante femenino, tambe graduadonan maskulino ku hulandes tabata sea nan promé, di dos idioma òf idioma strañero. Vários studiante ku a indiká na komienso di e programa pa edukashon di dosente ku nan no ker a bira dosente di hulandes òf dosente di skol primario, a kompletá e programa ku éksito, opteniendo nan sertifikado propedéutiko, kompletá nan programa di estudio ku éksito i despues kuminsá traha den enseñansa.

E (investigashon pa implementashon di e) programa nobo pa kompetensia di idioma hulandes a kontribuí na mehorashon di kalidat di e programanan pa formashon di dosente TLN na Kòrsou i LOFO na Boneiru. Den tur e gruponan kaminda a implementá e programa, entre 70 i 100 porshento di e partisipantenan a pasa e tèstnan di kompetensia di idioma hulandes, ku ta stándart den e programa di estudio, a sigui pa e siguiente fase di estudio i eventualmente a haña nan diploma final. E programa a kontribuí na supli mas dosente di hulandes kualifiká den enseñansa sekundario i mas dosente den enseñansa primario pa e merkado laboral lokal, regional i internashonal.

E investigashon a sòru tambe pa resultadonan práktiko den forma di spesifikashonnan prosedural pa inkluí den deskripshonnan di módulo i hèrmènan ku por usa den módulonan pa enseñansa di kompetensia di idioma. Den kontraste ku diferente otro estudio tokante ròl di abilidadnan di idioma i éksito den estudio, e estudio akí a pone atenshon eksplísitamente na abilidad di skucha. E investigashon a mostra ku si studentenan (i nan dosentenan i supervisornan) siña skucha efektivamente inmediateamente na komienso di e programa, esaki por ta benefisioso pa presensia lèsnan i komunikashon mutuo den, por ehèmpel, gruponan ku diversidat lingwístiko altu; e por limitá konflikto i yuda resolvé esakinan dado kaso nan presentá. Partikularmente, trahamentu ku e instrumento pa análisis di eror den idioma i e portafolio di idioma manera desaroyá den e estudio, a resultá di ta un ‘eye-opener’ pa tur partisipante. E instrumentonan a pone un fundeshi pa uso mas konsiente, mas adekuá i mas kouteloso di hulandes, lagando studentenan praktiká pa haña un aktitut mas investigativo, krítiko, basá riba refleksion i un aktitut komunikativo den siñamentu di idioma.

Manera mensioná anteriormente, a kondusí e investigashon den koperashon estrecho ku un gran kantidat di aktor nan lokal. Tur esnan envolví a indiká ku nan a atkerí konosementu riku i eksperensianan pa medio di nan partisipashon den e programa di investigashon, loke a benefisiá nan pa tantu nan desaroyo personal komo nan kompromiso na e programa pa formashon di dosente na University of Curaçao. E resultadonan di e estudio ta parsialmente komparabel ku resultadonan di investigashon edukashonal basá riba diseño den enseñansa superior den otro komunidatnan no-okcidental manera Sur Afrika, Egipto i Ghana.

Prinsipionan di diseño i rekomendashonnan

Kapítulo 10 ta trata kon e evaluashon di e práktika edukashonal nobo realisá ku e programa ku ta enserá ideanan teorétiko i práktiko, a guia na un ahuste ku base empíriko di e diseño di prinsipionan pa por wòrdu usá pa desaroyo mas aleu di un programa pa kompetensia di idioma hulandes ku por guia studiantenan na haña mas éksito den e fase propedéutiko di programanan pa formashon di dosente manera esnan di TLN i LOFO.

Basá riba e investigashon kondusí na TLN i LOFO, por a formulá binti prinsipio di diseño final den kuater diferente kategoria. E promé kategoria ta inkluí dos diseño di prinsipio ku ta relashoná ku e struktura edukashonal- kurikular i integrashon di e programa: (1) e programa ta un parti kompacto, integral di e kuríkulo i ta instruí esaki durante un temporada kòrtiku i fiho; (2) e programa ta usa tèstnan formativo i sumativo stándart pa kompetensia di idioma, ku ta apliká pa evaluashon na final di e programa.

E di dos kategoria ta inkluí sinku diseño di prinsipio ku ta relashoná ku akshonnan prekondishonal i aktividatnan ku individuonan i kuerponan institushonalmente involví ta realisá pa hasi e programa posibel: (3) un sistema pa monitóriá estudiante i uso di tèstnan pa kompetensia di idioma pa tuma desishonnan bon pensá tokante progreso di estudio; (4) tin un koperashon estrecho entre tur dosente i otro aktornan lokal involví den implementashon i evaluashon di e programa; (5) tin bon provishonnan i posibilidatnan pa kualifikashon avansá di dosentenan partisipante; (6) tin un espasio físiko i no- físiko amplio den e kuríkulo pa implementá e programa; (7) monitóriá riesgonan no relashoná na idioma pa dropout.

E di tres kategoria ta inkluí kuater diseño di prinsipio ku ta relashoná ku e perspektiva di polítika di idioma di e programa; (8) ta promové uso di hulandes i idioma akadémiko; (9) dosentenan di otro materianan no ta koregí erornan di idioma di studiantenan; nan ta solamente duna feedback; (10) ta integrá enkargonan di idioma den otro materianan; (11) den programanan bilingwe ta atendé ku papiamentu i hulandes di mes manera, si ta posibel den ‘team teaching’.

E di kuater kategoria ta inkluí nuebe prinsipio di diseño ku ta relashoná ku kontenido di idioma i didáktika di enseñansa di idioma: (12) ta rekonosé i utilizá e konteksto multilingwe di e region, di e studiantenan i di e programa; (13) ta pone suficiente material diversifiká pa enseñansa disponibel; (14) ta pone atenshon na diferenshion didáktiko i maneho di diversidat di idioma; (15) ta pone atenshon na siñamentu di idioma i desaroyo kontekstual i interaktivo; (16) ta pone atenshon na siñamentu di idioma i desaroyo analítiko i investigativo; (17) ta pone atenshon na siñamentu di idioma i desaroyo basá riba refleksjon; (18) ta duna studiantenan e oportunidat pa eksperensia i sigui nan progreso di estudio; (19) ta pone atenshon spesífikamente na desaroyo di abilidad di skucha; (20) ta stimulá studiantenan pa apliká e konosementu nobo ku nan a atkerí den nan práktika (komo stazjèr) i den nan programa pa formashon di dosente.

E formulashon final (preliminar) di e binti diseñonan di prinsipio, naturalmente no ta e punto final. Programanan di edukashon ku ta diseña segun e siguiente

prinsipionan i ke ta hustu pa e studiantenan partisipante, nan karakterístikanan i e sirkunstansianan ku e programanan ta duná den dje, no por evitá inovashon i adaptashon kontinuo. Esaki ta enserá e prekondishonnan, perspectiva riba e polítika di idioma, e contenido di idioma i didáktika di enseñansa di idioma di e programa den e konteksto konkreto i kulturalmente diverso di e islanan di Karibe Hulandes. Na LOFO Boneiru, e prinsipionan di diseño desaroyá a resultá útil no solamente pa alsa nivelnan di kompetensia di idioma hulandes; nan a guia tambe na mihó abilidad den idioma papiamentu. A usa e prinsipionan tambe den un programa di ‘minor’ di aritmétika/ matemátika i algun studiante a indiká ku nan a hasi uso di e método i instrumentonan usá den e programa pa pasa módulonan di spañó i ingles tambe. Adishonalmente, sierto resultado di e investigashon a demostrá di ta útil pa otro programanan di formashon di dosente na Fakultat General na University of Curaçao, manera, por ehèmpel konosementu tokante e motibunanan di dropout di studiante, e efektonan positivo di traha ku un portafolio di idioma i kolaborashon entre dosentenan di un materia, kordinadónan i konseheronan di estudio.

Finalmente, Kapítulo 10 ta atendé ku posibel limitashonnan di e estudio tambe i ta proponé algun rekomendashon. Un di e limitashonnan ei ta abarká e konteksto edukashonal konkreto kaminda a kondusí e estudio i ku, meskos ku e mundu di edukashon den su totalidat, e tabata suheto na kambionan konstante i inpredesibel ku a rekerí di fleksibilidad i kreativitat máksimo di tur partisipante envolví. Pa loke ta rekomendashonnan, un argumento prinsipal ta pa oumentá invershon den edukashon mundialmente i spesífikamente edukashon pa formashon di formadónan di dosente i di dosente.

Al final, ta nan studiantenan di enseñansa primario, sekundario i tersiario lo bira e siudadanonan ku nos mester. Sin formadónan di dosente ekselente ta imposibel pa proveé un sistema edukashonal ku dosentenan ekselente i sin dosentenan ekselente ta imposibel pa krea komunidadnan sostenibel kaminda tur miembro ta partisipá di akuerdo ku su propio abilidad i igualdat na un manera hustu.

Tilburg Dissertations in Culture Studies

This list includes the doctoral dissertations that through their authors and/or supervisors are related to the Department of Culture Studies at the Tilburg University School of Humanities and Digital Sciences. The dissertations cover the broad field of contemporary sociocultural change in domains such as language and communication, performing arts, social and spiritual ritualization, media and politics.

- 1 Sander Bax. *De taak van de schrijver. Het poëtische debat in de Nederlandse literatuur (1968-1985)*. Supervisors: Jaap Goedegebuure and Odile Heynders, 23 May 2007.
- 2 Tamara van Schilt-Mol. *Differential item functioning en itembias in de cito-eindtoets basisonderwijs. Oorzaken van onbedoelde moeilijkheden in toetsopgaven voor leerlingen van Turkse en Marokkaanse afkomst*. Supervisors: Ton Vallen and Henny Uiterwijk, 20 June 2007.
- 3 Mustafa Güleç. *Differences in similarities: A comparative study on Turkish language achievement and proficiency in a Dutch migration context*. Supervisors: Guus Extra and Kutlay Yağmur, 25 June 2007.
- 4 Massimiliano Spotti. *Developing identities: Identity construction in multicultural primary classrooms in The Netherlands and Flanders*. Supervisors: Sjaak Kroon and Guus Extra, 23 November 2007.
- 5 A. Seza Doğruöz. *Synchronic variation and diachronic change in Dutch Turkish: A corpus based analysis*. Supervisors: Guus Extra and Ad Backus, 12 December 2007.
- 6 Daan van Bel. *Het verklaren van leesgedrag met een impliciete attitudemeting*. Supervisors: Hugo Verdaasdonk, Helma van Lierop and Mia Stokmans, 28 March 2008.
- 7 Sharda Roelsma-Somer. *De kwaliteit van Hindoescholen*. Supervisors: Ruben Gowricharn and Sjaak Braster, 17 September 2008.
- 8 Yonas Mesfun Asfaha. *Literacy acquisition in multilingual Eritrea: A comparative study of reading across languages and scripts*. Supervisors: Sjaak Kroon and Jeanne Kurvers, 4 November 2009.
- 9 Dong Jie. *The making of migrant identities in Beijing: Scale, discourse, and diversity*. Supervisors: Jan Blommaert and Sjaak Kroon, 4 November 2009.
- 10 Elma Nap-Kolhoff. *Second language acquisition in early childhood: A longitudinal multiple case study of Turkish-Dutch children*. Supervisors: Guus Extra and Kutlay Yağmur, 12 May 2010.
- 11 Maria Mos. *Complex lexical items*. Supervisors: Antal van den Bosch, Ad Backus and Anne Vermeer, 12 May 2010.
- 12 António da Graça. *Etnische zelforganisaties in het integratieproces. Een case study in de Kaapverdise gemeenschap in Rotterdam*. Supervisor: Ruben Gowricharn, 8 October 2010.
- 13 Kasper Juffermans. *Local languaging: Literacy products and practices in Gambian society*. Supervisors: Jan Blommaert and Sjaak Kroon, 13 October 2010.
- 14 Marja van Knippenberg. *Nederlands in het Middelbaar Beroepsonderwijs. Een case-study in de opleiding Helpende Zorg*. Supervisors: Sjaak Kroon, Ton Vallen and Jeanne Kurvers, 14 December 2010.
- 15 Coosje van der Pol. *Prentenboeken lezen als literatuur. Een structuralistische benadering van het concept 'literaire competentie' voor kleuters*. Supervisor: Helma van Lierop, 17 December 2010.
- 16 Nadia Eversteijn-Kluijtmans. *"All at once" – Language choice and codeswitching by Turkish-Dutch teenagers*. Supervisors: Guus Extra and Ad Backus, 14 January 2011.

- 17 Mohammadi Laghzaoui. *Emergent academic language at home and at school: A longitudinal study of 3- to 6-year-old Moroccan Berber children in the Netherlands*. Supervisors: Sjaak Kroon, Ton Vallen, Abderrahman El Aissati and Jeanne Kurvers, 9 September 2011.
- 18 Sinan Çankaya. *Buiten veiliger dan binnen. In- en uitsluiting van etnische minderheden binnen de politieorganisatie*. Supervisors: Ruben Gowricharn and Frank Bovenkerk, 24 October 2011.
- 19 Femke Nijland. *Mirroring interaction: An exploratory study into student interaction in independent working*. Supervisors: Sjaak Kroon, Sanneke Bolhuis, Piet-Hein van de Ven and Olav Severijnen, 20 December 2011.
- 20 Youssef Boutachekourt. *Exploring cultural diversity. Concurrentievoordelen uit multi-culturele strategieën*. Supervisors: Ruben Gowricharn and Slawek Magala, 14 March 2012.
- 21 Jef Van der Aa. *Ethnographic monitoring: Language, narrative and voice in a Caribbean classroom*. Supervisors: Jan Blommaert and Sjaak Kroon, 8 June 2012.
- 22 Özel Bağcı. *Acculturation orientations of Turkish immigrants in Germany*. Supervisors: Guus Extra and Kutlay Yağmur, 3 October 2012.
- 23 Arnold Pannenburg. *Big men playing football: Money, politics and foul play in the African game*. Supervisor: Wouter van Beek, 12 October 2012.
- 24 Ico Maly, N-VA. *Analyse van een politieke ideologie*. Supervisors: Jan Blommaert and Sjaak Kroon, 23 October 2012.
- 25 Daniela Stoica. *Dutch and Romanian muslim women converts: Inward and outward transformations, new knowledge perspectives and community rooted narratives*. Supervisors: Enikő Vincze and Jan Jaap de Ruiter, 30 October 2012.
- 26 Mary Scott. *A chronicle of learning: Voicing the text*. Supervisors: Jan Blommaert, Sjaak Kroon and Jef Van der Aa, 27 May 2013.
- 27 Stasja Koot. *Dwelling in tourism: Power and myth amongst Bushmen in Southern Africa*. Supervisor: Wouter van Beek, 23 October 2013.
- 28 Miranda Vroon-van Vugt. *Dead man walking in Endor: Narrative mental spaces and conceptual blending in 1 Samuel 28*. Supervisor: Ellen van Wolde, 19 December 2013.
- 29 Sarali Gintsburg. *Formulaicity in Jbala poetry*. Supervisors: Ad Backus, Sjaak Kroon and Jan Jaap de Ruiter, 11 February 2014.
- 30 Pascal Touyem. *Dynamiques de l'ethnicité en Afrique. Éléments pour une théorie de l'État multinational*. Supervisors: Wouter van Beek and Wim van Binsbergen, 18 February 2014.
- 31 Behrooz Moradi Kakesh. *Het islamitisch fundamentalisme als tegenbeweging. Iran als case study*. Supervisors: Herman Beck and Wouter van Beek, 6 June 2014.
- 32 Elina Westinen. *The discursive construction of authenticity: Resources, scales and polycentricity in Finnish hip hop culture*. Supervisors: Sirpa Leppänen and Jan Blommaert, 15 June 2014.
- 33 Alice Leri. *Who is Turkish American? Investigating contemporary discourses on Turkish Americanness*. Supervisors: Odile Heynders and Piia Varis, 9 September 2014.
- 34 Jaswina Elahi. *Etnische websites, behoeften en netwerken. Over het gebruik van internet door jongeren*. Supervisors: Ruben Gowricharn and Sjaak Kroon, 10 September 2014.
- 35 Bert Danckaert. *Simple present*. Supervisors: Jan Blommaert and Odile Heynders, 29 October 2014.
- 36 Fie Velghe. *'This is almost like writing': Mobile phones, learning and literacy in a South African township*. Supervisors: Jan Blommaert, Sjaak Kroon and Piia Varis, 3 December 2014.

- 37 Nico de Vos. *Lichamelijke verbondenheid in beweging. Een filosofisch onderzoek naar intercorporaliteit in de hedendaagse danskunst*. Supervisors: Odile Heynders and Frans van Peperstraten, 16 December 2014.
- 38 Danielle Boon. *Adult literacy education in a multilingual context: Teaching, learning and using written language in Timor-Leste*. Supervisors: Sjaak Kroon and Jeanne Kurvers, 17 December 2014.
- 39 Liesbeth Hoeven. *Een boek om in te wonen. De verhaalcultuur na Auschwitz*. Supervisors: Erik Borgman and Maaïke de Haardt, 21 January 2015.
- 40 Laurie Faro. *Postponed monuments in the Netherlands: Manifestation, context, and meaning*. Supervisors: Paul Post and Rien van Uden, 28 January 2015.
- 41 Snezana Stupar. *Immigrants regulate emotions in the same way as majority members in the Netherlands*. Supervisors: Fons van de Vijver and Johnny Fontaine, 30 January 2015.
- 42 Jia He. *The general response style from a cross-cultural perspective*. Supervisors: Fons van de Vijver and Alejandra del Carmen Dominguez Espinosa, 4 February 2015.
- 43 Dorina Veldhuis. *Effects of literacy, typology and frequency on children's language segmentation and processing units*. Supervisors: Ad Backus, Jeanne Kurvers and Anne Vermeer, 1 April 2015.
- 44 Harrie Leijten. *From idol to art. African objects-with-power: A challenge for missionaries, anthropologists and museum curators*. Supervisors: Wouter van Beek and Paul Post, 15 April 2015.
- 45 Pelin Onar Valk. *Transformation in Dutch Turkish subordination? Converging evidence of change regarding finiteness and word order in complex clauses*. Supervisors: Ad Backus, Kutlay Yağmur and Massimiliano Spotti, 27 May 2015.
- 46 Paul Mutsaers. *A public anthropology of policing: Law enforcement and migrants in the Netherlands*. Supervisors: Arie de Ruijter and Jan Blommaert, 12 June 2015.
- 47 Geertjan de Vugt. *The polit-dandy: On the emergence of a political paradigm*. Supervisors: Odile Heynders and Sander Bax, 23 June 2015.
- 48 Amit B. Bhansali. *Samkit: Faith – practice – liberation*. Supervisors: John Rijsman and Tineke Nugteren, 1 September 2015.
- 49 Neema Clementia Murembe. *Women's empowerment and decision-making at the household level: A case study of Ankore families in Uganda*. Supervisors: Sjaak Kroon, Veerle Draulans and Jef Van der Aa, 6 October 2015.
- 50 Sunarwoto. *Contesting religious authority: A case study on Dakwah radio in Surakarta, Indonesia*. Supervisors: Herman Beck and Jan Blommaert, 10 November 2015.
- 51 Bryan Monte. *Tiny Zion: Harvest Hills, an intentional Zion community*. Supervisors: Wouter van Beek and Paul Post, 2 December 2015.
- 52 Filiz Küniroğlu. *Turkish return migration from Western Europe: Going home from home*. Supervisors: Kutlay Yağmur, Fons van de Vijver and Sjaak Kroon, 10 December 2015.
- 53 Inez Schippers. *Sacred places in the suburbs: Casual sacrality in the Dutch Vinex-district Leidsche Rijn*. Supervisors: Paul Post and Maaïke de Haardt, 14 December 2015.
- 54 Edgar da Conceição Savio. *Studi sociolinguistik bahasa Fataluku di Lautém*. Supervisors: Kees van Dijk, Sjaak Kroon and Aone van Engelenhoven, 28 January 2016.
- 55 Pius Maija Mosima. *Philosophic sagacity and intercultural philosophy: Beyond Henry Odera Orika*. Supervisors: Wim van Binsbergen and Wouter van Beek, 16 February 2016.
- 56 Pia Zeinoun. *Personality and culture in the Arab-levant*. Supervisors: Fons van de Vijver and Lina Daouk-Oÿry, 19 February 2016.

- 57 Primrose Nakazibwe. *'A home without millet is not a home': Women's agency in the maize and millet commodity chains in Mbarara District, Uganda*. Supervisors: Mirjam van Reisen and Francien van Driel, 18 April 2016.
- 58 Jinling Li. *Chineseness as a moving target: Changing infrastructures of the Chinese diaspora in the Netherlands*. Supervisors: Jan Blommaert, Sjaak Kroon and Kasper Juffermans, 12 September 2016.
- 59 Lieke Wijnia. *Making sense through music: Perceptions of the sacred at Festival Musica Sacra Maastricht*. Supervisors: Paul Post and Martin Hoondert, 12 September 2016.
- 60 Caixia Du. *The birth of social class online: The Chinese precariat on the Internet*. Supervisors: Jan Blommaert, Sjaak Kroon and Piia Varis, 12 September 2016.
- 61 Martijn de Ruijter. *Confining frailty: Making place for ritual in rest and nursing homes*. Supervisors: Paul Post and Wouter van Beek, 16 November 2016.
- 62 Maria van der Aalsvoort. *Vensters op vakontwikkeling. De betwiste invoering van taalkunde in het examenprogramma Nederlands havo/vwo (1988-2008)*. Supervisors: Sjaak Kroon and Piet-Hein van de Ven, 14 December 2016.
- 63 Yevgen Matushevych. *Learning constructions from bilingual exposure: Computational studies of argument structure acquisition*. Supervisors: Ad Backus and Afra Alishahi, 19 December 2016.
- 64 Tom van Nuenen. *Scripted journeys: A study on interfaced travel writing*. Supervisors: Odile Heynders, Ruud Welten and Piia Varis, 21 December 2016.
- 65 Leonie van der Valk. *Steun zoeken bij Allah. Religiositeit, bidden en religieuze coping van Nederlandse, hoogopgeleide moslima's van Marokkaanse afkomst*. Supervisors: Rien van Uden and Jos Pieper, 21 December 2016.
- 66 Sandra Wagemakers. *Brabant is here: Making sense of regional identification*. Supervisors: Jos Swanenberg and Arnoud-Jan Bijsterveld, 9 June 2017.
- 67 Tekalign Nega Angore. *Reconstructing Ethiopia's collective memory by rewriting its history: The politics of Islam*. Supervisors: Herman Beck and Jenny-Louise Van der Aa, 4 December 2017.
- 68 Maksimus Regus. *Understanding human rights culture in Indonesia: A case study of the Ahmadiyah Minority Group*. Supervisors: Herman Beck and Mirjam van Reisen, 18 December 2017.
- 69 Derya Demirçay. *Connected languages: Effects of intensifying contact between Turkish and Dutch*. Supervisors: Ad Backus and Jan Blommaert, 21 December 2017.
- 70 Xuan Wang. *Online and offline margins in China: Globalization, language and identity*. Supervisors: Sjaak Kroon and Ad Backus, 22 December 2017.
- 71 Merijn Oudenampsen. *The conservative embrace of progressive values: On the intellectual origins of the swing to the right in Dutch politics*. Supervisors: Odile Heynders and Piia Varis, 12 January 2018.
- 72 Kunming Li. *Capitalization of feminine beauty on Chinese social media*. Supervisors: Jan Blommaert, Sjaak Kroon and Massimiliano Spotti, 7 March 2018.
- 73 Youssef Azghari. *Participation of young Moroccan-Dutch and the role of social workers*. Supervisors: Fons van de Vijver and Erna Hooghiemstra, 11 April 2018.
- 74 Mingyi Hou. *Social media celebrity: An investigation into the latest metamorphosis of fame*. Supervisors: Jan Blommaert, Sjaak Kroon and Piia Varis, 23 May 2018.
- 75 Hua Nie. *Memes, communities and continuous change: Chinese internet vernacular explained*. Supervisors: Jan Blommaert, Ad Backus and Piia Varis, 18 June 2018.
- 76 Suzanne van der Beek. *New pilgrim stories: Narratives – identities – authenticity*. Supervisors: Paul Post and Jan Blommaert, 18 June 2018.

- 77 Claudia Carvalho. *Women who run with the wolves: Online stories and roles of Spanish-speaking jihadist women*. Supervisors: Herman Beck and Wouter van Beek, 19 June 2018.
- 78 Anthony Ong'ayo. *Diaspora organisations, transnational practices and development: Ghanaians in the Netherlands*. Supervisors: Mirjam van Reisen and M. Mawere, 6 February 2019.
- 79 Esin Aksay Aksezer. *Turkish outbound exchange students' intercultural competencies at different stages of the international sojourn*. Supervisors: Fons van de Vijver and Kutlay Yağmur, 27 February 2019.
- 80 Jan Verhagen. *Psychiatry and religion: Controversies and consensus*. Supervisors: Rien van Uden and G. Glas, 17 April 2019.
- 81 Gözde Demirel. *The relationship between acculturation and language development of Turkish immigrant children*. Supervisors: Kutlay Yağmur and Fons van de Vijver, 3 May 2019.
- 82 Leon Jackson. *Diversity management in the new South Africa: An acculturation approach*. Supervisors: Fons van de Vijver † and Kutlay Yağmur, 19 June 2019.
- 83 Gerrie Strik. *Een plantaardig ademen. Nieuw materialisme in het vroege werk van Hella S. Haasse*. Supervisors: Odile Heynders and Sander Bax, 26 June 2019.
- 84 İrem Bezicioğlu-Göktolga. *Family language policy among second-generation Turkish families in the Netherlands*. Supervisors: Kutlay Yağmur and Ad Backus, 3 September 2019.
- 85 Kitty Leuverink. *Teacher research in secondary education. An empirical study into teacher research as a means for professional development and school development*. Supervisors: Sjaak Kroon and Rian Aarts, 26 November 2019.
- 86 Veronique Verhagen. *Illuminating variation: Individual differences in entrenchment of multi-word units*. Supervisors: Ad Backus, Maria Mos and Joost Schilperoord. 10 January 2020.
- 87 Tapuwa Raymond Mubaya. *[-In]tangible heritage, humans and the environment: An ethnographic account of the conservation of Chingoma Falls in south-eastern Zimbabwe*. Supervisors: Mirjam van Reisen, Odile Heynders and M. Mawere, 6 March 2020.
- 88 Betty Tjipta Sari. *Contextualization of the role of bilingualism and cultural maintenance behavior for well-being, sociocultural adjustment, and ethnic identity among diverse ethnic groups in Indonesia*. Supervisors: Fons van de Vijver † and Kutlay Yağmur, 16 June 2020.
- 89 Lu Ying. *Biaoqing on Chinese Social Media. Practices, products, communities and markets in a knowledge economy*. Supervisors: Jan Blommaert, Sjaak Kroon and Piia Varis, 19 August 2020.
- 90 Budi Rahman Hakim. *Actualization of neo-sufism: A case study of the Tariqa Qadiriyya Naqshabandiyya Pondok Pesantren Suryalaya*. Supervisors: Herman Beck and Jan Blommaert. 8 September 2020.
- 91 Abelia Wardani. *"It was kind of safe". The role of the market in the everyday peace-building processes during the Ambon conflicts*. Supervisors: Herman Beck and Hans Siebers, 24 November 2020.
- 92 Joris Brouwers. *De hoofddoek in de krant; Een inhoudsanalytisch onderzoek naar de berichtgeving over de islamitische hoofddoek in vijf Nederlandse dagbladen (2000-2014)*. Supervisors: Herman Beck and Jan Blommaert, 1 December 2020.
- 93 Ondřej Procházka. *Negotiating ludic normativity in Facebook meme pages*. Supervisors: Jan Blommaert, Ad Backus and Piia Varis, 7 December 2020.

- 94 Jolanda Asmoredjo. *Change through exchange. Exploring the role of international exchange in organisational development of care organisations*. Supervisors: Mirjam van Reisen and Sjaak Kroon, 22 December 2020.
- 95 Nanke Dokter. *Stimuleren van schoolse taalvaardigheid bij rekenen*. Supervisors: Sjaak Kroon, Rian Aarts, Jeanne Kurvers, Anje Ros, 27 January 2021.
- 96 Péter Szabó. *Babel Debates: An ethnographic language policy study of EU Multilingualism in the European Parliament*. Supervisors: Jan Blommaert †, Sjaak Kroon and Massimiliano Spotti, 26 February 2021.
- 97 Martin Kurani. *Is the voice of a woman shameful? A linguistic anthropological study of the multinormativity of Jordan's society*. Supervisors: Jan Blommaert †, Herman Beck and Jan Jaap de Ruiter, 9 March 2021.
- 98 Ayse Safak. *Acculturation of Syrian refugees in Turkey and the Netherlands*. Supervisors: Kutlay Yagmur, Feliz Küñüroglu and Michael Bender, 1 September 2021.
- 99 Janieke Bruin-Mollenhorst. *Time to say Goodbye? A study on music, ritual and death in the Netherlands*. Supervisors: Paul Post and Martin Hoondert, 20 October 2021.
- 100 Selam Kidane. *Trauma, collective trauma and refugee trajectories in the digital era*. Supervisors: Mirjam van Reisen, Sjaak Kroon and Mia Stokmans, 5 November 2021.
- 101 Rawan Ghazzawi. *Individual and contextual determinants of job crafting in healthcare professions*. Supervisors: Kutlay Yagmur, Michael Bender and Lina Daouk-Ojry, 13 December 2021.
- 102 Deborah de Koning. *The many faces of Ravana. Ravanisation: The revitalisation of Ravana among Sinhalese Buddhists in post-war Sri Lanka*. Supervisors: Herman Beck and Tineke Nugteren, 15 December 2021.
- 103 Maxy Bak-Piard. *Nederlands in de Lerarenopleiding op Curaçao en Bonaire. Een onderzoek naar het ontwerp en de uitvoering van een programma Taalvaardigheid Nederlands*. Supervisors: Sjaak Kroon, Jos Swanenberg and Jan Blommaert †, 21 December 2021.