



PLATFORMPRAKTIJKONTWIKKELING.NL

ONDERZOEK IN HET EDUCATIEVE DOMEIN

Mbo-docenten Nederlands over hun vak

Erna van Koeven, Gerrit Jan Kootstra, Anette de Groot,
Frank Schaafsma

Citeren als:

Koeven, E. van, Kootstra, G.J., Groot, A. de & Schaafsma, F. (2018). *Mbo-docenten Nederlands over hun vak*. Op: PlatformPraktijkontwikkeling.nl. Utrecht: WOSO

Oefenen, motiveren of vormen door betekenisvol onderwijs. Drie leidende perspectieven van docenten Nederlands in het mbo.

Samenvatting

Voor docenten Nederlands in het mbo is de laatste jaren veel veranderd. Door de komst van het *Referentiekader taal en rekenen* (Meijerink, Letschert, Rijlaarsdam, Van den Bergh & Van Streun, 2009) en de landelijke examinering is op de meeste ROC's Nederlands een apart vak geworden dat als belangrijkste doel heeft dat examens worden behaald. Dit heeft tot gevolg gehad dat docenten Nederlands massaal met methodes zijn gaan werken waarvan de inhoud is afgeleid van die van het Referentiekader. Toch is het taalniveau van mbo-studenten niet voldoende. In dit artikel wordt op basis van 65 korte open interviews — met mbo-docenten Nederlands van een ROC — geschetst welke opvattingen onder hen leven over hun vak. Uit de analyses blijkt dat de professionele beroepsidentiteit van leraren Nederlands op dit ROC drie perspectieven kent die in combinatie met elkaar kunnen bestaan. Het eerste is dat voor een aantal docenten oefenen centraal staat. Zij focussen vooral op examentraining met behulp van een lesmethode, bijvoorbeeld omdat zij veel lessen hebben en weinig voorbereidingstijd of omdat zij van oorsprong geen docent Nederlands zijn. Het tweede perspectief is erop gericht dat docenten vinden dat onderwijs in het vak Nederlands vooral motiverend moet zijn voor studenten. Zij vullen methodisch werken dan ook aan met motiverende werkvormen die vaak aansluiten bij het beroep. In het derde perspectief staat centraal dat docenten van mening zijn dat in het vak Nederlands gewerkt zou moeten worden aan de vorming van studenten zodat

zij zich kunnen redden in een geletterde maatschappij. Zij zoeken in dat kader naar betekenisvol onderwijs.

Inleiding

Het vak Nederlands maakt de laatste jaren in het mbo een stormachtige ontwikkeling door. Door de nadruk op de beroepsgerichte vakken waren generieke vakken als rekenen en taal op de achtergrond geraakt. Voor 1996 werden aan het vak Nederlands in het mbo nauwelijks eisen gesteld. Vanaf de invoering van het competentieonderwijs in 2004 werden wel doelen gesteld, maar werd aan ROC's overgelaten hoe zij het onderwijs in Nederlands vormgaven (Raaphorst & Groot, 2017). Na de invoering van het Referentiekader taal en rekenen in 2010 (Meijerink, Letschert, Rijlaarsdam, Van den Bergh & Van Streun, 2009) en de daarmee verbonden examinering op 2F-niveau (entree-onderwijs, mbo-niveau 2 en 3) en 3F-niveau (mbo-niveau 4) vanaf 2014, zijn vakken als taal en rekenen opnieuw in beeld geraakt. De invoering van het Referentiekader heeft met zich meegebracht dat educatieve uitgeverij een veelheid aan methodes op de markt hebben gebracht met aanbevelingen als 'dekt Referentieniveau 3F'. Daardoor werken docenten Nederlands op veel ROC's nu taalmethodes door waarin de oefeningen erg lijken op de opgaves in de examens. Voor taalzwakke studenten zijn ondersteuningsklassen ingericht om het niveau van zwak presterende studenten te verhogen (Raaphorst, 2013).

De situatie waarin mbo-docenten hun werk doen, is complex. Behalve dat het vak Nederlands aan verandering onderhevig is, is de mbo-populatie divers. Die bestaat uit studenten van de verschillende niveaus van het vmbo, uitvallers van havo en vwo, maar ook uit studenten met een havo-diploma die een opleiding willen volgen die alleen op mbo-niveau bestaat. Studenten komen uit geletterde en minder geletterde gezinnen. Door in het mbo te werken met methodes Nederlands waarin teaching tot the test centraal staat, groeit het taalvaardigheidsniveau van studenten onvoldoende (De Groot, Houtkoop, Steehouder, Buisman, 2015). Dat geldt zeker voor studenten in de laagste mbo-niveaus (Gerritsen, Kuijpers, Scharren, & Netten, 2015). Het is discutabel of mbo-taalonderwijs dat zich met behulp van taalmethodes richt op het aanleren van spelling, grammatica en strategieën voor zakelijk lezen, schrijven en

mondelijke communicatie voldoende kansen biedt aan studenten die weinig lees- en schrijvervaring hebben (Smits & Van Koeven, 2016). Maar ook voor niveau-4 studenten is het de vraag of het huidige mbo-onderwijs in Nederlands toereikend is. Voor deze studenten is het niet altijd eenvoudig om naar het hbo door te stromen (Kennisrotonde, 2017). Mbo-studenten zijn bovendien niet erg gemotiveerd voor het vak Nederlands. Zij komen immers naar ROC's om een beroep te leren, denken algemene vakken niet direct nodig te hebben voor hun beroep en zien het nut van deze vakken niet in (Gerritsen, Kuijpers, Scharren, & Netten, 2015).

In het mbo is lang weinig aandacht geweest voor het vak Nederlands. Voor toekomstige docenten Nederlands in het mbo bestaan pas sinds enkele jaren specifieke uitstroomprofielen op lerarenopleidingen. Publicaties over het vak Nederlands in het mbo richten zich bijvoorbeeld op doelen en (toets)beleid, toetsresultaten, didactische aanpakken en werkvormen (Raaphorst, 2013). Voor de aanpak van kansenongelijkheid door meer contextgerichte benaderingen van het vak Nederlands is minder aandacht (Smits & Van Koeven, 2017; Onderwijsinspectie, 2017). Voorbeelden van contextgerichte benaderingen zijn het denken over vakintegratie (Bolle & Van Meelis, 2014; Elbers, 2012) of het integreren van vrij lezen in het mbo (Broekhof & van Velzen, 2016; Van Koeven, 2015).

Mbo-docenten, die werken in een complexe situatie, moeten veelal zelf het wiel uitvinden en er is weinig bekend over hoe zij denken over zichzelf als professional in relatie tot hun vak in de context van het ROC. Dit artikel heeft dan ook tot doel een schets te geven van de professionele beroepsidentiteit (Illeris, 2014) van docenten Nederlands in een ROC in een middelgrote stad in Oost-Nederland. Het vak Nederlands is in genoemd ROC een flankerend vak. Het wordt –net als Engels en burgerschapsvorming- los van de beroepscontext vormgegeven. Doel is dat de studenten de landelijke en instellingsexamens behalen. Voor zwakke studenten is speciale ROC-brede ondersteuning ingericht. Binnen de sectoren (Gezondheid, Welzijn en Sport, Techniek en Vormgeving en Economie en Dienstverlening) is vakgroepen Nederlands gevraagd een keuze te maken voor één van de methodes Nederlands voor het mbo. In het kader van het vormgeven van betekenisvol

taalonderwijs is in het entree-onderwijs van het ROC geëxperimenteerd met vrij lezen. Dat experiment is gedeeld met alle opleidingen van het ROC (Van Koeven, 2015).

De onderzoeksvraag die in dit artikel wordt beantwoord luidt: Welke opvattingen leven onder mbo-docenten Nederlands over hun vak en hoe geven ze dit vorm in hun huidige onderwijspraktijk?

Onderzoek

Met 65 docenten Nederlands (van de 103 docenten) verspreid over de drie sectoren van bovengenoemd ROC zijn korte open interviews van zo'n 20 minuten gehouden. De docenten werd gevraagd te vertellen over hun achtergrond, hun vakvisie en hun werk op het mbo. Zij bepaalden daarbij zelf welke accenten ze wilden leggen. De gesprekken zijn geanalyseerd door ze inductief te coderen (labels werden bepaald op basis van de inhoud van gespreksverslagen). De labels hebben betrekking op achtergrond van leraren, onderwijsorganisatie (plaats van het vak in de opleiding, situering van docenten Nederlands), werkdruk, vakinhoud en vakdidactiek (werken met een methode, plezier en nut, contentgericht onderwijs en ict), omgaan met verschillen, examinering en kwaliteit. De analyse is gepresenteerd in de vakgroepen Nederlands in de verschillende sectoren. Ook is de conclusie besproken met mbo-docenten. Zij konden zo nagaan of zij zich in de beschrijvingen herkenden en hadden de mogelijkheid deze aan te vullen. Op die wijze is de huidige schets tot stand gekomen.

Resultaten

Achtergrond

De opleidingsachtergrond van de docenten Nederlands verschilt sterk. Ze hebben soms een opleiding pedagogische academie gecombineerd met een pedagogisch-didactische aantekening of eventueel met een tweedegraads lerarenopleiding Nederlands gevolgd. Soms ook hebben ze alleen een tweedegraads opleiding Nederlands en in een enkel geval een eerstegraads opleiding Nederlands of een universitaire opleiding Nederlandse taal- en letterkunde. Het komt ook voor dat ze een

hbo-opleiding hebben in een ander vak dan Nederlands of een NT2-opleiding. Een deel van de docenten die we spraken geeft naast het vak Nederlands nog een ander vak, zoals Engels of burgerschap. Ook zijn docenten Nederlands regelmatig actief als studieloopbaanbegeleider. Tijdens de gesprekken kwamen we maar een enkeling tegen die geen bevoegdheid heeft voor het vak Nederlands en er toch voor wordt ingezet. Een van de docenten gaf expliciet aan zich niet gemotiveerd of competent te voelen voor het vak.

‘Nederlands, ik heb er niks mee. Ik geef Nederlands en rekenen. Mijn voorkeur ligt bij rekenen. Er waren docenten Nederlands tekort, daarom geef ik nu Nederlands. ‘Ik vind het lastig om BBL-ers les te geven, want ze weten vaak meer dan ik. Ik voel me niet competent om Nederlands te geven. Ik weet dat de Referentieniveaus bestaan, maar ik ken ze inhoudelijk niet. Ik ken de exameneisen.’

Een enkele docent Nederlands heeft zelf ervaring in het beroep waarvoor zijn studenten worden opgeleid, maar de meeste docenten groeien er in, bijvoorbeeld door gesprekken te voeren met collega’s en studenten, door stage te gaan lopen of door onderdelen van het vak of de toetsing uit te voeren op de werkvloer.

‘Het eerste jaar wist ik nog niets van autotechniek. Nu zijn de jongens onder de indruk van wat ik weet. Ik kan steeds betere vragen stellen. Ik ga ook als klant naar de werkplaats om gesprekken voeren te oefenen’

Onderwijsorganisatie

Als het gaat om onderwijsorganisatie noemen docenten onderwerpen als de plaats van het vak in een opleiding en hun situering in de opleiding. Waar het gaat om de plaats van het vak Nederlands in de opleiding is de omgeving waarin docenten Nederlands werken divers. Ze geven les aan studenten die hun hele opleiding in het ROC volgen met daarbij behorende stages (Beroeps Opleidende Leerweg) en aan studenten die in de praktijk leren en maar één dag per week naar de opleiding komen

(Beroeps Begeleidende Leerweg). Ze zijn verbonden aan meer en minder talige opleidingen, zoals pedagogisch medewerker of autotechniek. Ze werken in opleidingen met verschillende niveaus (niveau 1 tot en met 4). Ze geven onderwijs in opleidingen met vooral studenten met een vmbo-achtergrond, in opleidingen die – omdat er geen hbo-variant van bestaat- vooral leerlingen van de havo trekken, opleidingen die met name studenten herbergen met een achtergrond in het praktijkonderwijs en de laagste niveaus van het vmbo of uitvallers uit vmbo, havo en vwo. De duur van opleidingen is tussen de drie maanden (voor verkorte beroepsopleidingen) en vier jaar. Tussen de opleidingen, afdelingen en sectoren zijn grote verschillen in het aantal uren Nederlands dat per week aan een groep studenten wordt gegeven. Sommige docenten geven vier uur per week aan een klas, anderen maar één uur per week. Dat betekent dat er docenten zijn die studenten in een paar uur moeten voorbereiden op hun examens en docenten die daar meer tijd voor hebben.

Ook de situering van de docenten Nederlands binnen opleidingen verschilt. De sectoren bestaan uit diverse afdelingen die verspreid zijn over verschillende delen van het gebouwencomplex. Tot die afdelingen behoort een verscheidenheid aan opleidingen. Soms werken er meer docenten Nederlands in dezelfde opleiding, soms maar één. Het komt voor dat docenten voor één opleiding binnen een sector werken, maar ook dat ze werkzaam zijn bij verschillende opleidingen. Die situering maakt dat docenten al dan niet kunnen samenwerken met collega's.

Werkdruk

De werkdruk is hoog voor de geïnterviewde docenten Nederlands. Er zijn voorbeelden van docenten die 24 lessen aan 22 klassen geven of beginnende docenten die 30 lessen aan 20 verschillende klassen geven. Soms geven docenten 10 lessen per dag. Daarnaast vergen administratieve en organisatorische zaken veel tijd, zoals de examineringen of het meedenken over organisatie- of curriculum-veranderingen. Nieuwe ontwikkelingen, zoals veranderingen in examinering en onduidelijkheid daarover zorgen voor onrust en soms voor stress. Nascholingsactiviteiten of opleidingen schieten er soms bij in.

'Ik geef jaren les en heb nooit meer scholing gehad. Eigenlijk loop ik achter op het hele spectrum '

Er zijn docenten die aangeven dat ze het gevoel hebben dat hun werk bepaald wordt door bovengenoemde factoren. Doordat ze studenten soms weinig uren zien, hebben ze nauwelijks tijd de lesstof door te werken of omdat ze zoveel lessen geven, hebben ze geen tijd om na te denken over hoe ze hun onderwijs willen vormgeven. Ze werken noodgedwongen vaak individueel. Sectorbrede of afdelingsbrede vakgroepoverleggen kunnen niet altijd bezocht worden in verband met lesverplichtingen. Er wordt wel samengewerkt, maar die samenwerking wordt nauwelijks geïnitieerd. Ze ontstaat vooral toevallig. Zo werken twee docenten Nederlands in een horeca-opleiding samen aan projecten die verbonden zijn met de beroepspraktijk omdat ze met elkaar in gesprek raakten bij een koffieautomaat. Docenten vertellen in de interviews dat ze graag ervaringen en werkvormen zouden willen uitwisselen met collega's.

Vakinhoud en vakdidactiek

Alle geïnterviewde docenten Nederlands werken met door educatieve uitgeverij uitgegeven methodes, vaak ook omdat dit door hun leidinggevende verplicht is gesteld. De manier waarop ze daar invulling aan geven verschilt. Sommige docenten volgen de methode nauwgezet, anderen passen die aan. Ze vervangen de teksten en opdrachten in de methode regelmatig door teksten en opdrachten die ze zelf hebben gezocht of ontwikkeld of gebruiken de methode alleen als bronnenboek.

'Ik voer ongeveer 45 % van de methode uit. Niveau 3 moet je geen drie dezelfde oefeningen geven. Niveau 4 heeft geen taalverzorging nodig. Veel herhalingen laat ik weg.'

Docenten hebben liever niet dat methodes worden voorgeschreven. Zij zijn van mening dat het prettig is om eigen keuzes te kunnen maken. Soms combineren ze elementen uit verschillende methodes of vullen ze methodes aan met extra stof. Grammatica-onderwijs is daar een mooi voorbeeld van. Docenten van sommige opleidingen geven aan dat zij extra trainingssoftware voor grammatica toevoegen aan

de methode en studenten verplichten een speciaal certificaat te behalen. Andere docenten vertellen dat zij extra aandacht besteden aan grammatica omdat studenten dat erg moeilijk vinden. Sommige docenten geven veel grammaticalesen, omdat zij het prettig vindt dat studenten dan goed opletten en hun vak serieus nemen. Er zijn ook docenten die weloverwogen minimaal aandacht besteden aan grammatica. Zij baseren zich op het Referentiekader waarin de aandacht voor grammatica zeer basaal is.

Voor een groot deel van de docenten is het belangrijk dat studenten het onderwijs in het vak Nederlands plezierig vinden. Daarom ontwikkelen en zoeken ze veel eigen materiaal. Daarbij spelen zowel eigen interesses als beroepsgerichtheid een rol. Een van de docenten houdt erg van cabaret en bespreekt met zijn studenten cabarettteksten. Een andere docent maakt gebruik van de site 'taalfoutjes' en zoekt taalfouten in beroepsgerichte teksten. Een van de docenten laat zijn studenten geen boekbesprekingen, maar filmverslagen maken en een docent Nederlands die van oorsprong theaterdocent is, zegt:

'Ik geef mijn eigen draai eraan: ik leg anders uit. Gebruik heel veel tekeningen en plaatjes (ik ben beelddenker) en verhaaltjes. Trucjes en dingetjes om dingen aanschouwelijk te maken. Spelenderwijs. Zitten, luisteren, opdrachten maken past niet bij ze. Bij gespreksvoering doe ik niet alleen het gesprek, maar het hele toneelstuk.'

Behalve dat het vak Nederlands plezierig zou moeten zijn, is volgens de docenten ook belangrijk dat het nuttig is. Een belangrijk onderwerp in de interviews is aansluiting bij het beroep. Docenten Nederlands vertellen zich te verdiepen in het beroep waarvoor hun studenten worden opgeleid. Ze zoeken daar materialen en werkvormen bij: beroepsgerichte teksten, filmpjes, opdrachten of websites.

Sommige docenten zijn op zoek naar aanpakken die erop gericht zijn dat studenten door betekenisvol contentgericht rijk onderwijs hun taalbasis vergroten. Vakintegratie waarbij studenten van de beroepsgerichte vakken en docenten Nederlands

samenwerken aan langer durende projecten, is daarvoor een mogelijkheid, maar die samenwerking komt moeilijk tot stand. Dat heeft te maken met tijdgebrek, met dat afspraken moeilijk te organiseren zijn en met dat docenten Nederlands en docenten van de beroepsgerichte vakken 'in verschillende werelden leven'. Hoe beter de verstandhouding tussen de docent Nederlands en de docenten van de beroepsgerichte vakken, hoe meer overleg. Maar dat overleg is vaak gericht op vormaspecten, zoals het opstellen van gemeenschappelijke criteria voor presentaties of het schrijven van mails.

'Op die momenten komen vakdocenten naar docenten Nederlands toe als er bijvoorbeeld klachten zijn over de slechte spelling van studenten.'

Uit ervaring hebben docenten geleerd dat te grote vakintegratie-projecten meestal sneuvelen.

'Je moet het niet te groot willen maken. Het is niet te doen om overal de verbinding te willen leggen. Hou het klein. Er zijn goede voorbeelden van vakintegratie, maar het is wel een hoofdpijndossier. Er is heel veel communicatie en veel chemie voor nodig. Contact met de vakdocenten is heel moeilijk. In ons ROC bestaat de wens om het heel goed te doen, maar in werkelijkheid is het erg lastig om dit te realiseren. Hou het dus klein en blijf bij concrete voorbeelden. Die zijn er veel te weinig. Bij een fotografieproject hangen teksten naast de foto's die van laag niveau zijn. Daar zou je dan Nederlands bij moeten kunnen betrekken. Ook bijvoorbeeld bij ondernemingsplannen. Dan zul je van hun kant verbazing horen. Op één of andere manier komt het maar niet bij elkaar. Nieuwe manieren om dit toch in gang te zetten zouden heel goed zijn, maar wees wel realistisch. Dromen die je niet kunt verwezenlijken zijn teleurstellend.'

Er zijn andere voorbeelden van contentgericht onderwijs gericht op de ontwikkeling van de ervarings- en taalbasis en de geletterdheid van studenten. Eén van de docenten vertelt dat zij een project heeft ontwikkeld en uitgevoerd waarin studenten een rechtszaak naspeelden compleet met bijbehorende lees-, schrijf- en

gespreksactiviteiten. Ook experimenteren docenten Nederlands met vrij lezen om de taalbasis van studenten te vergroten en om met hen in gesprek te kunnen gaan over verhalen. Het project vrij lezen dat is uitgevoerd in het entree-onderwijs is daarbij een belangrijke inspiratiebron.

‘Als het daar lukt, moet het bij mij ook kunnen’

Een docent van de opleiding verpleegkunde vertelt dat ze vrij lezen heeft gekoppeld aan het beroep door boeken te selecteren met persoonlijke verhalen over ziektebeelden, zoals het boek van Hugo Borst over zijn dementerende moeder.

Als het gaat om het werken met ICT zegt het merendeel van de docenten zich daar niet vertrouwd mee te voelen en ook dat het veel organisatie vergt om ICT te integreren in lessen. Er zijn als het gaat om de mogelijkheden voor het inzetten van ICT grote verschillen per opleiding. Op sommige opleidingen wordt elke les met laptops en andere devices gewerkt. Op andere opleidingen zijn beamers niet bruikbaar omdat ze het vaak niet doen. Docenten die ICT inzetten, doen dat vooral om hun lessen te verlevendigen. Ze gebruiken bijvoorbeeld powerpoints en Kahoot. Vakinhoudelijke software betreft bij vrijwel iedereen enkel de trainingssoftware bij de methode Nederlands.

‘Studenten vinden het werken achter de computer aan de methode echt vreselijk. Een voordeel is dat ze in hun eigen tempo en hun eigen niveau kunnen werken en dat ze door kunnen werken. Een nadeel is dat ze een enorme verantwoordelijkheid en zelfstandigheid moeten laten zien. Ze hebben gewoon behoefte aan begeleiding en structuur, klassikaal les, dingen laten zien en visualiseren.’

Een enkele docent gebruikt de elektronische leeromgeving van het ROC om lesmateriaal met studenten te delen. Er wordt niet gewerkt met toepassingen als digitale portfolio's, voorleessoftware of tekst naar spraak-software.

Omgaan met verschillen

Omgaan met verschillen heeft binnen het ROC verschillende dimensies. Docenten Nederlands hebben te maken met een grote diversiteit aan studenten. Ze werken met groepen van 24 of 25 studenten in vaak kleine -want voor competentiegericht leren met kleine groepen ontworpen- lokalen. Aan de ene kant zijn er studenten die veel ondersteuning nodig hebben omdat ze taalzwak, anderstalig of dyslectisch zijn. Vooral in de doorstroom van het entree-onderwijs naar niveau 2 speelt dat. Aan de andere kant zijn er studenten die de toets behorend bij het Referentieniveau van het niveau van de opleiding al hebben behaald, bijvoorbeeld wanneer ze van niveau 2 naar niveau 3 doorstromen of voor een opleiding kiezen van een lager niveau kiezen dan ze aan zouden kunnen, omdat de opleiding niet op een hoger niveau wordt aangeboden. Voor deze groep studenten geldt dat er sprake is van een onderhoudsplicht. Dat wil zeggen dat studenten de lessen moeten blijven volgen en soms twee keer dezelfde methode doorwerken. Dat leidt tot veel motivatieproblemen. Docenten zouden studenten met een laag taalniveau graag meer ondersteuning willen bieden, maar dat is –vanwege het vaak geringe aantal lessen en de diversiteit in de groepen- moeilijk. Sommige docenten –vooral die met een pabo-achtergrond- proberen te differentiëren in drie groepen. Maar meestal bestaat de extra ondersteuning eruit dat studenten die dat nodig hebben naar ROC-brede ondersteuningsklassen gestuurd. De waardering voor die ondersteuning is verschillend. Docenten die veel contact hebben met de collega's van de ondersteuningsklassen, zijn positief. Andere docenten noemen dat er te weinig overleg is. Er zijn docenten die zich afvragen of de huidige werkwijze studenten wel voldoende te bieden hebben.

'Wij lopen er tegen aan dat studenten een hele zwakke basis hebben, de methode bereidt dan niet voor op het 2F examen. De hoofdgedachte kun je er niet uithalen als je niet genoeg taalontwikkeling hebt. Die mensen gaan onderuit bij Nederlands maar ook bij andere vakken. We kunnen bijlessen geven wat we willen, maar daarmee redden we het niet. We houden de illusie in stand dat als je de methode maar volgt en bijlessen krijgt dat je het wel redt, maar dat is niet eerlijk.'

Examinering

Examinering is een belangrijk onderwerp voor alle docenten Nederlands. Hoewel ze vinden dat (landelijke) toetsing het belang van hun vak voor studenten enigszins legitimeert, hebben ze veel problemen met de examens. Inhoudelijk vinden ze het problematisch dat examens niet beroepsgericht zijn.

Daardoor kunnen studenten niet laten zien wat ze kunnen en creëer je angst voor het vak. Het vak wordt er te zwaar van en studenten gaan zich ertegen afzetten.

Ook is kritiek op de beoordeling. De interbeoordelaarskwaliteit is bij een vak als schrijven niet op orde, waardoor beoordelingen niet betrouwbaar worden gevonden. Ook zijn er problemen met de organisatie van toetsing. Er gaat veel tijd verloren, bijvoorbeeld om inlogcodes te krijgen. Daarnaast duurt de terugkoppeling veel te lang. Ook krijgt de toetskwaliteit kritiek. Docenten geven aan dat het hen soms verbaast dat studenten de toetsen behalen, terwijl hun taalniveau niet goed is. Vooral de landelijke toetsen hebben volgens hen een laag niveau.

Kwaliteit

Uit de gesprekken blijkt dat er een divers beeld bestaat van wat onder kwaliteit wordt verstaan. Sommige docenten verbinden kwaliteit met resultaten bij de examinering. Als die goed zijn, zijn lessen dat ook. Andere docenten leggen een verbinding met vakmanschap. Om het vak Nederlands goed te kunnen geven, moet je je vak beheersen. In één sector wordt er bijvoorbeeld uit bezuinigingsoverwegingen voor gekozen om de computerlessen uit de methodes door niet voor het vak bevoegde instructeurs te laten verzorgen. Dat ondermijnt volgens sommige docenten de status en de kwaliteit van hun vak. Datzelfde geldt voor het inzetten van onbevoegde docenten. Docenten Nederlands met een lerarenopleiding Nederlands vinden aandacht voor vakinhoud en vakdidactiek heel belangrijk. Ze zouden willen dat alle docenten Nederlands een tweedegraads bevoegdheid hebben. Docenten Nederlands met een pabo-achtergrond benadrukken eerder het belang van algemene didactiek. Zij vinden dat ze goed passen in het mbo omdat zij veel werkvormen kennen en gemakkelijk kunnen differentiëren. Zij hechten vooral aan ervaring.

'De hele rompslomp op het ROC maakt je een expert. Examenbureau, landelijke examens. Wat moeten ze nou precies gehaald hebben om hun diploma te krijgen. Alle regeltjes in het mbo. Dat leer je niet op een opleiding. Inhoudelijk alles weten qua Nederlands daar heb je helemaal niks aan. Daar kun je hier toch niks mee.'

De verschillende opleidingsniveaus van docenten bemoeilijkt soms de gesprekken tussen hen. Docenten met een tweedegraads bevoegdheid vinden het moeilijk om te spreken over vakinhoud met docenten die lager opgeleid zijn of geen bevoegdheid hebben. Ook hebben ze de indruk dat deze docenten meer activiteitgericht en minder doelgericht werken. Eén docent verbindt de autonomie van docenten aan een geringe zorg voor kwaliteit:

'Ik kom zelf van een beursgenoteerd bedrijf en ik vind dat hier zo weinig controle op kwaliteit is. Ik zou ook achterover kunnen gaan zitten en ze opdrachten kunnen laten maken en daarna de antwoorden projecteren. Er is niemand die je feedback geeft op je handelen. Je krijgt wel feedback van studenten: ze komen naar je toe met problemen bijvoorbeeld. Maar studenten evalueren vooral op persoonlijkheid. Je krijgt ook nooit complimenten voor je handelen. Als ik dit niet zou doen zou het ook goed zijn. De inhoud van het vak is te vrijblijvend.'

Conclusie

De professionele beroepsidentiteit van de geïnterviewde docenten Nederlands van dit ROC wordt gekenmerkt door complexiteit en individualiteit. Docenten hebben te maken met een grote diversiteit aan collega's en studenten, hun vak staat in het mbo niet centraal en zij hebben de laatste jaren moeten meebewegen met landelijke ontwikkelingen en veranderingen in de eigen schoolorganisatie. Het aantal lessen dat zij hebben om studenten voor te bereiden op de landelijke examinering verschilt sterk. Bovendien werken zij in het onderwijs dat zij geven –onder andere door de werkdruk– vaak individueel. Hoewel voor alle docenten Nederlands dezelfde –soms belemmerende context– geldt, zijn er in relatie tot hun beroepsidentiteit verschillende

perspectieven te onderscheiden. Sommige docenten focussen vooral op oefenen met het oog op de examens. In hun lessen worden dikwijls op basis van een methode vaardigheden geoefend die worden gevraagd in toetsen. Het gaat hier -behalve om docenten die van mening zijn dat dit type onderwijs voor mbo-studenten het best werkt- vooral om docenten die veel lesuren geven, met studenten werken die weinig uren Nederlands hebben of het vak Nederlands 'erbij' doen. Deze docenten ervaren gevoelens van werkdruk, tijdgebrek en verlies van eigenaarschap. Ze laten zich in hun werk vooral leiden door organisatieaspecten zoals lesroosters en de andere taken die van hen worden gevraagd.

Een ander perspectief is dat onderwijs in het vak Nederlands motiverend moet zijn. Docenten Nederlands die werken vanuit dit perspectief willen graag dat lessen Nederlands plezierig en nuttig zijn. Ze zoeken naar aansluiting bij de interesses van studenten en/of bij het beroep waarvoor studenten worden opgeleid. In de concrete onderwijspraktijk zijn deze opvattingen terug te zien in motiverende werkvormen of in teksten en opdrachten die aansluiten bij het beroep en die in plaats van de methode of aanvullend worden ingezet.

Een derde perspectief is dat van docenten die zoeken naar manieren om voor hun studenten betekenisvol onderwijs ontwerpen dat zich richt op de vorming van leerlingen. Zij willen zich richten op de ontwikkeling van geletterdheid en een rijke taalbasis met als doel dat studenten niet alleen worden voorbereid op de examens, maar dat zij goed zullen kunnen functioneren in de maatschappij. Daarmee willen ze kansenongelijkheid bestrijden. Voorbeelden zijn docenten die zoeken naar rijke vakintegratie-projecten, die ruimte en tijd proberen te scheppen om te experimenteren met vrij lezen of met het vormgeven van het vak Nederlands verbonden met betekenisvolle thema's.

In het volgende schema worden deze dimensies nog eens weergegeven.

Tabel. Dimensies docenten Nederlands mbo

Perspectief	Gevoelens	Onderwijspraktijk
-------------	-----------	-------------------

Oefenen staat centraal.	Werkdruk, tijdgebrek en verlies van eigenaarschap.	Doorwerken methodes/ 'teaching to the test'
Motivatie staat centraal.	Nederlands moet plezierig en nuttig zijn.	Motiverende werkvormen en aansluiting bij het beroep
Betekenisvol leren en vorming staan centraal.	Studenten moeten worden voorbereid op hun functioneren in de maatschappij.	Betekenisvol contentgericht rijk taalonderwijs

Uiteraard is de werkelijkheid genuanceerder. Hoewel bij het onderzoek betrokken docenten de perspectieven herkennen, werken ze lang niet altijd vanuit één perspectief en combineren ze in hun onderwijspraktijk verschillende aanpakken. In het verlengde van de geschetste perspectieven is het dan ook belangrijk om samen met mbo-docenten Nederlands verder te denken over de dilemma's die in het mbo zouden moeten worden geadresseerd. Het gaat dan bijvoorbeeld om de vraag hoe op het mbo gericht rijk en betekenisvol contentgericht onderwijs waarin frequent lezen en schrijven centraal staat, er uit zou kunnen zien, op welke wijze leerprocessen van mbo-studenten kunnen worden ondersteund en welke rol ICT daarbij kan hebben en hoe ingezet kan worden op een betere doorstroom naar het hbo.

Literatuur

- Bolle, T. en Meelis, I. van (2014). *Taalbewust beroepsonderwijs. Vijf vuistregels voor effectieve didactiek*. Bussum: Coutinho.
- Broekhof, K., Van Velzen, T. (2016). *Meer lezen, beter in taal –mbo. Effecten van lezen op taalontwikkeling*. Amsterdam: Stichting Lezen. <http://bit.ly/2Gtnebh>
- Elbers, E. (2012). *Iedere les een taalles? Taalvaardigheid en vakonderwijs in het (v)mbo. De stand van zaken in theorie en onderzoek*. Utrecht/Den Haag: Universiteit Utrecht/PROO. <http://bit.ly/2HsKJmj>
- Gerritsen, R., Kuijpers, A., Scharren, S. & Netten, S. (2015). *Mbo taalexperiment*. Expertisecentrum Nederlands/Centraal Planbureau <http://bit.ly/2HuSxnC>
- Groot, A. de, Houtkoop, W. Stehouder, P., Buisman, M. (2015). *Taalniveaus op het mbo. De leesvaardigheid van Nederlandse mbo'ers in (inter)nationaal perspectief*. 's Hertogenbosch: ECBO <http://bit.ly/2o7EX1t>
- Illeris, K. (2014). Transformative Learning and Identity. *Journal of Transformative Education* 12(2) 148-163
- Inspectie van het Onderwijs (2016). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2014*. Utrecht. <http://bit.ly/2jirQql>
- Kennisrotonde (2017). *Welke invloed heeft taalvaardigheid op de doorstroom naar en studiesucces in het hbo van mbo-ers tot 25 jaar uit achterstandsgroepen?* (KR. 236). Den Haag: NRO, Kennisrotonde <http://bit.ly/2C7wAeW>
- Koeven, E. van (2015). *Je vak moet je doen, niet lezen. Vrij lezen in het entree-onderwijs*. Amsterdam: Stichting Lezen. <http://bit.ly/2C8p3fN>
- Meijerink, H. P., Letschert, J. F., Rijlaarsdam, G. C. W, Bergh, H. H. van den, & Streun, A. van (2009). *Referentiekader taal en rekenen. De referentieniveaus*. Enschede: (in opdracht van) OCW.
- Raaphorst (2013). Diversiteit in het Nederlandse taalonderwijs in mbo-instellingen. *Levende Talen* 14(3). 41-48. <http://bit.ly/2GpWPLI>
- Raaphorst, E. en Groot, A. (2017). *Examens Nederlands in het mbo. Zijn instellingen er klaar voor?* <http://bit.ly/2CwinDU>
- Smits A. en van Koeven, E. (2017). Goed onderwijs biedt kansen aan alle leerlingen. *Tijdschrift taal* 7(11), 34-39. <http://bit.ly/2FfAkKb>

Over de auteurs



Erna van Koeven is hoofddocent bij het Domein Bewegen en Educatie van de Hogeschool Windesheim
(bh.van.koeven@windesheim.nl)



Gerrit Jan Kootstra is docent bij het Domein Bewegen en Educatie van de Hogeschool Windesheim en onderzoeker bij het Centre for Language Studies van de Radboud Universiteit te Nijmegen (gj.kootstra@windesheim.nl).



Anette de Groot-Kuppens is docent bij het Domein Bewegen en Educatie van de Hogeschool Windesheim te Zwolle en werkt daarnaast als logopediste/dyslexiespecialist
(a.kuppens@windesheim.nl)



Frank Schaafsma is programmaleider generieke vakken bij Deltion College Zwolle (fschaafsma@deltion.nl)