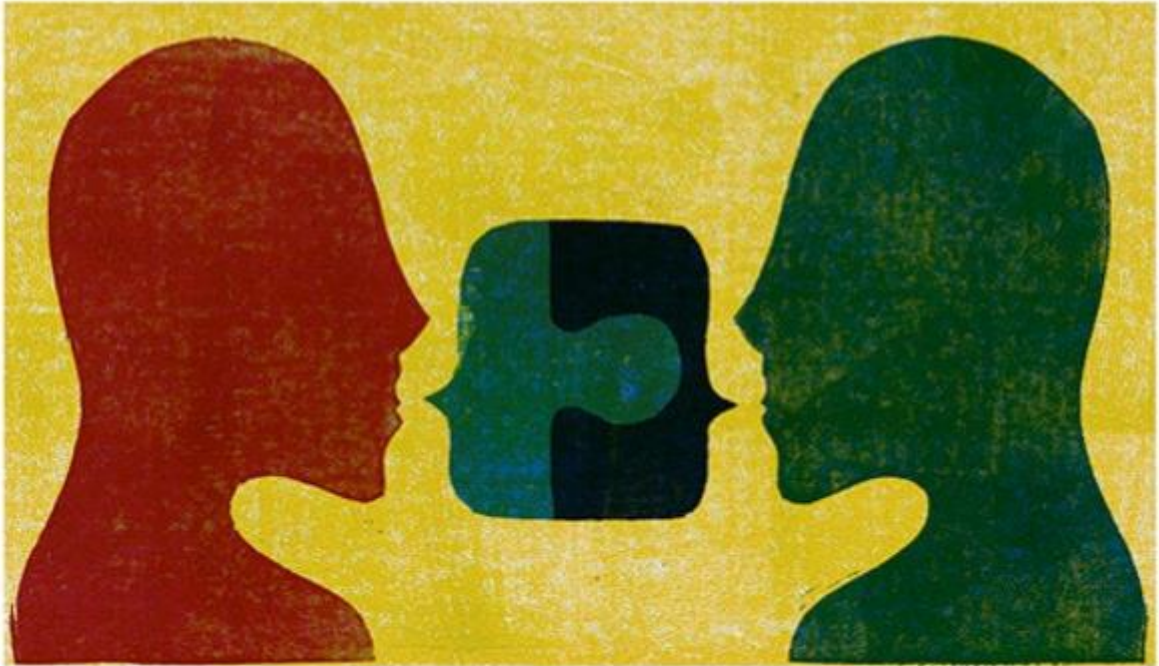


Leren communiceren voor de werkkplek



Vier voorbeelden van interventies in het mbo om werkrelevante communicatievaardigheden te bevorderen bij studenten

Een verslag van het project Taal voor een Dynamische Arbeidsmarkt

Februari 2021



CIP-gegevens KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Auteurs: Herder, A., Meijden, A. van der, Vaessen, A., Krips, K., Diggelen, W. van, Engelenberg, S., Euwema, H., Meijer, L.

Leren communiceren voor de werkplek

Vier voorbeelden van interventies in het mbo om werkrelevante communicatievaardigheden te bevorderen bij studenten. Een verslag van het project Taal voor een Dynamische Arbeidsmarkt.

ISBN: 978-94-034-2918-2

Dit project is gefinancierd door NRO. Dossiernummer 405.17620.014. Subsidieronde 'Praktijkgericht onderwijsonderzoek – Beroepsonderwijs 2017' thema 'Verbinding in de beroepskolom'. Het project is uitgevoerd door twee onderzoeksinstituten (Rijksuniversiteit Groningen (penvoerder) en het Kohnstamm Instituut) en vier instellingen voor middelbaar beroepsonderwijs (DaVinci college, Clusius College, ROC Friese Poort en het Friesland College).



Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, or otherwise, without the prior written permission of the publisher.

Groningen: Rijksuniversiteit Groningen/ Faculteit der Letteren
Postbus 716
9700 AS Groningen



**rijksuniversiteit
groningen**

faculteit der letteren

INHOUD

Samenvatting.....	5
1 Inleiding.....	7
1.1 Taal, onderwijs en arbeidsmarkt. Wat is het probleem?.....	7
1.2 De aanleiding voor het consortium	11
1.3 Onderzoeksvragen.....	12
1.4 Leeswijzer	12
2 Projectdesign en aanpak	13
2.1 Design en aanpak	13
2.2 Beschrijving instrumenten.....	14
3 Responsief (taal) onderwijs in perspectief.....	17
3.1 Inleiding.....	17
3.2 Responsiviteit en taalonderwijs in internationaal perspectief	17
3.3 Responsiviteit en taalonderwijs in Nederland.....	19
3.4 Conclusie.....	21
4 Casus 1: Clusius College	22
4.1 Onderwijspraktijk.....	22
4.2 Probleembeschrijving	22
4.3 Interventie	24
4.4 Samenvatting.....	29
5 Casus 2: Da Vinci College.....	30
5.1 Onderwijspraktijk.....	30
5.2 Probleembeschrijving	32
5.3 Interventie	33
5.4 Samenvatting.....	39
6 Casus 3: Friesland College	40
6.1 Onderwijspraktijk.....	40
6.2 Probleembeschrijving	40
6.3 Interventie	42
6.4 Samenvatting.....	47
7 Casus 4: ROC Friese Poort.....	48
7.1 Onderwijspraktijk.....	48
7.2 Probleembeschrijving	49
7.3 Interventie	50
7.4 Samenvatting.....	55
8 Generieke uitkomsten en discussie	56
8.1 Communicatie-eisen en het beroepenveld.....	56
8.2 Praktijken voor ontwikkeling responsief (taal) onderwijs	59
8.3 Opbrengsten	60
8.4 Procesevaluatie door de mbo's en discussie	66

9	Conclusies en discussie	73
10	Bronnen.....	76
	Bijlage 1 Focusgroepgesprekken opleidingsteams	80
	Bijlage 2 Kijkvenster	82
	Bijlage 3 Interviewleidraad studenten	84
	Bijlage 4 Interviewleidraad werkgevers	85
	Bijlage 5 Vragenlijst studenten.....	88

Samenvatting

Inleiding

In een consortium van vier mbo- en twee onderzoeksinstellingen is nagegaan welke communicatieve competenties nodig zijn op de dynamische arbeidsmarkt, en op welke wijze opleidingspraktijken kunnen inspelen op de eisen die de dynamische arbeidsmarkt stelt. De volgende vragen staan daarbij centraal: (1) Welke communicatie-eisen stelt het beroepenveld? (2) Welke instrumenten/praktijken kunnen opleidingsteams helpen voor de ontwikkeling van responsief beroepsonderwijs?

De vier mbo-scholen onderzochten hun eigen praktijk. Daarop droegen scholen casussen aan in de vorm van opleidingen waar deze problematiek geldt, en ontwierpen de scholen een activiteit (of interventie) waarin deze eisen van het beroepenveld een directere plaats kunnen krijgen in de onderwijspraktijk. De activiteiten van de vier scholen varieerden van een kortdurende lessenserie tot een structureel onderdeel in een tweejarige opleiding. De casestudies varieerden van regio (Noord-Holland, Zuid-Holland, twee in Friesland), sector (techniek, groen, handel, transport) en niveau (2, 3 en 4). De casussen experimenteerden met gezamenlijk ontwikkelde – maar in elke casus uniek vormgegeven- interventies. De ontwikkeling, voortgang, resultaten en bijstellingen van deze activiteiten werden in kaart gebracht.

Uitvoering

Het overkoepelende principe van de uitvoering was co-creatie en actieonderzoek. Onderzoek werd uitgevoerd door praktijkpartners zelf (in samenwerking met onderzoeksinstellingen), waarbij op basis van bevindingen in hun eigen praktijk aanpassingen aan de praktijk werden gemaakt (interventies) die op hun beurt weer nieuwe bevindingen genereerden. Met andere woorden: praktijkpartners keken met een systematische blik naar hun eigen praktijk en vergeleken dat met ervaringen van andere praktijkpartners. Daarop werden interventies ontwikkeld om de eigen praktijk te verbeteren. Ook hier gold dat de praktijkpartners en alle betrokkenen zoveel mogelijk samen optrokken om zo van elkaar te leren (en bijvoorbeeld niet twee keer hetzelfde wiel uit zouden vinden) en elkaar te inspireren. De interventies kregen een op elke individuele praktijk afgestemde unieke vorm en werden uitgevoerd. Het uitvoeringsproces en de uitkomsten werden nauw gevolgd en in kaart gebracht. Dit leidde soms grondig, soms op punten, tot een herontwerp van de vier interventies die daarna opnieuw werden uitgevoerd.

Om aan dit co-creatieve proces vorm te geven is gebruik gemaakt van een mix aan methoden en activiteiten: casusspecifieke en casusoverstijgende. Er is per casus een verdiepende probleemanalyse gemaakt via interviews en focusgroeps gesprekken bij stakeholders: studenten, docententeams en stagebedrijven. Er is gebruik gemaakt van een instrument ('Kijkvenster') om de vier, zo uiteenlopende praktijken systematisch in beeld te brengen. Op basis van de input van de regulier geraadpleegde regionale werkgevers, en input van docententeams en studenten, zijn in samenwerking tussen de vier casussen en onderzoekers, maar ook via grootschaligere werkconferenties, de vier verschillende interventies ontworpen, uitgevoerd, geëvalueerd en aangepast en nogmaals uitgevoerd. Op de mbo-instellingen is op twee momenten de interventie uitgevoerd, vanuit een herontwerp van de bestaande onderwijspraktijk (studiejaar 2018-2019 en 2019-2020).

De interventies kregen vorm als lessenreeksen waarin relevante communicatieve competenties en een koppeling met de beroepspraktijk centraal stonden: contact maken met praktijkopleiders en klanten, overtuigend spreken en schrijven, verkoopgesprekken voeren met klanten en de-escalerend communiceren. Tijdens de uitvoering van de interventies werden de ontwikkelingen op dat gebied dan ook gevolgd door reguliere terugkoppelingen van docenten en peiling bij werkgevers en studenten. Docenten en werkgevers van stagebedrijven zijn geïnterviewd bij de start van het project en voor en na de interventies. Tussen de eerste en tweede interventie zijn studenten geïnterviewd over vereiste taalcompetenties en de aansluiting van het onderwijs op de toekomstige beroepspraktijk. Een meetinstrument (online vragenlijst) voor de studenten is ontwikkeld om eventuele ontwikkelingen in kaart te brengen op schalen waarvan door stakeholders werd aangenomen dat de interventies effect zouden hebben: intrinsieke motivatie, plezier in taal, waargenomen competentie, bereidheid tot communicatie, metacognitie, strategiegebruik en zelfvertrouwen. Dit instrument is telkens voorafgaande en na afloop van een interventie bij studenten (en controlegroep) afgenomen.

Aanpalend is een (internationaal vergelijkend) literatuuronderzoek naar benodigde communicatievaardigheden van mbo'ers in het werkveld uitgevoerd en zijn landelijke actoren geraadpleegd.

Bevindingen

In Nederland staat beroepsonderwijs relatief dicht bij het werkveld. Toch lijken opleidingen volgens werkgevers niet altijd up-to-date voor wat betreft de vereiste communicatieve vaardigheden van studenten. Docententeams zijn zich bewust van lacunes in taalvaardigheid (vanuit het referentiekader taal), terwijl werkgevers wijzen op het ondergeschikte belang van *taal* an-sich, maar algemene communicatieve vaardigheden zien als iets waaraan primair aandacht moet worden besteed. De betekenis van *taalvaardigheid* is in elke sector –en op elk niveau- weer anders. Terwijl het bij de hogere niveaus (AD) gaat om het precies verwoorden van cliënt-wensen, gaat het bijvoorbeeld op niveau 2 groene opleidingen voornamelijk om sociaal passend gedrag, en uitdrukkingsvaardigheden. Binnen handel zijn klantencontacten belangrijk, en voor het chauffeursberoep zaken als omgaan met conflicten. De door de scholen ontwikkelde interventies zijn op de eigen situatie geënt. Hoewel docententeams, en ook studenten, enthousiast zijn en ook na dit project door willen gaan met de activiteiten, worden door werkgevers niet direct resultaten gezien in communicatievaardigheden van studenten/stagiairs. Ook uit de voor- en nametingen met het ontwikkelde meetinstrument zien we geen opvallende resultaten bij de studenten.

Overkoepelend kan worden gesteld dat extra activiteiten, geïnitieerd om de aansluiting tussen opleiding en werkveld op het gebied van taal/communicatie te versterken, kunnen werken onder voorwaarde dat rekening wordt gehouden met de sector- en niveau-specifieke context. Belangrijk is ook om te erkennen dat onderwijs en werkveld verschillende belangen hechten aan (verschillende aspecten van) taalvaardigheid en communicatieve vaardigheden. Ook hier geldt dat context-specifieke keuzes gemaakt moeten worden. Het beeld dat opleidingen hebben van hun eigen responsiviteit en van het werkveld, blijkt niet altijd representatief. Docenten en betrokken werkgevers zien het belang van en waarderen regelmatig contact over het functioneren van stagiairs op de werkplek en de mogelijkheid om (vaker) in gesprek te gaan over de aansluiting tussen de opleiding en de beroepspraktijk; aandacht voor communicatieve competenties van studenten kan daarin onderwerp van gesprek zijn.

De uitvoering van praktijk- en actiegericht onderzoek binnen mbo-opleidingen is als positief ervaren. Het creëren van draagvlak onder collega's en interne communicatie over het project blijken belangrijke factoren voor het welslagen ervan.

1 Inleiding

Het mbo bereidt studenten voor op een beroep. Het gaat daarbij niet alleen om vakspecifieke kennis en vaardigheden, maar ook om vaardigheden als samenwerken en communicatie. Deze vaardigheden zijn van essentieel belang voor het succes van een mbo'er op de arbeidsmarkt. Een belangrijke vraag is dan ook in hoeverre de mbo-instellingen studenten voorbereidt op de specifieke communicatieve competenties die het beroep vraagt en of opleidingen daarbij in staat zijn in te spelen op de veranderingen in de huidige, dynamische arbeidsmarkt.

Deze thematiek vormt de kern van het project 'Taal voor een dynamische arbeidsmarkt' (TDA). In dit project verkennen 4 mbo-instellingen de verbinding tussen opleiding en arbeidsmarkt op het vlak van deze communicatieve vaardigheden, en experimenteren vervolgens met methodes om studenten op dit punt beter voor te bereiden op de arbeidsmarkt. De ontwikkelingen en uitkomsten zijn door scholen en onderzoekers gevolgd doormiddel van praktijk- en actiegericht onderzoek.

Het consortium bestaat uit

- Clusius College (Alkmaar)
- Da Vinci College (Dordrecht/Gorinchem)
- Friesland College (Leeuwarden/ Heerenveen)
- ROC Friese Poort (Leeuwarden)
- Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam
- Faculteit der Letteren/ CLCG, Rijksuniversiteit Groningen (hoofdaanvrager)

1.1 Taal, onderwijs en arbeidsmarkt. Wat is het probleem?

1.1.1 Banen veranderen, de arbeidsmarkt is dynamisch

De huidige situatie op de arbeidsmarkt laat zien dat banen onder invloed van digitalisering, flexibilisering, globalisering en technologische ontwikkelingen in snel tempo veranderen van inhoud en aard, of zelfs verdwijnen (CPb, 2015; Christoffels & Baay, 2016; Turkenburg & Vogels, 2017). Vanzelfsprekend hebben deze veranderingen ook gevolgen voor de vereiste taal- en communicatiecompetenties van werknemers. Uit onderzoek van Turkenburg en Vogels (2017) onder mbo-professionals blijkt dat zij communicatieve vaardigheden het meest van belang vinden voor de toekomst van de studenten (met name in de sectoren zorg, welzijn en economie), naast vakspecifieke en sociaal-emotionele vaardigheden, probleemoplossend vermogen, kritisch denken en digitale geletterdheid, en basisvaardigheden als taalvaardigheid en burgerschapsvaardigheden. Goede taal- en communicatievaardigheden zijn in dit palet dus van groot belang. Een taal- en communicatiecompetente student heeft meer perspectief op doorstroming naar een hoger onderwijsniveau en is beter voorbereid op de kennissamenleving (Buisman & Van der Velden, 2017; Meng, Van der Meijden, Levels, Van Schooten, & Van der Velden, 2017; Turkenburg & Vogels, 2017). Uit onderzoek van de Samenwerkingsorganisatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (SBB) blijkt dat relatief weinig leerbedrijven tevreden zijn over de taal- rekenvaardigheden van de huidige mbo-studenten, en dat dit in 2020 verminderd is t.o.v. 2016. (Onderwijs in cijfers, 2016, 2018, 2020)¹. Goede voorbereiding op de beroepsuitoefening behelst enerzijds een gerichtheid op generieke communicatievaardigheden, en anderzijds op vaardigheden voor gespecialiseerd taalgebruik (Elbers, 2012). Turkenburg en Vogels (2017) benadrukken, in navolging van de OECD, het belang van *transferable skills*; vaardigheden die 'overdraagbaar' zijn tussen beroepen. Tegelijkertijd brengen verschillende beroepen uiteenlopende taaleisen met zich mee.

1.1.2 Taal en communicatie horen bij vakmanschap en ontwikkeling

Taalcompetenties maken (steeds vaker) onlosmakelijk deel uit van vakmanschap, het beeld van de zwiigende vakman bestaat steeds minder. Communiceren met klanten, opdrachtgevers en werkgevers, mondeling, via e-mail en sociale media, van afstand, etc. is een wezenlijk onderdeel van de

¹ <https://www.onderwijsincijfers.nl/kengetallen/mbo/aansluiting-mbo-arbeidsmarkt/oordeel-leerbedrijven-over-in-dienstgenomen-mbo>

werkzaamheden van de moderne vakman/vrouw. Beroepen kennen daarnaast hun eigen, vakspecifieke taal of register en hun vakspecifieke professionele manieren waarop taal – mondeling en schriftelijk – wordt gebruikt en vakkennis wordt verwoord (Bawarshi & Reiff, 2010; Biber & Conrad, 2009; Elbers, 2012; Faber-de Lange & Van der Pool, 2015).

Bovendien zijn communicatieve competenties niet alleen van belang voor beroepsuitoefening, maar ook voor het leren. Tussen taalgebruik en leren bestaan immers intrinsieke verbindingen. Taal is niet alleen object van leren, maar ook medium voor – en instrument van – ontwikkeling. De herkenning hiervan komt binnen het mbo tot uitdrukking in vormen van taalgericht vakonderwijs. En binnen post-initiële leertrajecten is taal op de werkvloer inmiddels een begrip geworden. Juist ook voor een leven lang leren zijn taalcompetenties van groot belang.

1.1.3 Overbrengen relevante competenties

Praktijkervaringen en onderzoek binnen het mbo maken duidelijk dat er aan het overdragen van taal- en communicatiecompetenties nog vele vragen kleven. Binnen het Nederlandse mbo speelt de problematiek van aansluiting op de eisen van de veranderende arbeidsmarkt al geruime tijd. Studies in het eerste decennium van de 21ste eeuw toonden aan dat de taalbeheersing van mbo-studenten onvoldoende zou zijn om de opleiding succesvol af te ronden en te functioneren in het beroep (o.a. Neuvel, Bersee, Den Exter, & Tijssen, 2004; Onderwijsraad, 2006). Ondanks het feit dat naar aanleiding van deze studies in 2007 taaleisen in de kwalificatiedossiers voor de verschillende opleidingen werden vastgesteld, het vak Nederlands – na een periode van afwezigheid – geleidelijk aan weer terug is gekomen in het mbo, en er verplichte examens zijn ingesteld, toont onderzoek nog steeds geen rooskleurig beeld van het taalvaardigheidsniveau van mbo-studenten (Raaphorst & Steehouder, 2010). Ook geven werkgevers aan dat ze ontevreden zijn over de communicatieve vaardigheden van studenten (Hendrix, Hovens, & Kappers, 2012; Van Knippenberg, 2012). Daarbij is het voor mbo-instellingen lastig om de toekomstgerichtheid van het opleidingsaanbod op orde te houden, zo blijkt uit actueel onderzoek van het Sociaal en Cultureel Planbureau; niet alleen vanwege grote veranderingen op de arbeidsmarkt, maar ook omdat voor de grote variëteit aan opleidingsrichtingen en ‘soorten vakmanschap’ een even zo grote variëteit aan toekomstperspectieven bestaat (Buisman & Van der Velden, 2017; Meng et al., 2017; Turkenburg & Vogels, 2017). Volgens het rapport van het SCP werken mbo-opleidingen nog te weinig vraaggericht en zijn ze te weinig wendbaar. Opleidingsteams hebben vaak geen scherp beeld van onder meer de taal en communicatiecompetenties die van belang zijn voor de inzetbaarheid op korte en op langere termijn.

1.1.4 Wat verstaan we onder communicatieve competentie?

Een *taalcompetentie* is het geheel aan talige kennis, vaardigheden en attitudes dat nodig is om geschreven, gesproken en multimodale teksten te begrijpen, te evalueren en te gebruiken zodat: (a) volwaardige deelname aan de samenleving mogelijk wordt; (b) de eigen doelen gerealiseerd kunnen worden; (c) de eigen kennis en mogelijkheden levenslang en duurzaam kunnen worden ontwikkeld (Vanhooren et al 2017). Daarbij is het voor het TDA-project zinvol deze competentie nader te specificeren tot ‘*communicatieve competentie*’, omdat taaltaken in de beroepscontext centraal staan.

Er zijn verschillende theoretische invalshoeken die een definitie geven van het concept ‘communicatieve competentie’ (zie o.a. Spitzberg 2011, Pavitt 2015). Ospanove *et al* (2013) beschrijven dat wetenschappers de volgende zes structurele componenten onderscheiden: een linguïstische, sociolinguïstische, pragmatische, strategische en sociaal-culturele en sociale competentie. In een eenvoudiger model, wordt het construct ‘communicatieve taalcompetentie’ vaak uiteengezet in drie aspecten: linguïstische, sociolinguïstische en pragmatische elementen (Vanhooren et al 2017). Elk van deze elementen wordt verondersteld specifieke kennis (Greene & McNallie 2015), vaardigheden en bekwaamheden te omvatten.

Sociolinguïstische competenties hebben betrekking op de sociaal-culturele omstandigheden van taalgebruik, denk bijvoorbeeld aan sociale conventies: beleefdheidsregels, normen voor de omgang tussen generaties, mannen en vrouwen, maatschappelijke lagen en groepen, vastlegging in de taal van bepaalde fundamentele rituelen in de praktijk van een gemeenschap (sociaal-culturele competentie, Ospanove *et al* 2013). De sociolinguïstische competentie betreft dus kennis en vaardigheden die nodig zijn om de sociale dimensie van taalgebruik te hanteren (zie ook Stalker 1989). Het gaat om ‘sociolinguïstische trefzekerheid’ en dat heeft concreet te maken met bijvoorbeeld begroetingen, aanspreekvormen (formeel/informeel),

beurten nemen in een gesprek, beleefdheidsconventies en register. Pragmatische competenties hebben betrekking op het functionele gebruik van linguïstische bronnen, gebaseerd op scenario's of scripts voor interactionele uitwisseling. Ze hebben ook betrekking op onder meer de beheersing van discourse, cohesie en coherentie en de herkenning van teksttypen en -vormen. Dit element wordt in belangrijke mate beïnvloed door de interacties en culturele omgevingen waarin deze worden ontwikkeld.

Binnen het geheel aan linguïstische, sociolinguïstische en pragmatische competenties, zijn de strategische en sociale competentie (Osborne *et al* 2013) van communiceren wat meer geïmpliceerd zijn. Strategische competentie duidt op het vermogen om verbale en non-verbale middelen bewust in te zetten, bijvoorbeeld als de communicatie hapert. Dit hangt samen met zelfregulatie, dat kan worden gedefinieerd als “het vermogen om doelen te stellen, een relevante strategie te initiëren en te monitoren of het doel bereikt wordt. Ook zicht houden op de consequenties van het handelen hoort erbij, evenals aanpassing van het gedrag, afhankelijk van de uitkomsten” (Christoffels en Baay 2016: 46). Sociaal competent zijn, duidt op het vermogen en de bereidwilligheid om te communiceren met anderen, wat weer samenhangt met zelfvertrouwen. Als mbo-opleidingen hun studenten willen begeleiden in de ontwikkeling naar een communicatief competente beroepsbeoefenaar, die kan inspelen op veranderende contexten en die tools in handen heeft om zijn communicatieve competentie te ontwikkelen, is het van belang dat er niet alleen inhoudelijk aandacht is voor linguïstische, sociolinguïstische en pragmatische aspecten, maar ook voor zelfregulatie en *self-efficacy* (en daarmee zelfvertrouwen). Ontwikkeling van onder andere deze vermogens, vergroten het gevoel van eigenaarschap over het eigen leerproces (Kirschner 2017; Lieskamp 2017).

Uit het rapport van Kirschner (2017) komt naar voren dat in de Nederlandse onderwijs-context het meeste belang wordt gehecht aan de volgende vijf 21-eeuwse vaardigheden: transfer van vaardigheden, leren in authentieke situaties, metacognitie en reflectie, kritisch denken en gevoel van kunnen (zelfbeeld). Deze vaardigheden bevorderen ‘een leven lang leren’ in een dynamische beroepscontext en vanzelfsprekend betreft dat ook de taalvaardigheid en meer specifiek: de communicatieve competentie. Belangrijke vaardigheden voor de ontwikkeling van communicatieve competentie zijn *metacognitie* en *reflectie (self-monitoring)*, en het *gevoel van kunnen (zelfbeeld)*, ook wel aangeduid als *self-efficacy*.

In de kern gaat het bij *self-monitoring* om inzet van metacognitieve strategieën (plannen, evalueren, doelen stellen) en de mate waarin een student in staat is om zichzelf te monitoren, bijvoorbeeld tijdens de uitvoering van een productieve taak. Dit hangt samen met de mate van zelfregulatie, bijvoorbeeld voor wat betreft de inzet van strategieën. Hoe groter de doelgerichtheid, hoe beter een taalgebruiker in staat is de juiste strategieën te kiezen (Sardegna *et al*, 2017). *Self-efficacy* betekent kortweg het geloof in het eigen kunnen om een specifieke taak succesvol uit te voeren (Graham, 2011). “Self-efficacy has been defined as a person’s perceptions of his/her capabilities to complete a specific task with the skills that s/he possesses” (Sardegna *et al* 2017:85). Vanuit dit sociocognitieve perspectief wordt ervan uitgegaan dat de overtuigingen van individuen over *self-efficacy* vaak bepalen wat ze doen met hun kennis en vaardigheden, en dat deze overtuigingen daarom goede voorspellers zijn van hun acties.

Kortom, het verwerven van de benodigde sociale en academische vaardigheden verloopt succesvoller als studenten er zelf in geloven dat zij in staat zijn om die vaardigheden te verwerven en hun eigen doelen te bereiken (Wood & Olivier 2004). In relatie tot taal leren, meer specifiek uitspraak, heeft de studie van Sardegna *et al* (2017) laten zien dat taalleerders die gemiddeld hoger scoren op *self-efficacy*, beter in staat waren om hun uitspraak te verbeteren en om daarvoor actief strategieën te kiezen. Verder: studenten die tevreden waren over hun uitspraakvaardigheden en hierover zelfvertrouwen voelden, vertoonden minder angst of nervositeit bij het uitvoeren van spreektaken. In de context van het leren van een tweede taal, blijkt *self-efficacy*, meer nog dan kritisch denken, een belangrijke voorspeller te zijn van het vermogen autonoom taal te leren (Nosratinia & Hossaini 2017). Graham (2011) laat zien dat *self-efficacy* niet alleen cruciaal is in de ontwikkeling van luistervaardigheid, maar dat strategie-instructie bovendien kan bijdragen aan *self-efficacy*:

“[...] several studies have indicated that self-efficacy for listening, as well as listening performance, is amenable to development, through the explicit teaching of listening strategies, within a model of strategy instruction which has a strong emphasis on scaffolding of learning and learner reflection. Such strategy instruction aims at increasing learners’ sense of control and expectations of success, by, in addition to teaching strategies, also offering scaffolding in the form of feedback on strategy use and drawing learners’ attention to the link between the strategies used and the outcome achieved” (Graham 2011:115).

In het TDA-project staat de communicatieve competentie van studenten centraal, in relatie tot het toekomstige beroep. Voor vrijwel alle beroepen geldt dat dit een belangrijk aspect is van de professionele houding en het functioneren, maar studenten blijken hierop vaak onvoldoende voorbereid te worden.

1.1.5 Communicatie in het mbo

Dat er zorgen zijn over de communicatieve competentie van studenten in het mbo is geen nieuw fenomeen. Mbo-docenten blijken niet altijd voldoende op de hoogte te zijn van de (veranderende) eisen die vanuit het werkveld worden gesteld en ook wijst onderzoek uit dat mbo-studenten vaak niet de taalcompetenties hebben om succesvol te kunnen functioneren op de arbeidsmarkt. Daarbij komt dat werkgevers ontevreden zijn over de communicatieve competentie van alumni, die dus niet voldoende aansluiten op de vaak specifieke eisen van het beroep (Van Knippenberg, 2012). Het is zaak dat studenten deze competenties leren beheersen die onderdeel uitmaken van het beroep waarin zij werkzaam zijn. Mbo-opleidingen waar het *taalonderwijs* specifiek wordt afgestemd op het vakonderwijs en het beroepenveld, behalen betere resultaten dan opleidingen die een scheiding hebben tussen taalonderwijs en de andere facetten van de opleiding en de stage (Elbers, 2012). De Onderwijsraad concludeerde in 2006 dat mbo-studenten slecht presteren op *taalvaardigheid*. Meer dan de helft van de mbo-studenten beheerst de taal niet voldoende om het diploma te halen (Bolle, 2009; Onderwijsraad, 2006; Raaphorst & Steehouder, 2010). De conclusies van de Onderwijsraad hebben geleid tot de ontwikkeling van het Raamwerk Nederlands (v)mbo en het Referentiekader Taal (Werkgroep taal en rekenen, 2009).

Studenten sluiten het vak Nederlands op het mbo af aan de hand van een instellingsexamen en een centraal examen. Het centraal examen toetst lees- en luistervaardigheid van zakelijke teksten en wordt centraal afgenomen met gebruik van computers. Instellingsexamens toetsen de onderdelen spreken, gesprekken en schrijven en worden door de instelling zelf opgesteld. De inhoud van de taaltaken in deze examens zijn meestal verwant aan taken uit de toekomstige beroepspraktijk (bijvoorbeeld: het voeren van een verkoopgesprek). Studenten op mbo-niveau 1 (entreeopleiding), 2 en 3 doen examen op niveau 2F (ook 1F voor entree) van het Referentiekader Taal. Studenten die een opleiding volgen op mbo-niveau 4 doen examen op niveau 3F.

Docenten gebruiken taal als middel om vakinhoud over te brengen. Studenten moeten ‘de taal van het vak’ (mondeling en schriftelijk) leren beheersen om de vakinhoud te leren en te verwerken. Taal leren is dus niet alleen functioneel voor taalproductie en communicatie; taal dient ook als leer- en denkinstrument. Waar taal, communicatie en vakkennis hand in hand gaan, wordt de leeropbrengst vergroot (Bolle & Van Meelis, 2014; Elbers, 2012; Van Knippenberg, 2010). Dit uitgangspunt komt in het onderwijs tot uitdrukking in vormen van taalgericht vakonderwijs. Uit onderzoek blijkt dat opleidingsprogramma’s waarin taal- en vakonderwijs op elkaar afgestemd worden, succesvol zijn en voor betere resultaten zorgen dan wanneer het vak Nederlands losstaat van de beroepsvorming (Elbers, 2012). Meng et al. (2017) trokken vergelijkbare conclusies met betrekking tot het al dan niet verbinden van onderwijs in vakspecifieke competenties met onderwijs in generieke vaardigheden. Uit verschillende studies blijkt echter dat aandacht voor taal in de vaklessen in het mbo tekortschiet (Bolle, 2011; Elbers, 2012; Raaphorst & Steehouder, 2010; Van Knippenberg, 2010). Slag 1 (aandacht voor taal in alle vakken) van de Drieslag Taal (Bolle, 2009) – voor veel scholen uitgangspunt van hun taalbeleid – komt niet goed van de grond. Docenten hebben verschillende opvattingen over de rol van taal in hun onderwijs. Dat begint met de betekenis van het concept taalvaardigheid. De beïnvloedbaarheid van de ontwikkeling van taal- en communicatievaardigheden is een tweede punt (Hajer, 2005; Van Knippenberg, 2010). Naast de veelal lage verwachtingen die mbo-docenten hebben over de taalprestaties van studenten, zijn mbo-docenten veelal van mening dat zij studenten hoofdzakelijk opleiden voor vakmanschap. Een goede taalbeheersing

vinden zij minder belangrijk (Van Knippenberg, 2010). Inzicht in de rol van actief taalgebruik bij leren ontstaat kennelijk niet vanzelf in de praktijk van ervaren docenten, zo stelt Hajer (2005).

Ook onder mbo-studenten wordt het belang van taal- en communicatiecompetenties nauwelijks onderkend; ze lijken weinig interesse te hebben voor het vak Nederlands. Uit een verkenning van het Sociaal en Cultureel Planbureau blijkt dat studenten vooral intrinsiek gemotiveerd raken door de essentie van het vakmanschap (Turkenburg & Vogels, 2017). Minder motiverend zijn de algemeen vormende vakken zoals Nederlands, die ver van de beroepsvorming af staan. Volgens Van Knippenberg (2010) zullen mbo-docenten zich meer bewust moeten worden van hun rol bij de ontwikkeling van taal- en communicatievaardigheden van studenten. Een vereiste voor een adequate voorbereiding op professionele beroepsuitoefening is verder dat opleidingen een actueel beeld krijgen van de taal- en communicatiecompetenties die de (toekomstige) beroepen vereisen. Juist op dit gebied ontbreekt het aan kennis².

Het is dus van belang om taalonderwijs en vakonderwijs met elkaar te verbinden. Elbers (2012) toont immers ook aan dat geïntegreerd taal- en vakonderwijs gunstige effecten heeft op de kwaliteit van opleidingen. Opleidingsprogramma's waarbij docenten samenwerken om taal- en vakonderwijs op elkaar af te stemmen leiden tot betere prestaties van studenten. In de praktijk komt het taalgerichte onderwijs nog moeizaam van de grond. Dit wordt in 2010 al geconcludeerd door Raaphorst en Steehouder (2010). Alleen bij vakken waar taal al een grote rol speelt, wordt de taalontwikkeling uitvoerig behandeld, zoals bij praktijkvakken waar een nadruk ligt op communicatie of bij administratieve opleidingen waarbij veel geschreven moet worden. Ook het onderzoek van Elbers geeft aan dat de integratie van taal- en vakonderwijs moeizaam verloopt. De samenwerking tussen taal- en vakdocenten laat vaak te wensen over. Veel vakdocenten zien weinig heil in het integreren van taalonderwijs in de praktijkvakken. Zij zien niet direct het nut van taal bij leren in het algemeen (Elbers, 2012). Ook bestaat de opvatting dat zij niet over de juiste kennis en middelen beschikken om een bijdrage te leveren aan de taalvaardigheidsontwikkeling van studenten (Van Knippenberg, 2010).

Het is duidelijk dat ondanks vele initiatieven om het taalonderwijs te integreren in het beroepsonderwijs, er nog drempels zijn. Waar met de nieuwe wetgeving, voortgekomen uit de conclusies van de Onderwijsraad in 2006, wel bewustzijn is gecreëerd over het belang van taal en taalonderwijs bij het leren, blijkt het in de praktijk van het mbo-onderwijs vaak lastig om het taalonderwijs goed te integreren met het vakonderwijs. Echter: Lukyanova *et al* (2015) benadrukken dat communicatieve competentie een voorwaarde is voor een succesvolle ontwikkeling als professional, wat betekent dat aandacht hiervoor een centraal aandachtspunt zou moeten zijn in beroepsonderwijs. "In the context of lifelong learning it is necessary to train a person, who will be able to get oriented appropriately in all spheres of social life and actively influence them" (Lukyanova *et al* 2015:566). In paragraaf 1.1.4 is de term 'communicatieve competentie' nader toegelicht.

1.2 De aanleiding voor het consortium

Als de verbinding tussen communicatieve competenties en leren voor en op de arbeidsmarkt dan zo belangrijk is, hoe krijgt deze dan vorm? De huidige situatie is dat de mbo-instellingen in dit consortium en het aan hen verbonden werkveld constateren dat de taalvaardigheid van de mbo-studenten en alumni nogal eens te wensen over laat, en niet altijd voldoende aansluit op de eisen die gesteld worden binnen de beroepen waarvoor zij worden opgeleid. Opleidingsteams hebben verder geen scherp beeld van de taalcompetenties die van belang zijn voor de inzetbaarheid op korte en op langere termijn. En binnen de opleidingen is het geven van vorm aan taalbeleid een uitdaging. Dit is niet uniek voor deze instellingen; de implementatie van taalbeleid is een kwestie van lange adem.

Het onderhavige thema (de plaats van communicatieve vaardigheden in de aansluiting tussen onderwijs en beroepenveld) is actueel binnen de vier mbo-instellingen. De praktijkpartners geven tijdens de

² Deze tekst is binnen het kader van TDA eerder gepubliceerd in Bruin, A., van Kruiningen, J., de Glopper, K., van der Meijden, A., & van der Meulen, N. (2019). Opvattingen van mbo-docenten over beroepsgerichte taal- en communicatie-eisen en de aansluiting op een dynamische arbeidsmarkt. Tijdschrift voor taalbeheersing, 41(1), 19-32.

voorbereidingen van het projectplan aan dat zij vanuit de arbeidsmarkt geconfronteerd worden met negatieve geluiden over de communicatieve vaardigheden van alumni. De praktijkpartners ervaren ook allen de behoefte aan vergroting van hun responsiviteit; hoe zetten ze de immer ontwikkelende wensen en behoeften van het beroepenveld om in actueel onderwijs? Ieder voor zich werken de scholen al langer aan verbetering van hun taalonderwijs, taalbeleid en opleidingspraktijken, maar aan een opleiding overstijgende aanpak die op onderzoek is gebaseerd, komen zij niet toe. Juist van een dergelijke aanpak, die in het TDA-project vorm krijgt door middel van een herontwerp van het onderwijsaanbod, verwachten de praktijkpartners veel te kunnen leren.

De vier instellingen ervaren dat het belangrijk is dat mbo-studenten op het moment van afstuderen en op langere termijn voldoen aan de communicatieve eisen die worden gesteld op de arbeidsmarkt. Bij de uitoefening van beroepen komt het immers niet alleen aan op vak kennis. Communicatieve competenties – de kennis, vaardigheden en houdingen die verbonden zijn aan taalgebruik – maken onlosmakelijk deel uit van vakmanschap, zij het in uiteenlopende vorm. Beroepen hebben hun eigen taal of register en hun vakspecifieke professionele manieren van het gebruik van mondelinge en schriftelijke taal. Professionele beroepsuitoefening krijgt dan ook in belangrijke mate gestalte in en door taalgebruik.

1.3 Onderzoeksvragen

Wanneer we bovenstaande overzien, dan is duidelijk dat communicatieve vaardigheden essentieel zijn om als vakman/vrouw goed deel te kunnen nemen aan de veranderende arbeidsmarkt. Juist de dynamiek van de moderne arbeidsmarkt vraagt om steeds sterkere communicatieve vaardigheden, maar het onderwijs lijkt niet goed op die dynamiek te kunnen inspelen. Taal is op zich wel een onderdeel van het curriculum binnen het mbo, maar de praktische aansluiting met het werkveld lijkt suboptimaal. Docenten, werkgevers, studenten lijken bovendien allen een eigen beeld van (het belang van) ‘taal’ te hebben en alle praktijkpartners zoeken naar een manier om studenten beter voor te bereiden op hun toekomstige beroep. Dit alles heeft geleid tot twee onderzoeksvragen in het project Taalcompetenties voor een Dynamische Arbeidsmarkt:

- *Welke communicatie-eisen stelt het beroepenveld?*
- *Welke instrumenten/praktijken kunnen opleidingsteams helpen voor de ontwikkeling van responsief beroepsonderwijs?*

Om deze vragen te beantwoorden is enerzijds onderzoek uitgevoerd naar de stand van zaken en ontwikkelingen binnen de vier casussen. Daarbij zijn alle mogelijke stakeholders betrokken, van studenten tot werkveld, tot landelijke organisaties. Binnen de vier scholen zijn interventies ontwikkeld en daar is tweemaal mee geëxperimenteerd. Resultaten daarvan zijn onderzocht Ook is een (internationaal vergelijkend) literatuuronderzoek uitgevoerd.

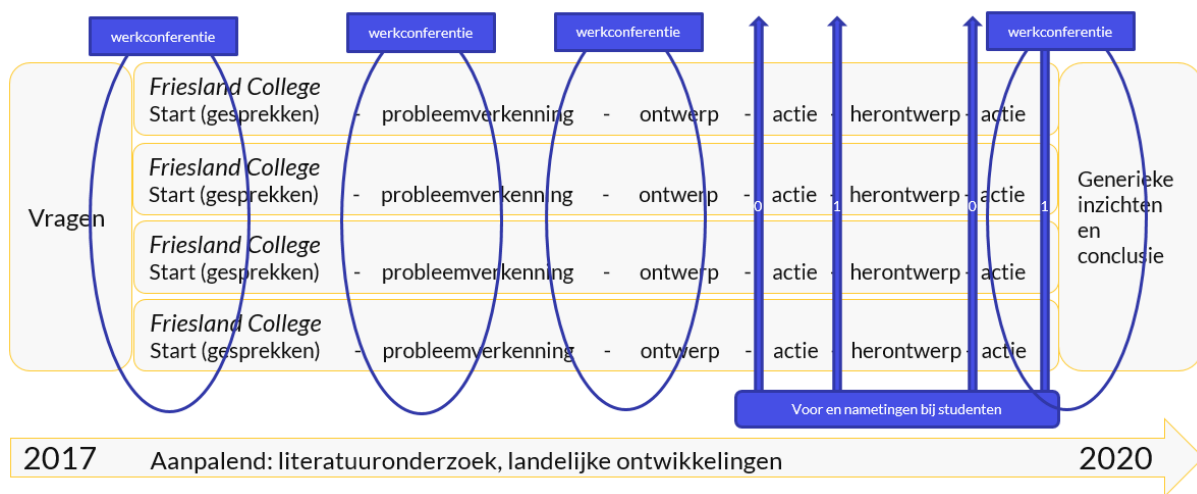
1.4 Leeswijzer

In hoofdstuk 2 beschrijven wij de aanpak van experimenteren en onderzoeken die gehanteerd is binnen de vier casussen en de overkoepelend. Hoofdstuk 3 zet uiteen hoe in Nederland en in vergelijkbare landen wordt omgegaan met taal en responsiviteit in beroepsopleidingen. In de hoofdstukken 4, 5, 6 en 7 maken we nader kennis met de casussen. We beschrijven daar hoe de opleidingen er uitzien, welke problematiek ze kennen, hoe de interventies zijn vormgegeven en wat de resultaten waren van dit proces en het onderzoek. De generieke uitkomsten staan beschreven in hoofdstuk 8 en in hoofdstuk 9 gaan we nader in op een evaluatie van het proces door de mbo's.

2 Projectdesign en aanpak

2.1 Design en aanpak

In het TDA-project wordt gewerkt in een consortium bestaande uit vier onafhankelijke casussen, die allen aan het project deelnemen vanuit een gedeelde behoefte en daaruit volgende onderzoeksvragen. Het project is in co-creatie ontwikkeld en uitgevoerd door zowel docent-onderzoekers als onderzoekers. Binnen de casussen doen docent-onderzoekers onderzoek naar hun eigen praktijk, ontwerpen hun eigen interventies, en voeren hun eigen evaluatie uit. Onderzoekers geven handreikingen aan alle docent-onderzoekers, door gedeelde instrumenten te ontwikkelen, te fungeren als ‘critical friend’, het delen van gedetailleerde kennis en methoden te faciliteren, en casusoverstijgende en aanpalende activiteiten uit te voeren.



Figuur 1: Overzicht aanpak

De projectactiviteiten per casus bestaan uit

- Start: uit de gedeelde onderzoeksvragen wordt tijdens de startgesprekken bepaald hoe deze vragen toepasselijk zijn voor de praktijk binnen de individuele casussen
- Probleemverkenning: het probleem wordt in detail verkend: wat betekenen communicatievaardigheden voor de specifieke doelgroep, hoe krijgen ze vorm, hoe denken betrokkenen dat de vaardigheden versterkt kunnen worden, en wat zijn de uiteindelijke (meetbare) doelen van deze versterkte vaardigheden? Voor de start en probleemverkenning hebben docent-onderzoekers gedurende de eerste periode (groeps)interviews gevoerd met actoren uit de opleiding en het werkveld, een vragenlijst afgenomen bij studenten
- Ontwerp (van een interventie): vervolgens wordt per casus een interventie ontworpen tijdens de ontwerpfase. Hiervoor wordt in gezamenlijke bijeenkomsten door de casussen van elkaar geleerd
- Actie: de ontworpen interventie (binnen elke casus weer een andere vorm) wordt uitgevoerd (actie) en geëvalueerd
- Herontwerp: vervolgens wordt de interventie op basis van de evaluatie bijgesteld
- Actie: daarna wordt de bijgestelde interventie nogmaals uitgevoerd.
- Voor- en nametingen: in gezamenlijkheid is tijdens de ontwerpfase in kaart gebracht welke gedeelde doelen –op studentniveau- de casussen hebben met de interventies. Om te meten in hoeverre de interventie de gedeelde doelen bereikt is een meetinstrument ontwikkeld dat telkens voorafgaand, en ná de uitvoering van de interventie bij de studenten is afgenomen.

Uit de verzamelde resultaten worden tenslotte generieke inzichten gedestilleerd.

Gelijktijdig aan de activiteiten binnen de casussen worden aanpalende activiteiten uitgevoerd zoals het bevragen van landelijk betrokkenen, het uitvoeren van een literatuurinterview, en ook het ontwikkelen van methoden en instrumenten die door alle casussen gebruikt kunnen worden.

Op gezette tijden zijn half- tot ééndaagse werkconferenties georganiseerd om betrokkenen uit alle casussen (docententeams, coördinatoren), en externe partijen, bij elkaar te brengen om strategieën, instrumenten en interventies met elkaar te bespreken en af te stemmen.

Daarnaast zijn zeer regelmatig overleggen georganiseerd met alle leden van het kernteam: de docentonderzoekers van de casussen en de onderzoekers. De docent-onderzoekers hebben gedurende het eerste onderzoeksjaar (groeps)interviews gevoerd met actoren uit de opleiding en het werkveld, een vragenlijst afgenomen bij studenten, en interventies ontwikkeld, uitgevoerd en vastgelegd. De onderzoekers hebben dit proces begeleid, door meetinstrumenten te ontwikkelen, feedback te geven en bijeenkomsten te organiseren.

Praktijkpartners zijn ‘gekoppeld’ aan een onderzoeksinstituut die daarmee als ‘critical friend’ meewerkten in het vormgeven van de casus.

Onderzoeksinstituten	Praktijkpartners	
Rijksuniversiteit Groningen	Friesland College	ROC Friese Poort
Kohnstamm Instituut	Clusius College	ROC Da Vinci

Verder zijn er tijdens het project verschillende eendaagse werkconferenties georganiseerd met het gehele consortium en alle participanten binnen het onderzoek.

2.2 Beschrijving instrumenten

De instrumenten zijn opgedeeld in casusspecifieke en casuoverstijgende instrumenten.

2.2.1 Casusspecifiek

Binnen elke casus is bij elke fase een aantal activiteiten uitgevoerd/ is een aantal instrumenten ingezet:

- Start: de gedeelde vragen per casus uit te werken en concreet te maken tijdens de startfase.
 - Interviews met coördinatoren, groepsgesprekken met teams: bij de vier casussen zijn in de startfase groepsgesprekken gevoerd met de docententeams. Zie **bijlage 1**. Deze groepsgesprekken waren enerzijds bedoeld om de teams te voorzien van informatie en het verloop van het onderzoek, en anderzijds om de docenten voor het project te motiveren, en daarmee draagvlak en een gedeeld urgentiebesef te verkrijgen. Immers, de docententeams waren nergens toe verplicht terwijl hun inzet en bijdrage essentieel zou zijn.
 - Kijkvenster (zie **bijlage 2**): Voor het beschrijven van de didactische onderwijspraktijk is een format gebruikt³ dat kan worden gebruikt om een systematische beschrijving te geven van de onderwijspraktijk die beoogt bij te dragen aan de ontwikkeling van communicatieve competenties die nodig zijn op de dynamische arbeidsmarkt. Het Kijkvenster bestaat uit de volgende componenten:
 - Visie, achterliggende ideeën of redenen
 - Leerdoelen
 - Leerinhouden
 - Leeractiviteiten
 - Docentenrollen
 - Groeperingsvormen (inclusief bronnen en materialen)
 - Tijd en plaats
 - Beoordeling en toetsing.
 In dit model fungeert de component ‘visie’ als een verbindende schakel; de overige componenten zijn verbonden met de visie en zijn daarnaast onderling verbonden..
- Probleemverkenning: de casusspecifieke problematiek fijnmazig verkennen en articuleren.
 - Focusgroepen met docenten: met docententeams zijn meerdere focusgroepsgesprekken gevoerd, geconcentreerd op a) de probleemstelling, b) de ontwikkeling van een

³ Ontwikkeld in het kader van NRO-project ‘Toekomstperspectief van de leerling centraal’ (Harbers et al., 2019). Deze selectie van componenten is verwant aan het curriculaire spinnenweb-model van SLO waarmee de kern van een leerplan gevisualiseerd kan worden (Van den Akker, 2003).

- interventies, en c) de meetbare doelen van een interventie Gespreksthema's: De rol van taal- en communicatievaardigheden op de arbeidsmarkt, Interactie onderwijs – beroepenveld, Huidig en gewenst taal- en communicatie-onderwijs, Afrondend: mogelijkheden, wensen en voorwaarden voor herontwerp/pilots
- Focusgroepen met studenten: deze semigestructureerde focusgroepsgesprekken hadden als doel om in kaart te brengen welk zicht studenten zelf hebben op aspecten van taal(vaardigheid) binnen het beroep en in de opleiding (kennis en vaardigheden) en ook hoe studenten hiertegenover staan (attitude). Zie **bijlage 3**.
 - Werkveldonderzoek: Elke school heeft op een eigen –voor elke opleiding relevante- wijze een werkveldonderzoek uitgevoerd bij alle aangesloten BPV-bedrijven met telefonische interviews en semigestructureerde vragenlijsten. De uitkomsten van deze onderzoeken dienen om relevante lacunes te beschrijven in het taalgebruik/de communicatie van studenten die middels een interventie aangepakt dienen te worden. Voorts dienen de uitkomsten om de (wijze van) responsiviteit van de scholen te beschrijven op het vlak van communicatie/taal. Zie **bijlage 4**.
- Ontwerp: gebaseerd op die verkenning tot een ontwerp van een interventie/curriculumaanpassing te komen.
 - Focusgroepen met docenten
 - Ontwikkeling en viermaal afname enquête bij studenten, waar mogelijk ook bij een controlegroep.

2.2.2 Casusoverstijgende instrumenten

Een aantal stappen is genomen om enerzijds casussen te kunnen voorzien in gelijksoortige instrumenten (omwille van vergelijkbaarheid), om casussen te kunnen voorzien van gedeelde kennis/ontwikkelingen; en aanpalend onderzoek uitgevoerd naar landelijke ontwikkelingen. Voorts is er een (internationaal vergelijkend) literatuuronderzoek uitgevoerd om het aanpalende onderzoek te verrijken.

Instrumenten om vergelijkbaarheid tussen cases te bevorderen

- Kernteamoverleg: de vier casussen waren vanaf de start zeer divers. Een uitdaging werd dan ook de probleemverkenningen en ontwikkelingen van interventies geconcentreerd te houden rond de gedeelde onderzoeksvragen, om daar gezamenlijk een invulling aan te kunnen geven. Een belangrijk instrument was daarbij het regelmatige en hoogfrequentie 'kernteamoverleg'. Het kernteam bestond uit alle betrokken onderzoekers + contactpersonen (coördinerende docentonderzoekers) van de vier casussen. Deze bijeenkomsten duurden doorgaans 2 tot 4 uren, en werden centraal in het land gehouden. In het eerste jaar ging het om 11 bijeenkomsten, in opvolgende jaren gemiddeld tweemaandelijks.
- Werkconferenties: Werkconferenties zijn gebruikt om de opbrengsten van het onderzoek te bespreken, waarna de uitkomsten van deze conferenties worden meegenomen. Het inzetten van werkconferenties is een effectieve methode om samenwerking te stimuleren (Elffers, 2015). De conferenties dragen uiteindelijk bij aan het opstellen van aanbevelingen voor het taalonderwijs en taalbeleid binnen het middelbaar beroepsonderwijs met speciale aandacht voor de aansluiting op de taaleisen op de arbeidsmarkt.
- Meetinstrument studenten: op basis van focusgroepsgesprekken met docenten is een lijst met doelen geformuleerd waartoe de interventies dienen te leiden, en waarvan de betrokken docenten verwachtten dat vooruitgang meetbaar was bij studenten na deelname aan een interventie. Het ging om
 - Intrinsieke motivatie
 - Plezier in taal
 - Waargenomen competentie
 - Bereidheid tot communicatie
 - Metacognitie
 - Ervaring met lessen
 - Strategiegebruik
 - Zelfvertrouwen

Deze elementen zijn vertaald naar (bestaande, gevalideerde) schalen en uitgewerkt tot een meetinstrument in de vorm van een online vragenlijst voor de studenten, bestaande uit items met een 5 punt Likert schaal. Zie **bijlage 5**.

Van de start was duidelijk dat de aantallen deelnemende studenten in bepaalde gevallen zeer

beperkt waren, de oncontroleerbare variatie tussen en binnen casussen groot, en de toewijzing van studenten niet random mogelijk was. Generaliseerbare uitkomsten waren met andere woorden niet te verwachten. Om de vergelijkbaarheid van resultaten van casussen op studentniveau desondanks te optimaliseren is gekozen voor het *principe* van een quasi-experimentele opzet. Het meetinstrument is voor én na de uitvoering van de interventie afgenomen bij studenten die deelnamen aan de interventie (experimentele groep), en vergelijkbare studenten die niet deelnamen aan de interventie (controlegroep). Wat betreft de selectie van de studenten in de experimentele groepen en de controlegroepen: de studenten in de controlegroepen volgden dezelfde of een vergelijkbare opleiding, maar volgden géén interventie. Deze studenten volgden het reguliere onderwijsprogramma (over hetzelfde onderwerp, bijvoorbeeld aan de hand van de lesmethode). De deelnemende instellingen maakten zelf deze selectie.

Interventies zijn twee keer uitgevoerd: per casus kennen we dus in principe twee voor- en twee nametingen. Onderzoekers gaven aan casussen een lijst met inlogcodes die verdeeld werden over de experimentele en controlegroepen. De lijst werd daarop klassikaal afgenomen. Bij de nameting werden dezelfde inlogcodes gebruikt door dezelfde studenten.

- Interviewleidraad praktijkopleiders/werkgevers (zie bijlage 4).

Tenslotte zijn activiteiten ondernomen die parallel aan het onderzoek bij de casussen liepen en licht wierpen op de context van responsiviteitsactiviteiten op het gebied van taal en communicatie van de casussen:

- Interviews sectorale/landelijke organisaties (fondsen/SBB).
- Literatuuronderzoek

De volgende hoofdstukken beschrijven uitvoeringen en de bevindingen. We starten in hoofdstuk 3 met een internationaal overzicht, waarin gezocht wordt naar antwoorden waar de geformuleerde onderzoeksvragen op doelen. Wat weten we al, en in hoeverre zijn de onderzoeksvragen op basis van literatuur te beantwoorden? Om een perspectief te bieden is een vergelijking gemaakt met enkele landen die qua systeem van beroepsonderwijs vergelijkbaar zijn (hoofdstuk 3). Vervolgens wordt elke casus in een apart hoofdstuk beschreven (hoofdstuk 4-7).

3 Responsief (taal) onderwijs in perspectief

3.1 Inleiding

Er is een literatuuronderzoek gedaan met als doel inzicht te bieden in de huidige stand van zaken van responsiviteit en taalonderwijs in het beroepsonderwijs. Met dit literatuuronderzoek is in beeld gebracht in hoeverre en op welke manier andere mbo-instellingen in Nederland en vergelijkbare landen erin slagen responsief (taal)onderwijs te bieden. Het literatuuronderzoek wordt als onderdeel van dit project apart gepubliceerd (Vaessen en Krips, IN PRESS). In de Nederlandse context zijn tevens interviews uitgevoerd met landelijke en sectorale belanghebbenden.

3.2 Responsiviteit en taalonderwijs in internationaal perspectief

De veranderende arbeidsmarkt vraagt het mbo⁴ om *responsiviteit*: het vermogen om snel en adequaat in te spelen op veranderingen op de arbeidsmarkt zodat mbo'ers de competenties ontwikkelen die zij nodig hebben bij entree op de arbeidsmarkt én op langere termijn (Turkenburg & Vogels, 2017). Toch laat internationaal onderzoek zien dat mbo-instellingen er nog niet altijd in slagen om aan de eisen van de arbeidsmarkt tegemoet te komen, jongeren goed voor te bereiden op een baan, en niet adequaat inspelen op de snel veranderende wereld van moderne economie (OECD, 2010a).

Er zijn in Europese landen verschillende factoren die een (positieve of negatieve) rol spelen in de mate waarin mbo-instellingen erin slagen om aan te sluiten op de eisen van de arbeidsmarkt:

- Toenemende aandacht voor het belang van responsief beroepsonderwijs heeft er in een aantal landen toe geleid dat mbo-instellingen zich sneller aanpassen aan de eisen van de snel veranderende arbeidsmarkt en van de maatschappij in algemene zin (Cedefop, 2018).
- In landen waar relatief veel autonomie is op regionaal niveau, hebben mbo-instellingen de mogelijkheid om sneller in te spelen op de veranderende eisen van de regionale arbeidsmarkt (Bjornavold, 2017; Cedefop, 2018).
- Met name in de periode tussen 1990 en 2000 was er in veel landen een focus op het verhogen van het aantal studenten in het hoger onderwijs, waardoor er minder aandacht was voor het mbo (Cedefop, 2018).
- Van scholen wordt verwacht dat zij inspelen op de nieuwste technologische ontwikkelingen en studenten voorbereiden op nog niet bestaande beroepen, terwijl veel scholen geen toegang hebben tot nieuwe technologie en docenten over onvoldoende kennis beschikken om hierin te onderwijzen (Bjornavold, 2017; Cedefop, 2018).
- Taalvaardigheid is één van de sleutelcompetenties genoemd in de Europese aanbevelingen voor een leven lang leren en van groot belang voor deelname aan de arbeidsmarkt en het sociale leven (Turkenburg & Vogels, 2017). Het is daarom van belang om taalonderwijs en vakonderwijs met elkaar te verbinden. Opleidingsprogramma's waarbij docenten samenwerken om taal- en vakonderwijs op elkaar af te stemmen leiden tot betere prestaties van studenten (Elbers, 2012).

Hoewel de zoekopdracht heeft geleid tot literatuur over responsiviteit in veel verschillende landen, is voor dit literatuuronderzoek gekozen voor Finland, Australië en het Verenigd Koninkrijk als vergelijkingslanden. Deze selectie landen biedt gezamenlijk een relevant overzicht van de aansluiting met de arbeidsmarkt en de positie van taalonderwijs in onderwijssystemen in binnen- en buitenland. In alle vier de onderzochte landen is aandacht voor het versterken van de aansluiting tussen mbo en arbeidsmarkt, maar de literatuur laat zien dat de achtergrond, invulling en opbrengsten van deze maatregelen verschillend zijn.

⁴ Middelbaar beroepsonderwijs (mbo) wordt in de geselecteerde vergelijkingslanden veelal Vocational Education and Training (VET) genoemd. In dit rapport houden we de term 'mbo' aan.

3.2.1 Responsiviteit en taalonderwijs in Finland

In Finland is er in het mbo veel aandacht voor doorstroom naar een vervolgopleiding en de arbeidsmarkt (Ministry of Education and Culture, 2021). Onderzoek laat zien dat de meerderheid van de mbo-alumni een jaar na afstuderen werk heeft gevonden (Stenström, Virolainen, Vuorinen-Lampila, & Valkonen, 2012; Statistics Finland, 2013). En zijn in Finland echter ingrijpende economische ontwikkelingen (o.a. bezuinigingen) geweest die van invloed zijn op het aanbod van mbo-instellingen en de capaciteit van overheidsinstanties om het onderwijs te financieren (Cedefop, 2018). Een gevolg hiervan is onder meer dat de tijd die een opleiding duurt is verkort, waardoor studenten sneller afstuderen en deelnemen aan de arbeidsmarkt. Dit vraagt van mbo-instellingen dat zij zich aanpassen. In sommige sectoren hebben structurele veranderingen veel tijd nodig; in andere sectoren zijn veranderingen snel gegaan. Finland kent verschillende voorbeelden van maatregelen die zijn genomen om het mbo beter te laten aansluiten op de arbeidsmarkt:

- Sinds 2001 heeft werkplekleren een belangrijke plaats gekregen in het curriculum, waardoor overeenstemming nodig was tussen werkplekbegeleiders en mbo-instellingen over de doelen en inhoud van het leren (Stenström & Virolainen, 2014). Het nieuwe systeem is erg positief ontvangen: onderzoek laat zien dat motivatie, zelfstandigheid en zelfvertrouwen van mbo-studenten zijn toegenomen en het aantal *drop-outs* is afgenomen (Virtanen, 2013).
- Er is een nieuwe vorm van assessment geïntroduceerd: de *vocational skills demonstration* (Stenström, 2009). Dit houdt in dat, op verschillende momenten tijdens de opleiding, studenten de verworven vaardigheden demonstreren middels tests in de praktijksituatie. Deze tests zijn niet alleen bedoeld om te beoordelen hoe goed de student de competenties beheerst die nodig zijn op de arbeidsmarkt, maar ook om werkplekbegeleiders en mbo-docenten bij elkaar te brengen (Räikköläinen, 2011). De gezamenlijke organisatie heeft geleid tot verbetering van - en overeenstemming over - de inhoud en assessment van opleidingsprogramma's.
- Er zijn keuzedelen geïntroduceerd nadat het aantal kwalificaties is verminderd en de omvang van de kwalificaties is toegenomen, dit is belangrijk geweest om scholen in staat te stellen het onderwijs beter en sneller te laten aansluiten op de eisen van de lokale en sectorale arbeidsmarkt (Cedefop, 2018).
- De structuur van het beroepsonderwijs in Finland is na 2006 geherstructureerd met onder meer een grotere nadruk op het belang van sleutelvaardigheden als communicatieve vaardigheden. Hoewel het beleid gericht is op het integreren van communicatieve vaardigheden in het beroepsonderwijs, laat onderzoek zien dat docenten hier nog onvoldoende voor worden opgeleid en hier weinig aandacht aan besteden in hun lessen (Räisanen & Räikköläinen, 2014).

3.2.2 Responsiviteit en taalonderwijs in Australië

Onderzoek van OECD laat zien dat het mbo in Australië flexibel is, een hoge mate van betrokkenheid van werkgevers kent, en ruimte biedt voor autonomie en innovatie op lokaal niveau waardoor het goed kan inspelen op veranderingen in de omgeving (Hoeckel, 2008).

Er zijn echter enkele problemen die zich in Australië voordoen op dit gebied. Onderzoek van Clarke (2012) laat zien dat het mbo niet direct leidt tot een baan, omdat er te weinig werkplekleren in mbo-opleidingen is geïntegreerd. Doordat studenten onvoldoende ervaring opdoen op de werkplek, zijn werkgevers er niet van overtuigd dat het mbo studenten voldoende voorbereidt op deelname aan de arbeidsmarkt. Een ander probleem dat zich voordoet, is dat de kennis en vaardigheden van docenten en werkplekbegeleiders in het mbo vaak niet *up-to-date* zijn (Harris et al., 2001). Hoewel stagiaires de (communicatieve) vaardigheden van hun begeleiders zeer belangrijk vinden, ervaren begeleiders dat zij onvoldoende vaardigheden beheersen om aan deze verwachtingen te voldoen (Harris, Simons & Bone, 2000). Een laatste kwestie is dat uit een nationale enquête naar voren kwam dat slechts ongeveer de helft van de volwassenen de taal- en rekenvaardigheid bezitten om te kunnen voldoen aan '*the complex demands of work and life in modern economies*' (Australian Bureau of Statistics, 2008; Yasukawa, Brown & Black, 2013).

Ook in Australië zijn er verschillende voorbeelden van maatregelen die zijn genomen om het mbo beter te laten aansluiten op de arbeidsmarkt:

- Veranderingen op de arbeidsmarkt worden systematisch voorspeld voor een tijdsspanne van vijf tot tien jaar in verschillende beroepscategorieën (OECD, 2010b). Dit maakt het mogelijk om toekomstige tekorten in vaardigheden en beroepen in beeld te brengen, het mbo in de staten/territoria zo vorm te geven dat het bijdraagt aan de ontwikkeling van vaardigheden die nodig zijn voor toekomstige banen, en helpt studenten om meer geïnformeerde keuzes te maken voor een opleiding (Neugart & Schömann, 2002).
- In Australië wordt het betrekken van werkgevers en vakbonden bij het onderwijs op sectoraal niveau georganiseerd door ISC: elf door de overheid gefinancierde organisaties die zich bezighouden met het adviseren van de overheid en het bedrijfsleven over de vaardigheden waar behoefte aan is op de arbeidsmarkt en ontwikkelingen die zich op dit gebied voordoen (OECD, 2010b).
- Er is aandacht voor kennisuitwisseling tussen mbo-instellingen en de arbeidsmarkt, omdat dit de bekendheid van mbo-docenten met de werkplek kan versterken en de pedagogische vaardigheden van werkplekbegeleiders kan vergroten (Harris, Simons, & Moore, 2005).

3.2.3 Responsiviteit en taalonderwijs in het Verenigd Koninkrijk

Er is in Engeland en Wales veel ingezet op - en er zijn middelen beschikbaar gemaakt voor - het verbeteren van vaardigheden die studenten nodig hebben op de arbeidsmarkt en het betrekken van werkgevers bij mbo (Hoeckel, 2009). Toch is de betrokkenheid van werkgevers over het algemeen laag, mede doordat zij verward raken door de grote hoeveelheid informatie en beleidsinitiatieven (Keep, 2005; National Audit Office, 2005). Daarnaast is er een grote hoeveelheid afgestudeerden met een academisch opleidingsniveau, terwijl dit niet altijd aansluit op de vraag van de arbeidsmarkt (Hippach-Schneider & Schneider, 2018). Een laatste belemmering is dat er vrij weinig wordt gedaan aan schrijven en lezen binnen mbo-opleidingen waar dit niet direct relevant is, terwijl er bij toetsing en entree op de arbeidsmarkt wel van studenten wordt verwacht dat zij over taalvaardigheden beschikken (Edwards & Smith, 2005). Er bestaat dus een gat tussen wat studenten oefenen in de lessen en wat er van ze verwacht wordt bij toetsing.

Ook in het VK zijn er verschillende voorbeelden van maatregelen die zijn genomen om het mbo beter te laten aansluiten op de arbeidsmarkt:

- Vanwege het belang van sleutelcompetenties bij een leven lang leren, zijn plannen gemaakt om communicatievaardigheden in het beroepsonderwijs te integreren (UK NARIC, 2016). Ook binnen opleidingen van docenten zijn trainingsmogelijkheden ontwikkeld om docenten te helpen communicatievaardigheden te introduceren in hun vakken.
- In 2008 is UKCES opgericht: een adviesorgaan van werkgevers dat het beroepsonderwijs monitort en ministers adviseert over beleid, onder andere over aansluiting tussen mbo en de arbeidsmarkt.
- Er zijn verschillende ontwikkelingen geweest, gericht op het integreren van elementen van werkplekleren in opleidingsprogramma's, zoals het ontstaan van de hybride programma's *higher apprenticeships* en *degree apprenticeships* (Hippach-Schneider & Schneider, 2018).

3.3 Responsiviteit en taalonderwijs in Nederland

De aansluiting van het mbo op de arbeidsmarkt staat in Nederland hoog op de agenda. Bol en Van de Werfhorst (2016) constateren dat in de periode 1996-2012 de aansluiting tussen opleiding en beroep voor mbo-studenten is afgenomen. Ook werkgevers en sleutelpersonen uit sectorkamers zijn ontevreden over de aansluiting tussen het geleerde en de eisen van het beroep (Onderwijsraad, 2009; Turkenburg & Vogels, 2017). Onderzoek van het SBB (2018) laat zien dat werkgevers het minst tevreden zijn over de taal- en rekenvaardigheden van recent afgestudeerde mbo'ers.

Er worden in de literatuur verschillende oorzaken genoemd voor de *mismatch* tussen opleiding en beroep. Een Nederlandse casestudie van Cedefop in de periode 1995-2015 (Broek, 2018) laat zien dat het moeilijk is voor mbo-scholen om voldoende stageplaatsen te bieden en goed gekwalificeerde en ervaren docenten en stagebegeleiders te vinden en dat de betrokkenheid, verantwoordelijkheid en het eigenaarschap van werkgevers bij het mbo zijn afgenomen.

Er zijn verschillende voorbeelden van maatregelen die in Nederland zijn genomen om het mbo beter te laten aansluiten op de eisen van de dynamische arbeidsmarkt:

- Het mbo en bedrijfsleven werken nauw samen bij de totstandkoming van beroepskwalificaties. Deze Nederlandse kwalificatiestructuur en de relatie met het bedrijfsleven zijn door OESO genoemd als goed voorbeeld van zorgvuldige afstemming van beroepskwalificaties op de vraag van de arbeidsmarkt (Fazekas & Litjens, 2014).
- Op verschillende plaatsen in Nederland zijn er mbo-instellingen die werk maken van *makersonderwijs*: een didactische vorm waarmee mbo-studenten worden voorbereid op de wereld van morgen, doordat de kennis en vaardigheden worden bevorderd die van belang zijn voor deelname aan de toekomstige arbeidsmarkt (OCW, 2015).
- Een voorbeeld van een responsieve mbo-instelling die inspeelt op lokale ontwikkelingen en innovaties is het Summa College die - als gevolg van een groeiend tekort aan jongeren die voor technische opleidingen en beroepen kiezen - sterk is gericht op het versterken van een regionaal netwerk van bedrijven en kennis, met als doel studenten voor te bereiden op de specifieke eisen van de regionale arbeidsmarkt (Nijhof, Heikkinen, & Nieuwenhuis, 2002).

Het internationaal vergelijkende literatuuronderzoek liet al zien dat de dynamiek op de arbeidsmarkt toeneemt, maar de snelheid waarmee het mbo inspeelt op deze dynamiek, onder druk staat. Een toename van maatschappelijke ontwikkelingen zoals digitalisering, globalisering, flexibilisering en technologie in de afgelopen jaren hebben er nu eenmaal toe geleid dat werkenden zich, in tegenstelling tot voorgaande jaren, flexibeler moeten kunnen opstellen en kunnen meebewegen naar verschillende functies.

Vertegenwoordigers van de Samenwerkingsorganisatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (SBB) zijn geïnterviewd (juli 2019) met de twee onderzoeksvragen als leidraad. De landelijk opererende SBB erkent en begeleidt de leerbedrijven waar studenten terecht kunnen voor een stage of leerbaan. SBB speelt een belangrijke rol in de totstandkoming van de kwalificatiedossiers; ze maken met andere woorden afspraken over wat de student moet weten en kunnen om een diploma te behalen (www.s-bb.nl). Voorts adviseert SBB de minister van OCW over de aansluiting van het beroepsonderwijs op de arbeidsmarkt. De SBB-vertegenwoordigers gaven aan dat taal en communicatie wel degelijk aan de orde komen, en een plaats krijgen, in de kwalificatiedossiers, maar dat dit niet eenduidig gebeurt. Het is afhankelijk van elke (wisselende) context van het beroep, zoals blijkt uit deze uitspraak: *Dat taal aan de orde is wordt beschreven in de kwalificaties; in de titel of uitgewerkt in werkprocessen met bijbehorende activiteiten. Uit de context blijkt vanzelf of dit verbaal is, zoals een klantgesprek voeren, maar afhankelijk van wat het beroep is, kan het ook non-verbaal (meer schriftelijk) zijn, zoals een offerte opstellen. Verbale vaardigheden kunnen dus nodig zijn om tot een taak te komen (via communicatie erachter komen wat de klant wenst, en dit vervolgens in een offerte verwerken).*

Er is volgens de geïnterviewden voor de beroepsgerichte taalcompetenties behoorlijk wat ruimte in de dossiers om daar als school zelf vorm aan te geven. SBB geeft aan dat er landelijk wel gestuurd wordt op het 'wat' (bv: een opleiding dient op te leiden tot voldoende communicatieve vaardigheden) maar niet op het 'hoe'. De school moet daar volgens SBB zelf een vorm in vinden; de school vormt dan ook een 'mooie oefenplek'. Er wordt op landelijk niveau wel gepeild, bijvoorbeeld door trendonderzoek met inhoudsdeskundigen, maar SBB ziet ook dat het werkveld steeds sneller verandert. De dossiers worden (via SBB) door het beroepenveld in samenwerking met het onderwijs opgesteld. Maar de eisen van de opleiding, de dossiers, worden derhalve op een dusdanig hoog abstractieniveau beschreven dat ze min of meer 'tijdloos' zijn, en niet bij elke verandering in het veld ook verandering behoeven.

Landelijk wordt niet stelselmatig gestuurd op de taaleisen van het beroepenveld: dat wordt over gelaten aan de samenwerking tussen beroepenveld en het onderwijs. Een telefonische peiling is gedaan onder een aantal O&O fondsen⁵ die qua vertegenwoordigde sector aansluiten bij de sectoren van de cases. De korte interviews leverden echter geen concrete aanwijzingen op dat 'taaleisen' of 'communicatievaardigheden'

⁵ Deze fondsen kunnen per arbeidssector ingezet worden voor leven lang ontwikkelen. Gesproken is met vertegenwoordigers van Centrum Arbeidsmarktvoorwaarden Informatie en Communicatie Technologie; Stichting Opleidingsfonds Hoofd Bedrijfschap Detailhandel; Fonds Beroepsgoederenvervoer over de weg en verhuur van mobiele kranen; Colland Arbeidsmarkt

binnen de doelstellingen van deze betreffende fondsen specifieke aandacht kregen. Allen verwezen daarvoor juist naar het onderwijs.

3.4 Conclusie

Het internationaal vergelijkende literatuuronderzoek laat zien dat de dynamiek op de arbeidsmarkt toeneemt, maar de snelheid waarmee het mbo inspeelt op deze dynamiek, onder druk staat. Een toename van maatschappelijke ontwikkelingen zoals digitalisering, globalisering, flexibilisering en technologie in de afgelopen jaren hebben er nu eenmaal toe geleid dat werkenden zich, in tegenstelling tot voorgaande jaren, flexibeler moeten kunnen opstellen en kunnen meebewegen naar verschillende functies. Uit het literatuuronderzoek blijkt dat de problematiek die geschetst wordt in het TDA-project niet beperkt is tot Nederland en er wereldwijd soortgelijke problemen worden ervaren. In Nederland wordt de verantwoordelijkheid voor de samenspraak tussen werkveld en onderwijs grotendeels bij dat onderwijs gelegd; wanneer het gaat om het vormgeven van responsiviteit wijzen betrokkenen naar de scholen.

In de volgende hoofdstukken zien we hoe de afzonderlijke casussen individueel met deze problematiek voor wat betreft responsief taalonderwijs zijn omgegaan.

4 Casus 1: Clusius College

De instrumenten die zijn ingezet, zijn interviews met focusgroepsgesprekken met teams (coördinatoren en docenten), interviews met werkgevers (werkveldonderzoek), het Kijkvenster voor de onderwijspraktijk, een groepsinterview met studenten (tussen het eerste en tweede herontwerp) en de digitale vragenlijst voor deelnemers (meetinstrument studenten).

4.1 Onderwijspraktijk

Het Clusius College is een vmbo-mbo-instelling die zich vooral richt op de 'groene' sector. De missie van het Clusius College luidde bij start van dit onderzoek in 2017 'groen licht voor succes in een dynamische wereld'. De visie kenmerkt zich door met eigentijds en aantrekkelijk onderwijs studenten op te leiden voor leven en werken in een groene wereld en door op flexibele en responsieve wijze samen te werken binnen de school en met de omgeving. Ook het AVO-team (Algemeen Vormend Onderwijs) van het Clusius College heeft een eigen visie geformuleerd. Deze visie is meer specifiek gericht op de ontwikkeling van de taalcompetenties van studenten. Vanuit deze visie zijn de AVO-vakken de basis voor een optimale ontwikkeling in de opleiding en in de maatschappij.

De mbo-opleidingen die aan dit project deelnemen zijn Tuin, Park & Landschap en Dierverzorging. De eerste opleiding, Tuin, Park & Landschap, is gericht op het ontwerpen, aanleggen en onderhouden van tuinen, parken en openbaar groen. Na het behalen van het diploma kunnen studenten aan het werk als bijvoorbeeld hovenier of medewerker groenbedrijven. De tweede opleiding, Dierverzorging, is gericht op allerlei functies die samenhangen met de verzorging van dieren. Na het behalen van het diploma kunnen studenten aan het werk als bijvoorbeeld medewerker in een dierenpeciaalzaak, dierenasiel of dierentuin.

Op het Clusius College werd het vak Nederlands voorheen als generiek aangeboden, maar vanaf schooljaar 2018-2019 werd het meer geïntegreerd in de verschillende opleidingen. Dit gebeurde bijvoorbeeld door opdrachten gezamenlijk te begeleiden en te beoordelen. Zo wordt een presentatie over dierenhuisvesting door zowel de vakdocent als de docent Nederlands beoordeeld.

Er zijn twee basismodules die voorbereiden op het examen Lezen & Luisteren. Daarnaast is er een derde module die voorbereidt op het examen Spreken, Schrijven & Gespreksvoering. De examens waren ooit vakgericht, maar tegenwoordig moeten alle studenten hetzelfde examen afleggen. De mbo-docenten Nederlands zijn bezig met nieuwe examens, zodat deze qua thematiek weer vakgericht worden. De ontwikkelingen in het taalbeleid zijn gestuurd vanuit het management en tot en met juli 2019 door een AVO-teamleider. Sinds augustus 2019 vallen de AVO-docenten onder verschillende teamleiders. Eén directeur staat daarboven als de zogenaamde AVO-portefeuillehouder.

Er komt twee keer per jaar een Sector-Adviesraad (SAR) bij elkaar, bestaande uit werkgevers en vertegenwoordigers van de opleidingen. Daarnaast heeft iedere opleiding relatiemanagers die als taak hebben om het netwerk te vergroten en professionaliseringstrajecten aan te bieden. Tot slot is er nog het Reguleren, dat bestaat uit authentieke opdrachten uit de praktijk.

4.2 Probleembeschrijving

Om meer zicht te krijgen op de huidige situatie en de wensen voor verbetering van de onderwijspraktijk voor wat betreft taalcompetenties van studenten, zijn gesprekken gevoerd met opleidingsteams van docenten en met werkgevers. Kernthema's waren de rol van taal- en communicatievaardigheden op de arbeidsmarkt, de interactie tussen opleiding en beroepenveld en de vraag wat het taal- en communicatieonderwijs zou moeten inhouden.

4.2.1 Focusgroepsgesprekken met docenten

Bij het Clusius College is een gesprek gevoerd met het opleidingsteam van de opleiding Tuin, Park & Landschap en Dierverzorging (en Paraveterinair, opleiding heeft niet deelgenomen aan onderzoek). Deze

focusgroepsgesprekken richtten zich op de rol van taal- en communicatievaardigheden op de arbeidsmarkt, de interactie tussen opleiding en beroepenveld, en wat het huidige gewenste taal- en communicatieonderwijs moet inhouden. Naar aanleiding van de inzichten van de docenten waarmee gesproken is zijn een aantal aandacht-/actiepunten opgesteld, welke hieronder samengevat weergegeven worden.

Het gesprek (6 februari 2018) werd gevoerd met 9 respondenten van het opleidingsteam en leverde samengevat de volgende uitkomsten op:

- Het opleidingsteam vindt onderzoek naar algemene vaardigheden in het mbo belangrijk. Eén van de respondenten geeft aan dat de Inspectie van het Onderwijs wil dat AVO meer wordt geïntegreerd met de vakrichtingen; het project sluit hier volgens haar mooi op aan.
- Aandacht voor mondelinge en schriftelijke communicatie in de opleiding is belangrijk volgens de respondenten, de invulling hiervan is afhankelijk per niveau. Er is aandacht voor verkoopgesprekken, maar er zou meer aandacht kunnen zijn voor het tactisch leren overbrengen van een boodschap middels adviesgesprekken. Daarnaast zou meer aandacht kunnen zijn voor de afstemming tussen vakdocenten en docenten Nederlands, zo zouden vakdocenten meer eisen kunnen stellen op het gebied van taal.
- Aan het eind van de opleiding is een Proeve van Bekwaamheid. Er is spanning volgens respondenten tussen de toetsing van taalcompetenties en een koppeling met beroepsvaardigheden. Het zou volgens hen wenselijk zijn als de Proeve van Bekwaamheid plaats zou vinden in een authentieke situatie en er meer beroepsspecifieke taalelementen geïntegreerd kunnen worden.
- Wat betreft de uitwisseling tussen het onderwijs en de beroepspraktijk, valt het een respondent op dat het enthousiasme van de Sector-Adviesraad (SAR) is afgenomen doordat de vertegenwoordigers uit het werkveld niet snel genoeg verandering zien in de opleidingen.
- De verwachting is dat in de toekomst in het werkveld de mondelinge communicatie meer digitaal zal plaatsvinden, via e-mail, WhatsApp en sociale media.

Het gesprek heeft de volgende actiepunten opgeleverd:

- Er worden vragen ontworpen over ontwikkelingen in het beroep en taaleisen en voorgelegd aan BPV-begeleiders die op korte termijn het werkveld ingaan voor stagebezoeken.
- Per opleiding wordt een taal- en vakdocent gekoppeld die samen gaan vaststellen wat aangepakt zal worden in de opleidingen.
- Er is bepaald dat de opleidingen die zullen participeren in het project Tuin, Park & Landschap en Dierverzorging zijn.

4.2.2 Interviews met werkgevers opleiding Tuin, Park & Landschap en Dierverzorging

Naast focusgroepsgesprekken met het opleidingsteam, zijn er interviews gevoerd met werkgevers van stagiaires binnen de opleidingen Tuin, Park & Landschap en Dierverzorging (en Paraveterinair, opleiding heeft niet deelgenomen aan onderzoek). Onderwerpen waren: het belang van taal en communicatie, vereisten en vaardigheden stagiaires, ontwikkelingen op de arbeidsmarkt en responsiviteit.

In 2018 werd door Clusius een bestand samengesteld met daarin contactgegevens van alle leerbedrijven die bij de opleiding betrokken (zouden kunnen) zijn. Het ging om een lijst met 210 leerbedrijven. Al deze bedrijven werden gebeld, waarbij de conclusie al snel getrokken moest worden dat de contactgegevens niet actueel bleken; veel bedrijven bestonden niet meer, en/of de contactgegevens gewijzigd. Dit terwijl Clusius wel in de veronderstelling verkeerde dat de lijst actueel was. Uiteindelijk kon een bestand samengesteld worden met 56 actuele en actieve leerbedrijven, betrokken bij de opleidingen van de casus. Bij 14 van deze 56 leerbedrijven is een telefonisch semigestructureerd interview afgenomen. Deze bedrijven hebben vrijwel allemaal een kleine omvang hebben, dat wil zeggen, 12 geïnterviewde bedrijven hebben 7 of minder werknemers. Het gaat dan bijvoorbeeld om melkveebedrijven, of eenmanszaken in de dierverzorging. Twee hoveniersbedrijven zijn groter, één met 18 werknemers, en één met plaats voor 70 leerwerkplaatsen.

De belangrijkste bevindingen worden hieronder besproken.

Over het algemeen blijken respondenten taal niet zo belangrijk te vinden voor het uitoefenen van hun beroep. Wel zegt bijna iedereen dat communicatie van groot belang is. Met name op het gebied van klantencontact en kunnen samenwerken in een team. Het overgrote deel van de respondenten hecht daarnaast weinig waarde aan de taalvaardigheden van hun stagiaires. Wel vinden ze het belangrijk dat studenten goed Nederlands kunnen praten. Qua spelling loopt het overgrote deel van de studenten flink achter. Dit komt met name tot uiting in opdrachten die ze voor school moeten maken. Bij bepaalde sectoren zoals Diergeneeskunde (opleiding Paraveterinair) speelt taal meer een rol en is schrijfvaardigheid wel heel belangrijk.

Ongeveer de helft van de respondenten zegt geen inzicht te hebben of er plek is voor vakgerichte beroepsontwikkelingen in de opleiding. Sommige respondenten hebben de indruk dat er minder ruimte is voor vakgerichte beroepsontwikkelingen in de opleiding. Andere respondenten vinden dat er wel genoeg ruimte is voor vakgerichte beroepsontwikkelingen in de opleiding. Meerdere respondenten doen overigens hun beklag over de stageopdrachten, die schijnen al jaren hetzelfde te zijn.

Het merendeel van de respondenten heeft niet het idee dat ze ontwikkelingen in het beroep kunnen bespreken met de opleiding. Respondenten doen suggesties voor het bespreken van ontwikkelingen in de opleiding in de vorm van een denktank, gastcolleges, informatieavonden, nieuwsbrieven of het geven van workshops in de avonduren. De meeste bedrijven kunnen niet veel tijd steken in het leveren van input, dat kost immers geld. Over het algemeen geven respondenten aan dat ze het fijn vinden om ontwikkelingen met de praktijkbegeleider te bespreken (korte en makkelijke lijntjes). Echter komen de suggesties die ze hebben besproken met de praktijkbegeleiders vaak niet aan in de directiekamer, aldus enkele respondenten.

Ongeveer de helft van de respondenten geeft aan te weten dat taal- en communicatievaardigheden een plek krijgen in de opleiding. De andere helft vindt dat daaraan meer aandacht mag worden besteed, met name aan communicatievaardigheden, en dan in het bijzonder aangeven als er dingen spelen of niet goed gaan. Andere suggesties voor verbetering van de communicatievaardigheden binnen de opleiding zijn studenten leren hoe ze zichzelf op een beleefde en professionele manier moeten presenteren en communiceren. Veel bedrijven noemen ook het leren reguleren van telefoongebruik.

Respondenten zijn over het algemeen tevreden over de communicatievaardigheden van studenten die bij hen stage hebben gelopen. De meeste respondenten geven wel aan dat de communicatievaardigheden heel erg kunnen verschillen per student. Respondenten noemen wel dat ze het lastig vinden dat sommige stagiaires heel stil of verlegen zijn en dus niks zeggen of vragen.

Er zijn volgens de respondenten verschillende belangrijke ontwikkelingen in het werkveld van de opleidingen die van invloed zullen zijn op de benodigde taalcompetenties van (afgestudeerde) studenten. Voorbeelden van belangrijke ontwikkelingen in de komende vijf jaar zijn volgens de respondenten meer aandacht voor dierenwelzijn, duurzaamheid, biologische landbouw, gezondheid, transparantie, autonomie, privacywetgeving, schaalvergroting en verdere specialisatie.

4.3 Interventie

Op basis van de probleemanalyse is een interventie uitgewerkt in de vorm van de lessenserie 'Overall communicatie' die voor de eerste keer heeft plaatsgevonden in het tweede semester van schooljaar 2018-2019 (maart tot en met juni 2019), en voor de tweede keer in 2020.

De interventie is ontwikkeld door een van de leden uit het kernteam met inbreng van een trainingsacteur vanuit trainingsbureau Kapok. De interventie is gegeven door hetzelfde lid uit het kernteam samen met een docent (met een acteerachtergrond). Tijdens de interventie werd geoefend met taalcompetenties door middel van simulaties in de schoolse setting en in een BPV-setting. Om de simulaties te ontwerpen, hebben de docenten aan BPV-begeleiders en BPV-bedrijven gevraagd om actuele en realistische casussen

te leveren. Met gebruik van inzichten en kennis van de BPV-begeleiders en BPV-bedrijven en ervaringen van de studenten zijn de simulaties vervolgens aangescherpt.

Het doel van de interventie is dat studenten een ontwikkeling doormaken in hun communicatieve vaardigheden door communicatie te *zien* en te *ervaren*. Tijdens de interventie leren de studenten gespreksvaardigheden, houdingen en gedragingen die passend zijn bij het beroep waarvoor ze worden opgeleid, zoals het voeren van telefoongesprekken met stagebedrijven, waarbij de student informeert of er een stageplek beschikbaar is. De taalcompetentie die tijdens de interventie centraal staat is mondelinge taalvaardigheid, in het specifiek gespreksvaardigheid. Dit sluit aan bij de gespreksvaardigheden die binnen het Referentiekader taal- en rekenen worden gesteld. Niveau 2 studenten dienen examen te doen op referentieniveau 2F. Dit houdt in dat de student in gesprekken over alledaagse onderwerpen uit de leefwereld en (beroeps)opleiding uiting kan geven aan persoonlijke meningen, informatie kan uitwisselen en gevoelens onder woorden kan brengen.

In de voorbereiding van de lessenserie zijn de arbeidsmarkt, de docenten en de stagebegeleiders bevroegd. Er zijn voorbeelden en casussen verzameld die zijn toegepast binnen de lessenserie. Dit sluit aan bij de visie van het Clusius College om voor communicatie/taal verbinding te zoeken met de vakrichtingen, en in dit geval ook nog met het werkveld. Tijdens de lessen observeren en reageren de studenten op de docenten en hun medestudenten en geven elkaar feedback.

Een belangrijke aanpak bij deze lessenserie is observerend leren. Dat wil zeggen dat studenten niet uit een boek leren hoe ze gesprekken kunnen aanpakken, maar studenten zelf gesprekken voeren en medestudenten observeren terwijl ze gesprekken voeren. Dit krijgt tijdens de opleiding wel aandacht, maar meer gefragmenteerd. Met deze interventie is het idee dat de studenten een langere tijd met de lesstof bezig zijn daardoor de lesstof meer beklijft.

4.3.1 **Uitvoering**

De interventie is tweemaal uitgevoerd. De studenten die aan de eerste interventie in 2018-19 hebben deelgenomen waren eerstejaars niveau 2 studenten afkomstig uit 2 opleidingen: 17 uit één klas van de opleiding Tuin, Park & Landschap en 21 uit een zogenaamde combinatieklas van de opleidingen Dierverzorging, Paardenhouderij en Veehouderij. De studenten uit de controlegroep zijn eveneens afkomstig uit deze opleidingen: 18 uit 2 klassen van de opleiding Tuin, Park & Landschap en 20 uit 3 combinatieklassen van de opleiding Dierverzorging, Paardenhouderij en Veehouderij.

De tweede interventie vond plaats in schooljaar 2020-2021. De evaluatie van het eerste herontwerp en de voornaamste uitkomsten van de interviews met de studenten, lagen aan de basis van de verbetering van het lesmateriaal. De studenten die aan de interventie hebben deelgenomen, zijn afkomstig uit één klas van de opleiding Tuin, Park & Landschap en één klas van de opleiding Dierverzorging. De interventie is gegeven door een van de leden uit het kernteam en een andere docent (met een acteerachtergrond).

In de interventie staan de volgende thema's centraal: *smalltalk*, communicatie met collega's, communicatie met de praktijkopleider, communicatie met klanten en telefoongesprekken.

Tijdens de eerste afname bestond de interventie uit zeven lessen:

- Les - *Inleiding en smalltalk*. Hierbij is gebruik gemaakt van de werkvorm 'Regiemodel' waarbij een acteur een casus speelt en studenten observeren. Daarna speelt de acteur de casus nog een keer en vraagt daarbij de studenten om tips. Daarna start de werkvorm 'Openingszinnen' waarbij de klas in groepen openingen voorbereidt voor bepaalde personen, zoals collega's, praktijkopleiders en klanten. Vervolgens loopt de trainingsacteur langs de studenten en vraagt ze om hun openingszin te geven.
- Les 2 - *Houding en gedrag*. Hierbij is gebruik gemaakt van de werkvorm 'Geeltjes' waarbij wordt geïnventariseerd welke houdingen, kleding en omgangsvormen studenten thuis wel gebruiken en op werk niet. Daarna begint de werkvorm 'Doe het eens goed fout' waarbij de klas in groepen een

casus spelen waarbij de communicatie helemaal misgaat en de andere studenten bespreken hoe het wel zou moeten.

- Les 3 - *LSD-methode*. Deze les begint met de werkvorm ‘Luisteren, samenvatten, doorvragen’ waarbij studenten open en gesloten vragen stellen aan de acteur, en studenten de antwoorden van de acteur moeten samenvatten. Daarna volgt de werkvorm ‘Uithoren – wat staat er op het briefje’, hierbij moeten studenten via doorvragen en samenvatten erachter komen welke vraag de ander (die een klant speelt) heeft. Daarna volgt de werkvorm ‘Kettingdebat’ waarbij studenten argumenten bedenken voor stellingen en elkaars argumenten moeten herhalen.
- Les 4 - *Feedback geven en ontvangen*. Tijdens deze les wordt eerst de werkvorm ‘Zelf feedback formuleren’ gebruikt waarbij studenten elkaar feedback geven en elkaar om verheldering vragen. Daarna begint de werkvorm ‘Feedback en dwarsliggen’ waarbij studenten de feedback van een ander moeten dwarsliggen. Daarna begint de werkvorm ‘Fouten toegeven’ en gaan studenten een fout waar ze op worden aangesproken toegeven.
- Les 5 - *Assertiviteit*. Deze les bestaat uit de werkvorm ‘Regiemodel’ waarbij de acteur iets sub-assertief en agressief aankaart, en de studenten bespreken hoe ze op een goede manier iets kunnen aankaarten.
- Les 6 - *Telefoneren*. Deze les bestaat uit de werkvorm ‘Telefoneren en grenzen aangeven’ waarbij studenten de acteur bellen en solliciteren voor een stageplek, maar de acteur reageert op een sub-assertieve en daarna op een agressieve manier, en de studenten proberen het gesprek te herstructureren.
- Les 7 - *Eigen casus*. Tijdens deze laatste, reflectieve les nemen studenten een eigen casus meenemen. Eén casus wordt gekozen en besproken.

Bovenstaande kwam tijdens de eerste uitvoering aan de orde. Bij de tweede uitvoering (dus na herontwerp) is de lessenserie met één les ingekort: les 5 en 6 zijn samengevoegd (assertiviteit en telefoneren). De interventie bestond nu uit zes lessen: Les 1 - *Inleiding en smalltalk*; Les 2 - *Houding en gedrag*; Les 3 - *LSD-methode*; Les 4 - *Feedback geven en ontvangen*; Les 5 - *Assertiviteit gecombineerd met telefoneren*; Les 6 - *Eigen casus*.

De studenten werden beoordeeld aan de hand van de voor- en nameting (studentenvragenlijst). Deelname aan de interventie was een voorwaarde voor een beoordeling. Bij aanvang van de interventie werd een papieren logboek uitgedeeld. Hierin schreven de studenten per les wat ze van de les vonden en welke inzichten ze meenemen. Tevens werd dit logboek voor de docenten een instrument de lessenserie waar nodig bij te stellen en aan te passen. Ook vulden de studenten ter afsluiting van de interventie een vragenlijst in. Hierin staan reflectieve vragen zoals: wat vond je leuk aan deze lessen, wat vond je niet leuk aan deze lessen, wat heb je geleerd, hoe vond je het om zo te werken, enzovoort.

De interventie heeft beide keren plaatsgevonden in het eigen klaslokaal. De opstelling van het klaslokaal was een hoefijzeropstelling: dit betekent dat de tafels aan de buitenrand staan en de stoelen staan in een halve cirkel daarbinnen. Deze opstelling zorgt ervoor dat de studenten de docenten goed kunnen zien. Bij de simulaties gaat het om het oefenen van gespreksvaardigheden in een serie van tien rollenspellen. Er is hierbij gebruik gemaakt van werkvormen die als doel hebben dat de studenten tijdens de lessenserie communicatie ervaren door middel van doen, gesprekken voeren, inleven en kijken.

De interventie is de eerste keer volledig uitgevoerd. Er is een reflectieformulier afgenomen bij studenten waaruit blijkt dat zij de interventie als waardevol hebben ervaren. Ook docenten zijn tevreden over de interventie en er is de behoefte om van de interventie een vak te maken voor alle studenten. De uitvoering van de interventie laat echter zien dat een les geen twee uren hoeft te duren. Met name bij studenten van de opleiding Tuin, Park & Landschap is er geen tijd voor uitgebreide werkvormen omdat zij maar 50 minuten Nederlands per week hebben, in tegenstelling tot de studenten van de opleiding Diervoerzorging die 100 minuten per week hebben. Tijdens het tweede herontwerp zouden de lessen dus korter kunnen duren en sneller met de oefeningen worden gestart. Daarnaast bestaat de wens om de lessenserie te gaan combineren met het instellingsexamen Gesprekken voeren, en om de lessenserie breder in te zetten bij

andere opleidingen. Tot slot is een aandachtspunt om het eigenaarschap dat de docenten voelen over de interventie te vergroten.

De tweede uitvoering heeft ondanks de Coronamaatregelen toch op school kunnen plaatsvinden. Bij één klas viel de collega met een acteerachtergrond door privéomstandigheden na de tweede les uit, maar de interventie heeft alsnog volledig plaats kunnen vinden. Bij de andere klas is de interventie in een aangepaste vorm aangeboden: deze groep is in tweeën gesplitst, waardoor de studenten om de week de interventie aangeboden kregen. Groep A heeft vier interventiemomenten gehad: 4 lessen van 50 minuten. Groep B heeft 3 interventiemomenten gehad: 2 lessen van 50 minuten en 1 les van 100 minuten. Daarnaast is de interventie bij deze klas ingekort en is de laatste les met de eigen casus is komen te vervallen.

4.3.2 Evaluatie

4.3.2.1 Interviews met studenten

In december 2019 heeft een onderzoeker twee groepsinterviews gevoerd: één met twee studenten van de opleiding Tuin, Park & Landschap, en één met drie studenten van de opleiding Dierverzorging. De interviews waren gestructureerd aan de hand van vier thema's: beschrijving toekomstig beroep en taaltaken, gesprekken voeren op de werkvloer, schrijftaken (in opleiding en) beroep en mondelinge en schriftelijke taaltaken in de toekomst. De voornaamste bevindingen met het oog op het tweede herontwerp zijn als volgt samen te vatten.

De studenten van de opleiding Tuin, Park & Landschap krijgen vooral te maken met taaltaken als het bijhouden van administratie, klachten behandelen, planning bijhouden, en een van de studenten stuurt ook haar collega's aan. Daarnaast voeren ze gesprekken met klanten, collega's en leidinggevenden, zowel *face-to-face* als via WhatsApp en e-mail. Tijdens gesprekken gebruiken ze beide allerlei vaktaal. In gesprekken met collega's is hun taalgebruik informeler dan in gesprekken met klanten, bijvoorbeeld doordat ze meer grappen maken. De studenten hebben hun taalcompetenties vooral geleerd op de werkvloer, bijvoorbeeld middels een training door hun werkgever. Volgens de studenten heeft de opleiding geen grote rol in de ontwikkeling van taalcompetenties. Ze zouden het zinvol vinden als ze tijdens het vak Nederlands meer dingen leren die zij in het toekomstig beroep nodig hebben, zoals leren handleidingen lezen, facturen maken en e-mails schrijven: *“De jongens die in het groen gaan werken, gaan in het groen werken omdat ze met hun handen willen werken, niet omdat ze hun spelling willen verbeteren. Maar het is wel handig als je straks een nieuwe machine krijgt waar een handleiding bij zit en je weet hoe je dat ding moet lezen. Want het is nu wel vaak van: wat moet je nou wel lezen wat moet je nou niet lezen en wat is belangrijk?”* (Student Clusius College)

In de toekomst zal er volgens de studenten vooral veranderen dat zij niet meer ergens langs hoeven te gaan of iemand moeten bellen om iets uit te leggen, maar dat alles via een foto met beschrijving via WhatsApp zal plaatsvinden.

De studenten van Dierverzorging krijgen vooral te maken met taaltaken als het lezen van een samenvatting van de dagtaken, het bijhouden van wat ze hebben gedaan in een formulier, en het volgen van lessen over de dieren. De gesprekken die ze voeren, zijn voornamelijk met andere stagiaires, maar soms ook met collega's en hun stagebegeleider. Eén van de studenten heeft ook gesprekken met bezoekers, met name gezinnen. Vergeleken met de studenten Tuin, Park & Landschap hebben ze minder mondelinge en schriftelijke taaltaken, ze hebben namelijk geen klanten maar zijn vooral met dieren aan het werk. De studenten geven aan dat ze het vak Nederlands op de opleiding niet als zinvol ervaren, omdat er veel herhaling is en ze zich niet uitgedaagd voelen. Ze hebben de wens dat de opleiding meer gepersonaliseerd is.

Door één klas zijn reflectieverslagen geschreven. Deze verslagen laten zien dat zij grotendeels positief zijn over de interventie. Op et gebied van communicatie hebben zij geleerd om op de juiste toon met anderen te praten, hoe ze (anders) kunnen reageren op situaties, hoe ze *smalltalk* voeren, en hoe ze tegen verschillende personen (klanten, leidinggevende, collega's) praten. Daarnaast hebben ze geleerd hoe ze

met feedback om kunnen gaan, en hebben ze geoefend met durven spreken. De studenten merken op dat communicatie best lastig kan zijn, de interventie heeft ze hierover aan het denken gezet.

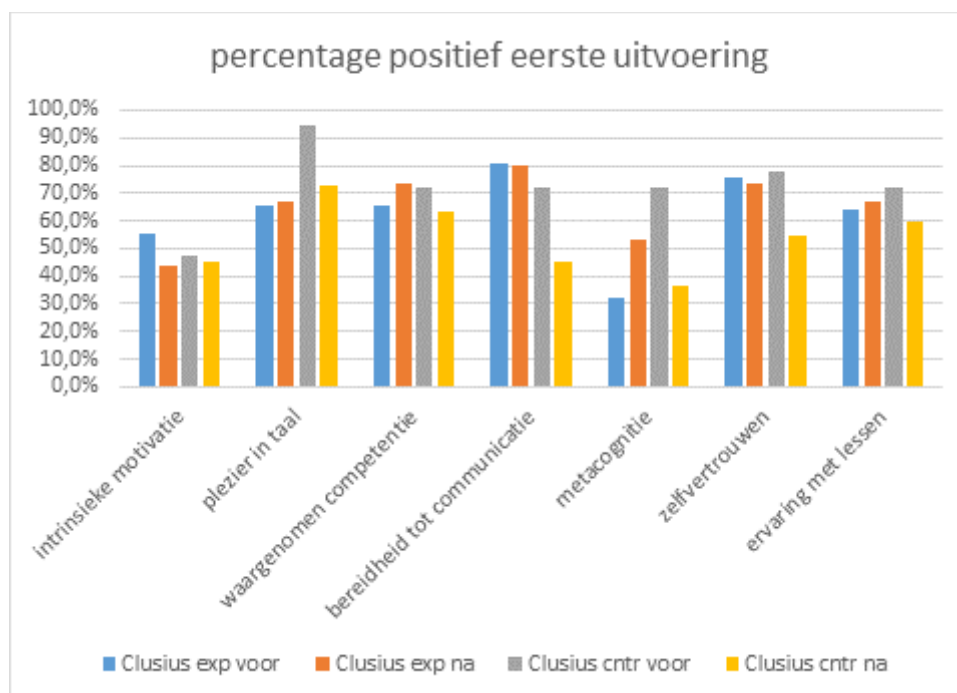
4.3.2.2 Docenten

De docenten zijn positief over de interventie. De interventie zal na afloop van het project nog worden ingezet door andere docenten en ook bij andere locaties van het Clusius College. Daarnaast is het idee dat de docenten ook ingehuurd kunnen worden bij andere mbo's om de interventie aan te bieden.

4.3.2.3 Studentenvragenlijst

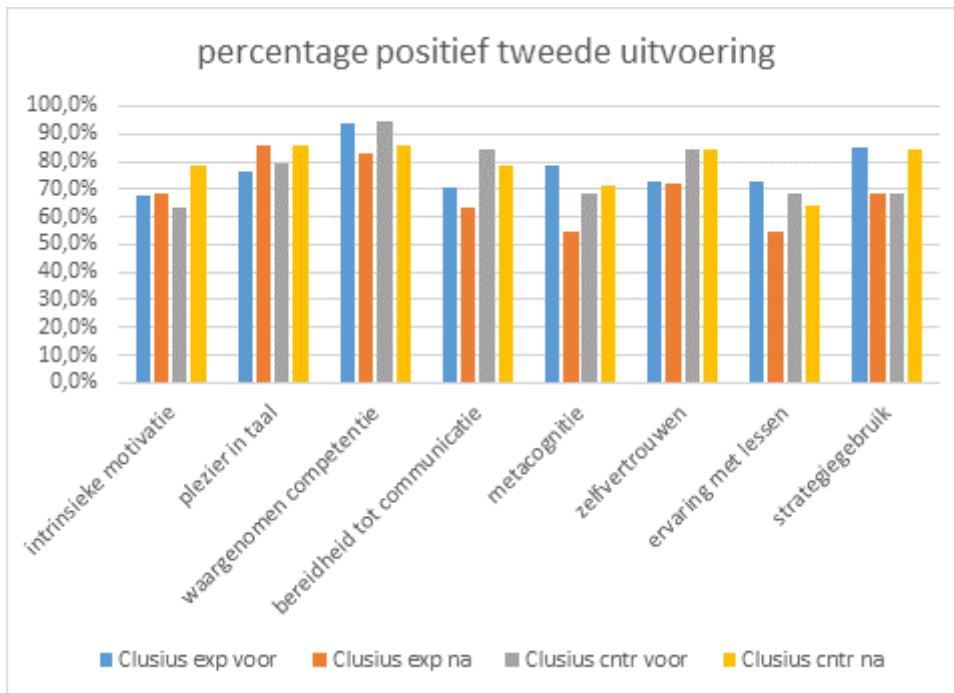
Voor en na de beide uitvoeringen van de interventie is een studentenvragenlijst afgenomen. Tijdens de eerste uitvoering werd in maart/april 2019 de voormeting, en in juni 2019 de nameting uitgevoerd. De voormeting is uitgevoerd bij 27 studenten uit de experimentele groep, en 19 studenten uit de controlegroep. Bij de nameting ging het om resp. 16 en 11 studenten.

Figuur 2: percentage positieve antwoorden bij de eerste uitvoering Clusius



De studenten vulden de items in op een schaal van 1 (helemaal negatief) tot 5 (helemaal positief). Omwille van inzichtelijkheid geven we in de grafieken de percentages weer van alle positieve antwoorden (dus 4 en 5 op de 5 puntschaal). We zien dat de intrinsieke motivatie van de experimentele groep nog door bijna 55% positief werd beoordeeld voorafgaande aan de interventie, maar dat dit geslonken is tot ruim 40% na de interventie. De controlegroep startte met een lager percentage positieve antwoorden, en daar leek weinig aan veranderd te zijn na de interventie. Het percentage positieve antwoorden op items in de schaal 'plezier in taal', waargenomen competentie en metacognitie leek voor de experimentele groep wat gestegen na de interventie, terwijl er voor de controlegroep in alle gevallen juist een afname van positieve antwoorden was.

Figuur 3: percentage positieve antwoorden bij de tweede uitvoering Clusius



Tijdens de tweede uitvoering hebben van de experimentele groep 36 studenten de voormeting, en 35 de nameting ingevuld. De voormeting vond plaats in september 2020 en de nameting is afgenomen in januari 2021. Van de controlegroep ging het om resp. 19 en 14 studenten. Wanneer we de nameting vergelijken met de voormeting zien we dat de experimentele groep geen significante verschillen liet zien. De controlegroep liet enkel een significant verschil zien ($t(10)=2,82; p<0,5$) op de schaal *ervaring met lessen*; voormeting ($M=3,67; SD=0,41$) en nameting ($M=3,23; SD=0,55$). Met andere woorden: de controlegroep liet bij de tweede meting een lichte maar significante afname zien op die schaal. Het gaat dan om de resultaten die studenten zien in de praktijk als gevolg van de lessen Nederlands. Deze resultaten zijn niet te generaliseren, maar geven de casus voeding om intern het gesprek te voeren over de meerwaarde die de interventie kan bieden op onder meer Nederlands in de praktijk.

Om die reden geven we ook hier in de tabel de gemiddelde positieve antwoorden weer. We zien dan dat voor de experimentele groep op alle schalen, behalve *intrinsieke motivatie* en *plezier in taal*, een afname te zien was van positieve antwoorden in de nameting in vergelijking tot de voormeting. Bij de controlegroep lijkt dat verschil minder prominent.

4.4 Samenvatting

De interventie (lessenserie ‘Overall communicatie’) van het Clusius College is met name gericht op de ontwikkeling van communicatieve vaardigheden. In de voorbereiding van de interventie zijn interviews gevoerd met BPV-bedrijven, BPV-begeleiders en opleidingsteams. Een gemene deler uit de gesprekken bleek de communicatieve vaardigheden van studenten op de werkvloer, met name in de interactie tussen studenten met de praktijkopleider, klanten en medestudenten. De interventie bestaat uit zeven lessen waarin studenten via werkvormen communicatie in verschillende contexten binnen en buiten de school ervaren door middel van doen, gesprekken voeren, inleven en kijken. Na afloop blijkt dat het opleidingsteam positief is over de interventie, met als gevolg dat de interventie bij het Clusius College breed wordt ontwikkeld en ingezet voor alle niveaus – ook na afloop van het TDA-project.

5 Casus 2: Da Vinci College

De instrumenten die zijn ingezet, zijn interviews met focusgroepsgesprekken met teams (coördinatoren en docenten), interviews met werkgevers (werkveldonderzoek), het Kijkvenster voor de onderwijspraktijk, een groepsinterview met studenten (tussen het eerste en tweede herontwerp) en de digitale vragenlijst voor deelnemers (meetinstrument studenten).

5.1 Onderwijspraktijk

Het Da Vinci College is een regionaal opleidingscentrum dat diverse mbo-opleidingen in verschillende branches verzorgt. De missie van het Da Vinci College is om onderwijs te bieden dat studenten en medewerkers inspireert tot persoonlijke en professionele groei en om realistische opdrachten uit het bedrijfsleven te bieden die bijdragen aan de kwaliteit van de samenleving en de economische ontwikkelingen van de regio.

De deelnemende opleidingen worden aangeboden door HBO Drechtsteden in samenwerking met het regionale bedrijfsleven. HBO Drechtsteden is verbonden aan het ROC Da Vinci College en verzorgt hbo-opleidingen (Associate degree en Bachelor), evenals diverse cursussen, masterclasses en workshops in het kader van Leven Lang Ontwikkelen. Daarnaast biedt HBO Drechtsteden in samenwerking met mbo-instellingen geïntegreerde mbo-hbo trajecten aan.

HBO Drechtsteden biedt de tweejarige duale Associate degree-opleidingen ICT-Engineer aan. Deze opleiding kent twee uitstroomvarianten: software-development en Netwerk- en systeembeheer. Deze opleiding wordt in een duale variant aangeboden. Een duale opleiding is in principe een voltijdsopleiding waarbij de studenten een opleiding combineren met een baan. Meer specifiek bestaat een onderwijsweek uit een dag school en drie tot vier dagen werken. De opleidingen zijn daarom zowel geschikt voor mbo-studenten die verder willen leren, als voor werkenden. De beroepspraktijk maakt dan onderdeel uit van het onderwijsprogramma. De studenten passen de lesstof toe in de beroepspraktijk waar de kennis, inzichten en vaardigheden verder worden ontwikkeld.

Vanuit het Da Vinci College hebben studenten uit het AD-traject deelgenomen. Het ging daarbij om een groep mbo-niveau 4 doorstroom studenten van het Da Vinci College (dus niet om hbo-studenten). Dit schooljaar is er een pilot gestart waarbij de onderdelen van het onderwijsprogramma worden aangeboden binnen een mbo-niveau 4 opleiding als een dual-enrollment programma (geïntegreerd mbo-hbo traject). Mbo niveau 4 studenten volgen dan voor een equivalent van 60 EC hbo-onderdelen binnen hun mbo niveau 4 opleiding.

Visie HBO Drechtsteden

Vanuit onderzoek is bekend dat de aanwezige kennisbasis van de student de mogelijkheden tot leren bepaald (Chandler & Sweller, 1991; Brown, Roediger & McDaniel, 2014; Didau & Rose, 2016). Dit principe is als uitgangspunt genomen voor het inrichten van het curriculum bij HBO Drechtsteden. De studenten beschikken bij de start van de opleiding al over de nodige kennis, vaardigheden en werkervaring in de ICT. Zij zijn werkzaam bij een bedrijf. Dagelijks worden zij geconfronteerd met de complexiteit van de beroepspraktijk en doen een beroep op een breed pallet aan kennis en vaardigheden. Die situatie is bepalend voor het onderwijs. Het gaat dan niet alleen om technische kennis en vaardigheden, maar ook om professionele vaardigheden zoals kritisch denken, klantgericht werken en effectief communiceren.

De CDIO-benadering wordt bij HBO Drechtsteden gebruikt als onderwijskundige referentie. De CDIO-benadering heeft tot doel studenten op te leiden tot veelzijdige engineers die werken in een moderne, team-gebaseerde omgeving, het ontwerpproces begrijpen én waarde toevoegen bij het ontwikkelen van producten, processen en systemen (Crawley et al., 2014). Het idee achter deze benadering is dat studenten zich bekwamen in een cyclus van het bedenken, ontwerpen, realiseren en operationaliseren van technische oplossingen binnen de context van een organisatie. Studenten moeten zich bekwamen in zowel vakkennis als in de professionele vaardigheden. Zij moeten bijvoorbeeld technische concepten kunnen bespreken,

het op te lossen probleem op meerdere kennisniveaus kunnen bediscussiëren en technische kwesties kunnen uitleggen aan verschillende toehoorders (Vroom, 2017).

Inrichting opleidingen

Tijdens de opleiding ICT-Engineer wordt het brede pallet aan kennis en vaardigheden in samenhang aangeleerd binnen herkenbare modules. Een module is een afgerond, intern samenhangend en in zekere mate zelfstandig studieonderdeel. De opleidingen zijn grofweg gestructureerd naar de verschillende fasen uit het V-model. Dit model beschrijft de verschillende fasen in softwareontwikkeling, bestaande uit het ontwerpen, bouwen en verifiëren van systemen (Forsberg & Mooz, 1991). Elke fase wordt afgesloten met een document en de volgende fase kan pas worden gestart als de vorige fase is afgerond.

De opleidingen bij HBO Drechtsteden worden aangeboden vanuit de volgende zeven uitgangspunten:

- *Startsituatie als student/werknemer als uitgangspunt.* De studenten zijn werkzaam bij een ICT-bedrijf. Die startpositie is bepalend voor het onderwijs. Binnen de opleiding wordt voortdurend de verbinding gelegd met de beroepspraktijk. Op het niveau van de opleiding biedt HBO Drechtsteden een onderwijsprogramma dat naadloos aansluit bij wat het beroep van de student vraagt. Voor het vormgeven van dat programma wordt bewust gezocht naar samenwerking met het bedrijfsleven.
- *Werkplek als effectieve leeromgeving.* Daarnaast ziet HBO Drechtsteden de werkplek als een effectieve omgeving om te leren. Vanuit het beroep en de beroepscontext wordt samen met het bedrijf bepaald wat de student nodig heeft om goed te functioneren. Dat wordt gedaan op het niveau van de opleiding én op het niveau van de individuele student.
- *Complexiteit van het beroep als uitgangspunt.* De studenten combineren werken met leren. Dat betekent dat de studenten dagelijks worden geconfronteerd met de complexiteit van het werk. Zij doen daarbij een beroep op een breed pallet aan kennis en vaardigheden. Die situatie vormt het uitgangspunt van de opleiding. In het onderwijs staan betekenisvolle taken centraal.
- *Gehele taken.* Gehele taken curriculum beschouwt een beroepsdomein als een geïntegreerd geheel en neemt de beroepstaken die representatief zijn voor dat domein als uitgangspunt voor het onderwijs. Gehele-taak-curriculum is met name geschikt voor studenten die professionele competenties en complexe cognitieve vaardigheden moeten aanleren (Merriënboer & Kester, 2008; Dolmans, Wolfhagen, & Van Merriënboer, 2013)
- *Integratie inhoud en soft-skills.* Bij alle werkzaamheden spelen professionele vaardigheden een cruciale rol. Het gaat dan om vaardigheden zoals effectief communiceren, presenteren, documenteren, samenwerken, beïnvloeden en kritisch denken. De kracht van de opleiding zit in het combineren van deze vaardigheden met de inhoudelijke werkzaamheden.
- *Opleiden vanuit de driehoek.* Samen met de docent en de praktijkopleider maakt de student een persoonlijk ontwikkelplan. In dat plan staan de ontwikkeldoelen waar de student gedurende de opleiding aan gaat werken. De student wordt daarbij intensief gecoacht.
- *Intensieve coaching.* Voor de individuele student gaat het dan om een intensief coachingstraject dat zich richt op persoonlijke ontwikkeling. Uitgangspunt bij de coaching is het functioneren van de student binnen de werkomgeving bij het bedrijf.

Er wordt gewerkt volgens acht onderscheidende principes die beschrijven wat studenten aan het eind van de opleiding moeten kennen en kunnen, namelijk:

- *Systematisch werken.* De student past diverse modellen, methoden en technieken beargumenteerd toe waarbij de verbinding met de actuele beroepspraktijk voorop staat.
- *Kritisch denken.* De student is in staat om doordacht en gefundeerd met een oplossing of een beslissing te komen.
- *Klantgericht werken.* De student brengt de wensen en behoeften van de klant adequaat in kaart en communiceert met verschillende stakeholders over de consequenties van het te ontwerpen IT-systeem.
- *Planmatig werken.* Voor het omgaan met tijdsdruk past de studenten projectmanagement technieken toe.

- *Effectief communiceren.* De student communiceert effectief richting diverse actoren. Hij weet welke doelen hij wil bereiken en hoe hij die doelen bereikt waarbij hij rekening houdt met de gesprekspartner en de context.
- *Gemiddelde complexiteit.* De projecten waar de student aan werkt zijn herkenbaar en kennen een beperkt aantal onbekende groot-heden.
- *Probleemgericht zelfstandigheid.* De student lost zelfstandig interactieve kwesties op die voortvloeien uit de projectactiviteiten. De student maakt daarbij gebruik van bewezen methoden en technieken die toewerken naar een duidelijk resultaat.
- *Persoonlijke effectiviteit.* De student koppelt de eisen die het beroep stelt aan de eigen kwaliteiten en gebruikt die inzichten voor het formuleren van persoonlijke ontwikkeldoelen. Gedurende de opleiding realiseert de student die leerdoelen. Die leerdoelen realiseert de student binnen het eigen bedrijf.

5.2 Probleembeschrijving

Om meer zicht te krijgen op de huidige situatie en de wensen voor verbetering van de onderwijspraktijk voor wat betreft taalcompetenties van studenten, zijn er gesprekken gevoerd met Bouwmensen en de klankbordgroep. Kernthema's waren de rol van taal- en communicatievaardigheden op de arbeidsmarkt, de interactie tussen opleiding en beroepenveld en de vraag wat het taal- en communicatieonderwijs zou moeten inhouden.

5.2.1 Eerste focusgroepgesprekken met bedrijven

In het kader van de Inspiratieweek bij de sector Techniek & Media van het Da Vinci College hebben docenten Nederlands gesprekken gevoerd met vertegenwoordigers van het bedrijfsleven. Tijdens de Inspiratieweek lopen de docenten vier dagen stage binnen het bedrijfsleven. Voorafgaande aan de stage formuleren de docenten een leervraag. Aan het einde van de stageweek komen de docenten weer terug op school en delen zij hun ervaringen binnen het eigen team. De stageweek wordt afgesloten met een informatiemarkt waar de bedrijven ook voor worden uitgenodigd.

De docenten Nederlands hebben de stageweek gebruikt om het bedrijfsleven te bevragen naar de taalcompetenties. De gesprekken werden gevoerd door de drie docenten Nederlands die verbonden zijn aan de sector en leverde samengevat de volgende uitkomsten op:

- Taalcompetenties die volgens de respondenten belangrijk zijn in het beroepenveld, zijn nieuwe vaktaal, het vermogen om collega's en klanten goed te informeren en/of te overtuigen, het geven van de juiste instructie (voor beroepen op niveau 3 en 4) en tot slot moeten studenten over empathisch vermogen te beschikken om zich in te leven in de klant en zo op de juiste manier met de klant te communiceren.
- Wat betreft trends en technologische ontwikkelingen in de bouw wordt de nadruk gelegd op duurzaamheid. Sensortechnologie, *the internet of things* en slimme automatisering zijn belangrijk en in iets mindere mate 3D printing. Als consequentie voor het beroep benadrukken de opleiders dat duurzaamheid geen modeverschijnsel is maar dat duurzaamheid (in het beroep) gaat van bewustwording bij studenten naar een innerlijke overtuiging. Het raakt volgens hen aan goed werknemer-en goed burgerschap.
- Samenwerken met de beroepspraktijk, samen onderwijs ontwikkelen en gebruik maken van elkaars expertise is volgens de respondenten een voorwaarde om te voldoen aan de taaleisen van de dynamische beroepspraktijk. De inspiratieweek werd als voorbeeld genoemd en daarnaast zijn er afspraken gemaakt om samen verder te werken aan o.a. examenopdrachten.

Het onderzoek dat de docenten Nederlands tijdens de Inspiratieweek hebben uitgevoerd was een eerste verkenning zowel richting de opleidingen als richting het bedrijfsleven. Op grond van die eerste verkenning is besloten om het onderzoek verder uit te voeren bij de opleiding ICT-Engineer.

5.2.2 Focusgroepgesprekken met klankbordgroep ICT-Engineer

Naast de oriënterende gesprekken met het bedrijfsleven, zijn gesprekken gevoerd met de klankbordgroep van de opleiding ICT-Engineer. De klankbordgroep bestaat uit zo'n 8 tot 10 vertegenwoordigers vanuit het

bedrijfsleven, veelal op directie- of managementniveau. Zij zijn goed op de hoogte van de ontwikkelingen binnen het vakgebied. De gesprekken hadden een brede oriëntatie: naast vakinhoudelijke onderwerpen ging het ook om zaken zoals: responsiviteit, samenwerking tussen onderwijs en beroepspraktijk, en vereisten en vaardigheden van de studenten. De belangrijkste bevindingen worden hieronder besproken.

Om responsief beroepsonderwijs te bieden, wordt het curriculum van HBO Drechtsteden ontwikkeld in samenwerking met het bedrijfsleven. In dit kader wordt op directieniveau elke tien weken gesproken met het bedrijfsleven (ook wel ‘klankbordgroep’ genoemd). Daarnaast is er een hechte samenwerking tussen praktijkopleiders, studenten en docenten. Het merendeel van de docenten is bovendien zelf werkzaam in het bedrijfsleven. Tot slot wordt er gebruik gemaakt van de expertise van het bedrijfsleven in de vorm van onder andere gastlessen. Samenwerken met de beroepspraktijk, samen onderwijs ontwikkelen en gebruik maken van elkaars expertise is voorwaarde voor opleidingsteams om te kunnen voldoen aan de taaleisen van de dynamische beroepspraktijk.

Uit het gesprek met de klankbordgroep blijkt dat het analytisch denken en het goed formuleren van taal bij studenten gelijk opgaat. Studenten vinden het echter moeilijk om iets op te schrijven. Hier is in de opleiding aandacht aan besteed op verschillende momenten, maar nog niet in instructievorm. Daarnaast kan een aantal studenten volgens de klankbordgroep niet goed argumenteren. Het is volgens de klankbordgroep belangrijk dat studenten ‘niet zomaar iets roepen’, maar keuzes beargumenteren door kritisch te denken. Er werd het volgende gezegd over de benodigde taalvaardigheden van de studenten: *“Mijn medewerker kan nog zo veel technische kennis hebben, maar wanneer hij die kennis niet goed kan overbrengen in een gesprek met de klant of collega’s functioneert hij niet optimaal.”*

Om het curriculum zo veel mogelijk te ontlenen aan het werkveld, is in overleg met de klankbordgroep een beroepsprofiel opgesteld. De landelijke opleidingskaders werden daarbij als uitgangspunt genomen. Het opleidingsprofiel is vervolgens uitgewerkt in beroepstaken (een samenhangend geheel van werkzaamheden) en leeruitkomsten (wat de student aan het einde van een module moet weten of kan aantonen).

5.3 Interventie

5.3.1 Uitvoering

De casus is uitgewerkt in een tweejarige interventie die is gestart in het tweede semester van schooljaar 2018-2019 (maart tot en met juli 2019). De experimentele groep bestaat uit 21 studenten uit één klas van de duale opleiding ICT-Engineer. De controlegroep bestaat uit 28 tweedeaars studenten die een vergelijkbare opleiding volgen. Beide groepen bestaan uit studenten die een mbo niveau 4 diploma hebben en momenteel een *Associate Degree* volgen (niveau 5).

De studenten binnen de opleiding zijn vier dagen per week werkzaam in het bedrijfsleven. Zij worden dagelijks geconfronteerd met de complexiteit van het beroep waarbij zij een beroep doet op een breed palet aan kennis en vaardigheden. Die situatie is bepalend voor het onderwijs:

- Binnen de interventie wordt voortdurend de verbinding gelegd met de werkplek: de student is actief met de lesstof bezig en wat de student leert wordt direct toegepast in de praktijk.
- Taalcompetenties worden in samenhang met de beroepstaken aangeleerd.

Het leren kent drie stappen waarbij de beroepspraktijk steeds een meer realistische rol gaat spelen:

1. De theorielessen richten zich op het toepassen van de lesstof. Op school wordt de theorie besproken en maakt de student verwerkingsopdrachten.
2. Op school volgt de student practica en vaardigheidstrainingen en werkt de student in een ontwerpteam aan praktijkopdrachten.

- Binnen het eigen bedrijf voer de student beroepsopdrachten uit. Het gaat dan om bijvoorbeeld het toepassen van een bepaalde werkwijze, het analyseren van bestaande praktijken of het schrijven van een verbetervoorstel. Aan het einde volgt er een eindproject met een bedrijf als opdrachtgever.

Doel is het realiseren van een productieve transfer door de student te confronteren met verschillende praktijkcontexten én door een interactieve wijze van leren (Nelissen, 2007). De interventie richt zich met name op stap 3, het werkplekleren.

Figuur 4: Opbouw tweejarig onderwijsprogramma



Het merendeel van de docenten die de interventie aanbieden is werkzaam in het bedrijfsleven. Het docententeam bestaat uit kerndocenten die naast het lesgeven zich ook richten op onderwijsontwikkeling en vakdocenten die zijn gespecialiseerd in een specifiek aspect van het beroep zoals project management of cybersecurity. Bij de uitvoering en beoordeling zijn zowel docenten (in het onderwijs) als praktijkopleiders (in de beroepspraktijk) van studenten betrokken.

Taalcompetenties in samenhang met de beroepstaken. Zoals aangegeven is het onderwijsprogramma gebaseerd op gehele-taken curriculum. De opleiding spreekt in dat verband van beroepstaken. Een beroepstaak is een samenhangend geheel van werkzaamheden die onderdeel uitmaken van het beroep van de ICT-engineer. Het onderwijsprogramma gaat deels uit van de beroepstaken van de ICT-engineer. In de modules M2 tot en met M6 staat telkens één beroepstaak centraal. In de introductie module (M1) maken de studenten kennis met het beroep van ICT engineer. De beroepstaken worden in deze module geïntroduceerd. Tijdens de laatste twee modules voeren de studenten een project uit met een bedrijf als opdrachtgever. Tijdens die afsluitende periode komen de beroepstaken in samenhang terug. Module 9, persoonlijke ontwikkeling, loopt door de hele opleiding heen. Bij die module gaat het om het functioneren op de werkplek. De student leert zijn of haar kwaliteiten doeltreffend in te zetten. De student wordt daarbij gecoacht door een docent van de opleiding en de praktijkopleider.

Ontwerpeisen. De interventie richt zich op het aanleren van taalcompetenties op de werkplek (stap 3). Daarbij werden de volgende ontwerpeisen geformuleerd:

- Taalcompetenties spelen in op de dynamiek van de beroepspraktijk;
- Taalcompetentie worden gerelateerd aan de beroepstaak die tijdens een module centraal staat;
- Taalcompetentie worden geoefend binnen de authentieke setting van de werkplek;
- De praktijkopleider heeft inzicht in wat er van de student wordt verwacht.

Beroepsproducten. Vanuit bovenstaande drie ontwerpeisen werd de interventie vorm gegeven. Als oplossing is gekozen voor “beroepsproducten” (Losse, 2018) als methodiek waarbij studenten taalcompetenties in samenhang met de beroepstaken ontwikkelen. Bij beroepsproducten gaat het om allerlei producten en diensten die de beroepsbeoefenaar levert bij het uitvoeren van zijn of haar werkzaamheden. Een beroepsproduct vormt voor docenten als het ware een praktijkcontext die inde

context van het onderwijs kan worden gebruikt om kennis en vaardigheden te trainen (Losse, 2018). Op die manier ontstaat er een directe verbinding tussen het onderwijs en de dynamiek van de beroepspraktijk.

Bij het realiseren van de beroepsproducten passen de studenten de kennis en vaardigheden, die zij op school hebben geleerd, toe in de praktijk van hun eigen bedrijf. Zij zijn gekozen op basis van hun geschiktheid om beheersing van de betreffende leeruitkomsten aan te tonen.

De beroepsproducten zijn voor de studenten aanleiding om de theorie te bespreken met praktijkopleider en anderen binnen het bedrijf. De formatieve functie komt tot zijn recht doordat de studenten meerdere weken in de eigen beroepspraktijk werken aan een beroepsproduct, waardoor toetsing een integraal onderdeel van het leerproces vormt. De beroepsproducten worden gaandeweg steeds complexer en gedurende de opleiding worden ze meer integratief beoordeeld.

De beoordeling van de interventie vindt plaats aan de hand van leeruitkomsten: schriftelijk vastgelegde verwachtingen over wat een student moet weten of aantonen aan het einde van een module (Butcher et al., 2006). De leeruitkomsten vormen de basis van het curriculum fungeren als verbindend element tussen het beroepsprofiel en de beroepstaken enerzijds én het onderwijs- en examineringsprogramma anderzijds. Leeruitkomsten zijn geformuleerd in termen van meetbare kennis, vaardigheid en gedrag en geven aan wat een student heeft gerealiseerd en succesvol kan aantonen. Tijdens de interventies staan de twee leeruitkomsten centraal. Allereerst effectief communiceren: dit houdt in dat de student effectief communiceert richting diverse actoren, weet welke doelen hij wil bereiken en hoe hij die doelen bereikt waarbij hij rekening houdt met de gesprekspartner en de context. Ten tweede kritisch denken: dit betekent dat de student in staat is om doordacht en gefundeerd met een oplossing of een beslissing te komen en een oplossing of beslissing kan onderbouwen met de juiste argumenten.

Tabel 1: Overzicht interventie eerste leerjaar

Module	Beroepsproducten
Requirements	<ul style="list-style-type: none"> - BP1.1: Gesprekstechnieken. De student woont een <i>requirements</i> gesprek bij met een (interne of externe) opdrachtgever waarin gesproken wordt over <i>requirements</i>. De student schuift aan als toehoorder. De student maakt een verslag van het gesprek. In dat verslag beschrijft de student het doel van het gesprek en benoemt de student de methoden die zijn gebruikt voor elicitering, analyse, specificatie of validatie. De student bespreekt het concept-verslag met een collega. - BP1.2: Argumenteren. De student maakt een analyse van het requirements proces binnen het eigen bedrijf, komt met een verbetervoorstel en geeft argumenten waarom het voorstel een verbetering is voor de opdrachtgever en de uitvoerders. - BP2: Gesprekstechnieken. Elicitering en het stellen van open vragen: De student oefent met een collega of een goede vriend het stellen van open vragen. De student vraagt de persoon naar zijn passie en blijft doorvragen. Aan de hand van de reflectie op het gesprek benoemt de student acties in het POP ten aanzien van gespreksvaardigheden.
Design	<ul style="list-style-type: none"> - BP3. Overtuigen: De student formuleert een belemmerende overtuiging en gaat die daarna uitproberen en ervaren op de werkvloer (je gaat tegen de overtuiging in handelen).
Testen	<ul style="list-style-type: none"> - M4-3. Betoog¹: De student kiest een ICT onderwerp en beschrijft het standpunt dat hij wil verdedigen. De student verzamelt informatie, doet onderzoek, ontwerpt een betoog en geeft een presentatie.
Projectmanagement	<ul style="list-style-type: none"> - BP1: Verslaglegging: De student beschrijft drie user stories en relateert die stories aan de theorie. De user stories komen uit een project waar de student bij betrokken was. Daarnaast onderzoekt de student de verschillende soorten work items op hun bruikbaarheid.

	- BP2: Verslaglegging. Maak een voorstel voor je praktijkopleider op welke wijze Agile/Scrum zou kunnen worden ingevoerd in een "eigen project". Bespreek het voorstel met een collega, pas zaken aan en bespreek daarna jouw voorstel met een andere collega. Na afloop schrijf je een reflectie op dit hele proces.
Beheer & Onderhoud	- BP1: Verslaglegging. De student onderzoekt in hoeverre in de eigen werkomgeving ITIL wordt toegepast en maakt een kort verslag waarin wordt beschreven hoe het beheer van IT-infrastructuur is ingericht binnen de eigen organisatie of hoe jouw organisatie het beheer heeft vormgegeven bij de klant.
	- BP2: Verslaglegging. De student beschrijft op welke wijze het Software Configuration Management (SCM) is ingericht in zijn organisatie.
	- BP3: Betoog. De student schrijft een kort betoog waarin de student zijn of haar mening weergeeft over het onderhoud en de service. De student geeft argumenten en tegenwerpingen. Feiten worden onderbouwd met een referentie.

¹ Vanwege het belang is dit onderdeel als aparte toets opgenomen in het toetsprogramma.

In de handleiding staat per module beschreven welke beroepsproducten studenten dienen op te leveren. De beschrijving heeft de volgende opbouw:

- Algemene Inleiding
- Planning
- Rol van praktijkopleiders en collega's,
- Per beroepsproduct volgt dan een:
 - o Korte (theoretische) inleiding;
 - o Opdrachtomschrijving;
 - o Beoogde resultaat.

De producten worden beoordeeld met gebruik van *rubrics*, met als doel duidelijkheid te creëren voor studenten en praktijkopleiders. Het gebruiken van *rubrics* is een meetmethode waarmee recht wordt gedaan aan de complexiteit, authenticiteit en contextgebondenheid van bepaalde competenties (Ledoux, Meijer, Van der Veen, Breetvelt, 2013). In de *rubrics* kan elk criterium (bijvoorbeeld 'adviseren') met drie niveaus worden beoordeeld: onvoldoende, voldoende en goed. Per student worden de criteria driemaal beoordeeld: de praktijkopleider, de docent en gezamenlijk. Van het persoonlijk ontwikkelingsplan wordt niet het uiteindelijke niveau beoordeeld maar de gemaakte ontwikkeling wordt beoordeeld.

Het onderzoek beoogt de onderwijspraktijk van HBO Drechtsteden twee dingen op te leveren: een concreet een overzicht van (communicatieve) handelingen die worden geassocieerd met kritisch denken voor een engineer, en een evaluatie van de modules die in schooljaar 2017-2018 zijn aangeboden waarbij specifiek wordt gekeken naar kritisch denken. In het onderzoek werd de relatie tussen vakkennis en taalcompetenties geëxpliciteerd. Het ging dan om de vraag hoe deze vaardigheden gekoppeld worden aan de technische kennis zodat de engineer deze kennis effectief kan toepassen bij het oplossen van vraagstukken.

De interventie is volledig uitgevoerd en de uitvoering is vloeiend verlopen. De keuze voor beroepsproducten heeft de verbinding tussen schools leren en werkplekleren vergroot. De keuze voor *rubrics* als beoordelingsinstrument heeft praktijkopleiders geholpen om de taalcompetenties van studenten beter te kunnen beoordelen. Met name in het begin van het project was het echter lastig om een opleiding te vinden waar belangstelling en draagvlak was voor deelname aan dit project. Bij de opleiding die uiteindelijk aan het project heeft deelgenomen, was het een belangrijke voorwaarde dat het lid van het

kernteam nauw betrokken was bij de opleiding, dat de opleiding een meerwaarde inziet van het project, en dat het een nieuw ontwikkelde opleiding was.

5.3.1.1 Aangepaste interventie

De tweede interventie vond plaats in schooljaar 2020-2021. De evaluatie van het eerste herontwerp lag aan de basis van de verbetering van het lesmateriaal. De studenten die aan de interventie hebben deelgenomen, zijn afkomstig uit de opleiding ICT-Engineer.

De interventie gaat uit van het materiaal dat er al lag (herontwerp 1). De tweede interventie had twee doelen:

- Versterken van de kritisch denken
- Versterken van de rol van de praktijkbegeleider.

Om het kritisch denken van de studenten te versterken **is** een extra beroepsproduct toegevoegd. De studenten schrijven na afloop van de zes modules een recensie waarin zij aangeven wat er in de module behandeld is. Daarnaast geven zij een beredeneerd oordeel waarbij zij het belang aangegeven van de inhoud van desbetreffende module voor het eigen bedrijf en de werkzaamheden van de student.

Voor het versterken van de rol van de praktijkopleiders is een workshop ontwikkeld waar de volgende onderwerpen aan bod kwamen:

- Inventariseren en bespreken van vragen en suggesties van praktijkleiders;
- De opleiding en leren op de werkplek;
- Taken van de praktijkopleider;
- Observeren en feedback geven.

De workshop is op 18 november voor het eerst online gegeven. Als eerste werden de vragen en suggesties van de praktijkopleiders geïnventariseerd. De volgende zaken werden naar voren gebracht:

- De student geeft aan dat de opdrachten niet altijd duidelijk zijn en dat hij soms niet weet wat er van hem verwacht wordt.
- De beoordelingscriteria van beroepsopdrachten zijn zo 'duidelijk' dat de student er 1 op 1 naar toeschrijft. Hoe daar me om te gaan?
- Hoeveel feedback moet je geven, het voelt alsof ik aan het voorzeggende ben. Wat is dan het leereffect?
- De praktijkopleiders zijn met name geïnteresseerd in best practices.

V.w.b. de onduidelijke opdrachten. Gedurende de opleiding wordt de verantwoordelijkheid voor het leerproces steeds meer bij de student gelegd. Dat betekent dat de student aan het begin van de opleiding meer uitgewerkte opdrachten ontvangt. Bijvoorbeeld, een opdracht bevat dan een planning van de activiteiten. Later in de opleiding zijn de opdrachten minder specifiek en wordt er meer van de student gevraagd. Bijvoorbeeld, de student moet dan zelf een planning maken.

Feedback geven kwam tijdens de workshop aan bod. Het toewerken naar de beoordelingscriteria is als verbeterpunt meegenomen.

5.3.2 Evaluatie

De uitvoering heeft ondanks de Coronamaatregelen toch op school en op de werkplek kunnen plaatsvinden. De aanleiding om deel te nemen aan het onderzoek was voor HBO Drechtsteden dat ze in het licht van alle knelpunten die ze op het gebied van hybride onderwijs (het integreren van stage/werkplekleren in de opleiding) zijn tegengekomen, ze zich als opleiding dicht bij de arbeidsmarkt willen positioneren. Door dit project is – met name door de inzet van beroepsproducten (opdrachten die dicht liggen bij de beroepspraktijk waar studenten voor worden opgeleid) – de aansluiting tussen schools leren en werkplekleren vergroot en hebben *soft skills* (o.a. taalcompetenties) meer aandacht gekregen. Het

zou volgens het opleidingsteam ook voor andere mbo's interessant kunnen zijn om het concept van beroepsproducten te integreren in het curriculum.

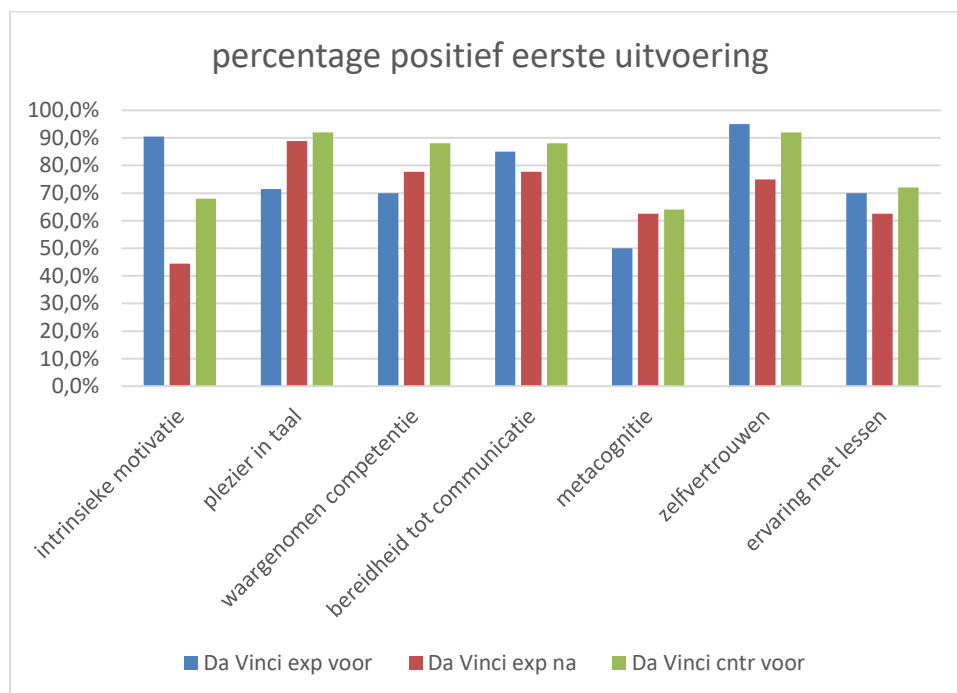
Een belangrijke succesfactor tijdens de interventie is dat werkgevers nauw betrokken waren bij de opleiding, en dat de interventie is aangeboden door hybride docenten die dichtbij het werkveld staan. Reageren op de arbeidsdynamiek vraagt namelijk om docenten die uit ervaring in het werkveld weten hoe ze hiermee om kunnen gaan. Dat het werkveld betrokken was bij de interventie, heeft ermee te maken dat ontwikkelingen in de sector (ICT) heel snel gaan en er daarom veel wordt nagedacht op een praktisch niveau wat er nodig is in een opleiding. Een andere belangrijke succesfactor bleek dat docenten goed worden begeleid in het vinden van oplossingen op problemen waar ze tijdens de interventie mee geconfronteerd worden. Een knelpunt bleek echter dat docenten niet voldoende tijd hebben om vraagstukken te kunnen begrijpen en te kunnen ontwikkelen, waardoor men is geneigd om terug te grijpen naar wat ze al deden.

Hoewel praktijkopleiders hebben aangegeven dat ze door het gebruiken van *rubrics* beter weten wat er van studenten vanuit de opleiding wordt verwacht en daardoor beter de taalcompetenties van studenten kunnen beoordelen en hier feedback op kunnen geven, hebben zij ook aangegeven dat studenten naar de criteria uit de *rubrics* gaan toewerken. Een nieuw vraagstuk is daarom hoe ze evenwicht kunnen vinden tussen wel beoordelen, maar geen 'afvinklijstje' voor studenten.

De interventie wordt volgend schooljaar weer uitgevoerd. Aandachtspunten zijn dat de opdrachten nog te veel los staan van de werkplek en dat het voor praktijkopleiders duidelijker moet zijn dat de beroepsproducten de hele opleiding doorlopen en daarbij begeleid worden door praktijkopleiders en collega's. Het streven hierbij is dat studenten in het begin intensiever begeleid worden en later in de opleiding meer hun eigen weg vinden.

Bij deze casus bleek het alleen mogelijk een voor – en nameting te organiseren met de studentenvragenlijst bij de eerste uitvoering (afname april 2019 en juni 2019) met de experimentele groep (n voor =21, na=10), en alleen een voormeting bij de controlegroep (n=25).

Figuur 5:percentage positieve antwoorden bij de eerste uitvoering Da Vinci



We zien over het algemeen dat de 10 experimentele studenten in de nameting vaker positief antwoorden dan de 21 studenten in de voormeting op de schalen plezier in taal, waargenomen competentie en metacognitie. Op de overige schalen juist minder vaak positief. Het percentage positieve antwoorden op de schaal intrinsieke motivatie verschilde aanzienlijk. Reden daarvoor was de lage n (van de 9 studenten die op deze schaal antwoordden in de nameting scoorden 3 studenten exact '3', en 2 studenten negatief). Zoals eerder besproken zijn deze resultaten niet generaliseerbaar, maar vormden aanleiding tot gesprek *binnen* de opleiding met als doel de opleiding beter aan te passen aan de specifieke groep studenten.

5.4 Samenvatting

Uit voorbereidende gesprekken met betrokkenen uit opleidingsteams en het bedrijfsleven bleek dat studenten het nog moeilijk vonden om iets op te schrijven, dat aandacht voor kritisch denken en beargumenteren belangrijk is, en dat analytisch denken en de ontwikkeling van taalcompetenties gelijk opgaan. Een uitspraak vanuit het bedrijfsleven dat bepalend is geweest voor de vormgeving van de interventie is de volgende: *“Mijn medewerker kan nog zo veel technische kennis hebben, maar wanneer hij die kennis niet goed kan overbrengen in een gesprek met de klant of collega’s functioneert hij niet optimaal.”* Op basis van het vooronderzoek zijn er beroepsproducten ontwikkeld die het opleiden op school verbinden aan het leren op de werkplek, zoals het bijwonen van een gesprek met een klant en het stellen van open vragen. Door dit project is de aansluiting tussen schools leren en werkpleklernen vergroot en hebben *soft skills* (o.a. taalcompetenties) meer aandacht gekregen.

6 Casus 3: Friesland College

6.1 Onderwijspraktijk

Het Friesland College is een ROC met meer dan 130 mbo-opleidingen in Leeuwarden en Heerenveen. Het Friesland College profileert zich als een onderwijsinstelling die staat voor modern en toekomstgericht onderwijs en waar praktijkgestuurd onderwijs voorop staat. Een belangrijk speerpunt is het begeleiden van de studenten in het aanleren van vakkennis en het ontwikkelen van een professionele werkhouding en gewenste sociale vaardigheden (Kwaliteitsagenda 2019-2022). Bovendien is er oog voor de constante technologische ontwikkelingen op de arbeidsmarkt, met nadruk op techniek, technologie en ICT. Het Friesland College participeerde in het TDA-project met de opleiding Chauffeur Wegvervoer.

De opleiding Chauffeur Wegvervoer die wordt aangeboden in Heerenveen, is een tweejarige opleiding op niveau 2, BBL. Studenten hebben 45 minuten Nederlands per week en werken toe naar een examen op referentieniveau 2F (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2008). Het vak Nederlands wordt gegeven vanuit de principes van de Drieslag Taal (Bolle, 2009). Deze Drieslag houdt in dat het taalonderwijs wordt ingericht aan de hand van drie 'slagen': (1) taalontwikkeling in vaklessen en stages, (2) ondersteunend taalonderwijs en (3) persoonlijke oefening en remediëring. Een belangrijk uitgangspunt is dat alle docenten van een opleidingsteam medeverantwoordelijk zijn voor de taalontwikkeling van de studenten. Hier wordt in de praktijk echter nog niet altijd naar gehandeld. Niet alle docenten binnen de chauffeursopleiding voelen zich verantwoordelijk voor verbetering van taalvaardigheden van de studenten en ook de rol van praktijkbegeleiders hierin heeft nog onvoldoende vorm gekregen.

Voor het vak Nederlands werken de studenten in een van de lokalen grenzend aan een studiecetrum. In het studiecetrum kan er met vaste computers gewerkt worden of in het lokaal met laptops. De meeste studenten hebben geen eigen *device*. De vaardigheden 'spreken' en 'gesprekken voeren', waar de interventies in dit onderzoek hoofdzakelijk op gericht zijn, vinden binnen de gehele beroepsopleiding plaats. Echter, om studenten bewust te maken van hun competentie op dit gebied zou het wenselijk zijn om 'slag 1' meer vorm te geven, zodat studenten nood ervaren om binnen Nederlands hun vaardigheden verder te kunnen ontwikkelen. Er wordt tijdens de opleidingen binnen het Friesland College voornamelijk formatief geëvalueerd, ook wat vaardigheden Nederlands betreft. Alleen de examens Nederlands (CE en IE's) zijn summatief.

De casus werkt in de breedte aan zoveel mogelijk vaardigheden en in het bijzonder taalvaardigheid. Er gelden geen andere leerdoelen voor Nederlands dan die van het referentiekader 2F. Daarbij is ook aandacht voor samenwerken, probleemoplossend vermogen en zelfregulerend vermogen (zowel plannen als leren) en een ondernemende houding, oftewel 21^e-eeuwse vaardigheden.

6.2 Probleembeschrijving

Om meer zicht te krijgen op de huidige situatie en de wensen voor verbetering van de onderwijspraktijk voor wat betreft taalcompetenties van studenten, zijn er gesprekken gevoerd met opleidingsteams van docenten en met werkgevers. Kernthema's waren de rol van taal- en communicatievaardigheden op de arbeidsmarkt, de interactie tussen opleiding en beroepenveld en de vraag wat het taal- en communicatieonderwijs zou moeten inhouden.

6.2.1 Focusgroepgesprekken met docenten

Bij het Friesland College is op twee verschillende momenten een gesprek gevoerd met het opleidingsteam Chauffeursopleiding. Deze focusgroepgesprekken richtten zich op de rol van taal- en communicatievaardigheden op de arbeidsmarkt, de interactie tussen opleiding en beroepenveld, en wat het huidige gewenste taal- en communicatieonderwijs moet inhouden. Naar aanleiding van de inzichten

van de docenten zijn diverse aandachts-/actiepunten opgesteld, die hieronder samengevat weergegeven worden.

Het eerste focusgroepgesprek (19 december 2017) werd gevoerd met drie docenten en een opleidingsmanager en leverde samengevat de volgende uitkomsten op.

- De voorkeur gaat uit naar activiteiten vanuit het thema ‘sociale vaardigheden’. Chauffeurs moeten zich kunnen onderscheiden door goede communicatieve vaardigheden, waaronder: schrijven, begrijpend lezen, zichzelf presenteren, Nederlandse taal in het algemeen, maar ook Duits en Engels en assertiviteit.
- De opleiding betreft op dit moment het bedrijfsleven al meer bij de opleiding, bijvoorbeeld door het organiseren van leermeesteravonden, het realiseren van werkplaatsen en direct contact met de werkgevers.
- De motivatie van de studenten kan mogelijk bevorderd worden door rolmodellen uit te nodigen op school.

Actiepunten die voortkwamen uit het tweede focusgroepgesprek (16 januari 2018), met drie docenten, leverde de volgende actiepunten op.

- Meer aandacht voor spreken en gesprekken, met aandacht voor representatief zijn en het oefenen met presentaties.
- De samenwerking kan verbeterd worden; docenten Nederlands in Heerenveen moeten vaker samenkomen.
- Het is goed om een nieuwsbrief op te richten, die vanuit de opleiding naar de bedrijven gestuurd kan worden; studenten kunnen hierin een rol spelen.
- Docenten moeten beter zicht krijgen op het taalniveau van de studenten. Taalvaardigheid toetsen ook buiten het vak Nederlands.

6.2.2 Interviews met werkgevers Chauffeursopleiding

Naast focusgroepgesprekken met docenten, zijn er interviews gehouden met werkgevers van stagiaires binnen de opleidingen Zorg, Service en Welzijn en de Chauffeursopleiding. Voor deze opleiding geldt dat, in tegenstelling tot de andere casussen, zij te maken hebben met weinig opdrachtgevers. Deze zijn echter wel bepalend voor het werkveld. Er is een interview uitgevoerd met een eigenaar van een koeriersdienst (17 werknemers), en met een manager van een transportbedrijf (85 chauffeurs).

Onderwerpen waren: het belang van taal en communicatie, vereisten en vaardigheden stagiaires, ontwikkelingen op de arbeidsmarkt en responsiviteit. De belangrijkste bevindingen voor de Chauffeursopleiding worden hieronder besproken.

Werkgevers binnen de Chauffeursopleiding geven aan dat werknemers het visitekaartje zijn van het bedrijf, en hechten hier veel waarde aan. Stagiaires dienen netjes voor te komen, netjes te spreken en op een degelijke manier met klanten om te gaan. De-escalerend optreden wordt hierbij als een vaardigheid genoemd. Verder is inschattingsvermogen van belang in het geval van kinderen of ouderen die de deur openen. Talenkennis wordt genoemd als een pré.

De geïnterviewde bedrijven van de Chauffeursopleiding hebben relatief weinig ervaring met stagiaires, en kunnen zodoende nog niet een gefundeerd oordeel vellen. Wel wordt benoemd dat stagiaires moeten leren omgaan met ontevreden/boze klanten, en dat hier wat te halen valt. Talenkennis wordt verder genoemd als belangrijk. Er moet Fries gesproken/verstaan kunnen worden in Friesland, en Gronings in Groningen.

De ontwikkelingen op de arbeidsmarkt zijn volgens de werkgevers gericht op technologie en de klant. Mensen worden steeds ongeduldiger en accepteren minder. Chauffeurs moeten hier op leren inspelen en hebben hiervoor speciale voorbereiding nodig. Verder wordt er steeds meer met ICT en boordcomputers gewerkt, waardoor de chauffeursopleiding meer in de richting van niveau 3 gaat in plaats van 2.

Werkgevers missen over het algemeen geen dingen die ze graag terug willen zien in de opleiding. Wel vinden ze talenkennis erg belangrijk en moet hier veel aandacht aan besteed worden binnen de opleiding. Door de technologische ontwikkelingen zou een van de werkgevers graag zien dat de opleiding richting niveau 3 gaat.

Op basis van dit vooronderzoek is een eerste herontwerp van de opleidingspraktijk vormgegeven in het schooljaar 2018-2019. Om in het tweede herontwerp nog beter aan te kunnen sluiten op de vragen vanuit de beroepspraktijk en mogelijkheden voor verbetering in het onderwijsaanbod, is de eerste interventie geëvalueerd en zijn er interviews gehouden met studenten van de opleiding. De tweede interventie vond vervolgens plaats in de periode 2019-2020.

6.3 Interventie

De interventie heeft de vorm gekregen van een lessenreeks, die is verzorgd door de docent Nederlands. Het eerste herontwerp verschilde voor wat betreft de omvang en inhoud van het tweede herontwerp. In de volgende paragrafen staat dit nader beschreven.

6.3.1 Eerste uitvoering

De casus is uitgewerkt in een lessenserie, die is ontwikkeld door een student aan de Rijksuniversiteit Groningen, in het kader van dit project. Het herontwerp bestaat uit 6 bijeenkomsten (lessen), met mogelijk voor enige uitloop. De deelnemers aan de interventie zijn 35 eerstejaars studenten van de Chauffeursopleiding, georganiseerd in twee klassen.

De lessenreeks wordt uitgevoerd tijdens klassikale lessen, waarbij de docent de lessen aanstuurt, maar de studenten vooral zelf aan het werk zijn. Binnen coaching wordt ook aandacht besteed aan spreken en gesprekken voeren in het kader van deze casus: hoe presenteer je jezelf en hoe komt non-verbale communicatie over.

De taalcompetenties die centraal staan in deze casus zijn in belangrijke mate spreken en gesprekken voeren en in mindere mate lezen, luisteren en schrijven. Klantcontact staat centraal; de student leert hoe hij/zij een 'visitekaartje' is voor het bedrijf, en wat dit betekent voor zijn/haar persoonlijke beroepshouding. De student leert onder andere zichzelf te presenteren, een voicemailbericht in te spreken en gespreksvoering ten behoeve van mondeling klantcontact.

Centraal staat de vraag hoe je jezelf professioneel presenteert, zowel mondeling als schriftelijk. Opdrachten die de studenten uitvoeren in deze lessenreeks zijn hieronder weergegeven.

- Les 1 - *Een representatieve voicemail opnemen*. Studenten schrijven een voicemail uit en nemen deze op. Zij bespreken elkaars voicemails en beoordelen elkaars WhatsApp-profielfoto.
- Les 2 - *Een zakelijk telefoongesprek voorbereiden/voeren*. Tijdens deze les wordt behandeld wat formeel en informeel inhoudt, hoe een zakelijk gesprek voorbereid kan worden, en hoe informatie verkregen kan worden tijdens een zakelijk telefoongesprek. Studenten spelen een aantal scenario's uit waarbij ze informatie moeten inwinnen uit een zakelijk gesprek.
- Les 3 - *Jezelf presenteren*. Studenten leren het belang van non-verbale communicatie, en geven een overtuigende pitch over zichzelf van 1 minuut. De andere studenten letten hierbij op de non-verbale communicatie die gebruikt wordt tijdens de pitch.
- Les 4 - *Een sollicitatiebrief schrijven*. De belangrijkste aspecten van een sollicitatiebrief worden besproken.
- Les 5 - *Een sollicitatiegesprek voorbereiden/voeren*. De sollicitatiebrief van de vorige les wordt gebruikt om een sollicitatiegesprek voor te bereiden. Er worden sollicitatiegesprekken gevoerd onder de studenten in groepen van vier.
- Les 6 - *Acteren met escalerend en de-escalerend gedrag*. Er wordt door studenten onderzoek gedaan naar de-escalerend gedrag. De bevindingen worden gepresenteerd. Studenten bedenken in tweetallen situaties waarin klanten of medeweggebruikers ontevreden of boos kunnen zijn. Deze

situaties worden op kaartjes genoteerd, waarna andere studenten de situaties uitspelen. Tot slot wordt de vorige opdracht herhaald met een acteur die de situatie uitspeelt.

- Les 7: *Het bespreken van positieve recensies over transport- en logistiekbedrijven*. Studenten zoeken positieve recensies op via het internet en noteren deze klassikaal. Daarna bedenken zij situaties waarin ze een extra stap kunnen zetten om betere service te verlenen.

6.3.1.1 Tweede uitvoering

De tweede interventie vond plaats in studiejaar 2019-2020. De evaluatie van het eerste herontwerp en de voornaamste uitkomsten van de interviews met de studenten, lagen aan de basis van de verbetering van het lesmateriaal. Het ging hierbij met name om een duidelijker focus in het materiaal, waardoor studenten minder met allerlei verschillende onderwerpen bezig zijn. Een aspect van communicatieve vaardigheden waar in deze fase inhoudelijk meer aandacht voor zou moeten zijn, is de-escalerend optreden/ omgaan met agressie. Dit kwam als aandachtspunt naar voren vanuit de interviews met werkgevers én studenten maar was nog onvoldoende uitgewerkt in het eerste ontwerp (en ook niet in het bestaande onderwijsprogramma).

De lessenreeks is uitgevoerd door één docent voor een groep van 30 studenten. Dit was een andere docent dan bij het eerste herontwerp. Vanwege de beperkende coronamaatregelen moest dit via onlineonderwijs gebeuren en daardoor kon niet alles uitgevoerd worden zoals beoogd. Eén van de kernactiviteiten, een oefensessie met een trainingsacteur, moest daardoor vervallen. Uitgangspunt voor de reeks is een lesduur van 90 minuten.

De korte lessenreeks gaat uit van het materiaal dat er al lag (interventie 1), maar de inhoud is nu compacter en gaat alleen uit van *mondeling* taalvaardigheid (gesprekken voeren). Daarbij is er meer aandacht voor agressie in het verkeer/ de-escalerend optreden. Die keuze is gebaseerd op uitkomsten van het onderzoek in het TDA-project, waaronder interviews met (stage)bedrijven/werkgevers en studenten. Deze opzet bevat geen dichtgetimmerd geheel maar biedt voldoende aanknopingspunten en ruimte om tot een goede uitvoering te komen, zowel via fysiek als via onlineonderwijs (met uitzondering van het oefenen met een trainingsacteur, les 4). De link met de beroepspraktijk is een belangrijk element: voor elk onderwerp zijn er opdrachten die de studenten in de stagepraktijk kan uitvoeren. De opbouw is als volgt.

Les 1 - *Jezelf presenteren*

Doelen:

- De student is zich bewust van zijn rol als 'visitekaartje' voor het (stage)bedrijf
- De student weet wat de invloed van non-verbale communicatie is
- De student kan een overtuigende pitch van 1 minuut over zichzelf geven

Les 2 - *Servicegericht gesprekken voeren*

Doelen:

- De student weet waarom een goede service belangrijk is
- De student weet wat kenmerken zijn van een zakelijk, servicegericht gesprek
- De student kan enkele situaties noemen waarin hij extra service kan verlenen

Les 3 - *Agressie van medeweggebruikers of klanten*

Doelen:

- De student herkent situaties in het verkeer die leiden tot agressie van medeweggebruikers
- De student herkent verschillende typen agressie waar hij mee te maken kan krijgen
- De student bespreekt situaties die hij zelf heeft meegemaakt en bedenkt oplossingen

Les 4 - *De-escalerend optreden*

Doelen:

- De student weet hoe agressie (van medeweggebruikers) zich kan ontwikkelen
- De student kent de stappen van de-escalerend optreden

- De student kan zelf de-escalerend optreden in lastige situaties

De gesprektaken sluiten aan bij het onderdeel Gesprekken uit het Referentiekader taal, niveau 2F, maar gaat feitelijk ook een stap verder. In het Referentiekader gaat het om de volgende taken:

Kan bespreken wat er gedaan moet worden en bijdragen aan de planning. Kan tijdens een discussie of overleg (op beleefde wijze) een probleem verhelderen, een overtuiging of mening, instemming of afkeuring uitdrukken en commentaar geven op de visie van anderen. Kan informatie vragen en geven aan instanties binnen en buiten school. Kan informatie verzamelen en verwerken via het houden van een vraagesprek.

De bijbehorende kenmerken van de taakuitvoering zijn:

- *Beurten nemen en bijdragen aan samenhang*
Kan de juiste frase gebruiken om aan het woord te komen. Kan een reactie uitstellen totdat hij de bijdrage van de ander geïnterpreteerd en beoordeeld heeft.
- *Afstemming op doel*
Kan het eigen gespreksdoel tot uitdrukking brengen. Kan doelgericht doorvragen om de gewenste informatie te verwerven.
- *Afstemming op de gesprekspartner(s)*
Kan het spreekdoel van anderen herkennen en reacties inschatten. Kan het verschil tussen formele en informele situaties hanteren. Maakt de juiste keuze voor het register en het al dan niet hanteren van taalvariatie (dialect, jongerentaal).

6.3.2 Evaluatie

6.3.2.1 Docenten

De lessen van de eerste interventie zijn uitgevoerd door één docent Nederlands, volgens de opzet. Deze eerste interventie (lessenreeks) heeft niet uitgespeeld zoals gehoopt. Een probleem blijkt met name dat er geen urgentie wordt ervaren vanuit de beroepspraktijk en daarmee is ook de motivatie van de studenten laag. De studenten worden op dit moment binnengehaald door bedrijven die zitten te springen om chauffeurs, dus er is voor hen geen enkele noodzaak om bezig te zijn met communicatieve competenties als 'visitekaartje'. Overigens laat dit wel goed zien hoezeer de beroepspraktijk in beweging is: ten tijde van de interviews in het werkveld werd het 'jezelf presenteren' als belangrijk beschouwd, terwijl dat nu vanwege de gewijzigde arbeidsmarkt eigenlijk niet aan de orde is. Studenten komen hoe dan ook aan het werk, sterker nog: ze worden weggekaapt door bedrijven. De lessenreeks bleek dus te veel bedacht vanuit het onderwijs. Studenten bleken weinig gemotiveerd om aan de lessen te werken en zagen het nut van de opdrachten niet helemaal in, maar dit geldt in zijn algemeenheid voor het vak Nederlands. De lessen stonden bovendien relatief los van de stagepraktijk. Een belangrijke vraag is dan ook: hoe kunnen de studenten worden uitgedaagd door die praktijk? En welke handvatten hebben de studenten nu eigenlijk nodig, gebaseerd op een vraag/gevoelde noodzaak? Positief was het intensieve(re) contact met de bedrijven; de docent gaat regelmatig langs bij de vervoersbedrijven en houdt zo goed zicht op hoe het gaat en wat er zoal speelt. In enkele gevallen kwamen dan onderwerpen uit de interventie ter sprake.

Voor wat betreft de praktische uitvoering van de lessenreeks werd geconcludeerd dat er te veel verschillende onderwerpen aan bod komen: zowel het schrijven van een sollicitatiebrief als het voeren van telefoongesprekken, het bekijken van recensies op internet, et cetera. Hierdoor komt eigenlijk elk onderdeel te vluchtig aan bod. In een tweede interventie zou het daarom goed zijn om een heldere focus aan te brengen. De lessenreeks kan dan eventueel ingekort worden. Een belangrijke vraag is ook: hoe kunnen de studenten worden uitgedaagd door die stagepraktijk/het werk? En welke handvatten hebben de studenten nu eigenlijk nodig, gebaseerd op een vraag/gevoelde noodzaak?

De uitvoering van het tweede herontwerp is goed verlopen. De studenten waren tevreden met de inhoud en positief over hetgeen ze geleerd hebben. Enkele reacties uit het evaluatieformulier: "Communicatieve vaardigheden zijn enorm verbeterd. Handelingen om bijvoorbeeld iets als agressie te voorkomen, in eigen geval of dat van de klant of medeweggebruiker, zijn goed bij gebleven". Een andere student gaf aan: "Het meest bijgebleven is hoe je het veilig kunt houden in het verkeer en dat je vriendelijk blijft". Ook de docent heeft het uitvoeren van de workshop als positief ervaren. Door de feedback en praktijkvoorbeelden van de studenten ontstonden er mooie onderwijsleergesprekken en kregen de thema's betekenis.

De inhoud van de lessenreeks was compact en daarnaast ook interactief. Dit had als gevolg dat de aandacht van de student werd vastgehouden en zij gemotiveerd raakten om actief deel te nemen. Bij sommige onderdelen uit de workshops werden de chauffeurs uit hun comfortzone gehaald, maar ze deden tot de verbazing van de docent allemaal mee. Ook de studenten hebben het interactieve van de lessenreeks als positief ervaren: "leerzaam omdat we met deze lessen ook meer communicatie met elkaar hebben". Zij waardeerden de "gesprekken over de situaties die wij als chauffeurs in het dagelijks leven tegen kunnen komen". Het is jammer dat door de Coronacrisis de laatste workshop niet plaats heeft kunnen vinden. Desondanks was de lessenserie een succes en zal deze worden opgenomen in het onderwijsprogramma.

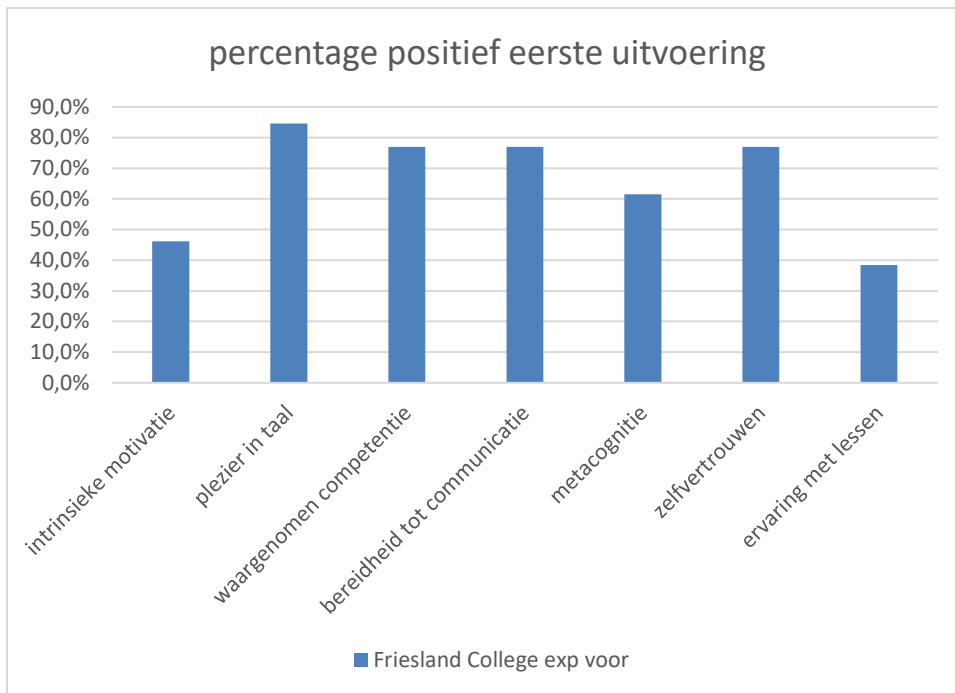
6.3.2.2 Interviews met studenten

In oktober 2019 heeft een onderzoeker vijf studenten van de chauffeursopleiding geïnterviewd aan de hand van vier thema's: beschrijving toekomstig beroep en taaltaken, gesprekken voeren op de werkvloer, schrijftaken (in opleiding en) beroep en mondelinge en schriftelijke taaltaken in de toekomst. De voornaamste bevindingen met het oog op het tweede herontwerp zijn als volgt samen te vatten. De studenten krijgen hoofdzakelijk te maken met klanten en zij vinden het van belang dat ze ook Engels en Duits spreken, vanwege internationale transporten en Fries voor al het lokale werk. Een goede taalvaardigheid vinden de studenten belangrijk voor hun toekomstige baan, waarbij ze van mening zijn dat het 'kunnen voeren van gesprekken op een passende, beleefde manier', een kwestie is van opvoeding. Dat impliceert dat de opleiding hierin weinig kan betekenen. Verder geven de studenten aan dat je als chauffeur steeds meer te maken krijgt met agressie van medeweggebruikers maar ook van klanten of bijvoorbeeld mensen die vinden dat je in de weg staat bij het laden en lossen. Binnen het stagebedrijf hebben de studenten contact met collega's en die zijn vaak informeel van aard. Naar aanleiding van de vraag welke schrijftaken de studenten hebben, bij het vak Nederlands in de opleiding en op de werkplek, noemen de studenten de sollicitatiebrief. Ze zijn daarbij niet erg tevreden over wijze waarop ze dat aanleren, omdat het sterk gericht is op bijvoorbeeld het aantal woorden voor de brief. Ten slotte is besproken of de studenten verwachten dat er in de toekomst veel gaat veranderen in hun beroep. De studenten verwachten dat er vooral veel zal veranderen door gebruik van sociale media en bijvoorbeeld WhatsApp om met elkaar te communiceren. Zij zien dit als een negatieve ontwikkeling omdat daarmee het persoonlijke, rechtstreekse contact steeds meer naar de achtergrond verdwijnt.

6.3.2.3 Studentenvragenlijst

Bij het Frieslandcollege heeft tijdens de eerste uitvoering alleen een voormeting (april 2019) onder 13 studenten uit de experimentele groep plaatsgevonden.

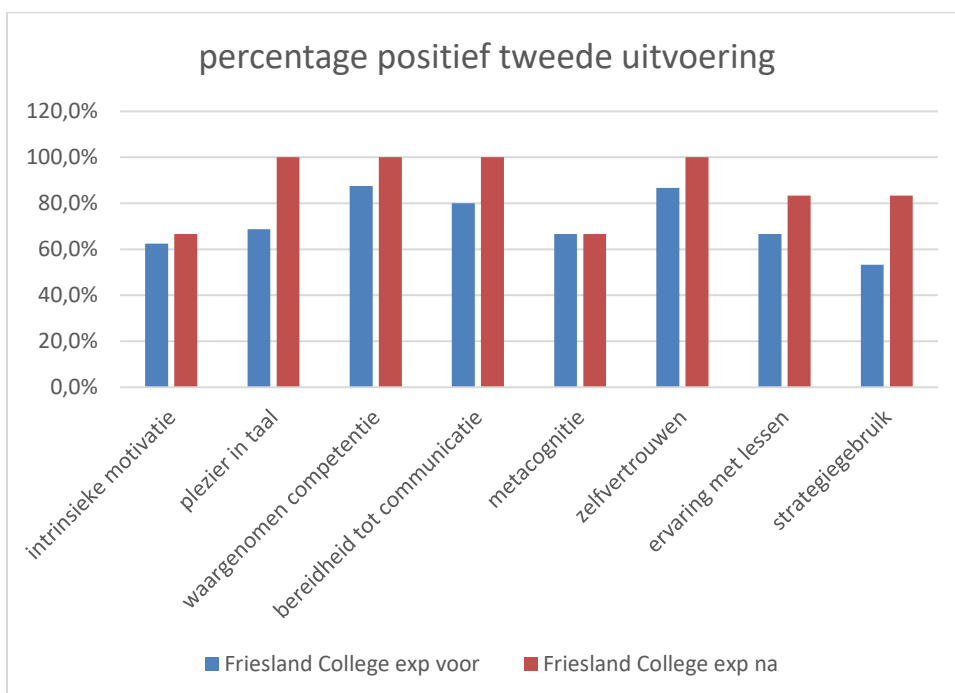
Figuur 6: percentage positieve antwoorden bij de eerste uitvoering Friesland College



De 13 studenten die deelnamen aan de interventie bleken minder positief over de intrinsieke motivatie, en ook over de ervaring die zij in de praktijk ervaren van de lessen Nederlands. Op de andere schalen bleek ruim 60 procent (8 studenten en meer) uitgesproken positief.

Tijdens de tweede uitvoering van de interventie werd de voormeting (september 2020) onder 16 studenten uit de experimentele groep uitgevoerd, en de nameting (januari 2021) bij 6 studenten uit de experimentele groep.

Figuur 7: percentage positieve antwoorden bij de tweede uitvoering Friesland College



Tijdens de tweede uitvoering leek de experimentele groep voordat de interventie uitgevoerd werd al wat positiever dan de groep die deelnam aan de eerste uitvoering. De zes studenten⁶ die ook de nameting invulden vertoonden allen een hoger percentage positieve antwoorden, op alle schalen.

Ook al zijn deze uitkomsten niet generaliseerbaar, voor de opleiding gaf het aanleiding om tevreden te zijn over de interventie, en op de gekozen weg door te gaan.

6.4 Samenvatting

Op basis van focusgroepgesprekken met docenten en interviews met werkgevers (stagebedrijven) is vastgesteld wat de kernthema's waren voor verbetering van de onderwijspraktijk voor de Chauffeursopleiding van het Friesland College. Op basis hiervan was het eerste herontwerp gericht op de rol van mondelinge taal in hoe je jezelf presenteert, het schrijven van een sollicitatiebrief en de manier waarop bedrijven zich presenteren op internet. Uit de evaluatie en gesprekken met studenten kwam naar voren dat er behoefte was aan een duidelijker focus in de lessenreeks en ook dat er meer aandacht zou moeten zijn voor de-escalerend optreden. Solliciteren was minder urgent. Dit waren vervolgens de uitgangspunten voor het tweede herontwerp, waarin deze thematiek in het kader van gespreksvoering centraal stond, in een kortere lessenreeks. Door het afstandsonderwijs (vanwege de Coronacrisis) kon dit herontwerp niet in zijn geheel worden uitgevoerd, maar de bijeenkomsten zijn zeer goed verlopen en positief ontvangen door de studenten. Deze lessenreeks zal een vast onderdeel worden van het onderwijsaanbod.

⁶ Door de lage aantallen voegt een toetsende statistiek weinig toe; een gepaarde t-toets (op de 6 studenten die zowel aan de voor- als nameting deelnamen) leverde dan ook geen significante verschillen op.

7 Casus 4: ROC Friese Poort

ROC Friese Poort verzorgt voor circa 15.000 studenten beroepsonderwijs. Ook voor bedrijven en instellingen verzorgt ROC Friese Poort een breed scala aan opleidingen en trainingen, variërend van korte, intensieve trainingen op maat tot meerjarige opleidingen, individueel of groepsgewijs. ROC Friese Poort heeft als missie en visie om voorop te lopen bij de ontwikkelingen in het werkveld, het stimuleren van persoonlijke vorming en het aanbieden van toekomstbestendig onderwijs. ROC Friese Poort heeft vestigingen in Dokkum, Drachten, Emmeloord, Leeuwarden, Sneek en Urk. De opleiding die betrokken is bij TDA vanuit Friese Poort is Handel en Ondernemerschap in de vestiging te Leeuwarden.

7.1 Onderwijspraktijk

Binnen ROC Friese Poort is er op twee momenten gesproken met docenten binnen het opleidingsteam Handel en Ondernemerschap over taal- en communicatieonderwijs, de rol van taal- en communicatievaardigheden op de arbeidsmarkt, en het huidige gewenste taal- en communicatieonderwijs. Naar aanleiding van deze focusgroepgesprekken zijn een aantal zorgen en actiepunten naar voren gekomen. Er moet aan gewerkt worden om studenten het belang of nut te laten inzien van verbale en schriftelijke communicatie. Studenten moeten verder leren technische termen te vertalen in begrijpelijke taal voor de consument. Daarnaast moet er een structurele planning komen voor contact met werkgevers over hun behoeften en eisen. Er moet een beter beeld komen van de vaardigheden van alumni in het werkveld.

De aansluiting van het onderwijs op het werkveld kan verbeterd worden door het beroepenveld in te lichten over de problemen die studenten hebben om stageplekken te vinden, om zodoende de kans op een stageplek te verbeteren. Verder kunnen er structurele peilingen van de werkzaamheden van studenten in het werkveld gedaan worden, door studenten specifieke communicatieve opdrachten te laten uitvoeren tijdens de stage.

De groepen studenten kennen een gemengde samenstelling; een deel van de studenten stroomt in vanuit vmbo TL, een ander deel vanuit vmbo GL of Basis. Voor de AVO-vakken wordt nog gewerkt aan een goede differentiatie naar leerweg, niveau en richting. Er is vaak keuzevrijheid voor studenten.

In de casus wordt geëxperimenteerd met een werkvorm die de afstand tussen onderwijs en het werk waarvoor wordt opgeleid kan verkleinen. In dit geval wordt de vaardigheid in het uitvoeren van een taak - het verkoopgesprek - niet getraind in lessen, maar in de observatie van experts op dat gebied (verkoopspecialisten) en de uitvoering van die taak om te beginnen in door de school zelf opgezette leerwinkels en later in andere winkels, met name winkels waarin verkoop- en adviesgesprekken veel gevoerd worden (kledingwinkels, elektronica-zaken enz.). Het experiment past in de visie dat taalonderwijs (ook binnen de generieke programmaonderdelen) een centraal deel vormt van de beroepsvoorbereiding. Binnen de opleiding is het taalonderwijs ingericht vanuit de principes van de Drieslag Taal (Bolle, 2009), al heeft dat in de praktijk nog niet de gewenste realisatie. Binnen de Drieslag Taal is training van taalvaardigheden in de beroepscontext (stage) een belangrijk uitgangspunt. Essentie van de casus is dat gekeken wordt of en hoe een training in een essentiële vaardigheid inhoudelijk, organisatorisch en didactisch zo dicht mogelijk op de beroepspraktijk kan worden ingevuld.

De casus werkt dus in de breedte aan zo veel mogelijk vaardigheden en in het bijzonder taalvaardigheid. Er gelden geen andere leerdoelen voor Nederlands dan die van het referentiekader 2F en 3F. Daarbij is ook aandacht voor samenwerken, probleemoplossend vermogen en zelfregulerend vermogen (zowel plannen als leren) en een ondernemende houding, oftewel 21e-eeuwse vaardigheden.

7.2 Probleembeschrijving

Om meer zicht te krijgen op de huidige situatie en de wensen voor verbetering van de onderwijspraktijk voor wat betreft taalcompetenties van studenten, zijn er gesprekken gevoerd met opleidingsteams van docenten en met werkgevers. Kernthema's waren de rol van taal- en communicatievaardigheden op de arbeidsmarkt, de interactie tussen opleiding en beroepenveld en de vraag wat het taal- en communicatieonderwijs zou moeten inhouden.

7.2.1.1 Focusgroepgesprekken met docenten

Binnen ROC Friese Poort is er op twee momenten gesproken met docenten binnen het opleidingsteam Handel en Ondernemerschap over taal- en communicatieonderwijs, de rol van taal- en communicatievaardigheden op de arbeidsmarkt, en het huidige gewenste taal- en communicatieonderwijs.

Naar aanleiding van het eerste focusgroepgesprek (28 november 2017) met docenten van het opleidingsteam zijn verschillende aandachtspunten naar voren gekomen:

- Studenten moeten leren de vertaalslag te maken van technische termen naar begrijpelijke taal voor de consument;
- Studenten moeten meer het belang inzien van de invloed van schriftelijke en verbale communicatie, hetgeen kan leiden tot verbetering van communicatievaardigheden;
- Een structurele planning voor contact met werkgevers over hun behoeften/vereisten is nodig. Concreet: één keer per jaar brainstormen met het beroepenveld: wat hebben we gedaan, wat ging goed, wat kwamen we tegen en wat kan anders/missen we nog?
- We moeten een beter beeld krijgen van de vaardigheden van alumni in het werkveld.

De aansluiting van onderwijs op het werkveld zou verbeterd kunnen worden door:

- Inlichten van het beroepenveld over problemen van studenten om kansen op stageplaats te verbeteren;
- Structurele peiling van wat studenten in het werkveld doen;
- Uitvoeren van meer specifieke communicatieve opdrachten tijdens de stage en ook het verbinden van de eigen schooltaken aan stage
- Lesvormen waarbij schoolvakken beter op elkaar aansluiten

Tijdens een tweede focusgroepgesprek met docenten (april 2018) is besproken dat er niet zozeer toegewerkt zou moeten worden naar een lessenserie, maar meer “bouwstenen”: onderdelen die in te zetten zijn waar nodig. Ook hoeft het niet alleen over verkoopgesprekken alleen te gaan, maar gespreksvoering in het algemeen zou uitgangspunt kunnen zijn. Vanuit Engels is de vraag gesteld hoe het project gebruikt kan worden om leerlingen voor te bereiden op internationalisering. Verder hebben de deelnemers aan het gesprek aangegeven dat studenten zelf uit kunnen zoeken welke trainingen door winkels zelf aangeboden worden. Bijvoorbeeld aan de hand van interviews.

7.2.1.2 Interviews met werkgevers opleiding Handel en Ondernemerschap

Er zijn 10 interviews gehouden bij leerbedrijven met werkgevers van stagiaires van de opleiding Handel en Ondernemerschap van ROC Friese Poort. Het ging om kleine mkb bedrijven/filialen⁷. Friese Poort kent ook een ‘onderwijsadviesraad’ waarin werkgevers vertegenwoordigd zijn, waaronder ook geïnterviewden.

Bij de kwalificaties van beroepsonderwijs is aandacht voor vaktaal. Elk vakgebied heeft vaktaal en de studenten moet hierin thuis zijn. In de kwalificatiedossiers staat verder dat studenten beroepsgerichte communicatieve vaardigheden moeten bezitten. Dit geldt voor zowel verbale als schriftelijke communicatie. SBB spreekt verder van beroepsgerichte taalcompetenties waarbij contact met klanten, maar ook tussen collega's van belang is. De meeste kwalificaties in de sector Handel zijn gericht op klanten, zowel fysiek als digitaal is belangrijk. Verbale en non-verbale communicatie zijn hierbij met elkaar verbonden. Dat taal aan de orde is, wordt beschreven in de kwalificaties; in de titel of uitgewerkt in

⁷ Managers 2 supermarkten, 2 schoenenzaken, 2 elektronicawinkels, 1 modezaak, 1 sportzaak en twee speciaalzaken.

werkprocessen met bijbehorende activiteiten. Uit de context blijkt vanzelf of dit verbaal is, zoals een klantgesprek voeren, maar afhankelijk van wat het beroep is, kan het ook meer schriftelijk zijn, zoals een offerte opstellen. Verbale vaardigheden kunnen dus nodig zijn om tot een taak te komen.

Taal en communicatie worden door alle werkgevers genoemd als “misschien wel de belangrijkste vaardigheden in het beroep”. Werkgevers denken dan vooral aan algemene sociale, communicatieve vaardigheden, zoals klanten begroeten, ontvangen en gastheerschap in de winkel. Stagiaires hebben te maken met veel gespreksvoering, vooral bestaand uit verkoopgesprekken en klantgesprekken. ‘Factuur en order-schrijven’ wordt verder genoemd als een belangrijke vaardigheid. Bij het aannemen van stagiaires letten werkgevers op een aantal punten: of de student glimlacht en er netjes en verzorgd uitziet (schoon/nette kleding), en of de student een proactieve houding/uitstraling heeft.

Werkgevers zijn over het algemeen positief over de stagiaires van de opleiding Handel en Ondernemerschap, maar zijn van mening dat de taal- en communicatieve vaardigheden van studenten vaak te wensen over laten. Het gaat dan om gespreksvaardigheid en schrijfvaardigheid. Moderne vreemde talen zijn erg belangrijk, vooral Engels.

Er worden vaak interne of externe trainingen gegeven, voornamelijk producttraining en verkooptraining. Deze trainingen worden wel gegeven aan medewerkers, maar stagiaires doen daar vaak niet aan mee (te duur). Over het algemeen zijn dit fysieke trainingen; slechts twee leerbedrijven (waaronder Scapino) maken gebruik van e-learning-modules.

Een van de belangrijkste ontwikkelingen in het vakgebied is volgens werkgevers de opkomst van internet (als informatiebron én webshops). Ook sociale media en veranderend klantgedrag worden als belangrijke ontwikkelingen genoemd. Ten slotte worden moderne vreemde talen steeds belangrijker voor verkopers door het toenemende aantal toeristen in de regio.

Werkgevers verwachten van de opleiding dat er meer aandacht wordt besteed aan: hospitality/gastheerschap, presenteren en training in omgang met diefstal/preventie en agressie. Werkgevers verwachten dat studenten meer oefenen met het voeren van verkoopgesprekken en denken aan rollenspellen (met stappenplan) of gebruik van filmmateriaal als concrete lesideeën.

Werkgevers hebben geen inzicht in het curriculum van de opleiding en weten dus niet goed of de vaardigheden die studenten leren tijdens de opleiding aansluiten op het toekomstige beroep. Ook weten zij niet of taal- of vakgerelateerde ontwikkelingen een plek krijgen in de opleiding. Leerbedrijven vinden het belangrijk dat er voldoende aandacht is voor ontwikkelingen in het beroep, zoals het belang van ‘beleving’ tijdens het winkelen.

De verbinding met het beroepenveld kan veel beter volgens werkgevers. Hierbij denken zij aan: gastdocenten, excursies met de klas naar het leerbedrijf (winkel, productie, magazijn) en betere invulling van stagebezoeken. Bovendien willen leerbedrijven beter op de hoogte zijn van het curriculum van de opleiding en de ontwikkeling van studenten. Ten slotte willen leerbedrijven graag weten welke eisen de opleiding stelt aan stagebegeleiders en willen zij op hun beurt hun verwachtingen aan de opleiding kenbaar maken.

7.3 Interventie

De interventie bestond uit een korte lessenreeks, met gebruikmaking van de methode Nederlands (Taalblokken) en is uitgevoerd door een docent die deel uitmaakt van het kernteam. Een deel vond plaats op ROC Friese Poort en een ander deel in de BPV-bedrijven (winkels). De ontwikkelde opdrachtenreeks heeft een studielast van acht lessen van twee uur.

7.3.1 Eerste uitvoering

De deelnemers aan de interventie Verkoopgesprek van de opleiding Handel en Ondernemerschap zijn twee klassen uit het eerste jaar, in totaal 45 studenten van niveau 3-4. Studenten zijn ingedeeld in drie groepen. De interventie is met twee klassen van de opleiding Handel en Ondernemerschap uitgevoerd.

De voormeting is afgenomen in maart en april 2019. De nameting heeft niet kunnen plaatsvinden. Oorzaak was een te mager resultaat (zie hieronder). Bij een zo onvolledig uitgevoerde lessenreeks/praktijkopdracht was een nameting op z'n minst voorbarig.

Het centrale leerdoel is, naast de voorbereiding op het generieke examen Gesprekken 2F, de voorbereiding op een van de belangrijkste taken in de winkelpraktijk: het voeren van een overtuigend verkoopadviesgesprek. De doelen van de lessenreeks staan weergegeven in onderstaande tabel.

Tabel 2. Leerdoelen uit de lessenreeks

Observeren	Uitvoeren
<ul style="list-style-type: none">- Je weet hoe een ervaren verkoopspecialist een verkoopgesprek voert met de klant.- Je weet welke verbale en non-verbale communicatie een ervaren verkoopspecialist toepast in het contact met de klant.- Je weet welke middelen en/of trucjes een ervaren verkoopspecialist toepast om zijn of haar producten te verkopen.- Je weet hoe een ervaren verkoopspecialist met een bepaald klantentype omgaat.	<ul style="list-style-type: none">- Je kunt een professioneel verkoopgesprek voeren met de klant:- Je kunt de klant begroeten en vragen of hij/zij hulp nodig heeft.- Je kunt open en gerichte vragen stellen aan de klant.- Je kunt de koopwens of het koopmotief van de klant kan achterhalen.- Je kunt de klant adviseren.- Wanneer de klant bezwaren heeft, kun je die weerleggen.- Je kunt het verkoopgesprek afsluiten en de klant gedag zeggen

De opdrachtenreeks moet dienen als voorbereiding op het examen Gesprekken 2F op school. Het praktijkexamen gaat uit van de exameneisen uit het Referentiekader Taalniveau 2F.

De interventie voor Handel en Ondernemerschap van ROC Friese Poort bestaat uit het observeren en het voeren van verkoopgesprekken. In een praktijkopdracht Verkoopgesprekken zijn door onderzoekers en studenten opdrachten toegevoegd. De leerdoelen van deze opdrachten zijn gericht op het observeren van de expertise van een verkoopspecialist en het zelf uitvoeren van een verkoopgesprek als klant met een ervaren verkoopspecialist

In de methode Nederlands (Taalblokken) staat een uitvoerige beschrijving van het verkoopgesprek. Ook vinden de studenten daar een checklist voor de observatie/beoordeling.

Het praktijkdeel is opgedeeld in twee opdrachten: de eerste opdracht is gericht op het observeren van verkoopgesprekken, en opgedeeld in drie deelopdrachten:

- Het voeren van een verkoopgesprek in de praktijk (1.1). Studenten vormen groepjes van drie en voeren een gesprek met een ervaren verkoopspecialist.
- Het doen van rollenspellen (verkoopgesprek) in de klas (1.2). Studenten vormen groepjes en voeren verkoopgesprekken met elkaar in de klas.
- Een digitale opdracht.

De tweede opdracht is het voeren van een verkoopgesprek in een praktijksituatie. Studenten voeren tijdens deze opdracht zelfstandig een verkoopgesprek met de klant in de leerwinkel van de school of bij het BPV-bedrijf. De volgende fasen worden onderscheiden: een introductie, een voorbereiding op het gesprek, de

uitvoering van het gesprek, zelfevaluatie, en tot slot evaluatie met de docent of praktijkopleider. Deze opdracht is deel van de BPV-taken (stage). Als in de BPV-winkel geen verkoopgesprekken worden gevoerd (zoals in een supermarkt) oefenen de studenten verkoopgesprekken op school. Tijdens deze interventie is de tweede opdracht niet uitgevoerd.

Het laatste deel van dit portfolio is het generieke examen Nederlands Gesprekken 2F. Bij dit examen voeren de studenten in een examensetting een verkoopgesprek met de docent of de examiner van de school. Het portfolio Verkoopgesprek bestaat uit een theoriedeel, twee praktijkopdrachten en een generiek taalexamen. In het portfolio staat het verkoopgesprek centraal. Het theoriedeel richt zich in het eerste deel op het oriënteren op gespreksvoering en in het tweede deel op het verkoopgesprek.

De studenten vullen een observatielijst in bij de verkoopgesprekken die worden gevoerd in de winkel, maken (film-)opnames van de gesprekken en doen mondeling verslag in een evaluatiebijeenkomst.

In de methode Nederlands (Taalblokken) staat een uitvoerige beschrijving van het verkoopgesprek. Ook vinden de studenten daar een checklist voor de observatie/beoordeling. De studenten konden gebruik maken van deze achtergrondinformatie en hulpmiddelen. Zo maakten zij op basis van de checklist in de methode een eigen observatielijst.

Er vindt een evaluatiemoment tussen studenten en docent over de uitvoering van de verkoopgesprekken plaats. Er is verder een evaluatieformulier opgesteld waarin het verkoopgesprek, de werkwijze en de positieve en verbeterpunten worden uiteengezet. De opdrachtenreeks moet dienen als voorbereiding op en is voorwaarde voor het examen Verkoopgesprek (Nederlands Gesprekken 2F) op school. Het examen gaat uit van de exameneisen uit het Referentiekader Taal niveau 2F.

7.3.2 Tweede uitvoering

Uit de evaluatie van de eerste interventie zijn de volgende voornemens geformuleerd voor het tweede herontwerp:

- het materiaal een sterkere en een wat meer dwingende structuur geven voor wat betreft de activiteiten van de studenten in de praktijk;
- samenwerken met andere winkels; zoveel mogelijk voorkomen dat studenten in supermarkten aan de slag gaan, want daar is een verkoopgesprek eigenlijk niet aan de orde en juist wel meer kiezen voor winkels waarvan bekend is dat er goede verkoopspecialisten werken en/of waarin dat sterk gemonitord wordt;
- zorgen voor (nog) betere afstemming met de deelnemende winkels;
- herziening van het materiaal voor wat betreft de taligheid (minder tekst) en aantrekkelijkheid;
- starten met een trainingsacteur (collega) voor extra motivatie en om het observeren te oefenen.

Voor het tweede herontwerp is rekening gehouden met deze aandachtspunten en is het materiaal aangepast.

De tweede interventie is uitgevoerd in de eerste periode van studiejaar 2020-2021. De deelnemers aan de tweede interventie zijn 30 studenten van de opleiding Handel en Ondernemerschap, verdeeld over twee klassen uit het eerste jaar, niveau 3-4. Studenten zijn ingedeeld in groepjes van drie à vier studenten, die bij de bezoeken aan de winkels verschillende rollen krijgen toebedeeld. Een van de studenten voert als klant het verkoopgesprek met de professional, de andere studenten filmen en observeren het gesprek. Een deel van de leeractiviteiten vond plaats online, in lessen van de AVO-vakken. Het andere deel vond plaats in de winkels (BPV-bedrijven) in het winkelcentrum Zaailand in Leeuwarden, waarmee de opleiding samenwerkt.

Het voornaamste leerdoel van het tweede herontwerp was opnieuw de voorbereiding op het voeren van een overtuigend verkoopadviesgesprek. De leerdoelen van de lessen en opdrachten in het tweede

herontwerp zijn geformuleerd als:

- kennismaken met een vaardigheid in de beroepspraktijk
- leren van professionals.

De tweede interventie kende eenzelfde opzet als het eerste herontwerp, maar een belangrijke wijziging was dat de studenten niet als klant naar de winkel gingen, maar als interviewer. De interviews werden voorbereid op school én tijdens een “klassieke” verkooptraining in het winkelcentrum Zaailand. De opdrachten waren korter en simpeler geformuleerd, de achtergrondinformatie werd ontleend aan de methode Taalblokken. Naast leerstof uit de methode, keken de studenten naar filmpjes van en over verkoopsgesprekken. De studenten mochten een schriftelijk of een gefilmd verslag van hun ervaringen inleveren. Iedereen koos voor het schriftelijke verslag, dat in de praktijk zeer summier uitviel.

7.3.3 Evaluatie

7.3.3.1 Docenten

De eerste interventie is met twee klassen uitgevoerd en ondanks een goede voorbereiding, is er in de uitvoering het een en ander misgegaan. Uiteindelijk hadden de docenten geen greep op wat de studenten in de praktijk deden en daarbij nam niet iedereen de activiteiten even serieus. Ook kregen de studenten te maken met vervelende ervaringen in de praktijk: ze werden in de winkels vaak onaangenaam bejegend en weggestuurd. Meisjes pakten de opdrachten vaak wel serieuzer aan, maar werden dan geschoffeerd in winkels. Dat was een tegenvaller, want het project was voorgesproken met de betreffende winkels, maar blijkbaar stond er dan net iemand anders die niet wist dat de studenten zouden komen.

Studenten hebben een korte presentatie gegeven na afloop, maar daaruit bleek ook dat de interventie onvoldoende heeft opgeleverd. Ondanks die tegenvallende resultaten was de evaluatie in het docententeam wel positief: het is een nuttige interventie en de wens is dan ook om deze wel opnieuw uit te voeren. Aandachtspunten zijn dan: het nog meer structureren van de activiteiten in de praktijk (de studenten waren toch nog te vrij) en een nog betere afstemming met de winkels. Dat laatste zou in principe ook beter moeten gaan, omdat de opleiding na de zomervakantie voor een deel verhuist naar een winkelcentrum, waarbij het contact met de winkels vanzelf directer en intensiever wordt en bovendien een eigen leerwinkel wordt betrokken. Overigens hebben de docenten ook geconstateerd dat er aan veel aspecten van het verkoopsgesprek wel aandacht wordt besteed tijdens de stages in winkels. Mede daarom speelt het probleem dat studenten zelf niet direct een praktijkvraag/ behoefte ervaren. Ze worden vaak al direct gecoacht op aspecten van het verkoopsgesprek en lopen daarom niet tegen grote problemen aan. Verder spelen er ook motivatieproblemen: de handelsopleiding binnen het mbo wordt veel gekozen door leerlingen die niet weten wat ze anders zouden willen; een groot deel van de studenten mist daarmee de intrinsieke motivatie.

Bij de tweede interventie verliep de training die in het winkelcentrum plaatsvond, heel goed. De studenten waren enthousiast. Echter: het interviewen in de winkels is minder positief verlopen. Er waren studenten die er zeker iets aan gehad hebben en het ook leuk vonden om te doen, maar ondanks de voorbereidingen bleek een meerderheid van de studenten geen goede vragen te stellen en te weinig doelgericht bezig te zijn met de praktijkopdracht. Ook al zijn de studenten in de winkels, het blijft een opdracht voor school en veel studenten voerden de taak uit als een echte schoolopdracht. Tijdens de interventie bleek, evenals in de eerste interventie, bij de uitvoering (ook door omstandigheden die dit verhinderden) onvoldoende nagedacht te zijn over een rol voor de docenten. Ondertussen is dat juist de grote uitdaging bij het construeren van praktijkopdrachten: hoe observeer je die en hoe begeleid je daarbij, welke momenten kies je voor feedback, enzovoort. De opbrengst was uiteindelijk minimaal, wat ook voor een belangrijk deel is veroorzaakt door de beperkingen als gevolg van COVID-19.

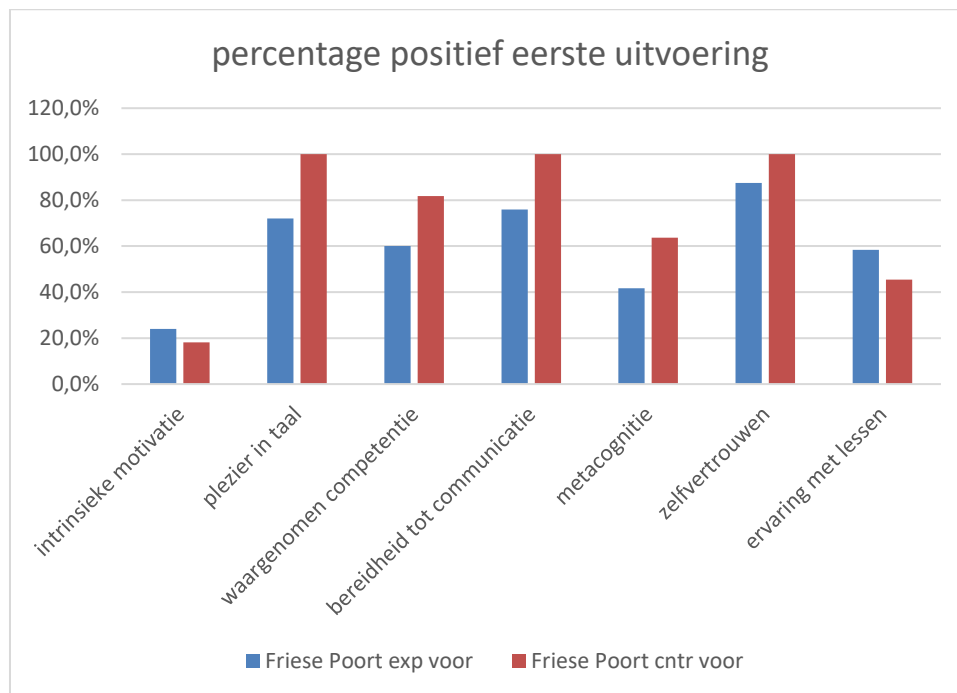
7.3.3.2 Interviews met studenten

In oktober 2019 zijn vier eerstejaarsstudenten Detailhandel geïnterviewd. De studenten hebben zelf nog geen ervaring met stages, maar één student heeft in het weekend een bijbaan in de Wibra, dus heeft enige ervaring met het toekomstige beroep. Het belang van taal en communicatie zit volgens de studenten in de eerste plaats in het contact met klanten. In de opleiding is aandacht voor verkoopsgesprekken maar ze zijn hier zelf nog niet mee bezig geweest. Van belang is dat je net taalgebruik hanteert en dat je bijvoorbeeld de aanspreekvorm “u” hanteert. Dat is iets wat je eigenlijk al van huis uit hebt meegekregen. De studenten geven verder aan dat het in sommige winkels en plaatsen belangrijk is om Fries te kunnen verstaan en spreken. Ook Engels en Duits zijn nodig, maar dat laatste is geen vak in deze opleiding. Als het gaat om schrijftaken in de opleiding noemen studenten het maken van een sollicitatiebrief en een ‘werkstuk winkelpresentatie’. Ook zijn er opdrachten waarbij je de stad in gaat en winkeliers bijvoorbeeld vragen stelt over veiligheid en criminaliteit. In het werk kunnen studenten te maken hebben met formulieren, bijvoorbeeld voor retouren. Sommige studenten voelen zich zelfverzekerd over schrijftaken, andere wat minder. Wat betreft toekomstige ontwikkelingen verwachten studenten dat zaken als formulieren invullen steeds gemakkelijker zullen worden en verder dat klanten steeds meer online zullen bestellen, dus dat op die manier dan meer contact plaatsvindt.

7.3.3.3 Studentenvragenlijst

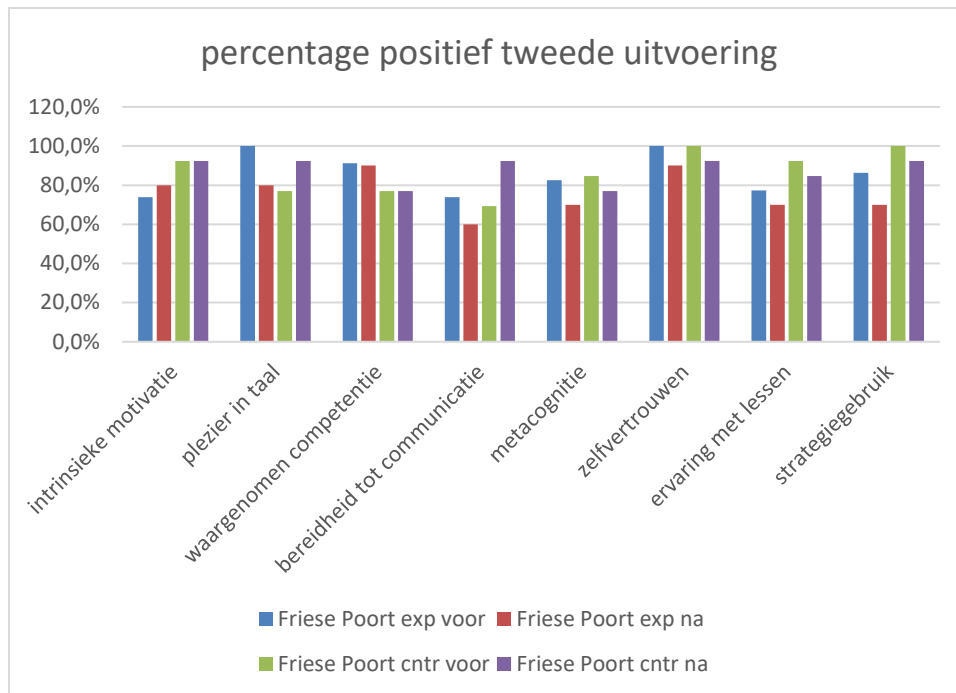
De studentenvragenlijst is tijdens de eerste uitvoering enkel als voormeting (april 2019) ingevuld door 25 studenten uit de experimentele groep, en 11 studenten uit de controlegroep.

Figuur 8: percentage positieve antwoorden bij de eerste uitvoering Friese Poort



De 25 studenten uit de experimentele groep lieten minder positieve antwoorden zien dan de 11 studenten uit de controlegroep op alle schalen behalve intrinsieke motivatie en ervaring met lessen. Op drie schalen scoorden de 11 controlestudenten allen positief. De school ging tijdens de eerste uitvoering dus met een wat minder positieve groep aan de slag met de interventie.

Figuur 9: percentage positieve antwoorden bij de tweede uitvoering Friese Poort



Bij de tweede uitvoering is de voormeting (september/oktober 2020) afgenomen bij 23 experimentele studenten en 13 controlestudenten. De nameting is afgenomen in november 2020 bij 10 experimentele studenten en 13 controlestudenten. Ook hier geldt dat de resultaten gebaseerd op deze groepen met lage n niet generaliseerbaar zijn, maar input vormen voor gesprekken binnen de opleiding, en eventuele doorontwikkeling van de interventie. Bij de experimentele groep zien we dat het percentage positieve antwoorden op alle schalen, behalve intrinsieke motivatie, was afgenomen na de interventie⁸. Bij de controlestudenten zien we op 4 schalen juist een hoger percentage positieve antwoorden. Het lijkt er hier dus op dat de interventie bij de specifieke studenten niet de gewenste resultaten behaalde, wanneer vergeleken met een vergelijkbare groep. Een alternatieve verklaring is dat de experimentele studenten juist door de interventie bewuster zijn gaan nadenken tijdens de nameting, en een realistischer beeld lieten zijn.

7.4 Samenvatting

ROC Friese Poort heeft deelgenomen met de opleiding Handel en Ondernemerschap. Uit focusgroepsgesprekken met docenten en interviews met werkgevers kwamen hospitality/gastheerschap en het voeren van verkoopsgesprekken naar voren als onderdelen die veel aandacht verdienen. Meer opdrachten op en met de werkvloer, bijvoorbeeld door interviews, werden geopperd als manier waarop de verbinding tussen de opleiding en de beroepspraktijk versterkt konden worden. In twee interventierondes heeft een herontwerp van de onderwijspraktijk plaatsgevonden met als centraal thema het voeren van verkoopsgesprekken. Tijdens de eerste interventie lag het accent op observaties van verkoopsgesprekken, in de tweede interventie werd onder andere van studenten gevraagd interviews te houden op de stageplek – het leren van professionals vormde het uitgangspunt. De interventies hebben nog niet de gewenste opbrengsten gegenereerd, wat hoofdzakelijk organisatorische oorzaken had.

⁸ Een ANOVA leerde dat de gemiddelden tussen beide groepen bij de voormeting niet significant van elkaar afweken. Na een gepaarde t-toets vinden we alleen een significant verschil tussen voor en nameting bij de experimentele groep op de schaal *strategiegebruik*. Het gaat binnen deze schaal met name om houding en voorgenomen en uitgevoerde strategieën gehanteerd bij een gesprek.

8 Generieke uitkomsten en discussie

Zijn er uit de beschreven casuïstiek resultaten te destilleren die een rode draad vormen? Wat is de generieke kennis die besloten ligt in de uitvoering binnen de vier praktijken? We bekijken en vergelijken systematisch de onderwijspraktijk, de probleembeschrijving, de interventie, en de uiteindelijke uitvoering en resultaten aan de hand van de onderzoeksvragen waar de casussen mee startten.

- *Welke communicatie-eisen stelt het beroepenveld?*
- *Welke instrumenten/praktijken kunnen opleidingsteams helpen voor de ontwikkeling van responsief beroepsonderwijs?*

Met beide vragen in het vizier is via literatuuronderzoek en interviews responsief taalonderwijs in perspectief geplaatst, waarbij gekeken is naar de Nederlandse situatie, maar ook een vergelijking met andere landen. Om antwoorden te vinden *die het meest aansluiten bij de praktijken* van de vier aangesloten scholen is door de scholen zelf onderzoek gedaan binnen de eigen praktijk en een gedetailleerde probleembeschrijving gemaakt van de taaleisen van het 'eigen' beroepenveld. De probleembeschrijving gaf daarna per casus richting aan de ontwikkeling van een interventie. Deze interventie is tweemaal uitgevoerd, en de resultaten daarvan in kaart gebracht.

8.1 Communicatie-eisen en het beroepenveld

Zoals beschreven in hoofdstuk 3 is het in Nederland aan de mbo-scholen zelf om een vorm van responsiviteit te vinden. Het blijkt voor de casussen echter niet altijd vanzelfsprekend om de eisen en wensen van het beroepenveld goed te kunnen vertalen naar de onderwijspraktijk. Dat begint al met het gegeven dat het 'beroepenveld' meerdere vormen kent. Voor sommige casussen bestaat het direct betrokken beroepenveld uit enkele grote, voor stagiaires goed geoutilleerde bedrijven. Voor andere casussen bestaat het beroepenveld juist uit een veelheid van kleine mkb bedrijven, waar de formulering van eisen niet vanzelfsprekend is. Ook is het voor scholen zelf niet altijd helder hoe het beroepenveld er precies uitziet. Zo zagen we dat Clusius slechts een minderheid van de als leerbedrijf geregisterde bedrijven nog daadwerkelijk als zodanig actief was. Het in beeld krijgen van (leer) bedrijven die een relatie hebben met de opleidingen, en het actueel houden van dat beeld, bleek met andere woorden niet vanzelfsprekend. Da Vinci werkt met een vereniging van bedrijven (Bouwmensen), waar ook mbo-opleidingen mee verzorgd worden; responsiviteit lijkt daarmee georganiseerd. Onhelder blijft in hoeverre de vereniging representatief is voor de regio. Dat geldt ook voor een zogenaamde *klankbordgroep*, bestaande uit directieleden van bedrijven, waar 5 keer per jaar door DaVinci overleg mee wordt gevoerd. De (door de casus onbeantwoorde) vraag is in hoeverre een dergelijke groep representatief is voor de hele regio/sector. Da Vinci werkte met een groep studenten die een AD-opleiding volgde; het bleek voor deze groep haalbaar om zelf vragen te stellen aan hun werkgevers, onder meer omtrent communicatievaardigheden. Dit toont aan dat 'responsiviteit' voor elke groep studenten anders vormgegeven kan worden: sommige groepen kunnen dit zelf organiseren als onderdeel van de eigen studie, voor andere studies gaat dat uiteraard niet op. Het Friesland College koos als casus de chauffeursopleiding. Deze kleine opleiding kent in de regio slechts enkele relatief grote werkgevers. Voor de opleiding Handel en Ondernemerschap bij Friese Poort is communicatieonderwijs altijd al een integraal onderdeel. Het benaderde werkveld bestaat voornamelijk uit lokale winkels; bedrijven met relatief weinig werknemers.

Deze ervaringen gaven voor de scholen aan dat hun beeld van responsiviteit niet noodzakelijk een representatief beeld is. Ook is duidelijk dat scholen niet altijd het overzicht van het werkveld *up to date* heeft. Maar wat gaven de geraadpleegde werkgevers aan voor wat betreft 'eisen' omtrent communicatievaardigheden? Opvallend genoeg lijken werkgevers andere aandachtspunten te zien dan docenten en ook studenten leggen andere accenten.

De gesprekken zijn gevoerd op het Friesland College⁹, ROC Friese Poort en het Clusius College. In de beschrijving van de casussen zijn de uitkomsten van elke opleiding telkens beschreven. In Tabel 2 staat in steekwoorden een overzicht van de voornaamste uitkomsten op de vraag: welke taaleisen stelt de beroepspraktijk? Deze zijn vergeleken met de meningen van docenten en studenten.

Tabel 2: Taaleisen werkgevers vergeleken met docenten en studenten

	Werkgevers	Docenten	Studenten
Clusius College	Durven praten (goed Nederlands) Verschilt per vak (bijvoorbeeld paraveterinair is meer talig, contact met klanten) Spelling is onder de maat, maar taal is niet zo belangrijk, communicatie wel.	Technologische veranderingen = nieuwe vormen van communicatie	Gesprek met klanten Administratie
Da Vinci College	Analytisch denken, argumenteren, overbrengen van kennis	Nieuwe vaktaal, vermogen te overtuigen, empathisch vermogen	N.v.t.
Friesland College	Student als visitekaartje voor het bedrijf De-escaleren, houding en voorkomen zijn belangrijk	Begrijpend lezen (calamiteiten) Taal belangrijk voor later in carrière	Beleefd taalgebruik Formulieren invullen Omgaan met agressie Fries, Engels, Duits
ROC Friese Poort	Contact met klanten Presentatie en voorkomen Steeds meer in sociaal media en <i>webbased</i>	Luisteren/ parafraseren/ samenvatten Belang van het Engels	Beleefd taalgebruik Formulieren (computer) Fries, Duits

Bij werkgevers ligt de nadruk op rechtstreekse contact met klanten, terwijl docenten sterker lijken te redeneren vanuit de inhoud van het vak Nederlands, die in het mbo geënt zijn op het Referentiekader Taal (niveaus 2F en 3F). Daarbij leggen docenten van de verschillende opleidingsteams ook meer nadruk op taalvaardigheden die nodig zijn om de opleiding te volgen en af te ronden (denk bijvoorbeeld aan het schrijven van rapportages). Als we dan kijken naar wat volgens studenten belangrijk is voor hun toekomstige beroep, dan staat 'gesprekken voeren met klanten' voorop en in dat kader benoemen de studenten dit zelf vooral als 'beleefd taalgebruik', bijvoorbeeld het aanspreken van klanten met 'u'. Dit sluit aan bij wat werkgevers binnen de chauffeursbranche (Friesland College) aangeven: het taalgebruik van een student is zijn visitekaartje en het is belangrijk dat je bijvoorbeeld in staat bent om je netjes voor te stellen, maar ook om aan de telefoon op een juiste manier een klant te woord te staan. Bij de groene opleidingen van het Clusius College wijzen werkgevers op communicatieve vaardigheden die nog meer aan de basis liggen van contact met klanten, namelijk contact durven maken en durven spreken. Voor ROC Friese Poort geldt dat werkgevers, docenten en studenten alle drie ingaan op klantcontacten en verkoopgesprekken. Gezien het (toekomstige) beroep van verkoopspecialist is dit een logische uitkomst. Opgemerkt moet worden dat de geïnterviewde studenten soms grote verschillen vertoonden in ervaring met de beroepspraktijk. Bij de Friese mbo's werden eerstejaarsstudenten geïnterviewd, waarvan sommigen nog geen ervaringen hadden met stages en anderen wel. Op het Clusius was één van de

⁹ De werkgevers en docenten van de opleiding Zorg, Service & Welzijn van het Friesland College zijn aan het begin van het project ook geïnterviewd, maar die resultaten worden hier niet meegenomen omdat deze opleiding uiteindelijk niet participeerde in het project.

geïnterviewden een student die een leidinggevende functie heeft binnen een groenbedrijf en de opleiding volgde in het kader van een nieuwe werkomgeving. Deze respondent had bijvoorbeeld veel meer met schriftelijk, administratief werk te maken dan andere studenten die na het vmbo doorstromen naar deze opleiding.

Tijdens de gesprekken met werkgevers en met studenten is aandacht besteed aan de aansluiting tussen de opleidings- en stagepraktijk. In hoeverre hebben werkgevers de indruk dat dat wat studenten in de opleiding leren, aansluit bij de vereiste taalvaardigheden in de beroepscontext? Aan de studenten is gevraagd in hoeverre naar hun idee het onderwijs in de opleiding, dus het vak Nederlands/communicatieve vaardigheden, aansluit bij de (veronderstelde) taaleisen van het toekomstige beroep.

Een beeld dat naar voren kwam tijdens de interviews met werkgevers waar studenten van het Da Vinci College stagelopen, is dat de respondenten 'taal' niet zo belangrijk lijken te vinden voor het uitoefenen van hun beroep, behalve dan dat studenten 'goed Nederlands kunnen praten'. Wel zegt bijna elke ondervraagde dat 'communicatie' van groot belang is. Met name op het gebied van klantencontact en kunnen samenwerken in een team. Wat dat laatste betreft gaven sommige respondenten aan dat de opleiding wat meer aandacht zou mogen besteden aan het durven uitspreken van dingen: "Durven zeggen als er iets mis is gegaan. Of ergens nee op durven zeggen of fouten toegeven. Dat is wel belangrijk, maar gaat niet altijd even goed". Verder valt het de respondenten op dat de spellingvaardigheid slecht is, wat met name zichtbaar wordt in verslagen voor de opleiding. Een respondent zegt daarover het volgende: *"In de algemene tendens is, dat er een teruggang is in de vakkennis, maar meer nadruk komt op AVL. Ze zijn te veel bezig met rekenen, taal en burgerschap. En ze hebben te weinig kans om vakkennis tot zich te nemen. We zijn met vak leren bezig, niet met een Nederlands diploma. Dat is weleens jammer"*. Respondenten doen suggesties voor het bespreken van beroepsgerichte ontwikkelingen in de opleiding in de vorm van een denktank, of het geven van workshops in de avonden.

Respondenten van het Friesland College gaven aan geen specifieke zaken te missen in de aansluiting met de opleiding. Wel vinden ze talenkennis erg belangrijk en moet hier veel aandacht aan besteed worden binnen de opleiding. Door de technologische ontwikkelingen zou een van de werkgevers graag zien dat de opleiding richting niveau 3 gaat. De geïnterviewde studenten vonden over het algemeen dat het vak Nederlands in de opleiding niet goed aansloot bij de toekomstige beroepspraktijk, voor zover zij dat konden inschatten of zelf ervaren hadden. Naar aanleiding van de vraag welke schrijftaken de studenten hebben, bij het vak Nederlands in de opleiding en op de werkplek, gaan de studenten tijdens het groepsinterview in op de sollicitatiebrief. De studenten vinden dat ze bij die opdrachten veel te veel met formele eisen bezig zijn: "Ik vind het ook onzin ik bedoel als die sollicitatiebrief gewoon echt goed is en de inhoud is goed, waarom moet je dan per se 250 woorden hebben". Schrijftaken die zij in hun beroep tegenkomen, zijn het invullen van bonnen, retouren en vrachtbrieven – schrijftaken die ze dus als belangrijker ervaren. Er blijken verschillen te zijn tussen verschillende bedrijven; de ene student mag bijvoorbeeld wel een formulier ondertekenen, maar bij een ander moet de baas/ planner dat altijd doen. Naar aanleiding hiervan geeft één student aan dat hij een slecht handschrift heeft en hij zou het daarom nuttig vinden dat hier aandacht voor is tijdens de opleiding. Voor de opleiding moeten de studenten soms een verslag schrijven. Ook rekenen komt ter sprake, een vak dat studenten voornamelijk als overbodig ervaren, omdat het veel herhaling is.

Wat betreft ROC Friese Poort gaven werkgevers aan te verwachten dat studenten meer zouden oefenen met het voeren van verkoopgesprekken. Ze denken daarbij aan rollenspellen of gebruik van filmmateriaal. Werkgevers geven verder aan geen zicht te hebben op het curriculum van de opleiding en weten dus niet goed of de vaardigheden die studenten leren tijdens de opleiding, aansluiten op het toekomstige beroep. Ook weten zij niet of taal- of vakgerelateerde ontwikkelingen een plek krijgen in de opleiding. Leerbedrijven vinden het belangrijk dat er voldoende aandacht is voor ontwikkelingen in het beroep, zoals het belang van 'beleving' tijdens het winkelen. De verbinding tussen de opleiding en het beroepenveld kan veel beter volgens werkgevers. Hierbij denken zij aan: gastdocentschappen, excursies met de klas naar het leerbedrijf (winkel, productie, magazijn) en betere invulling van stagebezoeken (tussen- en

eindgesprekken met de praktijkbegeleider die bovendien niet telefonisch zouden moeten plaatsvinden). Bovendien willen leerbedrijven beter op de hoogte zijn van het curriculum van de opleiding en de ontwikkeling van studenten. Ten slotte willen leerbedrijven graag weten welke eisen de opleiding stelt aan stagebegeleiders en willen op hun beurt hun verwachtingen aan de opleiding kenbaar maken. De geïnterviewde studenten geven aan dat er op de opleiding aandacht is voor belangrijke taaltaken, zoals een gesprek met een klant. Op school krijg je wat theorie en tijdens de stage probeer je dingen uit in de praktijk. Als het gaat om schrijftaken in de opleiding noemen studenten het maken van een sollicitatiebrief en een 'werkstuk winkelpresentatie'. Ook zijn er opdrachten waarbij je de stad in gaat en winkeliers bijvoorbeeld vragen stelt over veiligheid en criminaliteit. Verder vinden de studenten het met het oog op hun toekomstige beroep belangrijk dat ze duidelijk Nederlands spreken, maar ook Fries is belangrijk, vooral in de dorpen. Ook Engels en Duits zijn talen die je als verkoper nodig hebt en de studenten vinden het daarom onhandig dat Duits niet in de opleiding zit.

8.2 Praktijken voor ontwikkeling responsief (taal) onderwijs

De tweede onderzoeksvraag luidt:

Welke instrumenten/praktijken kunnen opleidingsteams helpen voor de ontwikkeling van responsief beroepsonderwijs? Hierbij is in eerste instantie gekeken naar hoe het staat met de responsiviteit van de scholen (afgezet tegen bevindingen uit de internationaal vergelijkende literatuurstudie), en in tweede instantie een nieuwe praktijk (de interventie) uitgetoetst.

8.2.1 Responsiviteit van scholen

Het literatuuronderzoek (zie hoofdstuk 3) beschrijft meerdere maatregelen die in verschillende landen zijn genomen om het (taal)onderwijs zo goed mogelijk te laten aansluiten op het toekomstige beroep van de studenten. Eén van die maatregelen betreft het versterken van samenwerking tussen het mbo en het bedrijfsleven. Dit zien we onder andere terug in de casus van het Clusius College, waar twee keer per jaar een Sector-Adviesraad bij elkaar komt, bestaande uit werkgevers en vertegenwoordigers van de opleidingen. Een andere maatregel betreft het vergroten van de verbinding tussen taalonderwijs en vakonderwijs. Dit zien we terug bij het Friesland College en ROC Friese Poort, waar wordt gewerkt vanuit Drieslag Taal: een methode waarbij taalontwikkeling wordt gestimuleerd binnen vakonderwijs. Ook het Clusius College integreert het vak Nederlands sinds enkele jaren meer geïntegreerd in de verschillende opleidingen. Een laatste voorbeeld van een maatregel die in verschillende landen is genomen, betreft het versterken van de positie van werkplekleren. Met name bij het Da Vinci College wordt sterk ingezet op de aansluiting tussen schools leren en werkplekleren, door beroepsproducten te ontwikkelen die het opleiden op school verbinden aan het leren op de werkplek. Dit geldt voor alle scholen, maar het lijkt in de opzet en communicatie vanuit de school bij Da Vinci sterker ontwikkeld / gearticuleerd. We moeten echter ook het opleidingstype in ogenschouw nemen. De chauffeursopleiding (Friesland College) bijvoorbeeld is een BBL-opleiding dus daar is die verbinding meer 'vanzelfsprekend' en is articulatie van die aansluiting onderwijs-werkveld minder nodig.

We stellen vast dat een aantal 'technieken' om responsiviteit vorm te geven, die ook bekend zijn uit de literatuur, prevalent zijn bij de deelnemende scholen; het gaat dan om het samen met onderwijs en bedrijfsleven 'ontwerpen' en uitvoeren van onderwijs. Op een abstracter niveau gebeurt dat in Nederland al door de kwalificatiedossiers, maar de exacte invulling daarvan wordt aan scholen overgelaten. Zij zoeken dan ook verbinding met het regionale beroepenveld, de bedrijven waar hun studenten stagelopen en uiteindelijk ook werk hopen te vinden. Dat krijgt vorm in klankbordgroepen, of andere overlegstructuren. Uit de casussen blijkt dat het in kaart brengen van dat regionale beroepenveld (zeker als het gaat om veel kleine mkb bedrijven) tijd en moeite vergt. Ook lijkt de verbinding tussen de daadwerkelijke werkpraktijk (en de communicatie-eisen die daarbij horen) en de verwachtingen van docenten en studenten niet altijd overeen te komen (zie bijvoorbeeld het bovenstaande overzicht). Werkgevers geven aan niet veel tijd te kunnen steken in het leveren van input voor de opleidingen, dat kost immers geld. In dit project kregen de scholen de mogelijkheid om 'hun' werkveld systematisch te bevragen.

8.2.2 De interventies

Bij het Clusius College is een lessenserie uitgevoerd waarin studenten via werkvormen met acteurs communicatie op de werkvloer ervaren; bij het Da Vinci College zijn beroepsproducten ontwikkeld die het opleidingen op school verbinden aan het leren op de werkplek; bij het Friesland College zijn lessen aangeboden waarbij studenten oefenen met gespreksvoering verbonden aan praktijkopdrachten; en bij ROC Friese Poort hebben studenten verkoopgesprekken gevoerd in de praktijksituatie.

De onderwijspraktijk van de vier casussen varieert en is uiteraard onderhevig aan een eigen context. Voor het globaal maar systematisch beschrijven van de onderwijspraktijk van de casussen, door contactpersonen¹⁰ binnen de casussen zelf, is gebruik gemaakt van een bestaand format. Met dit 'Kijkvenster' werd een aantal vragen gehanteerd aan de hand waarvan de onderwijspraktijk werd beschreven.

De contexten van de casussen variëren, maar ook de premissen. Beide Friese scholen gaan erin hun visie van uit dat communicatie een wezenlijk onderdeel is van het vak, en daar (ook) geleerd zou moeten worden. Clusius stelt dat communicatie ook in de school geleerd kan worden, en aldus zorgt voor een persoonlijke ontwikkeling waar studenten baat bij hebben in het werkveld. Da Vinci houdt tenslotte de verschillen tussen de (afkomst van) studenten in het ook en neemt jaren om feitelijk adaptief communicatieonderwijs te leveren. Alle casussen delen wel de constatering dat communicatievaardigheden van studenten in relatie tot het werkveld verbetering behoeven. In de visies van waaruit instellingen werken en meer specifiek hoe er wordt aangekeken tegen de plaats en de rol van het vak Nederlands in de beroepsopleiding, hebben zich in principe geen wijzigingen voorgedaan. Wel is het zo dat de visie, waarin koppeling tussen relevante taalvaardigheden en het beroep en een gedeelde verantwoordelijkheid van taal- en vakdocenten voorop staan, meer uitwerking hebben gekregen in de onderwijspraktijk. Binnen het mbo wordt veelal gewerkt vanuit de Drieslag Taal (Bolle, 2009) en met name het uitgangspunt dat studenten hun taalvaardigheid trainen en ontwikkelen in de beroepscontext heeft met de interventies een impuls gekregen.

Bij alle opleidingen heeft met de interventie een vernieuwing plaatsgevonden in het onderwijsaanbod, dat dichterbij de toekomstige beroepspraktijk van de studenten ligt. De leerdoelen zijn vaak een specificering van taaltaken in de praktijk en met deze heroriëntatie zijn er ten dele nieuwe leerinhouden toegevoegd. Bij de ene opleiding is dat sterker het geval dan bij de andere. Zo dient bij ROC Friese Poort in principe de lesmethode Nederlands onveranderd als basis voor de leerinhouden, maar is er met name geïnvesteerd in instrumenten die meer op de praktijk waren toegesneden: een observatie-instrument voor verkoopgesprekken voor het eerste uitvoering van de interventie en voor interviews ten tijde van de tweede uitvoering van de interventie. Bij het Friesland College zijn er voor de chauffeursopleiding wel extra leerinhouden toegevoegd aan het programma en daarmee ook bronnen en materialen. Voor drie van de vier opleidingen geldt dat de 'rol van de docent' is verschoven, door het inzetten van een trainingsacteur. Op die manier is aan studenten optimaal gelegenheid gegeven om te oefenen met de specifieke gesprekstaken. Wat betreft het onderdeel toetsing: aan de interventies zijn geen extra of andere vormen van toetsing ontwikkeld. Wel is het zo dat met name de interventie op ROC Friese een extra voorbereiding is voor instellingsexamen 'gesprekken', dat doorgaans bestaat uit het voeren van een verkoopgesprek.

8.3 Opbrengsten

8.3.1 Studentenvragenlijst

De studentenvragenlijst is afgenomen voor- en na de uitvoering van een interventie. Hoewel de opzet van de afname zo dicht mogelijk bij een quasi-experimenteel design is gehouden, bleek de daadwerkelijke

¹⁰ Met ondersteuning van onderzoekers als 'critical friend'.

afname in de weerbarstige praktijk onvoldoende om generaliseerbare uitspraken te kunnen doen¹¹.

De respons bleek daarvoor voor en na beide uitvoeringen over het algemeen niet voldoende:

Tabel 3: respons studentenvragenlijsten

	Eerste uitvoering		Tweede uitvoering	
	voormeting	nameting	voormeting	nameting
Clusius Experimenteel	27	16	36	35
Clusius Controle	19	11	19	14
Da Vinci Experimenteel	21	10	0	0
Da Vinci Controle	25	0	0	0
Friesland College Experimenteel	13	0	16	6
Friesland College Controle	0	0	0	0
Friese Poort Experimenteel	25	0	23	10
Friese Poort Controle	11	0	13	13

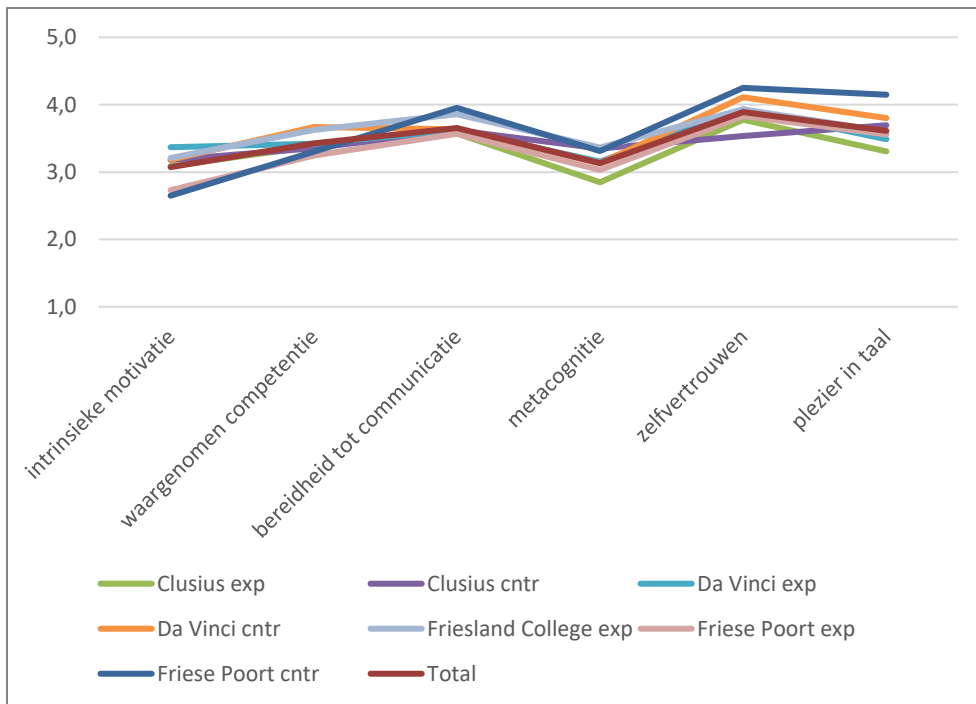
De vergelijking per casus tussen voor en nametingen leverden geen generaliseerbare kennis op, maar wel verschillen tussen (de vaak kleine) groepen die binnen de opleidingen besproken en geïnterpreteerd konden worden.

We kunnen dan weliswaar geen statistische toetsen uitvoeren op verschillen tussen voor en nameting, en tussen experimentele en controlegroepen, en dus geen uitspraken doen over effecten van de interventies, maar kunnen we wel in het algemeen uitspraken doen over de studenten waar de scholen mee te maken hebben?

Wanneer we gemiddelden van alle, aan de voormetingen deelnemende, groepen naast elkaar zetten dan zien we een patroon.

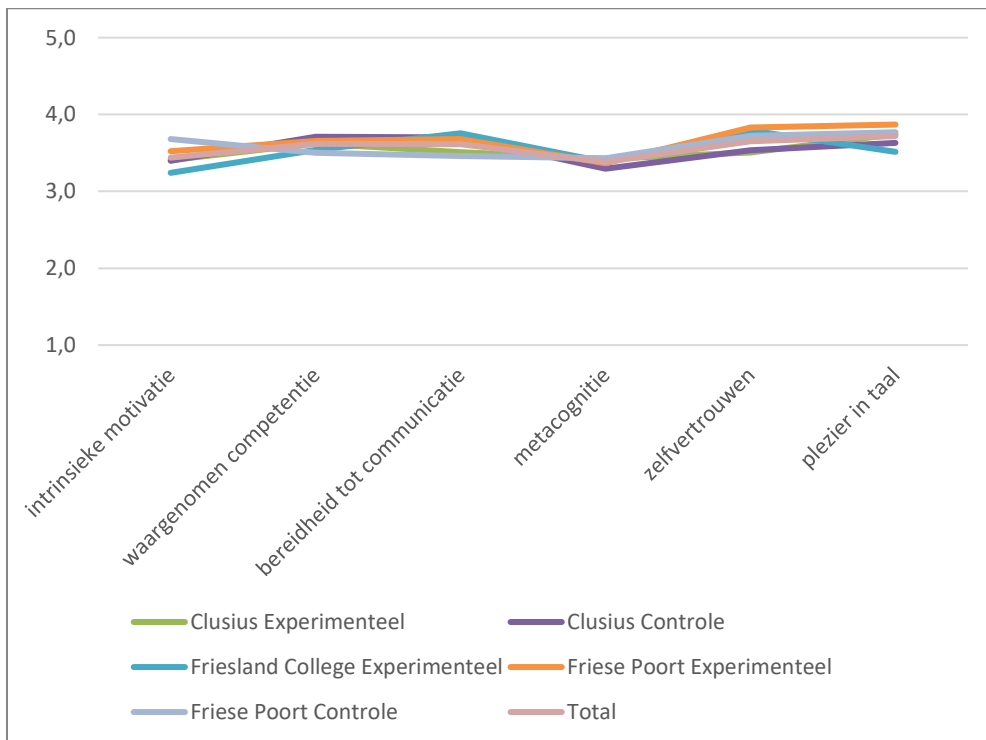
¹¹ Zo was het binnen de contouren van dit project niet mogelijk ad random deelnemers aan controle en experimentele groepen toe te wijzen, en was het niet mogelijk voor de (veelheid aan) intermediërende variabelen te controleren. Toch is gekozen voor dit model om de reden dat de uitkomsten weliswaar 'alleen' zouden gelden als discussieonderwerp binnen de scholen, deze uitkomsten toch zo 'zuiver' mogelijk in beeld te brengen.

Figuur 10: gemiddelden op voormeting eerste uitvoering



We zien bij alle groepen studenten – ondanks hun verschillen qua niveau en sector, tijdens de eerste voormeting een patroon met een duidelijke dip bij de zelf gerapporteerde metacognitie en intrinsieke motivatie in vergelijking tot de andere schalen. Zelfvertrouwen, bereidheid tot communicatie en plezier in taal werden juist weer positiever gerapporteed door de verschillende studentgroepen.

Figuur 11: gemiddelden op voormeting tweede uitvoering



Ook bij de tweede voormeting¹² zien we die ‘dip’ in metacognitie; bij de intrinsieke motivatie zien we dat ook, maar ook meer variatie tussen de studentengroepen.

Al met al mogen we stellen dat kenmerkend aan de groepen in de casussen de relatief mindere zelf-gerapporteerde *metacognitie*, en *intrinsieke motivatie* zijn in vergelijking tot de andere gemeten schalen.

In hoeverre deze patronen – van variabelen waarvan de scholen zelf aangaven dat ze er toe doen wanneer studenten communicatieve vaardigheden aanleren - daadwerkelijk gevolgen hebben op de verwerving van communicatieve vaardigheden is op basis van dit onderzoek niet te zeggen, maar het biedt scholen een mogelijkheid om juist op deze karakteristieken hun eigen groep keuzes te maken.

De studentenvragenlijstafnames bieden kortom geen doorslaggevende gegevens over de opbrengsten van de interventies. Wel biedt het de vier scholen discussieonderwerpen en richtingen voor toekomstige aanpassingen van de interventies. Deze studentenvragenlijst is ontwikkeld samen met de scholen, op basis van de verwachtingen van de docententeams van wat de interventies zouden kunnen opleveren. Hoewel de interventies op korte termijn geen ontwikkelingen op de schalen laten zien zou dat bij een langdurigere uitvoering van deze interventies misschien wel het geval kunnen zijn. Scholen kunnen de vragenlijst en methode ook in de toekomst gebruiken om een eventuele voortgang te kunnen volgen.

8.3.2 Werkgevers over de opbrengsten

In de maanden oktober en november van 2020 zijn er (opnieuw) semigestructureerde interviews met praktijkopleiders afgenomen. De antwoorden van de praktijkopleiders leiden tot meer inzicht in de vaardigheden en de ontwikkeling van de studenten in het algemeen en op het gebied van taal en communicatie. Ook is gevraagd naar de invulling van het curriculum en in hoeverre de werkgever betrokken wordt bij het afstemmen van het onderwijs op het werkveld. Verder worden de interventies die zijn afgenomen door de mbo-scholen aangehaald en geëvalueerd of deze als nuttig worden ervaren in de praktijk. Er zijn elf interviews afgenomen binnen twee mbo-scholen: vijf bij werkgevers van het Clusius College, vijf bij het Da Vinci College en één interview met een werkgever die is verbonden aan het Friesland College (dat interview is door de deelnemende docent gehouden). Op ROC Friese Poort zijn na afloop geen interviews gehouden; in een bestuursvergadering is aan diverse ondernemers van het betrokken winkelcentrum gevraagd of zij mee konden werken maar door de drukke periode (mede door de coronamaatregelen) bleek er geen winkelier beschikbaar.

Voor het coderen van de interviews is gebruik gemaakt van de methode ‘toegepaste thematische analyse’ (Guest et al., 2011). Er zijn zo verschillende terugkerende thema’s vastgesteld en weergegeven in een codeboek. Dit werd gedaan met het codeerprogramma Atlas-ti. Deze terugkerende thema’s worden door interpretatie geïdentificeerd en ondersteund door data (tekst). Er ontstaat zo een overzichtelijk beeld van antwoorden die onder hetzelfde thema vallen, maar tekst die buiten de vastgestelde thema’s valt kan hierdoor gemist worden. De interviewleidraad voor de gesprekken met de praktijkopleiders bakenden al een aantal thema’s helder af. Vanuit de vastgestelde vragen was er de mogelijkheid om door te vragen binnen hetzelfde thema, om meer of uitgebreidere antwoorden te krijgen. Voor wat betreft de evaluatie van de interventies is ingegaan op:

- Taalvaardigheid student: houding, kennis en vaardigheden student
- Ontwikkeling taalvaardigheid student: motivatie, metacognitie, zelfvertrouwen
- Zelfvertrouwen en metacognitie student
- Responsiviteit: afstemmen werkgever, vaardigheden, verbetering/ontwikkeling
- Opbrengsten.

¹² Gepaarde t-toetsen lieten geen significante verschillen zien tussen de voor- en nametingen. Nametingen worden hier dan ook niet gepresenteerd.

In zijn algemeenheid kan gesteld worden dat de werkgevers positief reageren op de interventies. Twee praktijkopleiders geven aan echt te merken dat studenten bezig waren met hun taalvaardigheid en ideeën beter onder woorden konden brengen. Ook lijken studenten wat meer initiatief te nemen, bijvoorbeeld door het vragen van advies. Wel wordt door werkgevers opgemerkt dat een half jaar stage eigenlijk te kort is om te beoordelen of stagiaires hun taalvaardigheid ontwikkelen. Ook viel op dat niet alle werkgevers even goed op de hoogte waren van de inhoud van de interventies.

8.3.2.1 Taalvaardigheid van studenten

Het begroeten van de klanten, welkom heten en commercieel communiceren is in veel beroepen belangrijk, maar ook een ontwikkelpunt voor veel stagiaires. Een werkgever die stagiaires van het Friesland College begeleidt, merkt op: “Wanneer de taalvaardigheden worden ontwikkeld, worden de jongens ook weerbaarder. In onze branche willen de klanten jongens met ervaring. Wanneer deze ervaring er nog niet is, zullen zij zich verbaal staande moeten weten te houden bij klanten.” Echter: werkgevers merken over het algemeen dat de motivatie om taal te leren laag is; studenten vinden het niet interessant. Er wordt dan ook te weinig zichtbaar gemaakt wat het nut daadwerkelijk is. In het geval van het Da Vinci College is het zo dat studenten niet doorhebben dat klantcontact relevant is; ze kijken vaak niet verder dan het programmeren zelf. Toch zien werkgevers dat studenten eraan willen werken om zich te verbeteren. Sommigen nemen dingen over, of zijn bereid om extra tijd te besteden aan het bijschaven van de taalvaardigheid. In opleidingen waarin ook schrijfvaardigheid een belangrijke rol speelt, worden schriftelijke verslagen worden door praktijkopleiders nagekeken en voorzien van feedback. Veel werkgevers ervaren dat er ontwikkeling is. Studenten krijgen ook opdrachten van praktijkopleiders en de ervaring is dat studenten adviezen en feedback overnemen. De meeste werkgevers doen niets aan beoordeling taalvaardigheid en ervaart het als een punt van verbetering. Bij het Da Vinci College hebben werkgevers wel een rol in de beoordeling. Hoewel zij hebben aangegeven dat ze door het gebruiken van *rubrics* beter weten wat er van studenten vanuit de opleiding wordt verwacht en daardoor beter feedback kunnen geven op de taalcompetenties van studenten, hebben zij ook geconstateerd dat studenten naar de criteria uit de *rubrics* gaan toewerken. Een nieuw vraagstuk is daarom hoe ze evenwicht kunnen vinden tussen wel beoordelen, maar geen ‘afvinklijstje’ voor studenten.

8.3.2.2 Zelfvertrouwen en metacognitie student

Studenten lijken over het algemeen plezier te hebben in de communicatie met collega's en leidinggevenden. Communicatie met collega's is daarbij informeler dan bij leidinggevenden en communicatie met klanten of bezoekers omschrijven werkgevers als ‘netjes en formeel’. Toch gaat dit de studenten niet altijd gemakkelijk af. Uit de interviews met de werkgevers komt duidelijk naar voren hoe belangrijk stages zijn in de ontwikkeling van de studenten. Studenten vinden het bij de start van stages vaak wel eng of spannend om extern contact te hebben. Aan het begin van de stage is er weinig initiatief van studenten tot het starten van gesprekken. Dit ontwikkelt zich echter bij vrijwel alle studenten in positieve zin, na verloop van tijd. De groei is zichtbaar: studenten krijgen meer zelfvertrouwen en voelen zich meer thuis na een tijd. Het varieert wel per student; echt verlegen studenten blijven terughoudend en stil. Praktijkopleiders proberen student te stimuleren in het nemen van initiatief en ook het verwoorden van belangrijke informatie, bijvoorbeeld wat voor product de studenten afleveren. Als studenten dat goed onder woorden kunnen brengen, dan worden ze sneller als specialist gezien. De zogenaamde SCRUM manier van werken (Da Vinci College) pusht studenten uit een passieve rol, wat een positief effect lijkt te hebben. Over zelfvertrouwen in schrijfvaardigheid wordt weinig gezegd en studenten lijken daar niet veel mee bezig te zijn. Verder geven de werkgevers aan dat studenten niet bang zijn om het een en nader te vragen over taaltaken. Ze vragen vaak om hulp. Een werkgever geeft aan dat studenten weinig hulp vragen totdat gemerkt wordt dat er kritisch gekeken wordt naar de taaltaken.

8.3.2.3 Responsiviteit

De samenwerking met de opleidingen wordt door de werkgevers als positief ervaren. Lessen worden aangepast en er wordt gekeken naar wat er gebeurt in de praktijk. Een werkgever van het Da Vinci College geeft echter aan dat de mbo-opleiding nog niet genoeg meebeweegt en dat er meer bijgestuurd kan worden op gebied van algemene kennis over ICT. Er wordt bij werkgevers een verschil ervaren tussen afstemmen

met scholen op gebied van theorie en praktijk. Wat betreft de praktijk wordt veel afgestemd, op gebied van theorie minder. In de meeste gevallen wordt de samenwerking als goed ervaren; er is regelmatig contact tussen de praktijkopleiders en de stagebegeleiders. In een enkel geval geeft een werkgever aan geen contact te hebben en dus ook weinig tot niet betrokken te worden bij wat er in de opleidingen gebeurt. Bij enkele opleidingen zijn er bijeenkomsten waarin praktijkopleiders feedback en input kunnen geven aan de scholen. Dit wordt als zeer positief ervaren. Er is wel behoefte aan meer contact over de theorie van het onderwijs (bijvoorbeeld het aanleveren van een studiewijzer). Sommige werkgevers geven aan dat studenten beter voorbereid kunnen worden wat betreft vakspecifieke vaardigheden (bijvoorbeeld kennis van systemen, programmeren) en een meerderheid zou graag zien dat scholen meer aandacht besteden aan taalvaardigheid en communicatielessen.

8.3.3 De opleidingen over de opbrengsten

Gevraagd naar de voornaamste opbrengsten van het TDA-project, benoemen de kernteamleden van de verschillende mbo-instellingen zowel inhoudelijke als procesmatige uitkomsten:

- de versterkte relatie met het werkveld;
- het gezamenlijk nadenken over hoe 'soft skills' (taal) kunnen worden meegenomen in de aansluiting tussen opleiding en arbeidsmarkt;
- het (in sterkere mate) adequaat kunnen reageren op de dynamiek van de (toekomstige) arbeidsmarkt;
- de inbreng van nieuwe kennis in de opleiding;
- het kunnen herontwerpen van de bestaande onderwijspraktijk vanuit een onderzoekende houding.

De (geïntensiveerde) samenwerking met het werkveld was een kernonderdeel van het project. De kernteamleden zien met name die versterkte en meer gerichte samenwerking als één van de belangrijkste opbrengsten van het project. Wel zijn er grote verschillen in de mate waarin de werkgevers in de stagepraktijk betrokken waren. Bij het Da Vincicollege werd vastgesteld hoe de werkgevers ook bij dit project betrokken zijn bij de opleiding: "daar is veel commitment over het algemeen, ook van praktijkopleiders en van directie binnen bedrijven. Er is een groepje bedrijven die erg mee wil denken. Dat heeft ook te maken met de opleiding (ICT), zij zijn intern ook erg bezig met het opleiding van personeel, en ontwikkelingen gaan heel snel in ICT dus zij denken meer na over opleiden en willen meedenken op een praktisch niveau wat er in een opleiding terecht komt". In de beroepspraktijk ervaren werkgevers ook problemen van studenten, bijvoorbeeld met betrekking tot schrijfvaardigheid en zij geven dit ook aan bij de opleiding.

Een heel ander beeld komt echter naar voren bij ROC Friese Poort, waar veel minder draagvlak onder de werkgevers werd gevonden voor de interventies met gerichte aandacht voor de taalcompetenties van de studenten. En toch wordt het feit dat de studenten met dit soort opdrachten aan het werk gaan in de leerwinkels gezien als een belangrijke winst. Immers: de interventies zijn wel uitgedacht en vormgegeven met medewerking van de winkeliers dus daarin is meer afstemming tot stand gekomen. Al met al is vastgesteld dat een gezamenlijke probleemanalyse (focusgroepgesprekken), het in overleg ontwerpen van opdrachten die nauw aansluiten bij de toekomstige praktijk en het vervolgens uitvoeren van opdrachten in die beroepspraktijk door de studenten, zijn de voornaamste opbrengsten in de samenwerking met de werkgevers. In de rol van de praktijkopleiders bij de uitvoering en monitoring van die taken, zijn soms wel verbeteringen mogelijk in termen van tijd en inzet creëren.

Eén van de belangrijkste opbrengsten hangt nauw samen met de doelstellingen van het project: het met collega's van de eigen en andere mbo-instelling en met onderzoekers nadenken over de vraag hoe een opleiding er voor kan zorgen dat er aandacht is voor taalcompetenties in de aansluiting naar de arbeidsmarkt. Uit de interviews met werkgevers in het eerste projectjaar kwam naar voren hoe belangrijk deze competenties zijn en gedurende het herontwerp hebben de instellingen onderzocht hoe zij daar op in kunnen spelen. Daarmee is op met name de Friese onderwijsinstellingen ook meer invulling gegeven aan de Drieslag Taal, waarin aandacht voor taal in de beroepsgerichte vakken een belangrijke rol speelt. "Dat is weliswaar een uitgangspunt, maar vooral beleidsmatig. Hoe dat in de praktijk vorm krijgt, verwatert

doorgaans snel". Er is vaak een grote wens om meer te doen aan communicatieve vaardigheden van studenten, ook in de vakken zelf, bijvoorbeeld omdat studenten veel moeten samenwerken en informatie moeten opvragen. Door een sterkere integratie van communicatieve vaardigheden in de vakken, kan er efficiënter gewerkt worden.

Een andere opbrengst is de werkwijze waarbij de dynamiek van de arbeidsmarkt wordt meegenomen in hoe het onderwijsaanbod wordt vormgegeven en daarmee ook: dat het flexibel wordt ingericht. "Reageren op arbeidsdynamiek, dat gedeelte is iets wat continu in het vizier is geweest". Eén van de kernteamleden merkte op dat het belangrijk is dat een project als dit ervoor zorgt dat het onderwijsprogramma "in beweging blijft". Zo is er een risico dat de interventie nu iets lijkt te worden dat vast staat, maar "zo willen we niet werken. Als we bij opleidingen aan willen sluiten op de praktijk, dan moet zich dat op die manier gaan vormen. En nu is er een ingang gekomen, met werkgevers die geregeld contact hebben en vragen naar de studenten, of aangeven dat er punten zijn die aandacht vragen op school". Juist die werkwijze zou een vast onderdeel moeten zijn van de aanpak, niet zozeer het materiaal dat ontwikkeld is. Een belangrijk inzicht bij bijvoorbeeld het Friesland College was dat een lessenreeks kort en bondig en interactief moet zijn om het gewenste effect te sorteren. Het idee van de beroepsproducten, dus het werken vanuit opdrachten die dicht aanliggen tegen waar studenten voor worden opgeleid en dat er een beroep wordt gedaan aan een breed pallet aan kennis en vaardigheden, vinden de betrokkenen "heel waardevol".

Gerelateerd aan de vernieuwingen is de extra kennis die vanuit het project de opleiding wordt binnengebracht door de deelnemers. Daarbij wordt opgemerkt dat dit in het begin sterker was dan later in het project. "In het begin was er meer discussie en werden er dingen aangereikt. Daarna ga je meer in de uitvoering zitten".

Het onderzoeksmatig werken wordt door alle kernteamleden van de verschillende mbo's als een belangrijke opbrengst gezien. "Dit heeft een begin gegeven voor onze manier van werken voor de toekomst. Het is belangrijk dat er onderzoek wordt gedaan naar en in het mbo. Heel goed dat dit type onderwijs niet in de marges blijft, maar in het centrum van het onderwijs komt. Het is in die zin een belangrijke mijlpaal". Lange tijd was onderzoek doen binnen het mbo niet gangbaar en daarom zijn veel docenten het ook niet gewend om zo te kijken en te denken. Het TDA-project is een voorbeeld van een werkwijze waarmee dat kan veranderen. Onderzoek in het mbo krijgt bij sommige opleidingen ook meer vorm door contacten met lectoraten van hbo-instellingen en bijvoorbeeld collega's die een masteropleiding doen. De betrokken ervaren dit allemaal als zeer positief: "Die onderzoekswereld moet je aangesloten houden bij het onderwijs: hoe vernieuw je alles?"

8.4 Procesevaluatie door de mbo's en discussie

In het TDA-project staat co-creatie centraal. De samenwerking binnen het consortium kreeg vorm via werkconferenties, regelmatig kernteamoverleg en gezamenlijke activiteiten van onderzoekers en docent-onderzoekers bij focusgroepgesprekken, (groeps)interviews en verschillende stappen in het ontwerpen en monitoren van de interventies. Tijdens het kernteamoverleg was de uitwisseling tussen de mbo-instellingen een belangrijk onderdeel. De vier kernteamleden die vanuit de mbo's hebben deelgenomen, zijn aan het einde van de projectperiode geïnterviewd over het verloop en de opbrengsten van het TDA-project. Centrale onderwerpen waren: de samenwerking (onderzoeken en ontwerpen vanuit een consortium), het ontwikkelproces in de eigen onderwijsinstellingen en de opbrengsten van het project. In paragraaf 9.1 beschrijven we de ervaringen van de deelnemers voor wat betreft de samenwerking vanuit een consortium en in paragraaf 9.2 volgt een discussie, waarbij we met name ingaan op het proces en de methode.

8.4.1 Praktijkonderzoek vanuit een consortium

De vier mbo-instellingen werkten vanuit het consortium samen met de twee betrokken onderzoeksinstituten en met elkaar. Hoe verliep die samenwerking in het consortium, wat waren vooral de opbrengsten en wat had beter gekund?

8.4.1.1 Samenwerking met onderzoeksinstellingen

De kernteamleden hebben de samenwerking met de onderzoeksinstellingen om een aantal redenen als (zeer) positief ervaren: de gestructureerde werkwijze, de korte lijnen, een goede takenverdeling waarbij iedereen doet waar hij/zij goed in is, de inhoudelijke input en de gezamenlijke bijeenkomsten.

Verbeterpunten hebben te maken met het duidelijker expliciteren van de relaties tussen verschillende onderdelen van het project en het zelf initiatief nemen tot samenwerking.

De rol van de onderzoeksinstellingen in de stapsgewijze aanpak van het praktijkonderzoek werd genoemd als één van de aspecten die hebben bijgedragen aan de positieve uitkomsten van het traject. In diezelfde lijn ligt de ervaring dat een onderzoek als dit je volgens één van de kernteamleden dwingt om als deelnemer even “uit de waan van de dag te stappen, je neemt de tijd om na te denken over waar we mee bezig zijn, normaal ga je gewoon door”. In die samenwerking is er voor gezorgd dat onderzoekers gekoppeld werden aan kernteamleden uit de mbo’s, om de samenwerking te optimaliseren. Dit werd gewaardeerd: “De korte lijnen waren prettig. Zo heb ik dat ervaren. Ook het kunnen doorvragen op het moment dat je elkaar treft”.

Daarnaast vonden de kernteamleden van de mbo-instellingen de inhoudelijke input waardevol. Dit kreeg met name vorm tijdens werkconferenties, bijvoorbeeld een bijeenkomst waarvoor ook externe deskundigen waren uitgenodigd. Ook waren er in het begin van het traject master-studenten van de Rijksuniversiteit Groningen actief betrokken. Dit is als zeer waardevol ervaren. Het centraal stellen van kennis en inzichten hielp de kernteamleden om te reflecteren op de eigen onderwijspraktijk en om te brainstormen over waar mogelijkheden liggen voor verbetering.

Het kernteamoverleg heeft een belangrijke bijdrage geleverd aan het vormgeven van de projecten op de verschillende instellingen en ook aan de motivatie van de deelnemers. “Het zijn plezierige bijeenkomsten geweest, daar bewaar ik goede herinneringen aan. Het was ook iedere keer een mogelijkheid om dingen door te spreken. Het werk slokt je aandacht op en dan kun je bij het kernteamoverleg de gedachten weer op een rij zetten. En je kunt bij andere scholen kijken wat de opbrengsten zijn”.

Een verbeterpunt dat werd genoemd voor wat betreft de samenwerking met onderzoeksinstellingen, is de relatie tussen literatuuronderzoek dat in het kader van het project werd uitgevoerd en de concrete activiteiten in de praktijk. Het verband daartussen was niet altijd duidelijk voor iedereen.

Ook hebben enkele kernteamleden terugkijkend vastgesteld dat ze zelf de onderzoekers actiever hadden kunnen betrekken bij hun activiteiten en dat ze daarin dus meer gebruik hadden kunnen maken van de geboden mogelijkheden. De mate waarin dat gebeurde, verschilde per instelling en lijkt – volgens één van de kernteamleden – samen te hangen met de achtergrond en functie van de docent. Deelnemers die al een functie als docent-onderzoeker vervullen in hun team of bijvoorbeeld vanuit andere projecten nauwe contacten onderhouden met hbo-instellingen, lijken meer georiënteerd op de mogelijkheden voor onderzoek en kennisuitwisseling. Eén van de docent-onderzoekers gaf aan dat er altijd steun vanuit het kernteam mogelijk was, maar dat ze niet veel steun nodig heeft gehad.

8.4.1.2 Samenwerking met andere mbo’s

Het project heeft ook samenwerking en uitwisseling tussen de deelnemende mbo-instellingen tot stand gebracht. De samenwerking met andere mbo-instellingen binnen het consortium is als zeer positief en plezierig ervaren. De vraagstukken waren weliswaar divers waardoor er weinig samenwerking was in het daadwerkelijke ontwikkelwerk van de interventies (het herontwerp van de onderwijspraktijk), maar toch was er veel herkenning en konden kernteamleden elkaar adviseren en inspireren: “Ik heb veel geleerd over de opleidingen van anderen en de verschillende manieren van lesgeven. En daardoor heb ik weer geleerd over mijzelf, hoe ik dingen aanpak en wat mijn rol is binnen de organisatie.”.

De herkenning tussen de deelnemers van de verschillende mbo-instellingen zat met name in de organisatorische kanten van het doen van praktijkonderzoek, ook waren al de verschillen tussen de

opleidingen/instellingen groot. Het omgaan met de toch gespannen verhouding tussen het doen van praktijkonderzoek en innoveren en de weerbarstige alledaagse praktijk, was met name onderwerp van gesprek. Daarnaast vonden de deelnemers het interessant om andere perspectieven op de thematiek van 'taal op de werkvloer' te horen. Het feit dat er hele verschillende opleidingen samenwerkten in dit project, maakte dat extra interessant. "De deelnemende scholen waren zeer divers. Kan het ook lastig maken, maar de problematiek waar iedereen tegenaan loopt blijkt hetzelfde. Het mbo is snel aan verandering onderhevig, zie je nu ook met COVID-19".

Inhoudelijk is er tot op zekere hoogte samenwerking geweest tussen de instellingen. Zo zijn er tijdens de eerste interventie positieve ervaringen opgedaan met de inzet van een trainingsacteur op het Clusius College, wat voor het tweede herontwerp is overgenomen door de Friese mbo-instellingen. De betrokken kernteamleden hebben daarbij zowel tijdens het kernteamoverleg als buiten die momenten om contact gehad over de aanpak.

8.4.2 Vernieuwing van onderwijsinhouden

Eén van de belangrijkste uitkomsten voor de deelnemers, is de ervaring van het herontwerp van de onderwijspraktijk, in samenspraak met het werkveld. Dit zorgt voor een meer praktische invulling van het onderwijs en daarmee voor meer motivatie onder studenten. Het is voor hen veel duidelijker wat ze leren en waarom ze dat doen.

Het werken vanuit het concept 'beroepsproducten' lijkt interessant voor mbo-instellingen. Deze term is afkomstig uit het hbo, maar zou ook zeker in het mbo verder uitgewerkt kunnen worden. Op die manier komen de beroepspraktijk en de onderwijspraktijk dicht bij elkaar. Het kernteamlid van het Da Vinci College verwoordt het aan de hand van een voorbeeld als volgt: "Studenten moeten met een klant gaan praten om eisen in beeld te brengen, bijvoorbeeld een stakeholders-analyse maken, eisen in kaart brengen en prioriteren, modellen maken. Die communicatieve vaardigheden zijn daar heel erg belangrijk bij. Als je niet de goede vragen kan stellen, dan lukt dat niet. In die opdrachten zit dat in samenhang. Dat zou interessant zijn voor andere mbo-scholen. Het is iets anders dan een stageverslag, want studenten moeten een advies schrijven of een overleg observeren en daar verbeterpunten en aanbevelingen uithalen en dit vervolgens bespreken met de praktijkopleider". Samenwerking met de werkgevers is hierin cruciaal. Deelnemende mbo-instellingen hebben positieve ervaringen met bijvoorbeeld het organiseren van uitwisselmomenten met werkgevers, bijvoorbeeld in de avond. Deze bijeenkomsten moeten meerwaarde hebben voor de werkgevers en ze moeten daar met plezier naar toe gaan. Daarbij is continuïteit ook een belangrijke succesfactor. Als er onvoldoende sturing is, verwateren dit soort initiatieven.

Naast intensief contact met de beroepscontext, noemen de deelnemers aan het TDA-project ook het belang van contact met het onderzoeksveld om de inhouden van het eigen onderwijs relevant en actueel te houden. Betrokkenheid van onderzoekers is belangrijk om dit soort innovaties van de grond te krijgen. De inzet van goede onderzoeksinstrumenten is belangrijk. Als voorbeeld wijst één van de kernteamleden op de inzet van (online) vragenlijsten om projecten mee te evalueren. Dit leidt tot duidelijke resultaten die vervolgens weer als uitgangspunt kunnen dienen voor verdere verbeteringen.

Intern is het belangrijk dat de lijnen zo kort mogelijk zijn en dat docenten een helder resultaat voor ogen hebben. Ook is het belangrijk om aan te sluiten bij een vraagstuk dat een team al heeft, of bij een actueel onderwerp, zodat urgentie ervaren wordt. "Sowieso is het 'mbo van de toekomst' waarin werken aan competenties binnen de beroepscontext belangrijker lijkt te worden dan het halen van een diploma iets wat veel mbo-docenten zal aanspreken", aldus één van de docent-onderzoekers. Aansluiten bij een actueel probleem of vraagstuk in het team is belangrijk voor het commitment, maar niet altijd gemakkelijk. Er kan veel veranderen in korte tijd, niet alleen door een grote crisis zoals door COVID-19, maar ook omdat er bijvoorbeeld een nieuwe teamleider of projectmanager komt, die een andere koers wil varen.

Een praktische uitkomst is ten slotte dat vernieuwing van de onderwijsinhouden het beste vorm lijkt te kunnen krijgen aan de hand van korte, doelgerichte interventies. Ook het gebruik van oefensessies op school, bijvoorbeeld met behulp van trainingsacteurs, levert veel leerwinst op en verkleint de afstand tot

de daadwerkelijke taaltaken in de beroepscontext. Wanneer studenten zelf niet direct de relatie met hun eigen toekomstig functioneren in de beroepspraktijk zien, neem de motivatie af. Ze nemen het bovendien minder serieus, als ze de indruk hebben iets alleen voor school te moeten doen. Het is dus belangrijk om dit expliciet te maken, waarvoor ook inzet van werkgevers op de stageplaatsen belangrijk is. Bijvoorbeeld door hen een rol te geven in feedback op communicatieve vaardigheden van studenten.

Voor wat betreft de ontwikkeling van de leermiddelen geldt dat docenten die de lessenreeks zelf zullen uitvoeren het beste in staat zijn om het materiaal flexibel in te zetten. De kernteamleden hadden als taak de interventies binnen de eigen onderwijsinstelling te implementeren en ook om draagvlak te creëren voor de innovatie. De positie van de betrokkenen binnen de eigen onderwijsinstelling verschilde voor wat betreft de directe betrokkenheid bij de uitvoering van de interventie. Twee kernteamleden waren docent en voerden het herontwerp zelf uit met hun studenten, al dan niet samen met een collega, en de twee andere kernteamleden hebben een coördinerende functie en zorgden ervoor dat docenten in staat waren tot een interventie te komen en deze goed uit te voeren. In de volgende paragraaf gaan we nader in op het innovatieproces in de mbo-opleidingen.

8.4.3 Innoveren in de eigen onderwijsinstelling

Het uitvoeren van praktijk- en actiegericht onderzoek in een mbo-instelling blijkt geen gemakkelijke opgave. Eén van de meest ingewikkelde aspecten van het project bleek het creëren van een echte ‘onderzoeksomgeving’ en ruimte en tijd voor het doen van praktijkonderzoek en het ontwikkelen van materialen. Het project verdween door de ‘waan van de dag’ bij verschillende deelnemers (zowel de betrokken docenten als collega’s) al snel naar de achtergrond. Ook is het met betrekking tot het onderzoeksproces lastig om alle condities onder controle te houden. In een mbo-instelling is alles voortdurend in beweging en is het lastig om een onderzoek beheersbaar te houden. Bovendien is de factor tijd een probleem: “iedereen in het mbo heeft het druk. Docenten hebben niet de tijd om dingen door te voeren, dat staat continu onder druk. Men is geneigd om terug te grijpen naar wat ze al doen. Ruimte en tijd zijn nodig om vraagstukken goed te kunnen begrijpen en te ontwikkelen”. Daar komt sommige opleidingen maar heel weinig lestijd hebben voor het vak Nederlands, wat integratie van een interventie extra lastig en kwetsbaar maakt. Zeker bij BBL-opleidingen (Friesland College) is de hoeveelheid beschikbare lestijd een kwetsbaar punt – het onderdeel moet ook vaak plaatsmaken voor andere, beroepsgerichte activiteiten (of andere roosterproblemen). Bij sommige instellingen was een bijkomend probleem dat er wisselingen plaatsvonden in het docententeam, waardoor opgebouwde expertise en betrokkenheid bij het project verdwenen. Wat waren de bevorderende factoren in het onderzoeks- en ontwikkeltraject op de mbo’s?

8.4.3.1 Succesfactoren bij herontwerp

Alle kernteamleden die in een klein team werkzaam zijn, hebben daar voordelen van ervaren. Dat kan vanuit verschillende rollen: als docent die ook de uitvoering met de studenten verzorgt, of als degene die de innovatie begeleidt en aanstuurt. Om de interventie tot een succes te maken, is het wel belangrijk dat het kernteamlid, dus de deelnemer aan het project, intensief en actief betrokken is bij de interventies. Dit is niet alleen een voorwaarde voor een succesvolle interventie, maar het bevordert ook dat binnen een opleiding de meerwaarde wordt gezien van zo’n onderzoekende rol. “Ik ben me door het contact met de andere docenten bewust geworden dat het een voordeel is dat ik zelf zo dichtbij de studenten sta, ik ben niet van veel mensen afhankelijk in de uitvoering van de interventie.”

Het is belangrijk dat er goed wordt geïnvesteerd in begeleiding en facilitering van de uitvoerende docenten. Dat betekent concreet dat er niet alleen sprake is van aansturing en adviezen geven, maar soms ook voordoen, bijvoorbeeld door materiaal te ontwikkelen. Zoals één van de kernteamleden opmerkte: “Het is onderwijsontwikkeling, daar moet je ze echt in meenemen”. Actieve betrokkenheid en meedenken bevordert ook de motivatie van de deelnemende docenten. Facilitering in uren en roostering zijn belangrijke randvoorwaarden, waar niet altijd aan kon worden voldaan.

Verder blijkt het belangrijk dat werkgevers betrokken zijn bij de opleiding, maar ook dat de docenten zelf dicht bij het werkveld staan. Docenten die bijvoorbeeld part time lesgeven en ondertussen in beroepenveld werkzaam zijn, kunnen volgens sommige deelnemers beter aanhaken dan een docent die al veel jaren lesgeeft in het mbo en daardoor verder afstaat van de beroepspraktijk: “Reageren op arbeidsdynamiek vraagt om een bepaald type hybride docenten die hierin mee kunnen gaan”. Een ander kernteamlid zegt in lijn hiermee: “Ik ben blij met de hybride docenten op deze school, dat is ook een vorm van het bedrijfsleven naar je school halen.”

Wat betreft het onderwijsleermateriaal hebben de docent-onderzoekers gemerkt dat het belangrijk is dat voor studenten de link met de onderwijspraktijk duidelijk is, bijvoorbeeld door middel van betekenisvolle praktijkvoorbeelden en kernachtige interventies. Vooral “leren door doen”, bijvoorbeeld met hulp van een trainingsacteur, en minder achtergrondinformatie via allerlei talige documenten, spreekt de doelgroep aan.

8.4.3.2 Knelpunten in de uitvoering

De deelnemende mbo-instellingen hebben in de uitvoering van het TDA-project diverse knelpunten ervaren, met de onderzoeksmatige aanpak, de samenwerking met het werkveld en het creëren van draagvlak binnen de eigen onderwijsinstelling. Daarnaast blijkt het een belangrijke voorwaarde dat studenten het belang van de taaltaken inzien.

Praktijkonderzoek doen in een mbo-instelling werd soms als lastig ervaren. Ten eerste omdat betrokkenen graag concrete resultaten in de vorm van studentprestaties willen zien, maar die zijn in een project als dit lastig te geven. Het zijn niet direct cijfermatige gegevens die laten zien wat de opbrengsten zijn, maar het is veel meer gebaseerd op wat studenten en opleiders zeggen. Het is soms lastig om van daaruit iedereen mee te krijgen: de aard van de resultaten kunnen wat abstract zijn. Eén van de kernteamleden gaf aan dat dit uiteindelijk goed is gekomen: “Binnen de organisatie werd ervaren dat we begonnen met iets heel vaags, terwijl dat later iets heel concreets heeft opgeleverd en een goede ervaring was. Soms moet je bij wijze van spraken vaag beginnen en weet je niet welke kant het opgaat, maar naarmate je meer informatie hebt wordt dat vanzelf duidelijk.”

De vraag of de interventie plaatsvindt in een relatief nieuwe opleiding of in een opleiding die al lang bestaat, blijkt een factor van betekenis. In hoeverre willen docenten echt wijzigingen aanbrengen in hun programma? Een belemmerende factor binnen één van de mbo's bleek te zijn dat sommige collega's de interventie als een bedreiging zagen voor hun eigen vak. Zo reageerde één docent afhoudend op het idee dat er verbetering van de eigen onderwijspraktijk nodig of gewenst was. Een kernteamlid vertelde hierover: Het vinden van klassen voor de interventie bleek lastig. Met name door COVID-19: het normale lesprogramma duurde al langer, waardoor docenten niet de mogelijkheid zagen om extra interventies in te lassen. Collega's voelden niet de ruimte om de lessen met mij te geven. Dit vereiste van mij dat ik andere docenten moest overtuigen dat ik in hun lesprogramma mag wroeten.”

Voor wat betreft de samenwerking met het werkveld, is gebleken dat niet alle werkgevers uiteindelijk daadwerkelijk tijd vrijmaken om de studenten te begeleiden in de opdrachten, wanneer dat te veel extra tijd en inzet kost. Bij ROC Friese Poort werd bijvoorbeeld ervaren dat als studenten stage lopen in een winkel, het voor de werkgevers hoofdzakelijk van belang is dat ze aan het werk zijn; “onderwijs komt op de tweede plaats”. De werkgevers erkennen dan weliswaar het belang van goede communicatieve vaardigheden (verkoopgesprek) maar om praktische redenen is de bijdrage aan de uitvoering van een interventie minimaal, omdat de opdrachten de gewone werkzaamheden te veel doorkruisen. In deze gevallen is het draagvlak onder werkgevers te klein, wat een groot knelpunt vormt in de uitvoering van de interventie.

Naast weerstand bij de werkgevers, hebben docent-onderzoekers ervaren dat de motivatie van studenten ook een rol speelt bij de weerstand van docenten: wanneer duidelijk was dat studenten er echt iets aan hadden en de meerwaarde van de aanpak inzagen, had dat ook een positieve uitwerking op de collega's.

8.4.3.3 Beperkingen door COVID-19

De tweede helft van het project is uitgevoerd tijdens de gedeeltelijke lockdown als gevolg van COVID-19. Dat betekende dat bijvoorbeeld belangrijke stageactiviteiten niet door konden gaan, maar bovendien dat het onderwijs online plaatsvond. Naast extra problemen met de motivatie van studenten, konden docenten daardoor ook niet alle lessen zoals gepland uitvoeren.

8.4.4 Instrumenten voor een responsieve opleidingspraktijk

In dit project zijn verschillende instrumenten benut en ontwikkeld om de opleidingspraktijken van de vier mbo-instellingen beter aan te laten sluiten op de (toekomstige) beroepspraktijk. Instrumenten waren: interviewleidraden voor focusgroepgesprekken met opleidingsteams, interviews met werkgevers en groepsinterviews met studenten, een Kijkvenster en een vragenlijst voor studenten (voor- en nameting); zie ook hoofdstuk 2 en de bijlagen van dit rapport. In hoeverre kunnen deze instrumenten bijdragen aan een meer responsieve manier van werken binnen mbo-opleidingen?

Met name de *interviews en groeps gesprekken* met docenten, werkgevers en studenten bleken een krachtig instrument binnen het project. Daarbij waren er niet alleen inhoudelijke opbrengsten, in de vorm van meer inzicht in zowel de opleidings- als de beroepspraktijk (waarbij geconstateerd werd dat ideeën van docenten, studenten en werkgevers soms sterk verschilden), maar ook opbrengsten in termen van intensiever contact en onderlinge afstemming. De interview- en gespreksleidraden kunnen dan ook benut worden voor toekomstig praktijkonderzoek en om de responsiviteit van opleidingen te vergroten.

In de beginfase van het project hebben onderzoekers gesprekken gevoerd met werkgevers, terwijl aan het einde van het project ook docenten rechtstreeks contact hebben opgenomen met de praktijkbegeleiders om hen te interviewen over het project. Deze werkwijze is de meest effectieve en het zou nuttig zijn wanneer opleidingen dergelijke interviews (gesprekken) regelmatig houden met de bedrijven. Interessant is ook de opmerking van praktijkopleiders die aangaven dat zij door dit project meer zicht kregen op wat de studenten leerden in de opleiding. Er is dus een duidelijke wisselwerking. Belangrijk is wel dat opleidingsteams zorgen voor een representatieve afspiegeling van het toekomstige werkveld van de studenten.

Ook interviews met studenten over communicatieve competenties, verwachtingen van de beroepspraktijk en de aansluiting met het huidige onderwijs (Nederlands) blijkt van grote waarde. De groeps gesprekken nodigden de studenten uit tot reflecteren op hun verwachtingen en ervaringen en ook het feit dat een gesprek focust op dit aspect van hun toekomstige beroep, bleek vernieuwend en heeft geleid tot interessante uitkomsten. Een punt van aandacht is nog wel het leerjaar van de studenten. Sommige groepsinterviews zijn gehouden met eerstejaars studenten, aan het begin van een nieuw studiejaar, waardoor zij soms nog te weinig bekend waren met wat de opleiding zou bieden aan onderwijs Nederlands/ communicatieve vaardigheden. Een vervolggelsgesprek en uiteindelijk een regelmatige reeks gesprekken, zowel aan het begin van de opleiding als tussentijds en aan het einde, lijkt wat dat betreft de beste werkwijze.

Het *Kijkvenster* om de opleidingspraktijken systematisch in kaart te brengen, is een nuttig instrument gebleken om docenten te oriënteren op de wijze waarop studieonderdelen zijn gesitueerd in de opleiding en ook op welke aspecten van het curriculum het onderwijs met name innovatie behoeft. In het hier beschreven rapport is aan de hand van het Kijkvenster vooral een inventarisatie gemaakt van de kenmerken van de opleidingspraktijken; bij toekomstige activiteiten zou het Kijkvenster ook sterker dan nu het geval is, kunnen dienen als evaluatie-instrument.

Samen met scholen is een *vragenlijst* voor studenten ontwikkeld. De schalen die gemeten werden zijn door de scholen zelf aangedragen als richtinggevend voor de interventies. De wijze (quasi experimentele opzet) waarop de vragenlijst werd afgenomen bleek echter uiteindelijk te 'zwaar' voor de praktijk van de casussen. Dat kwam mede door de uiteenlopende vormen van de interventies, de onmogelijkheid om (random) experimentele en controlegroepen te vormen, en vooral door de (zeer) lage respons. Een

kwalitatievere methode (interviews, groepsgesprekken) zou in die gedachte meer op zijn plaats zijn geweest. Daar staat tegenover dat een technisch en uniform instrument ook meer structuur afdwong binnen de casussen, en een gezamenlijk bewustzijn dat er binnen de casus 'iets gebeurde' dat 'gemeten kon worden'. Dat 'meten' is binnen de looptijd van dit project nog niet gematerialiseerd, maar het instrument (en aanpak) blijft beschikbaar voor de casussen waardoor op termijn mogelijke trends, verschillen en uitkomsten concreter te meten

9 Conclusies en discussie

In het project Taalcompetenties voor een Dynamische Arbeidsmarkt hebben we antwoord gezocht op twee vragen: welke taaleisen stelt het beroepenveld en welke praktijken hebben opleidingsteams voorhanden voor de ontwikkeling van responsief taalonderwijs? De voornaamste conclusies van het project kunnen we als volgt samenvatten.

De taaleisen die het beroepenveld stelt, liggen primair op het vlak van communicatieve competenties in relatie tot contact met klanten of opdrachtgevers. Voor drie van de vier instellingen ging het om gespreksvaardigheden (contact maken, verkoopgesprek voeren, de-escalerend optreden) en voor één opleiding stond ook schrijfvaardigheid centraal. Deze communicatieve competenties worden gezien als essentieel voor de (toekomstige) beroepscontext, waarbij met name de input van de werkgevers als uitgangspunt is genomen. Uit de focusgroepgesprekken en interviews met werkgevers, docenten en studenten komt namelijk naar voren dat ideeën over benodigde taalcompetenties sterk kunnen verschillen tussen deze actoren. Docenten redeneren vooral vanuit het vak Nederlands (en de eisen van het referentiekader taal), terwijl werkgevers en praktijkopleiders oog hebben voor de beroepsgerelateerde taaltaken, met collega's en vooral met klanten of opdrachtgevers. Uit de interviews met studenten kwam naar voren dat de aansluiting tussen de opleiding (de lessen Nederlands) en de stagepraktijk lang niet altijd helder is.

Binnen alle mbo-instellingen wordt gezocht naar een goede aansluiting tussen de opleidings- en de beroepspraktijk, al is ook geconstateerd dat dit voor het vak Nederlands (of: het aanleren van communicatieve competenties voor de werkplek) dus nog niet optimaal is. Het herontwerp van de opleidingspraktijken, middels korte lessenreeksen met een heldere praktijkcomponent, heeft hier in enige mate verbetering in gegeven volgens betrokkenen. Al met al lijkt het onderwerp, een vorm vinden voor die aansluiting, nog vrij diffuus en ongrijpbaar.

Vragenlijsten voor studenten die als voor- en nameting werden ingezet (controlegroep en experimentele groep) bij de interventies, lieten echter –voornamelijk door de zeer beperkte respons- zien dat er geen significante verschillen zijn voor wat betreft intrinsieke motivatie, waargenomen competentie, bereidheid tot communicatie, metacognitie, zelfvertrouwen, plezier in taal, zelfvertrouwen of strategiegebruik. We zien wel een patroon bij alle respondentgroepen: op motivatie en metacognitie wordt over het algemeen lager gescoord, daar lijken de interventies geen verandering in te brengen.

De vragenlijsten waren niet bedoeld om effecten te meten, maar om voor de casussen inzichtelijk te maken hoe hun groep studenten dacht over de gevraagde items en schalen. Op casusniveau zien we dan ook uiteenlopende beelden. Bij Clusius en Friese Poort (beide scholen hadden een respons – zij het beperkt- bij alle groepen tijdens de tweede uitvoering) zien we de experimentele groep bij de nameting minder positieve antwoorden laat zien dan bij de voormeting. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat deze studenten de tweede meting bewuster invulden als gevolg van deelname aan een interventie. Gevraagd in interviews over de interventies zijn studenten juist positief.

Het geheel aan interventies, voor- en nametingen, interviews en gesprekken, lijkt met andere woorden een wisselend beeld te geven over de daadwerkelijke werking van de interventies binnen de casussen. Generieke uitkomsten (bijvoorbeeld effecten) zijn op basis van dit onderzoek niet te geven.

Pogingen om binnen dit project door de casussen wat meer structuur in de zoektocht naar een verbeterde aansluiting aan te brengen door bijvoorbeeld veel gezamenlijk overleg te organiseren, werkconferenties te beleggen, analyse-instrumenten (kijkvenster) te introduceren, en een meetinstrument in te zetten lijken – zo blijkt uit de evaluaties – wel wat meer richting te geven, maar zeker (nog) niet een uniform antwoord te geven op de vraag hoe de aansluiting het best vorm kan krijgen. Per casus is dat verschillend. Zo worstelden de beide Friese scholen door onder meer gebrek aan draagvlak met het vormgeven van het

project binnen hun casussen. Het Friesland College kwam uiteindelijk tot een interventie die, hoewel de aantallen studenten nog laag zijn, uiteindelijk zoveel opbracht dat ze ook na de doorlooptijd van dit NRO-project hier nog mee door gaan. De opleidingsactiviteiten die als interventie door DaVinci zijn gehanteerd bestonden al langer, en gaan sowieso langer door. De activiteiten binnen dit NRO-project verhoogden wel het bewustzijn van alle betrokkenen en dragen bij aan een bijsturing. De interventie die Clusius ontwikkelde in het kader van dit project is het meest uitgewerkt. Betrokkenen zien veel meerwaarde, en de interventie zal dan ook verder jaarlijks worden ingezet, gemonitord en aan de behoeften van school, studenten en werkveld worden aangepast.

Op basis van de uitkomsten van het TDA-project en interviews met de betrokken docenten, komen enkele aspecten in beeld die interessant zijn om in een vervolgtraject verder onderzoek naar te doen. Ten eerste de vraag hoe samenwerking tussen opleidingen en het werkveld geïntensiveerd kan worden, ten tweede de vraag hoe ook de opbrengsten in termen van lesmaterialen flexibel kunnen worden ingericht en ingezet en ten slotte hoe mbo-opleidingen beter ingericht kunnen worden op het doen van praktijkgericht onderzoek.

Om een intensievere samenwerking tussen opleiders en werkgevers vorm te geven, lijkt het van belang verder na te denken over hoe die vorm kan krijgen. Hoe kan regelmatig(er) contact beter georganiseerd worden en waar ligt de inhoudelijke focus van dat contact? Bijvoorbeeld: over welke taalcompetenties gaat het precies, wat vraagt dit beroep van de studenten en hoe kan de opleiding echt verschil maken in het aanleren ervan? Welke rol speelt de stageplek en ook de werkplekbegeleider? Uit het onderzoek bleek onder andere dat het beeld dat docenten hebben van vereiste taalcompetenties niet representatief is voor de daadwerkelijke eisen en/of de wensen van werkgevers. Bovendien vormen de werkgevers waarmee opleidingen contact hebben, soms maar een kleine afspiegeling van het hele werkveld. Ook in dat opzicht is het de vraag of opleidingen voldoende inspelen op wat de toekomstige beroepscontext van de studenten vraagt. Een belangrijke vervolgvraag is dan ook hoe onderlinge samenwerking en afstemming verder vorm kunnen krijgen, zowel in kwantiteit als in kwaliteit. De binnen dit project ontwikkelde instrumenten kunnen hierbij een rol spelen.

Bij alle opleidingen zijn bestaande praktijken 'herzien', wat geleid heeft tot concrete materialen voor studenten en docenten. Wat betreft de daadwerkelijke inrichting van dit onderwijsleermateriaal is het belangrijk om nauwkeuriger te onderzoeken wat het beste op welke plek kan worden aangeleerd of geoefend. Zoals één van de betrokkenen het verwoordt: "Het is belangrijk om onderwijs in de klas en in de praktijk naast elkaar te leggen in een vervolgonderzoek. Daar zou best eens uit kunnen komen dat het aantrekkelijker lijkt om dingen in de praktijk te doen, maar dat het effectiever blijkt te zijn om het wel gewoon in de klas te doen". Daarnaast is een belangrijke vraag hoe ervoor gezorgd kan worden dat lesmateriaal een 'levend document' is en adaptief. Materiaal zou in interactie met het bedrijfsleven direct aangepast moeten kunnen worden voor de studenten, dat wordt ook zo uitgedragen door de casussen. Praktijkproblemen zouden vanuit stages direct kunnen worden ingebracht, het zij door werkgevers het zij door studenten, en dat hier direct mee gewerkt wordt. Kortom, het toewerken naar een flexibel instrument, met korte lijnen naar de werkgevers, is belangrijk en hoe dat concreet moet, zou verder onderzocht kunnen worden. Een kernteamlid zegt hierover: "We bezig zijn met het ontwerpen van lessen. Maar we hebben nu ook ervaren hoe je door middel van een vraaggesprek sneller kunt interveniëren. Maar je moet daar de tijd voor kunnen nemen en flexibel zijn. Misschien is het ook wel een soort bewustwording geworden hoe je daar sneller op kunt anticiperen dan we nu doen. Maar je zal hier ook ongetwijfeld per sector en opleiding verschillen in hebben".

Op de verschillende mbo-opleidingen bleek het succes van de uitvoering van praktijkgericht actieonderzoek sterk afhankelijk van specifieke randvoorwaarden. Deze liggen op het terrein van het wel of niet aanwezig zijn van een onderzoeks- en vernieuwingscultuur, van facilitering van betrokken en de mate waarin draagvlak gecreëerd kan worden onder collega's. Een minder directe maar belangrijke uitkomst is dat binnen de scholen meer bewustzijn is gegenereerd op het gebied van communicatie. Aangezwengelde aandacht – en voorbeelden en handvaten om daar wat mee te doen- voor communicatieve vaardigheden voor een veranderende arbeidsmarkt is wellicht de belangrijkste opbrengt van dit project.

Tenslotte enkele procesopmerkingen

In de aanvraag van het project staat Aeres mbo genoemd als deelnemende partner in het consortium. Wegens onvoorziene omstandigheden kon deze onderwijsinstelling echter niet meer mee doen en daarom is gezocht naar een nieuwe partner. Het Clusius College uit Alkmaar is daarop ingestapt in het project. Een tweede verschil tussen de oorspronkelijke aanvraag en het eindrapport betreft de (formulering van) een deel van de onderzoeksvragen. Terwijl in essentie de centrale onderzoeksvraag uit de aanvraag is beantwoord, is de vraag zelf op basis van de praktijkervaringen aangescherpt. Zo wordt er in de aanvraag gesproken over 'taaleisen' van het werkveld, wat inderdaad is onderzocht middels interviews met werkgevers. Anderzijds richt de aanvraag zich op de 'taalvaardigheid' van de studenten, terwijl in het eindrapport over de 'communicatieve eisen' en 'communicatieve competenties' is gesproken. Door de interviews en focusgroepgesprekken met werkgevers en docenten, werd geconstateerd dat communicatieve eisen en competenties beter omschrijven waar het daadwerkelijk om gaat: mondelingen en schriftelijke taken in contacten met collega's, klanten en opdrachtgevers. We zien 'communicatie' in deze context dan ook als een verbijzondering van 'taal'.

Effectmetingen bleken in dit onderzoek niet haalbaar, omdat de data zich daar niet voor lenen en omdat het aantal respondenten te klein was. Bovendien konden (mede door corona) in sommige gevallen geen volledige voor- en nameting gedaan worden. Opgemerkt moet worden dat deze metingen niet tot het primaire doel van het onderzoek behoren. In de eerste plaats heeft het onderzoek laten zien hoe opleidingen responsiever kunnen zijn, welke inzichten de contacten met werkgevers (stagebedrijven) opleveren met betrekking tot communicatieve eisen en competenties, ook in relatie tot wat docenten en studenten hierin aangeven. Het ontwikkelen en implementeren van de interventies gaf een bevestiging van de weerbaarheid van de praktijk in mbo-instellingen. Het rapport laat voorbeelden zien van hoe je iets zou kunnen aanpakken, en geeft ook inzicht in de problemen waar docenten (intern en extern) tegenaan lopen. Door in twee projectjaren aan de interventies te werken, konden verbeteringen aangebracht worden in het eerste ontwerp, zoals beschreven in het rapport. De betrokken mbo-instellingen zelf hebben aangegeven de interventies zelf verder te willen ontwikkelen. De instrumenten die tijdens het project zijn ontwikkeld, kunnen ook door andere mbo-instellingen worden ingezet: de uitwerking van het kijkvenster, de vragenlijsten en de aanpak van de bevraging van het werkveld.

De docenten die deelnamen aan het project zagen met name de gerichte aandacht voor de communicatieve competenties van de studenten en de geïntensiverde contacten met het werkveld als belangrijke opbrengsten van het project. Ook de onderzoekende houding en werkwijze om het eigen onderwijs te verbeteren, werden ervaren als een belangrijk onderdeel van de eigen professionalisering. Samenwerking in een consortium met andere mbo-instellingen was bovendien motiverend en behulpzaam voor het inrichten en uitvoeren van het eigen praktijkonderzoek.

De opbrengsten, zeker ook voor wat betreft professionalisering van de deelnemende docenten, hadden meer verdieping kunnen krijgen, wanneer de relatie tot de (internationaal vergelijkende) literatuurstudie meer geëxpliciteerd was gedurende het project. Omdat deze studie plaatsvond gedurende de interventies - eigenlijk als een soort nevenactiviteit - was dat nu niet mogelijk, maar als de resultaten eerder beschikbaar waren geweest, dan zouden de docenten bijvoorbeeld hun eigen aanpak hebben kunnen spiegelen aan de werkwijzen uit vergelijkbare onderwijsinstellingen in het buitenland. De studie zou ook aanknopingspunten kunnen geven voor de interviews met de werkgevers en voor de focusgroepgesprekken met docententeams. Naast deze onderzoeksmatige opbrengsten, zou met het leggen van een relatie tussen de literatuurstudie en de andere onderzoeksactiviteiten, ook de wetenschappelijke waarde van het onderzoek toenemen.

10 Bronnen

- Australian Bureau of Statistics (2008). *Adult Literacy Life Skills Survey, Summary Results*. Canberra: Australian Bureau of Statistics.
- Bawarshi, A. S., & Reiff, M. J. (2010). *Genre: An introduction to history, theory, research, and pedagogy*. West Lafayette, IN: Parlor Press.
- Biber, D., & Conrad, S. (2009). *Register, genre, and style*. Cambridge University Press.
- Bjornavold, J. (2017) *How do vocational education and training systems respond to change: Initial findings from Cedefop "Changing nature and role of European VET-project"* (Cedefop PowerPoint presentation).
- Broek, S. (2018) *The changing nature and role of vocational education in Europe: Case study focusing on the Netherlands*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Brown, P.C., Roediger, H.L., & McDaniel, M.A. (2014). Make it stick: The science of successful learning. *The Journal of Educational Research*, 108(4), 346-346.
- Bol, T. & Van de Werfhorst, H. (2016). *De link tussen school en werk in een polariserende arbeidsmarkt*. Amsterdam: Amsterdam Centre for Inequality Studies, Universiteit van Amsterdam.
- Bolle, T. (2009). *Drieslag Taal. Praktijkboek Taalbeleid Nederlands in het mbo*. Amsterdam: ITTA.
- Bolle, T. (2011). Ligt de 'drieslag taal' op koers? Ontwikkelingen van het Nederlands in het mbo. *Levende Talen Magazine*, 98(8), 16-20.
- Bolle, T., & Van Meelis, I. (2014). *Taalbewust beroepsonderwijs. Vijf vuistregels voor effectieve didactiek*. Bussum: Coutinho.
- Buisman, M., & van der Velden, R. (Eds.) (2017). *De toekomst van vakmanschap*. Kohnstamm Instituut. ROA External Reports
- Cedefop (2018). *The changing nature and role of vocational education and training in Europe, volume 3: The responsiveness of European VET systems to external change (1995-2015)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Centraal Planbureau (2015). *Baanpolarisatie in Nederland*. Den Haag: Centraal Planbureau (CPB Policy Brief 2015/3).
- Chandler, P., & Sweller, J. (1991). Cognitive load theory and the format of instruction. *Cognition and Instruction*, 8(4), 293-332.
- Christoffels, I. & Baay, P. (2016). *De toekomst begint vandaag: 21e-eeuwse vaardigheden in het beroepsonderwijs*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Clarke, K. (2012). *Entry to vocations: The efficacy of VET in schools*. Adelaide: NCVET.
- Crawley, E.F., Malmqvist, J., Östlund, S. & Edström, K. (2014). Adapting and implementing a CDIO approach. In E.F. Crawley, E.F. Malmqvist, J. Östlund, D.R. Brodeur. *Rethinking Engineering Education* (pp 181-207). New York: Springer International Publishing.
- Didau, D. & Rose, N. (2016). *What every teacher needs to know about psychology*. Woodbridge: John Catt.
- Edwards, R. & Smith, J. (2005). Swamping and spoon-feeding: Literacies for learning in further education. *Journal of Vocational Education and Training*, 57.
- 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.
- Faber-de Lange, F. & Van der Pool, E. (2015). *De communicatief competente professional in de ogen*

- van managers. *Een kwalitatieve exploratie als input voor curriculumontwikkeling*. Tijdschrift voor Taalbeheersing 37 (2): 217-239.
- Fazekas, M. & Litjens, I. (2014). *A skills beyond school review of the Netherlands: OECD reviews of vocational education and training*. Paris: OECD Publishing.
- Graham, S. (2011). *Self-efficacy and academic listening*. Journal of English for Academic Purposes, 10(2), 113-117. doi:10.1016/j.jeap.2011.04.001
- Greene, J. & McNallie, J. (2015). 9. *Competence knowledge*. Communication Competence (pp. 213-236). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. E-book.
- Hajer, M. (2005). *Taalgericht vakonderwijs. Tijd voor een nieuw vijfjarenplan*. Levende Talen Jaargang 6, nummer 1, 3-11.
- Harris, R., Simons, M., Hill, D., Smith, E., Pearce, R., Blakeley, J., Choy, S., & Snewin, D. (2001). *The changing role of staff development for teachers and trainers in vocational education and training*. Adelaide: NCVER.
- Harris, R., Simons, M., & Moore, J. (2005). *A huge learning curve: TAFE practitioners' ways of working with private enterprises*. Adelaide: NCVER.
- Hendrix, T., Hovens, T., Kappers, A., & Graus, J. (2012). *Taalonderwijs in het mbo: Ontwikkelingen, problemen en oplossingen*. Levende Talen Magazine, 99 (special), 1-72.
- Hippach Schneider, U. & Schneider, V. (2018). *Work-based learning in tertiary education in Europe: Examples from six educational systems*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Hoeckel, K. (2008). *Learning for Jobs: The OECD Review of vocational education and training. Australia*. Paris: OECD Publishing.
- Hoeckel, K. (2009). *Learning for Jobs: The OECD Review of vocational education and training. England and Wales*. Paris: OECD Publishing.
- Keep, E. (2005). Reflections on the curious absence of employers, labour market incentives and labour market regulation in English policy: First signs of a change in direction? *Journal of Policy*, 20(5), 533-553.
- Kirschner, P.A. (2017). *Het voorbereiden van leerlingen op (nog) niet bestaande banen: Eindrapport*. Heerlen: Open Universiteit.
- Ledoux, G., Meijer, J., Van der Veen, I., & Breetvelt, I. (2013). *Meetinstrumenten voor sociale competenties, metacognitie en advanced skills*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Lieskamp, M. (2017). *Toekomstbehendig onderwijs? Het belang van eigenaarschap voor het eigen leerproces van leerlingen*. In: Direct. September 2017, pp.24-27.
- Lukyanova, N., Daneykin, Y., & Daneikina, N. (2015). *Communicative competence management approaches in higher education*. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 214, 565-570. doi:10.1016/j.sbspro.2015.11.761
- Ministry of Education and Culture Finland (2012). *Education and research 2011–2016: A development plan (Report No. 3)*. Helsinki: Ministry of Education and Culture Finland.
- National Audit Office (2005). *Employers' perspectives on improving skills for employment: Report by the comptroller and auditor general*. London: National Audit Office.
- Neuvel, J., T. Bersee, H. Den Exter & M. Tijssen (2004). *Nederlands in het Middelbaar Beroepsonderwijs. Een verkennend onderzoek naar het onderwijsaanbod Nederlands en de taalvaardigheid van de leerlingen*. 's-Hertogenbosch: CINOP
- Neugart, M., & Schömann, K. (2002). *Employment Outlooks: Why Forecast the Labour Market and for Whom?* Discussion Paper FS I 02-205, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

- Nijhof, W.J., Heikkinen, A., & Nieuwenhuis, L.F.M. (2002). *Shaping flexibility in vocational education and training: Institutional, curricular and professional conditions*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Nosratinia, M., & Hossaini, F. A. (2017). *Self-efficacy and critical thinking as the predictors of autonomous language learning in EFL contexts*. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 7(1), 64. doi:10.7575/aiac.ijalel.v.7n.1p.64
- OCW (2015). Een responsief mbo voor hoogwaardig vakmanschap. Kamerbrief 14 september 2015.
- OECD (2010a). *Meeting labour market needs*. Paris OECD Publishing.
- OECD (2010b). *Learning for jobs*. Paris: OECD Publishing.
- Onderwijsraad (2006). *Versteviging van kennis in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2009). *Ontwikkelingsrichtingen voor het middelbaar beroepsonderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Ospanova, B.R. & Timokhina, T.V. & Kassenova, N.A.. (2013). *Forming professional communicative competence when learning foreign languages*. *World Applied Sciences Journal*. 21. 1096-1099. 10.5829/idosi.wasj.2013.21.7.2915
- Pavitt, C. (2015). 3. *Theoretical approaches to communicative competence*. *Communication Competence* (pp. 39-62). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. E-book.
- Raaphorst, E. & Steehouder, P. (2010). *Nederlandse taal in het mbo: beleid en praktijk*. 's-Hertogenbosch/Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Räikköläinen, M. (2011). *What do skills demonstrations show? Reliability and trust in the assessment based on skills demonstrations*. Tampere: University of Tampere.
- Räisänen, A. & Räikköläinen, M. (2014). Assessment of learning outcomes in Finnish vocational education and training. *Assessment in Education: Principles*, 21.
- Sardegna, V. G., Lee, J., & Kusey, C. (2018). *Self-efficacy, attitudes, and choice of strategies for English pronunciation learning*. *Language Learning*, 68(1), 83-114. doi:10.1111/lang.12263
- SBB (2015). *Het Nederlandse onderwijssysteem*. Geraadpleegd op 3 september 2020 van Samenwerkingsorganisatie Beroepsonderwijs & Bedrijfsleven: <https://www.sbb.nl/studenten/diplomawaardering-en-onderwijsvergelijking/het-nederlandse-onderwijssysteem>
- Spitzberg, B. (2011). *The interactive media package for assessment of communication and critical thinking (IMPACCT®): Testing a programmatic online communication competence assessment system*. *Communication Education*, 60(2), 145-173. doi:10.1080/03634523.2010.518619
- Stalker, J. C. (1989). *Communicative competence, pragmatic functions, and accommodation*. *Applied Linguistics*, 10(2), 182-193. doi:10.1093/applin/10.2.182
- Statistics Finland (2013b). *Employment of students 2011*. Helsinki: Statistics Finland.
- Stenström, M.L. (2009). Connecting work and learning through demonstrations of vocational skills—experiences from the Finnish VET. In: M.L. Stenström & P. Tynjälä (Eds.), *Towards integration of work and learning: Strategies for connectivity and transformation* (pp. 221–238). Amsterdam: Springer.
- Stenström, M.L., Virolainen, M., Vuorinen-Lampila, P., & Valkonen, S. (2012). Educational pathways of VET and higher education students. Jyväskylä: University of Jyväskylä, The Finnish Institute for Educational Research.
- Stenström, M.L. & Virolainen, M. (2014). *The history of Finnish vocational education and training*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, The Finnish Institute for Educational Research.
- Turkenburg, M. & Vogels, R. (2017). *Beroep op het mbo: Betrokkenen over de responsiviteit van het middelbaar beroepsonderwijs*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

- UK NARIC. (2016). *Key competences in vocational education and training – United Kingdom*. Cedefop ReferNet thematic perspectives series.
- van Knippenberg, M. A. J. (2010). *Nederlands in het middelbaar beroepsonderwijs: Een casestudy in de opleiding Helpende Zorg*. Eburon.
- Van Knippenberg, M. A. J. (2012). Nederlands in het mbo. *Levende Talen Magazine*, 99(special), 6-11.
- Vanhooren, S., Pereira, C. & Bolhuis, M. (2017). *Iedereen taalcompetent! Visie op de rol, de positie en de inhoud van het onderwijs Nederlands in de 21ste eeuw*. Algemeen Secretariaat Nederlandse Taalunie. Den Haag
- Virtanen, A. (2013). Students' workplace learning in Finnish Vocational Education and Training. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Vroom, P. (2017). CDIO-onderwijsmodel verbindt harde en zachte competenties. *Onderwijsinnovatie*. 1, 30-31.
- Werkgroep taal en rekenen (2009). *Doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen. De referentieniveaus*. SLO: Enschede.
- Wood, L., & Olivier, M. (2004). *A self-efficacy approach to holistic student development*. South African Journal of Education, 24(4), 289-294.
- Yasukawa, K., Brown, T. & Black, S. (2013). Production workers' literacy and numeracy practices: Using cultural-historical activity theory (CHAT) as an analytical tool. *Journal of Vocational Education & Training*, 65, 369-384.

Bijlage 1 Focusgroepgesprekken opleidingsteams

Per casus zijn met gebruik van onderstaand leidraad focusgroepgesprekken gevoerd met opleidingsteams om een verdiepende probleemanalyse te maken. Deze focusgroepgesprekken richtten zich op de rol van taal- en communicatievaardigheden op de arbeidsmarkt, de interactie tussen opleiding en beroepenveld, en wat het huidig gewenste taal- en communicatieonderwijs moet inhouden. Naar aanleiding van de inzichten van de docenten zijn diverse aandachts-/actiepunten opgesteld. Mede op basis hiervan zijn de interventies ontworpen.

Topiclijst focusgroepgesprekken opleidingsteams

Thema 1: De rol van taal- en communicatievaardigheden op de arbeidsmarkt
Waar denk je aan bij taal en beroep? Communicatie en beroep?

Prompts

- Wat voor (veranderend) arbeidsmarktperspectief zien jullie als opleidingsteam? Welke ontwikkelingen zijn gaande in de beroepen? (Bijv: over 5 jaar voor niveau 4?)
- Welke taal- en communicatietaken zijn nu kenmerkend voor deze beroepen? Welke taaleisen zijn of worden actueel op de arbeidsmarkt?
- Welke nieuwe kenmerkende taal-/communicatietaken brengen de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt met zich mee?
- Welke van de taken vragen voorbereiding in de opleiding? (Antwoord: taak1, taak2 etc.)
- Idem voor de aansluitende hbo-opleidingen?

Rugzakvragen:

- Doorvragen over de eisen die taak1, taak2 etc. stellen: Welke eisen stellen deze taken aan de taalcompetenties van de studenten? Als beginnend beroepsbeoefenaar, om door te kunnen stromen in het beroep en om deel te kunnen nemen aan een leven lang leren?
- Gaat het daarbij vooral om generieke taalvaardigheden of beroepsgerichte vaardigheden? (verbinden met de kwalificatiestructuur).
- Wat is de rol van ontwikkelingen op het gebied van ICT (slimme systemen, robots, van producten naar services)? Wat hebben die voor impact op taal/communicatie?
- Opleidingsniveau als 'mediërende' variabele: als antwoord op de geringe arbeidsmarktkansen voor niveau 2-opleidingen worden niveau 2-studenten soms breed opgeleid zodat ze in potentie breed inzetbaar kunnen zijn. Speelt dit bij jullie?

Thema 2: Interactie onderwijs - beroepenveld

Hoe maakt het team bij het vormgeven en uitvoeren van het taal- en communicatie-onderwijs gebruik van informatie, inzichten en ervaringen met betrekking tot de arbeidsmarkt?

Prompts

- Op welke manier komt de opleiding (taal- en vakdocenten) te weten wat de taaleisen zijn die het beroepenveld stelt aan hun studenten?
- Hoe ziet jullie samenwerking met het beroepenveld eruit? Op welke niveaus is daar sprake van? Bijvoorbeeld: curriculumniveau (afstemmen inhoud curriculum met bedrijfsleven bijvoorbeeld via werkveldcommissie) of de onderwijsuitvoering (bedrijfsleven levert opdrachten aan, geeft gastlessen, stageplekken)

Rugzakvragen over kennisvergaring over beroepenveld:

- Hoe houdt de opleiding deze kennis up-to-date?
- Wat zijn bronnen van informatie over huidige en toekomstige taaleisen?
- En hoe wordt de kennis hieromtrent door de opleiding geborgd?

- Bekend is dat docenten en werkgevers anders denken over wat nodig is (docenten denken vaak dat leerlingen nog meer vakkennis nodig hebben, grotere bedrijven vragen om sociale vaardigheden, MKB in bepaalde sectoren om vakvaardigheden, etc.). Hoe wordt daar door jullie mee omgegaan? En welke rol speelt taal hierin?

Thema 3: Huidig en gewenst taal- en communicatieonderwijs

In hoeverre vinden jullie dat het huidige onderwijsprogramma inspeelt op de eerder besproken taaleisen? (N.B. Niet alleen voor wat betreft de arbeidsmarkt, maar ook het hbo)

Prompts

- Vind je dat het eindniveau van de studenten aansluit op wat in de beroepspraktijk van hen wordt verwacht?
- Hoe verhouden zich de generieke taaleisen die in de opleiding aan bod komen tot de beroepsgerichte taaleisen? V.w.b. de beroepsgerichte taaleisen: hoe kijkt het team aan tegen het taalonderwijs? En in hoeverre probeert de opleiding daarnaast in het taalonderwijs algemene vorming te bieden?
- Welke sterke aspecten en welke leemtes en wensen zijn te noemen?

Rugzakvragen/thema's:

- *In de vorm van een stelling: Als opleidingsteam spelen we goed in op de taal- en communicatie-eisen die de arbeidsmarkt stelt.*
- Welke taaltaken voeren de studenten uit bij de beroepsgerichte vakken, de algemeen vormende vakken en bij het vak Nederlands? (deeltaken/deelvaardigheden/hele taken? beroepsgerichte taken?)
- Hoe sluiten deze taaltaken aan op taken in het beroepenveld? Welke taken/eisen komen juist wel en welke niet of onvoldoende aan bod?
- Wat is jullie visie op de positie van het taalonderwijs binnen de opleiding(en)? (Ook: visie op kansen voor succesvol taalgericht vakonderwijs?)
- Wat is jullie visie op de plaats van de praktijk/het werkveld/de arbeidsmarkt binnen de opleidingen?

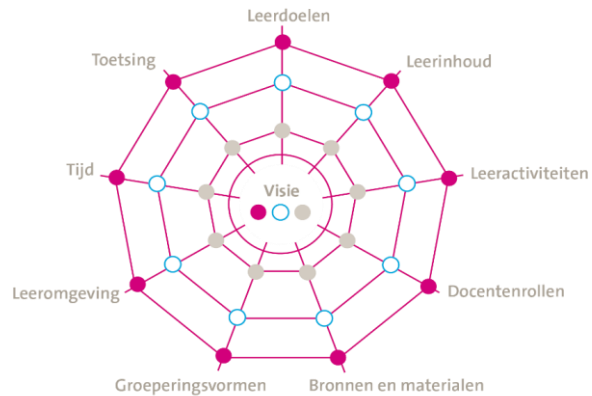
Thema 4: Afrondend: mogelijkheden, wensen en voorwaarden voor herontwerp/pilots

- Vinden jullie de opleiding voldoende actueel en toekomstgericht als het gaat om afstemming op de taaleisen die gelden op de arbeidsmarkt? Waarom wel/niet?
- Op welke thema's/terreinen ziet men mogelijkheden voor herontwerp in kleinschalige pilots in het kader van het TDA-project? Hoe zie je dat voor je? Wat zou je willen?
- Welke expertises, instrumenten en/of procedures in het opleidingsteam zijn verder nodig om (betere) aansluiting op taaleisen uit het beroepenveld te kunnen waarborgen? Wat zijn verder nog jullie wensen; wat zien jullie aan uitdagingen en mogelijkheden v.w.b. betere aansluiting op taalvereisten in het beroepenveld?

Bijlage 2 Kijkvenster

Elke casus wordt in dit project gevraagd de eigen didactische praktijk te onderzoeken - ondersteund door de gekoppelde externe onderzoeker - voor wat betreft het aanleren van communicatievaardigheden. Er is voor gekozen deze analyse zo systematisch en feitelijk mogelijk vorm te geven, om binnen de grote verschillen in context tussen de casussen zo kwalitatief vergelijkbaar mogelijke beelden te kunnen schetsen van de interventies en de contexten waarbinnen ze uit werden gevoerd.

Het in dit document beschreven 'Kijkvenster' kon hierbij door de scholen worden gebruikt.¹³ Het Kijkvenster bestaat uit een beschrijving van componenten van de onderwijspraktijk die zich richt op de geselecteerde vaardigheden en is verwant aan het curriculaire spinnenwebmodel van SLO.^{14,15,16} Met een 'Kijkvenster' hanteren we een aantal *vragen* aan de hand waarmee de onderwijspraktijk en daarover beschikbare informatie systematisch beschouwt en beschreven.



Kijkvenster

Componenten	Richtinggevende vragen en kengetallen
<p>a. Visie, achterliggend ideeën of redenen</p> <p>i) voor de keuze van vaardigheden</p> <p>ii) voor de opzet van het onderwijs in de casus</p> <p>iii) voor de wijze waarop het taalonderwijs (Nederlands) is ingebed in de opleiding?</p>	<p>Geef hierbij een beschrijving van wat wordt beoogd en waarom dat gebeurt. Wat zijn motieven, opvattingen, achterliggende ideeën en visie ten aanzien van:</p> <p>i) De door de casus benoemde vaardigheden?</p> <p>(Het gaat om de vier vaardigheden die in het consortium zijn vastgesteld. Indien gewenst kan de casus andere vaardigheden aangeven die van belang worden geacht)</p> <p>ii) De opzet van de onderwijspraktijk in de casus?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vanuit welke motieven, vak-ontwikkelingen of pedagogisch-didactische visie is het onderwijs in deze casus opgezet? • Op welke wijze komt de visie van de school tot uiting in de onderwijspraktijk van deze casus? <p>iii) De visie op het vak Nederlands/ het taalonderwijs in de opleiding en meer specifiek in de casus?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vanuit welke motieven, vak-ontwikkelingen of pedagogisch-didactische visie is de taalcomponent in deze casus opgezet? (Denk bijvoorbeeld aan uitgangspunten van Drieslag Taal). • Op welke wijze komt de visie op taalonderwijs tot uiting in de onderwijspraktijk van deze casus?
<p>b. Leerdoelen</p>	<p>Geef een beschrijving van wat er in de casus bereikt moet worden.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welke doelen beoogt de school te bereiken met deze casus? • Wat moeten leerlingen/studenten na deze casus kunnen? • Welke leerdoelen gelden voor Nederlands, anders dan referentieniveau 2F/3F?
<p>c. Leerinhouden</p>	<p>Geef een beschrijving van wat er geleerd wordt.</p>

¹³ NB. Het gaat in dit Kijkvenster om een systematische beschrijving van onderwijspraktijk van de casus, waar relevant en nodig worden tevens aspecten van de opleiding beschreven (niet bij alle casussen is dit hetzelfde).

¹⁴ Akker, J. van den (2006). Curriculum development re-invented: evolving challenges for SLO. In J. Letschert (ed.), Curriculum development re-invented. Enschede: SLO.

¹⁵ Thijs, A. & Akker, J. van den (2009). Leerplan in ontwikkeling. Enschede: SLO.

¹⁶ <http://curriculumontwerp.slo.nl/spinnenweb>

	<ul style="list-style-type: none"> • Wat leren leerlingen/studenten binnen/gedurende de casus? • Welke communicatieve competentie staat centraal? • Komt dit op een andere plaats in het curriculum ook aan bod? Zo ja, hoe? • Welke vaardigheden dienen geleerd te worden? • Welke vakinhouden staan centraal?
d. Leeractiviteiten	<p>Geef een beschrijving van de pedagogisch-didactische aanpak, van de leeractiviteiten, in de casus.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hoe leren en werken leerlingen/studenten tijdens de casus? • Welke concrete leertaken/activiteiten verrichten de leerlingen/studenten om te komen tot de gewenste vaardigheden?
e. Docentenrollen	<p>Geef een beschrijving van welke rollen docenten (en andere begeleiders) vervullen om het leren van de vaardigheden te bevorderen?</p> <p>Denk hierbij aan rollen als: praktijkbegeleider, vakdocent, bpv-begeleider, loopbaanbegeleider. Maar ook aan didacticus, pedagoog, persoonswerker, kenniswerker en onderwijsarchitect(ontwerper), regisseur/ontwerper, model en coach, medespeler en instructeur.</p>
f. Groeperingsvormen	<p>Geef een beschrijving met behulp van welke groeperingsvormen de ontwikkeling van de vaardigheden in de casus plaatsvindt.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Met wie wordt geleerd? • Leert de student alleen of vindt het leren plaats in kleiner of groter groepsverband?
g. Leeromgeving	<p>Geef een beschrijving van de leeromgeving waarbinnen de ontwikkeling van de vaardigheden in de casus plaatsvindt.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Waar vindt het leren plaats? (binnen klaslokaal, school, thuis, bedrijf, elders, en interactie binnen en buitenschool?) • Inrichting van de fysieke en digitale plaats van het leren? (bijvoorbeeld klaslokalen binnen de school, werkhoeken buiten het klaslokaal, practicumlokalen, bibliotheek/mediatheek, ICT-lab, het schoolplein en bijv. een schooltuin, maar ook locaties buiten de school waar leerlingen bijvoorbeeld stage lopen of projectwerk doen). • Welke hulpmiddelen worden gebruikt om het leren van de vaardigheid te stimuleren en te ondersteunen? • Welke hulpmiddelen of instrumenten hebben studenten tot hun beschikking die specifiek gericht zijn op de communicatieve competentie?
h. Tijd en plaats	<p>Geef een beschrijving van wanneer en waar het leren van de vaardigheden plaatsvindt.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wanneer wordt geleerd? • Hoeveel leertijd is er voorzien? • Mate waarin studenten zelf keuzes kunnen maken omtrent tijdsbesteding of leertempo. • Waar wordt geleerd?
i. Beoordeling en toetsing	<p>Geef een beschrijving hoe binnen de casus wordt beoordeeld of de leerdoelen zijn bereikt.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hoe wordt nagegaan tot welke resultaten het leren heeft geleid? Op welke manier wordt de ontwikkeling van de vaardigheden vastgelegd/beoordeeld? • In hoeverre is er samenhang tussen toetsing via het instellingsexamen (2F/3F) en de taalcompetenties die in de interventie centraal staan?

Bijlage 3 Interviewleidraad studenten

De semigestructureerde interviews zijn opgebouwd aan de hand van vier thema's: beschrijving toekomstig beroep en taaltaken, gesprekken voeren op de werkvloer, schrijftaken (in opleiding en) beroep en mondelinge en schriftelijke taaltaken in de toekomst.

Interviewleidraad studenten

(Toekomstig) beroep

1. Hoe ziet een werkdag van iemand in jouw (toekomstige) beroep er uit?
2. Waar is taalvaardigheid in jouw beroep wel/niet belangrijk voor?

Gesprekken voeren

3. Reageer eens op deze stelling: "Er is een heel groot verschil tussen de manier waarop ik in gesprek ben op de werkvloer en in mijn thuissituatie, met vrienden en familie".
4. Waar gaan gesprekken in jouw toekomstige werk vooral over met...
a) opdrachtgevers/ klanten? / b) leidinggevenden? / c) collega's?
5. Als je denkt aan gesprekken met opdrachtgevers/ klanten. Waar voel je je wel of juist niet zelfverzekerd over?
6. Wat helpt jou om dit soort gesprekken zo goed mogelijk te voeren?
a) Wat leer je bij het vak Nederlands over het voeren van (professionele) gesprekken bij Nederlands?
b) En hoe zit dat bij beroepsgerichte vakken?
c) En hoe zit dat voor wat betreft stages/ leren op de werkplek?
Naar aanleiding van a, b, c doorvragen: wat helpt jou het meest? / Is er iets wat beter zou kunnen/ wat jou meer zou kunnen helpen hierbij?

Teksten schrijven

7. Welke verschillende soorten teksten moet je schrijven in je (toekomstige) werk?
a) Naar opdrachtgevers/ klanten? / b) Naar/ voor leidinggevenden? / c) Naar/ voor collega's?
8. Wat vind je wel en niet leuk aan schrijven?
9. Als je denkt aan schrijftaken op het werk. Voel je je daar dan zelfverzekerd over/ is er iets dat je lastig vindt?
10. Wat helpt jou om dit soort teksten zo goed mogelijk te schrijven?
a) Wat leer je bij het vak Nederlands over het schrijven van teksten? En oefen je met schrijven bij Nederlands?
b) En hoe zit dat bij beroepsgerichte vakken?
c) En hoe zit dat voor wat betreft stages/ leren op de werkplek?
Naar aanleiding van a, b, c doorvragen: wat helpt jou het meest? / Is er iets wat beter zou kunnen/ wat jou meer zou kunnen helpen hierbij?

Mondelinge en schriftelijke taaltaken in de toekomst

11. Denk je dat er in de toekomst iets gaat *veranderen in jullie beroep* door technologische ontwikkelingen, zoals internet en sociale media, voor:
a) de gesprekken die je voert?
b) de teksten die je schrijft?
- Zo ja, wat? En hoe zou je je daarop kunnen voorbereiden?
- Zo nee, waarom niet?

Tot slot

12. Heb je naar aanleiding van dit gesprek nog vragen, of is er iets wat je zelf nog kwijt wilt over dit onderwerp?

Bijlage 4 Interviewleidraad werkgevers

Per casus zijn met gebruik van onderstaand leidraad regionale werkgevers geïnterviewd om een verdiepende probleemanalyse te maken. Mede op basis van input uit deze interviews zijn de interventies ontworpen.

Interviewleidraad werkgevers

Basisinformatie

Interviewer:
Bedrijf/instelling:
Adresgegevens:
Informant, naam:
Informant, functie:
Informant, contactgegevens e-mail:
Datum van telefoongesprek/interview:

1 Achtergrond

a	Onder welke branche of sector valt uw bedrijf of organisatie?	
b	Welke producten of diensten levert uw bedrijf of organisatie / wat is de bedrijfsfunctie?	<i>(Bijv. groenvoorziening, dierenwinkel, dierenarts, schoonheidssalon)</i>
c	Wat is het aantal medewerkers?	

2 Stage-/bvp-plaatsen of praktijkroutes

a	Heeft u in 2016 en/of 2017 leerlingen van opleiding [.....] een stage-/bvp-plaats/praktijkroute geboden? Zo ja, hoeveel (ongeveer)?	
b	Bent u in het algemeen positief of negatief over de stagiaire(s)/studenten van opleiding [.....]?)	<i>(Vraag bijv. door over hun houding, kennis, vaardigheden)</i>
c	Waarom positief?	
d	Waarom negatief?	

3 Beroepsvaardigheden (waaronder taal- en communicatievaardigheden)

a	Welke vaardigheden zijn onmisbaar voor het uitoefenen van de beroepen in uw bedrijf?	
b	In hoeverre zijn taal- en communicatievaardigheden belangrijk voor het uitoefenen van het beroep? Hoe uit zich dat?	

c	Welke specifieke taken op het gebied van taal- en communicatie zijn belangrijk voor het beroep?	<i>(Denk bijvoorbeeld aan: mondelinge klantcontacten/patiëntcontacten, overdrachtsdocumenten invullen, offertes schrijven, mails versturen, sociale media berichten plaatsen,)</i>
d	Kunt u enkele cruciale situaties noemen waarin een medewerker te maken krijgt met activiteiten/taken/vraagstukken waarbij een groot beroep wordt gedaan op taal- en communicatievaardigheden?	
e	Wat is uw oordeel over de taal- en communicatievaardigheden van de stagiaires (of werknemers via BBL)?	

4 Ontwikkelingen en arbeidsmarktperspectief

a	Welke trends en ontwikkelingen zijn de komende vijf jaar belangrijk voor uw sector/branche en/of bedrijf/organisatie?	
b	Wat verwacht u tussen nu en 5 jaar van het arbeidsperspectief van de afgestudeerde leerlingen van opleiding [.....]?	
c	Wat zijn de mogelijkheden bij uw eigen bedrijf?	
d	Wat is het perspectief in de sector (op korte termijn)?	
e	Wat is het perspectief op de lange termijn?	
f	Op welke wijze dragen taal- en communicatievaardigheden van afgestudeerden bij aan dat perspectief?	

5 De opleiding / responsiviteit

a	Heeft u de indruk dat ontwikkelingen binnen het beroep een plek krijgen in de opleiding?	
b	Voor wat betreft vakgerichte ontwikkelingen?	
c	Voor wat betreft ontwikkelingen op het gebied taal/communicatievaardigheden?	
d	Zijn er voldoende manieren voor u, en uw collega-bedrijven, om ontwikkelingen in het beroep te bespreken met de opleiding?	
e	Zo ja, hoe?	
f	Zo nee, hoe zou het volgens u moeten?	

Bijlage 5 Vragenlijst studenten

De vragenlijst voor studenten bestaat uit acht thema's waarop vooruitgang verwacht wordt bij studenten als gevolg van de interventie. Deze thema's zijn tijdens focusgroeps gesprekken met docenten geïdentificeerd. De thema's zijn: intrinsieke motivatie, plezier in taal, waargenomen competentie, bereidheid tot communicatie, metacognitie, ervaring met lessen, strategiegebruik en zelfvertrouwen. Deze thema's zijn vertaald naar vragen in de digitale vragenlijst voor studenten. Er is ervoor gekozen om zoveel mogelijk gebruik te maken van bestaande, gevalideerde schalen. Deze vragenlijst is afgenomen voorafgaande aan en na afloop van de uitvoering van een interventie bij elke casus. Waar mogelijk is gekozen voor een experimentele en een controlegroep. De uiteindelijke uitvoer was bij elke casus anders; aangepast aan de unieke interventie. Het doel was dan ook niet casussen met elkaar te vergelijken, of generaliseerbare uitkomsten te genereren, maar om binnen de context van elke casus inzicht te krijgen in eventuele ontwikkelingen van studenten, en dit op zo'n wijze te doen dat het voor de casus het meeste waarde had binnen de randvoorwaarden van dit project.

Vragenlijst studenten

Construct	Aantal	Vraag
Algemeen	9	<ul style="list-style-type: none"> • Wat is je geboortedatum? • Ben je een jongen of een meisje? • Op welke school zit je? • Welke opleiding volg je? • In welke klas zit je? • In welk leerjaar zit je? • Welke leerweg volg je? • Welk niveau doe je? • Wat is je moedertaal?
Intrinsieke motivatie	7	<ul style="list-style-type: none"> • Ik vind lessen op school plezierig. • Lessen op school zijn leuk om te doen. • Ik zou lessen op school omschrijven als erg interessant. • Ik vind lessen op school saai. • Ik kan mijn aandacht er niet bijhouden tijdens lessen op school. • Ik vind lessen op school vervelend. • Tijdens het volgen van lessen op school bedenk ik me hoe leuk ik ze vind.
Plezier in taal	4	<ul style="list-style-type: none"> • Ik vind het leuk om gesprekken te voeren met anderen. • Ik vind het leuk om buiten school gesprekken te voeren met leeftijdsgenoten. • Ik vind het leuk om gesprekken te voeren met mijn docenten. • Ik vind het leuk om spreekopdrachten met een medestudent te doen.
Waargenomen competentie	10	<ul style="list-style-type: none"> • Ik ga de uitdaging aan en denk dat ik op school goed ga presteren. • Het gaat mij lukken om mijn doelen op school te halen. • Ik heb er vertrouwen in dat alles op school gaat lukken. • Ik vind dat ik het goed doe op school. • Ik ben tevreden met mijn prestaties op school. • Ik ben behoorlijk vaardig in de meeste vakken op school. • Ik denk dat ik behoorlijk goed ben op school. • Het lukt mij om geen onvoldoendes te halen. • Ik denk dat ik vergeleken met andere leerlingen op school erg goed ben. • Op school ben ik in de meeste vakken niet zo goed.
Bereidheid tot communicatie	3	<ul style="list-style-type: none"> • Als een docent een vraag stelt, geef ik graag antwoord. • Ik heb altijd wel zin om in gesprek te gaan met mijn klasgenoten. • Als ik de kans krijg om in gesprek te gaan, dan neem ik die kans.
Metacognitie	10	<ul style="list-style-type: none"> • Voordat ik aan opdrachten tijdens mijn stage begin, bedenk ik eerst hoe ik dat het beste kan doen.

		<ul style="list-style-type: none"> • Voordat ik aan opdrachten op school begin, bedenk ik eerst hoe ik dat het beste kan doen. • Tijdens het maken van opdrachten tijdens mijn stage zoek ik uit wat ik nog niet goed begrijp. • Tijdens het maken van opdrachten op school zoek ik uit wat ik nog niet goed begrijp. • Als ik opdrachten tijdens mijn stage onduidelijk vind, zoek ik het na afloop meteen uit. • Als ik opdrachten op school onduidelijk vind, zoek ik het na afloop meteen uit. • In plaats van meteen te beginnen, denk ik eerst na over opdrachten tijdens mijn stage en bedenk wat ik er van zou moeten leren. • In plaats van meteen te beginnen, denk ik eerst na over opdrachten op school en bedenk wat ik er van zou moeten leren. • Bij het maken van opdrachten tijdens mijn stage bedenk ik vragen om mijn aandacht erbij te houden. • Bij het maken van opdrachten op school bedenk ik vragen om mijn aandacht erbij te houden.
Ervaring met lessen	8	<ul style="list-style-type: none"> • Door de lessen Nederlands kan ik beter teksten schrijven in mijn opleiding. • Door de lessen Nederlands kan ik geschreven instructies beter begrijpen. • Door de lessen Nederlands kan ik geschreven (vak)teksten beter begrijpen. • Tijdens de vaklessen (dus niet de lessen Nederlands) leer ik gesprekken voeren die belangrijk zijn op mijn stage/werk. • Door de lessen Nederlands kan ik beter gesprekken voeren met mijn docenten. • Door de lessen Nederlands kan ik beter teksten schrijven die ik nodig heb in mijn werk. • Door de lessen Nederlands kan ik beter gesprekken voeren met klanten/opdrachtgevers. • Tijdens de vaklessen (dus niet de lessen Nederlands) leer ik teksten schrijven die belangrijk zijn op mijn stage/werk.
Strategiegebruik	12	<ul style="list-style-type: none"> • Tijdens een gesprek zorg ik voor een positief contact met de ander. • Ik let op mijn houding en ik maak oogcontact. • Als het gesprek goed ging, bedenk ik waar ik tevreden over ben • Na afloop van een gesprek bedenk ik of ik mijn doel bereikt heb. • Als het gesprek niet goed ging, bedenk ik wat ik een volgende keer anders doe. • Ik bepaal van tevoren hoe ik het gesprek ga beginnen. • Ik denk vooraf na over met wie ik het gesprek voer. • Ik denk van tevoren na over hoe ik kan reageren op vragen van de ander. • Tijdens een gesprek kies ik een andere aanpak als het niet goed loopt. • Ik bepaal van tevoren wat ik wil bereiken met het gesprek (het doel). • Ik leer zinnen vooraf uit mijn hoofd, bijvoorbeeld een belangrijke vraag. • Ik schrijf belangrijke zinnen of woorden van tevoren op.
Zelfvertrouwen	16	<ul style="list-style-type: none"> • Ik durf zomaar een praatje te maken met een collega. • Ik durf zomaar een praatje te maken met mijn praktijkopleider. • Tijdens een instructie durf ik vragen te stellen als ik iets niet begrijp. • Ik voel me zeker als ik gesprekken voer met een leeftijdsgenoot • Ik voel me zeker als ik gesprekken voer met een klasgenoot. • Ik durf zomaar een praatje te maken met een klant/opdrachtgever. • Ik voel me zeker als ik gesprekken voer met een docent. • Mijn stem klinkt zeker als ik in gesprek ben met een klant/opdrachtgever. • Ik voel me zeker over gebruik van vaktaal tijdens een gesprek op de werkvloer. • Ik durf mijn mening te geven in een groep, bijvoorbeeld tijdens een werkoverleg.

	<ul style="list-style-type: none">• Ik voel me zelfverzekerd als ik in gesprek ben met een klant/opdrachtgever.• Ik durf een collega aan te spreken op een fout die hij heeft gemaakt.• Ik voel me zelfverzekerd als ik moet omgaan met een agressieve klant/opdrachtgever.• Wanneer ik gesprekken voer, ben ik bang om spreekfouten te maken.• Ik word zenuwachtig zodra ik een gesprek moet voeren met iemand.• Ik ben bang dat anderen mij uitlachen als ik spreek.
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

