

Professionaliseren

Professionaliseren is in. Het is een modewoord dat nogal eens wordt gepresenteerd als het panacee voor de meest uiteenlopende kwesties. Een zoekopdracht op Google levert alleen al 251.000 hits op. Een willekeurige greep uit de eerste vijftig resultaten: je kunt project- en veranderingsmanagement professionaliseren, verpleegkundigen professionaliseren, het poppodium Iduna in Drachten professionaliseren, de retorische aspecten van het professionaliseren bestuderen, outsourcing professionaliseren, en ook de lokale hockeyclub blijf je te kunnen professionaliseren. Zelfs cybercrime en internetcriminelen schijnen momenteel een professionaliseringsslag te maken.

Natuurlijk ontkomt het onderwijs ook niet aan deze hype. Het Actieplan *LeerKracht* van het ministerie van Onderwijs gebruikt dit passe-partoutbegrip of een afgeleide vorm ervan maar liefst 49 keer. Het is zelfs een van de pijlers van het plan: 'Het actieplan van het kabinet bestaat daarom uit een samenhangend pakket maatregelen, dat is gericht op drie thema's: een sterker beroep, een professionelere school en een betere beloning.' Men spreekt over 'verdere professionalisering van het leraarsberoep', 'een privaatrechtelijk register [dat] tot uitdrukking [brengt] dat leraren willen investeren in hun eigen professionaliteit', en 'professionaliseringsactiviteiten'.

Wat al deze verwijzingen naar professionaliteit nu precies inhouden, wordt echter nergens helemaal duidelijk. Strikt genomen betekent professionaliseren niets meer dan 'tot beroep(s) maken'; het antoniem van 'professionaliteit' is niet voor niets 'amateurisme'. Waarschijnlijk bedoelt men met al deze verwijzingen naar professionaliteit niks anders dan dat docenten hun vak moeten perfectioneren of op een hoger plan brengen, dat zij vroeger opgedane kennis moeten opfrissen en zich nieuwe kennis en vaardigheden moeten eigen maken.

Dit is echter geen radicaal verfrissende of originele gedachte waardoor het onderwijs opeens zal opbloeien en de problemen van weleer achter zich zal laten. Bij- en nascholing maakt immers al lange tijd onderdeel uit van het docentenberoep. Er is in Nederland dan ook voldoende aanbod aan cursussen, conferenties, nascholingsdagen en vakliteratuur.

Waar het wel aan ontbreekt, zijn de randvoorwaarden om deze 'professionaliseringsactiviteiten' in te passen in de dagelijkse routine van docenten. Enkele jaren geleden nog garandeerde menig cao in het voortgezet onderwijs dat leraren tien procent van hun jaartaak mochten gebruiken voor deskundigheidsbevordering. Deze eis is inmiddels in de cao's losgelaten en nu bepalen de toch al oppermachtige schoolbesturen – weliswaar in overleg met de medezeggenschapsraad – hoeveel uur een docent aan scholing kan besteden.

Bovendien komt het nogal eens voor dat scholen zelf een groot deel van de inhoud van de deskundigheidsbevordering vaststellen. Wie kent de verplichte en vaak eindeloze studiemiddagen niet waarin het docententeam geconditioneerd moet worden in het door het management gekozen onderwijskundig-didactisch dogma? Bovendien is bij- en nascholing zodanig geformaliseerd in zogenaamde *pops*, *tops*, *saps*, *taps** en andere nare acroniemen, dat menig docent het gevoel krijgt niet bezig te zijn met zijn eigen ontwikkeling, maar met een of ander managementspeeltje.

Natuurlijk is professioneel handelen veel meer dan alleen deskundigheidsbevordering. Het is een complex geheel van ambitie, verantwoordelijkheid nemen, jezelf ontwikkelen, beroepseer en passie voor je vak en de leerlingen. Het ministerie en menig schoolbestuur maakt echter een cruciale denkfout als ze menen dat een top-downbenadering van deskundigheidsbevordering hierbij zoden aan de dijk kan zetten. Je beroep serieus nemen en daarnaar handelen begint en eindigt bij de individuele docent zelf op basis van eigen keuzes en behoeftes. Het enige dat het ministerie en schoolmanagement hieraan hoeft bij te dragen, is het scheppen van gunstige randvoorwaarden en faciliteiten. En daar valt nog heel wat 'professionaliteit' te winnen. ■

Johan Graus
Hoofdredacteur

*Pop: persoonlijk ontwikkelingsplan; top: teamontwikkelingsplan; sap: sectieactiviteitenplan; tap: teamactiviteitenplan.



Foto: Anda van Riet

DOELTAAL = VOERTAAL Een handreiking voor mvt-docenten

In de mvt-les is het communicatiemiddel natuurlijk de doeltaal. Tenminste, zo zou het moeten zijn, maar de praktijk is vaak weerbarstiger. De noodzaak van het doeltaal=voertaalprincipe wordt alom onderschreven, maar waarom komt het nog niet uit de verf en hoe kunnen we het doeltaalgebruik verbeteren? Vier lio's deden onderzoek hiernaar en presenteren hun bevindingen.

Raymond Haamberg, Karin Hofman,
Ellen Maaswinkel & Agnes Rödiger*

Dat in de mvt-les de doeltaal voertaal zou moeten zijn, wordt niet alleen in de vakliteratuur, maar ook door de meeste docenten bevestigd. Waarom gebeurt het in de praktijk dan zo weinig? En hoe kunnen docenten werken aan verbetering? In het opleidingsjaar 2006-2007 hebben vier lio's aan het Universitair Onderwijscentrum Groningen (UOCG) het actieonderzoek in het kader van hun opleiding daarop gericht. Doel was het ontwikkelen van een handreiking voor mvt-docenten die frequent(er) en systematisch de doeltaal als voertaal willen inzetten

in hun lespraktijk. In september 2007 nam Raymond Haamberg voor dit project de OnderwijsTopTalentPrijs in ontvangst.

Hier volgt een kort verslag van hun werkwijze, de handreiking en een serie aanbevelingen. In een volgend nummer van *Levende Talen Magazine* verschijnt een lijst met bezwaren die de lio's onder ervaren docenten verzameld hebben, voorzien van commentaren.

Werkwijze

We hebben elk twee, dus in totaal acht ervaren mvt-docenten geobserveerd en geïnterviewd. Omdat we alle vier een vwo 3-klas hadden, hebben we die uitgekozen om

er een experiment uit te voeren en de leerlingen daarvoor en daarna te enquêteren. Tevens hebben we onze coaches gevraagd tijdens het experiment twee keer te komen observeren en evalueren. Op basis van een evaluatie van al onze ervaringen en gegevens hebben we een handreiking ontworpen en aanbevelingen geformuleerd.

De leerlingenenquête vooraf leverde een bemoedigend resultaat op: hoewel ruim een kwart van de leerlingen het gebruik van de doeltaal als voertaal als moeilijk ziet, beschouwt drie kwart het als leerzaam. Het experiment hebben we zo opgezet dat we het doeltaal=voertaalprincipe op gefaseerde en gedifferentieerde wijze invoerden. We onderscheidde een zevental domeinen: opening van de les, organisatorische uitspraken, afsluiting van de les en huiswerkopgave, waarschuwingen en complimenten, oefeningen behandelen, (nieuwe) stof uitleggen, koetjes en kalfjes. In elke van de vijf weken die het experiment duurde, breidden we het aantal domeinen waarin we de doeltaal spraken, met één of twee uit.

Deze systematische geleidelijkheid van invoering was één belangrijk uitgangspunt. Het tweede was de betrokkenheid van leerlingen. Aan het begin van het project werd in samenspraak met de leerlingen een lijst met klassentaal opgesteld, en verder werden er 'taalpolitieagenten' aangesteld die erop toe moesten zien dat docent en leerlingen in de afgesproken domeinen de doeltaal gebruikten.

Positieve resultaten van het experiment

vanuit docentenperspectief

Het is lastig om op basis van een experiment van slechts vijf weken de conclusie te trekken dat de luistervaardigheid en de gespreksvaardigheid van de leerlingen aanzienlijk verbeterd zijn. Dat neemt niet weg dat we alle vier constateren dat de drempelvrees bij leerlingen om in de doeltaal te spreken verminderd is.

Leerlingen passen zich snel aan de nieuwe situatie aan. Binnen een paar weken geven ze amper nog signalen af waaruit blijkt dat zij problemen van begrip ondervinden, wanneer de docent in een bepaald domein in de doeltaal spreekt.

Ongemerkt gaat de intensiteit van de les omhoog, omdat veel (deel)vaardigheden automatisch met luistervaardigheid (en eventueel gespreksvaardigheid) worden gecombineerd, wanneer de doeltaal als voertaal wordt ingezet. De concentratie van de leerlingen neemt toe (en daarmee de rust in de klas), omdat leerlingen gedwongen worden een inspanning te leveren om de docent te kunnen begrijpen.

De concentratie van de leerlingen neemt toe (en daarmee de rust in de klas)

Het experiment heeft ons gestimuleerd om creatief met taal (en gebaren) om te springen. We beschouwen het als een uitdaging om begrippen in de doeltaal uit leggen op een voor leerlingen begrijpelijke wijze. Daaruit volgt dat het plezier in het vak is toegenomen.

vanuit leerlingenperspectief

Ook bij leerlingen neemt het enthousiasme voor het vak toe, wanneer zij ervaren dat zij in de doeltaal een begrijpelijke zin kunnen formuleren. Dankzij deze succesbelevingen geeft een aantal leerlingen van ieder van ons aan dat ze de les als 'leuker' ervaren, nu er door docent en leerlingen meer Duits/Frans gesproken wordt.

Leerlingen hebben massaal de indruk dat hun gespreks- en luistervaardigheid zich heeft ontwikkeld dankzij het experiment. Ze beschouwen het toepassen van het doeltaal=voertaalprincipe vrijwel unaniem als nuttig en leerzaam.

Negatieve resultaten van het experiment

vanuit docentenperspectief

Het tempo wordt uit de les gehaald. Niet alleen moet leerlingen de tijd gegund worden om naar formuleringen te zoeken, maar ook de docenten zelf hebben tijd nodig om hun taaluitingen te herhalen of te parafraseren, zodat zij zich begrijpelijk kunnen maken voor zo veel mogelijk leerlingen.

Het vergt energie van de docent om consequent tijdens de les in een bepaald domein de doeltaal als voertaal te hanteren. Bij sommige domeinen vergt de toepassing van het doeltaal=voertaalprincipe ook extra voorbereiding, omdat docenten moeten bedenken hoe zij bepaalde onderwerpen in de doeltaal zullen aansnijden.

De domeinen 'oefeningen behandelen' en 'complimenten/waarschuwingen geven' hadden verschillende startmomenten. Maar het bespreken van een oefening gaat vaak hand in hand met het geven van een compliment aan het adres van de leerling die een correct antwoord heeft gegeven. Het is dan onhandig wanneer het verdelen van beurten in het Nederlands geschiedt en het geven van een compliment in de doeltaal.

De feedback van de leerlingen op de uitleg van de docent neemt af, evenals het niveau van de respons. Dit

DE HANDREIKING

fase	acties	domeinen (cumulatief)
1	Samen met de leerlingen een lijst met klassentaal opstellen die ze actief moeten leren en een lijst 'docententaal' met hen doornemen. Eventueel lijst met klassentaal toetsen. Per week twee andere leerlingen als 'taalpolitieagenten' aanstellen die het gebruik van de doeltaal door docent en leerlingen moeten bewaken. Er kunnen (ludieke) straffen afgesproken worden voor het gebruik van het Nederlands (trakteren voor de docent, bord schoonmaken voor de leerling o.i.d.).	Begin en afsluiting van de les en les-overgangen in de doeltaal.
2	De klassentaal wordt bekend verondersteld. Er wordt van leerlingen verwacht dat zij hem waar mogelijk gebruiken. Aandacht voor omzeil- en omschrijftechnieken. Antwoorden in het Nederlands kunnen geaccepteerd worden, maar herhalen in de doeltaal is dan gewenst.	Ook waarschuwingen en complimenten geven en oefeningen behandelen in de doeltaal.
3	Leerlingen spreken individueel met de docent en in kleine groepjes regelmatig de doeltaal.	Ook het domein 'koetjes en kalfjes' moet aan bod komen (individueel/groepjes/klassikaal). Leerlingen mogen vragen stellen aan de docent in de doeltaal over andere dingen dan de stof.
4	Voorgaande fasen uitbreiden en volhouden.	Hele les(sen) in de doeltaal, met uitzondering van de uitleg van grammatica en van de controle van begrip tijdens de bespreking van een (lees)tekst.

dwingt de docent om regelmatig te controleren of de leerlingen zijn/haar uitspraken daadwerkelijk begrepen hebben.

vanuit leerlingenperspectief

Leerlingen geven aan dat zij zich af en toe stilhouden, omdat ze niet op een bepaald woord kunnen komen voor de formulering van hun vraag of opmerking. In dat geval besluiten ze vaak om toch maar geen opmerking te plaatsen of om hun vraag in te trekken.

Ook leerlingen ervaren dat het tempo in de les afneemt, omdat sommige leerlingen er lang over doen om naar een formulering te zoeken.

In een aantal domeinen wordt de docent er niet helderder op, wanneer hij/zij in de doeltaal spreekt, met name tijdens de uitleg.

Aanpassingen

Uit onze ervaringen in het experiment hebben we lering getrokken. Het tijdsbestek van vijf weken was te kort. Wij als docenten konden wellicht het tempo nog bijbenen, maar voor de leerlingen is een langere periode van gewinning vereist. Derhalve hebben wij aan de handreiking geen tijdspad meegegeven. Wel hebben wij een schema met vier fasen opgesteld. De docent heeft dan een richtlijn in handen voor een geleidelijke opbouw van de domeinen, maar hij of zij kan zelf, in overleg met de leerlingen, beslissen wanneer er wordt overgegaan naar een volgende fase.

Een geleidelijker opbouw kan ook het tempo verlies in de les reduceren. Wanneer leerlingen eenmaal gewend zijn aan het gebruik van de doeltaal als voertaal in een bepaald domein, dan kan het tempo wor-

den opgeschroefd. Docenten hoeven hun taaluitingen minder te herhalen of te parafraseren en leerlingen hebben sneller hun taaluiting paraat.

Leerlingen geven aan het soms wel eng te vinden om de doeltaal te gebruiken wanneer alle klasgenoten meeluisteren en zitten te wachten op een (gestamd) antwoord. Daarom stellen wij voor om de taaluitingen van de leerlingen – waar mogelijk – aanvankelijk zo veel mogelijk een-op-een met de docent of in kleine groepjes te laten plaatsvinden.

Aan het probleem dat leerlingen de doeltaal moeizaam spreken, kan nog iets gedaan worden. In de enquête vulden behoorlijk wat leerlingen in dat ze de lijst met klassentaal op zich wel nuttig vonden, maar dat ze hem amper gebruikt hebben. De docent moet dus meer nadruk leggen op het gebruik van de lijst met klassentaal. Ook expliciete toetsing van de lijst met klassentaal is een optie. Daarna wordt het voor leerlingen eenvoudiger om variaties te maken op taaluitingen uit de lijst.

Zodra er van de leerlingen verwacht wordt dat zij in bepaalde domeinen in de doeltaal met de docent proberen te communiceren, dient er ook aandacht geschonken te worden aan ‘omzeil- en omschrijftechnieken’ ter compensatie van ontbrekende woordkennis. Die technieken kunnen met eenvoudige oefeningen worden getraind.

Ten slotte hebben we de indeling en volgorde van de domeinen enigszins aangepast. De twee domeinen ‘complimenten geven’ en ‘oefeningen behandelen’ moeten tegelijkertijd ingevoerd worden, omdat het lastig is om telkens tussen de talen te moeten wisselen.

In groepen met sprekers van verschillende moedertalen, bijvoorbeeld in NT2-lessen, móeten docent en leerlingen wel vanaf het begin de doeltaal spreken. Dat is aanvankelijk moeizaam, maar levert al snel extra leerrendement op. In groepen met één moeder- c.q. voertaal, zoals meestal in het voortgezet onderwijs, kunnen allerlei factoren ertoe leiden dat die gemeenschappelijke taal vaak of altijd gebezigd wordt. Wat daarvoor en daartegen spreekt, komt aan de orde in het volgende nummer van LTM. ■

*Met dank aan Erik Kwakernaak.

De schrijvers waren tijdens het schooljaar 2006–2007 leraar in opleiding: Raymond Haamberg (Frans) op het Twents Carmel College in Oldenzaal; Karin Hofman (Frans) op het Dr. Nassaucollege in Assen; Ellen Maaswinkel (Frans) op het Willem Lodewijk Gymnasium, Groningen; Agnes Rödiger (Duits) op het Stellingwerfcollege in Oosterwolde (Fr.).

Aanbevelingen

- Maak gebruik van korte, eenvoudige zinnen en een elementaire woordenschat. Probeer in je taaluitingen ook woorden terug te laten keren die de leerlingen onlangs in een te leren vocabulairelijst zijn tegengekomen.
- Maak veel gebruik van mimiek en gebaren om de boodschap te verduidelijken.
- Herhaal, gebruik synoniemen en paraphraseer.
- Maak gebruik van het bord om iets te verduidelijken of om woorden nader toe te lichten.
- Controleer het begrip door regelmatig een leerling te laten herhalen of samenvatten wat er zojuist in de vreemde taal is gezegd.
- Verbeter fouten indirect door het antwoord van de leerling te herhalen en hierin een verbetering aan te brengen.
- Accepteer in het begin ook Nederlandse antwoorden als daaruit blijkt dat de leerling het wel begrepen heeft. Herhaal eventueel in de doeltaal.
- Zorg ervoor dat de leerling regelmatig een succesbeleving heeft. Dit houdt leerlingen gemotiveerd. Geef hierbij complimenten in de doeltaal.
- Feedback van de kant van de leerlingen is belangrijk. Betrek de leerling bij het proces aan het begin van de invoering. Vraag regelmatig naar hun reactie en eventuele aanmerkingen en verbeteringen.
- Maak leerlingen medeverantwoordelijk door het instellen van ludieke sancties bij overtredingen van de doeltaal=voertaalafspraken.
- Besteed veel aandacht aan het gebruik van de lijst met klassentaal.
- Besteed aandacht aan omzeil- en omschrijvingstechnieken. Leerlingen kunnen vaak niet op woorden komen en deze technieken kunnen hen daarbij helpen.
- Probeer het doeltaal=voertaalprincipe sectiebreed in te voeren. Overleg ook met de vakgroep over het verschil in tempo dat kan ontstaan tussen docenten. Besef dat het gebruik van de doeltaal als voertaal extra tijd en energie kost en houd daar rekening mee in je planning.
- Wees niet bang om zelf fouten te maken.
- Gebruik Nederlands als de leerlingen het echt niet begrijpen. Ook bij uitleg van moeilijke grammaticastof en bespreken van een leestekst met vragen en antwoorden is Nederlands het overwegen waard.
- Oefen in het begin gespreksvaardigheid in kleine groepjes in plaats van klassikaal, omdat uit de enquête blijkt dat leerlingen daar soms zenuwachtig van worden.
- Schakel eventueel over op het Nederlands als een leerling iets persoonlijks wil bespreken.



Foto: Anda van Riet

‘Elke docent voor taalrendement!’ TAALBELEID OP HET RIJSWIJKS LYCEUM

Verbetering van taalvaardigheid: een zaak van alleen docenten Nederlands? Nog weinig scholen in het voortgezet onderwijs kennen een schoolbreed taalbeleid. Als adviseur begeleidt Wilma van der Westen, werkzaam bij De Haagse Hogeschool, de invoering van een schoolbreed taalbeleid in het Rijswijks Lyceum, een school met een groot aantal leerlingen van niet-Nederlandse afkomst. In dit eerste artikel in een serie van twee beschrijft ze vanuit welke uitgangspunten dit taalbeleid is opgezet.

Wilma van der Westen

Op sommige basisscholen zijn er speciale taalcoördinatoren die vanuit een schoolbreed geformuleerd taalbeleid zich speciaal richten op de taalontwikkeling van leerlingen. In het middelbaar onderwijs is een dergelijk taalbeleid over het algemeen ver te zoeken: hoogstens zijn er werkgroepen van docenten die op kleine schaal op hun school taalontwikkeling aan de orde proberen te

stellen. Toch zijn er duidelijk signalen dat de behoefte voor een veelomvatter, schoolbreed taalbeleid ook in het middelbaar onderwijs gevoeld wordt. Vorig jaar adviseerden de Profielcommissies nog aan de minister dat elke school een taalcoördinator zou dienen te krijgen en uit de veldraadpleging van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen bleek een overweldigende meerderheid van de 300 aanwezige docenten vóór het verplicht invoeren van een taalbeleid op middelbare scholen.