

7. Maak je gebruik van een klassentaal*? (graag een exemplaar bijvoegen)

Ja Nee

8. Wat zijn jouw ervaringen?

9. In hoeverre verlang / verwacht je van de leerlingen dat zij de doeltaal zelf ook gebruiken?

10. Op welke manier stimuleer je het doeltaalgebruik van de leerlingen?

11. Uit onderzoek is gebleken dat het leren spreken in de doeltaal gepaard gaat met het (durven) maken van fouten. Het huidige onderwijs rekent echter af op het maken van fouten. Hoe ga je om met fouten die leerlingen maken tijdens het leren spreken in de doeltaal?

Diversiteit in het Nederlandse taalonderwijs in mbo-instellingen

ELINE RAAPHORST

Het onderwijs in de Nederlandse taal in het middelbaar beroepsonderwijs is divers, blijkt uit onderzoek van Raaphorst en Steehouder (2011). Zij hebben vastgesteld dat het Nederlandse taalonderwijs op het mbo zes varianten kent. Deze verscheidenheid gaat terug op de vraag wat goed taalonderwijs is en welke taaldidactiek geschikt is om de Nederlandse taal te ontwikkelen bij mbo-deelnemers met taalachterstand. Moeten de docenten de Nederlandse taal apart aanbieden, of geïntegreerd met de programma's voor de ontwikkeling van de beroepscompetenties van de mbo-deelnemers? Het schema met de zes varianten waarin de conclusies van het onderzoek van Raaphorst en Steehouder zijn samengevat, biedt docenten een instrument waarmee zij de verscheidenheid in het taalonderwijs op de eigen mbo-instelling inzichtelijk kunnen maken.

In 1996 is in het middelbaar beroepsonderwijs een landelijke kwalificatiestructuur ingevoerd, die is geregeld in de Wet Educatie en Beroepsonderwijs (WEB). Sinds die tijd bieden de mbo-instellingen in Nederland een breed scala aan opleidingen in de sectoren techniek, horeca, zorg en welzijn, economie

en administratie en beveiliging. De deelnemers kunnen op vier niveaus een beroepsopleiding volgen. Zij kunnen kiezen tussen een fulltime opleiding met stages of een combinatie van betaald werken en leren. Voor het brede scala aan beroepsopleidingen is in de WEB vastgelegd aan welke beroepsmatige eisen de mbo-deelnemers moeten voldoen als zij de opleiding hebben afgerond.

Eigen beleid voor Nederlands

Voor het beheersen van de Nederlandse taal zijn er echter geen aparte eisen geformuleerd (Lüken, 1996). Het vak Nederlands is onderdeel van een vak maatschappelijke en culturele vorming. De eisen waaraan de deelnemers moeten voldoen voor beheersing van de Nederlandse taal zijn geïntegreerd in de eisen (eindtermen) voor het beheersen van het beroep. De mbo-instellingen hebben ruimte voor eigen beleid om de Nederlandse taal in de programma's en de examens op te nemen (Goch, 1998). Er is in deze periode in verschillende mbo-instellingen discussie over de plaats van het vak Nederlands. Een eenvormig beeld van de positionering van Nederlands

als vak is er niet. Er zijn opleidingen waar het vak Nederlands als apart vak op het rooster blijft staan. Er zijn ook opleidingen waarin de Nederlandse taal verbonden wordt met algemene vorming en met beroepsvakken (Goch, 1998).

In de jaren negentig krijgen veel mbo-instellingen te maken met een toestroom van deelnemers die de Nederlandse taal niet van huis uit hebben meegekregen. De docenten in het mbo gaan zich zorgen maken over het lage taalniveau van de mbo-deelnemers (Neuvel, Bersee, Exter en Tijsen, 2004). Het taalniveau Nederlands zou te laag zijn om een beroepsopleiding te kunnen volgen, een mbo-diploma te behalen en zich in een beroepssituatie te handhaven. Mbo-instellingen stellen taalcoördinatoren aan, die samen met platformen van docenten een trekkersrol vervullen om in mbo-opleidingen aandacht te vragen voor de taalproblemen van deze deelnemers.

Competenties

In 2004 wordt gestart met de invoering van een nieuwe aanpak van het onderwijs in het mbo: het aanleren van competenties. Bedrijven en instellingen vragen naar breed opgeleide vakmensen. Een nieuwe didactiek doet zijn intrede. In de ontwikkeling van opeenvolgende versies van de kwalificatiedossiers zien we dat de eisen aan de Nederlandse taal steeds explicieter worden geformuleerd. Dat geldt zowel in de verbinding van taal met het beroep als in de verbinding met algemene vorming (onder de noemer Leren, Loopbaan en Burgerschap). De taaleisen hebben in deze periode nog geen verplichtend karakter. Scholen maken zelf keuzes of en hoe ze Nederlandse taal in het onderwijs en de examinering inpassen (Raaphorst & Steehouder, 2011).

Vanaf 2007 zijn de taaleisen voor het beroep in alle kwalificatiedossiers vastgelegd volgens de indeling van het dan beschik-

bare Raamwerk Nederlands waarin niveaus voor Nederlandse taal zijn beschreven. Het bevat niveau-omschrijvingen op basis van het Common European Framework of Reference of Languages (Bohenn et al., 2007). De beheersing van de Nederlandse taal krijgt een verplichtend karakter. Het is vooralsnog de verantwoordelijkheid van de mbo-instellingen om aan te tonen dat de vereiste niveaus door deelnemers worden gerealiseerd (Raaphorst & Steehouder, 2011).

In deze periode wordt het concept van de 'Drieslag Taal' op een aantal mbo-instellingen geïntroduceerd (Bolle, 2009). In de 'Drieslag Taal' vindt de taalontwikkeling van de deelnemers plaats langs drie samenhangende leerlijnen: taalontwikkeling in de beroepsgerichte vakken, in algemene en functionele taallessen en in remediërend taalonderwijs. De 'Drieslag Taal' is niet alleen een didactisch concept, maar ook een invoeringsstrategie. Taalbeleid mag geen aangelegenheid zijn voor een groep enthousiaste en gedreven docenten, maar staat of valt met een succesvolle implementatie. Daarbij dienen alle lagen in de organisatie een rol te spelen: management, teams en docenten (Bolle, 2009a). In het drieslagmodel krijgen de Nederlandse taaldocenten een taak in de uitvoering. Daarnaast blijven zij noodzakelijk in de tweede lijn, in de rol van taalcoach.

Parallel aan deze ontwikkeling ontstaat er maatschappelijke zorg over de slechte beheersing van basisvaardigheden taal (en rekenen) door de jongeren. Onderzoek van de Onderwijsraad (2006) laat zien dat ruim de helft van de deelnemers in het mbo onvoldoende taalvaardig is in het Nederlands om op school en in de beroepspraktijk mee te kunnen komen. Volgens de onderzoekers is er te weinig taalaanbod in het mbo, wordt er te weinig tijd besteed aan taalonderwijs, is het taalonderwijs te weinig functioneel en zijn de eindtermen voor taalvaardigheid niet of te vaag omschreven.

In de media wordt breed uitgemeten dat het onderwijs tekortschiet. De overheid treft maatregelen om richting te geven aan een samenhangend curriculum voor Nederlandse taal en rekenen. Een van die maatregelen is de wettelijke verankering van referentieniveaus en het invoeren van centrale examinering voor Nederlandse taal in het mbo (Regeling intensivering taal en rekenen, 2009).

Sectoroverstijgende wet

In 2010 is de Wet Referentieniveaus van kracht geworden. Deze wet is sectoroverstijgend en geldt voor het primair onderwijs, het voortgezet onderwijs, het middelbaar beroepsonderwijs en het hoger onderwijs. Voor het mbo is de Wet Referentieniveaus in twee opzichten een trendbreuk met het beleid tot nu toe. Taaleisen zijn niet langer alleen vastgelegd in de kwalificatiestructuur, maar nu ook in een sectoroverstijgende wet. Daar komt nog bij dat er voor Nederlandse taal centrale examens worden ingevoerd, terwijl de examinering in het mbo tot nu toe de verantwoordelijkheid van de instellingen was (Raaphorst & Steehouder, 2011).

Mbo-instellingen hebben te maken met generieke en beroepsgerelateerde taaleisen. De tweedeling 'apart of geïntegreerd' is geformaliseerd. De generieke taaleisen zijn vastgelegd in de wet en zijn gebaseerd op de referentieniveaus die gelden voor het hele onderwijs (Referentiekader taal en rekenen, 2009). De generieke taaleisen zijn ingevuld vanuit de eis van doorlopende leerlijnen in het onderwijs: op welk niveau moet een leerling de taal beheersen om verder te kunnen naar een volgend opleidingsniveau? De doorlopende leerlijn start bij het primair onderwijs en eindigt bij het hoger onderwijs (Regeling intensivering taal en rekenen, 2009). De beroepsgerelateerde taaleisen zijn vastgelegd in de competentiegerichte kwalificatiedossiers en

zijn geformuleerd op basis van de vereisten uit het beroep en het vakgebied. De beroepsgerelateerde taaleisen kunnen hoger of lager zijn dan de beheersingsniveaus van het referentiekader. Voor de examinering gelden echter de in de wet vastgelegde referentieniveaus. Voor de generieke taalvaardigheden komen er landelijke centrale examens in 2014. De beroepsgerichte taalvaardigheden maken deel uit van de beroepsgerichte examens. Deze taalvaardigheden hoeven niet apart te worden geëxamineerd. De vormgeving van de beroepsgerichte examens en de plaats van beroepsgerichte taaleisen in de examinering is de verantwoordelijkheid van de mbo-instelling (Raaphorst & Steehouder, 2011).

De casestudy: onderzoeksvraag, opzet, uitvoering en validering

Raaphorst en Steehouder hebben een meervoudige casestudy gedaan op vier mbo-instellingen. Zij hebben onderzocht hoe de docenten het Nederlandse taalonderwijs inrichten binnen de vereisten van het kwalificatiedossier en het referentieniveau dat voor hun opleiding van toepassing is. De beleidscontext van het Nederlandse taalonderwijs in het mbo, het inhoudelijke debat over de Nederlandse taal en de empirische evidentie voor verschillende benaderingen van taalonderwijs vormden het kader voor het onderzoek.

Voor de dataverzameling hebben zij twee soorten bronnen gebruikt: beleidsdocumenten en interviews met lijnverantwoordelijken, stafleden en docenten. Zij hebben 51 medewerkers geïnterviewd, op 4 mbo-instellingen. De selectie van de beleidsdocumenten en de te interviewen medewerkers vond plaats in samenspraak met een projectleider of coördinator taalbeleid, soms een verantwoordelijk directielid. De protocollen voor de interviews en de labels voor de data-analyse zijn ontwor-

pen op basis van het onderzoekskader. Voor de codering en analyse van de data hebben ze gebruik gemaakt van het programma Atlas ti.

De validering heeft als volgt plaatsgevonden. De tussentijdse bevindingen zijn gepresenteerd en besproken in het Platform Taal in MBO waarbij 25 mbo-instellingen aangesloten zijn. De conceptrapportage met de onderzoeksresultaten en conclusies is besproken met de medewerkers uit de mbo-instellingen die aan het onderzoek deelnamen en experts van ITTA, CINOP, SLO en Steunpunt taal en rekenen mbo. Tijdens de besprekingen in de verschillende fasen van het onderzoek is gebleken dat de onderzoeksresultaten een herkenbaar beeld geven van de stand van de ontwikkeling in de mbo-instellingen. De conclusies en aanbevelingen van de onderzoekers worden breed gedeeld door de medewerkers in de mbo-instellingen en de inhoudelijke experts.

De casestudy: resultaten

Raaphorst en Steehouder troffen zes varianten aan in het aanbod en de organisatie van het taalonderwijs.

I. Taalgericht vakonderwijs (taalontwikkeld beroepsonderwijs)

De deelnemers leren de taal van het vak, als onderdeel van het leren van een beroep. Taalontwikkeling en leren voor een beroep zijn geïntegreerd. Het aanbod van het Nederlands is beroepsgericht, geïntegreerd met beroepscompetenties en gericht op de toepassing van taalvaardigheid tijdens de uitoefening van het beroep.

Als er systematische verwevenheid is van taal in de vaklessen, is dat meestal het resultaat van een langere traditie in het opleidings-team. De deelnemers voeren taaltaken uit als onderdeel van de vaklessen. Als taaltaken systematisch met vaklessen geïntegreerd zijn,

zijn deze taaltaken integraal opgenomen in het lesmateriaal of de lesmethode die de vakdocenten gebruiken.

II. Taalontwikkeling in bedrijven

De deelnemers leren de taal van het vak, terwijl zij werken of stage lopen.

Uit de casestudy is gebleken dat de mbo-instellingen nauwelijks gebruik maken van de mogelijkheden van leerbedrijven om de taal van de deelnemers te ontwikkelen. In de stage-overeenkomsten zijn geen taaldoe- len opgenomen. Praktijkopdrachten bevatten geen expliciete taalopdrachten. Dat de variant 'taalontwikkeling in bedrijven' hier toch genoemd wordt, heeft te maken met het feit dat zowel fulltime als parttime deelnemers een groot deel van hun opleiding doorbrengen in een bedrijf of instelling. De praktijk zou de context bij uitstek kunnen zijn voor de taalontwikkeling van de deelnemers, hoewel de ene sector daarvoor meer geschikt is dan de andere. In Nederland is ervaring opgedaan met (tweede)taalontwikkeling van werknemers op de werkvloer. Er is veel empirische evidentie over de effectiviteit van 'taal op de werkvloer' in de Verenigde Staten en Australië (Raaphorst, 2007). De mbo-instellingen hebben lage verwachtingen van de rol die leerbedrijven en praktijkopleiders kunnen vervullen in de taalontwikkeling van de deelnemers. In de casestudy komt naar voren dat aandacht voor taal in leerbedrijven vraagt om specifieke competenties van praktijkbegeleiders. Investeren daarin gebeurt echter incidenteel.

III. Ondersteunend taalonderwijs

Ondersteunend taalonderwijs wordt door Nederlandse taaldocenten gegeven. De Nederlandse taal is eigenstandig onderdeel van het curriculum en is als apart vak zichtbaar op het rooster.

In het ondersteunend taalonderwijs is sprake van een tweedeling. Soms wordt het ondersteunend taalonderwijs aangeboden in

combinatie met en in samenhang met taalgericht vakonderwijs. Dan is het taalaanbod beroepsgericht. De deelnemers verbeteren hun taalvaardigheden, met het doel de geleerde taalvaardigheden toe te passen tijdens het leren van beroepsvaardigheden of tijdens de uitoefening van hun beroep. Het taalniveau dat zij moeten behalen en de taalactiviteiten die zij moeten beheersen zijn omschreven in het kwalificatiedossier van het beroep waarvoor zij worden opgeleid. De eisen waaraan hun gebruik van de Nederlandse taal moet voldoen zijn beroepsspecifiek, dat wil zeggen verschillen van beroep tot beroep.

Soms staat het ondersteunend taalonderwijs op zichzelf en is het niet gekoppeld aan het kwalificatiedossier en de programma's van de beroepsopleidingen. Dan is het taalaanbod niet beroepsgericht, maar thematisch gekoppeld aan de bredere context van de sector waartoe het beroep behoort waarvoor de leerlingen worden opgeleid. Het taalaanbod gaat bijvoorbeeld niet over motorvoertuigentechniek maar over techniek. Het taalniveau dat de deelnemers moeten behalen staat omschreven in de referentieniveaus. De eisen waaraan hun gebruik van de Nederlandse taal moet voldoen zijn generiek. Taaldocenten werken met een aparte leerlijn voor de Nederlandse taal die toewerkt naar de algemene taaleisen die in de referentieniveaus zijn omschreven. De lesmethoden zijn per sector ontwikkeld, bijvoorbeeld voor de sector techniek of voor de sector zorg & welzijn. De taallessen zijn niet beroepsgericht, maar hebben wel een inhoud waarin de deelnemers geïnteresseerd zijn. Dat bevordert het taalleren.

De tweedeling in het ondersteunend taalonderwijs is mede ontstaan door de invoering van de referentieniveaus.

IV. Algemeen functioneel taalonderwijs

De deelnemers leren de Nederlandse taal met het doel het taalniveau te behalen zoals omschreven in de referentieniveaus. Het taal-

onderwijs krijgt in deze variant een invulling van algemeen taalonderwijs, dat gericht is op niveauverhoging en op generieke taaldoe- len. Het taalaanbod bevat geen inhoudelijke thema's die zijn ontleend aan de sector van de beroepen waarvoor de deelnemers worden opgeleid. Een van de manieren waarop deze variant wordt aangeboden, is die van het talentcentrum, waarin het taalonderwijs instellingsbreed, lokaal of regionaal wordt georganiseerd. Het bieden van examentra- ning maakt soms deel uit van deze variant.

V. Bijspijkertaalonderwijs

Sinds de referentieniveaus voor taal en rekenen zijn vastgesteld die de leerlingen in het basisonderwijs en het vmbo moeten behalen, zijn de achterstanden geëxpliciteerd die de leerlingen hebben opgelopen in het onderwijs voorafgaand aan het mbo. Daaruit is het bijspijkeronderwijs ontstaan. Via het bijspijkeronderwijs kunnen de deelnemers deze achterstanden inhalen. Dit bijspijkeraanbod wordt soms ook aangeduid als remediërend onderwijs. Deelnemers met een te laag taalniveau werken met een speciaal plan dat is gebaseerd op de resultaten van de intake-toets.

Het bijspijkeraanbod wordt instellingsbreed georganiseerd. Kenmerkend voor het bijspijkeraanbod is de loskoppeling van het taalaanbod van het beroep of de sector waarvoor de deelnemers worden opgeleid. Soms maken deelnemers gebruik van het bijspijkeraanbod voordat ze met de beroepsopleiding mogen starten.

VI. Remediërend taalonderwijs

De deelnemers worden ondersteund bij het omgaan met hardnekkige taalproblemen, die bijvoorbeeld ontstaan zijn door dyslexie. Remediëren is meestal ondergebracht bij een servicecentrum, waarbij specialistische ondersteuning zoals remedial teaching wordt aangeboden. De remediëring is gekoppeld aan andere zorgactiviteiten van de mbo-instelling.

De betekenis van de zes varianten

In de casestudy zijn zes varianten aangetroffen die apart, naast elkaar, in combinatie met elkaar en in samenhang met elkaar georganiseerd worden. Het Nederlandse taalonderwijs zit in de praktijk gecompliceerder in elkaar dan de 'Drieslag taal' waarop de meeste mbo-instellingen hun taalbeleid baseren. Deze verscheidenheid vraagt veel van de taaldocenten, de taalcoördinatoren en de vakdocenten.

De zes varianten van taalonderwijs zijn samengevat in bijlage 1. Het schema met de zes varianten biedt de docenten een instrument waarmee zij kunnen expliciteren voor welke varianten in het Nederlandse taalonderwijs en voor welke combinaties wordt gekozen. Dat kunnen zij doen op het niveau van de individuele docent, op teamniveau, op het niveau van de opleiding, van de sector en van de instelling. Daarmee krijgen zij zicht op hun onderwijspraktijk en de verscheidenheid ervan.

Ten slotte

Er is beperkte wetenschappelijke evidentie voor de effectiviteit van taalgericht vakonderwijs (Echevarria, 2006; Kasper, 1997; Raaphorst, 2007; Song, 2006; geciteerd in Elbers, 2012).

Recent is er in de mbo-instellingen een tendens om taalprogramma's aan te bieden die lossen staan van de beroepsopleiding en de taaldoelen in de kwalificatiedossiers. Dat doet men echter niet op basis van al dan niet aangetoonde effectiviteit van varianten of combinaties daarvan. Dat doet men ook niet op basis van ervaringskennis van docenten en andere professionals over de varianten waarmee resultaten al dan niet worden behaald. De besluiten worden gebaseerd op de voorschriften van de politiek. Het ministerie van OCW heeft besloten om taal en rekenen centraal te gaan examineren (in 2014). Via lande-

lijke examens zullen generieke taalvaardigheden getoetst worden. De examinering van beroepsgerichte taalvaardigheden blijft een zaak van de mbo-instellingen zelf.

Bolle (2012) stelt dat de introductie van centraal ontwikkelde examens Nederlands een bedreiging vormt voor de koppeling tussen taal en beroepscontext. De aandacht voor taal in de vaklessen en de praktijk neemt af. De ontwikkeling van de Nederlandse taal wordt weer de verantwoordelijkheid van de taaldocent alleen. Het aanbieden van taalgericht vakonderwijs lijkt een luxe te worden die het mbo zich weer kan permitteren als het algemeen niveauverhogend taalaanbod op orde is. Knippenberg (2012) spreekt over de valkuil van de herintroductie van het vak Nederlands op het lesrooster: Vakdocenten zullen zich onttrekken aan hun verantwoordelijkheid voor de taalontwikkeling van de deelnemers. Speijers (2012) signaleert dat vakdocenten en taaldocenten in een spagaat terecht komen vanwege de examinering van het vak Nederlands. De docenten willen de taaltoetsen integreren in beroepstaken; dan kunnen kandidaten laten zien of ze ook talig klaar zijn voor de arbeidsmarkt. Vanwege de beheersbaarheid geven managers echter de voorkeur aan generieke toetsen. Hovens (2012) meldt dat de inspectie voor de hogere taalniveaus de voorkeur geeft aan generieke spreek- en schrijfexamens.

De varianten in de praktijk van het taalonderwijs laten echter zien dat de docenten hun eigen weg blijven volgen. Docenten laten zich doorgaans niet van bovenaf in een bepaalde richting sturen. Veranderingen die vanuit het macroniveau worden geïmplementeerd, leiden niet vanzelfsprekend tot veranderingen in het handelen van docenten in de dagelijkse praktijk van de klas (Knippenberg, 2012). Onderwijsafdelingen geven op hun eigen manier invulling aan het programma voor Nederlandse taal (Huybers, 2012). Docenten vinden het belangrijk dat deelnemers vaktaal

blijven ontwikkelen, ook al wordt vaktaal niet geëxamineerd (Hovens, 2012).

De definiëring van de zes varianten van taalonderwijs biedt de docenten een instrument om te reflecteren op de keuzes die zij maken. Reflectie op het eigen handelen is het startpunt voor het ontwikkelen van inzicht in de effectiviteit ervan.

LITERATUUR

- Bolle, T. (2009). *Drieslag Taal. Praktijkboek taalbeleid Nederlands in het mbo*. Den Haag: MBO 2010.
- Bolle, T. (2009a). Een bedding hakken voor taalbeleid. Tips uit de praktijk van invoering van taalbeleid Nederlands in het mbo. *Les*, 27(158), 27-29.
- Bolle, T. (2011). Ligt de 'drieslag taal' op koers? Ontwikkelingen van het Nederlands op het mbo. *Levende Talen Magazine*, 98(8), 16-20.
- Bohenn, E., Jansen, F., Kuijpers, C., Thijssen, R., Schot, I. & Stockmann, W. (2007). *Raamwerk Nederlands. Nederlands in (v)mbo opleiding, beroep en maatschappij*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Elbers, E. (2012). *Iedere les een taalles? Taalvaardigheid en vakonderwijs in het (v)mbo. De stand van zaken in theorie en onderzoek*. Utrecht: Langeveldinstituut.
- Goch, M. van (1998). Wat is er aan de hand met Nederlands? Over accenten, accentverschuivingen, en accentverleggingen in het (middelbaar beroeps) onderwijs Nederlands. In *Verslag van de elfde conferentie Het Schoolvak Nederlands*, (pp. 102-107). Leeuwarden: Het Schoolvak Nederlands.
- Hovens, T. (2012). Een werkbeschrijving maken. *Levende Talen Magazine*, 99(8), 24-25.
- Huybers, S. (2012). Nederlands bij ROC ter AA. *Levende Talen Magazine*, 99(8), 12-15.
- Knippenberg, M. v. (2012). Nederlands in het mbo. *Levende Talen Magazine*, 99(8), 6-11.
- Lüken, H. (1996). De Maatschappelijk Culturele Kwalificatie in Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie. In *Verslag van de*

elfde conferentie Het Schoolvak Nederlands, (pp. 227-230). Leeuwarden: Het Schoolvak Nederlands.

Neuvel, J., Bersee, T., Exter, H. den, & Tijssen, M. (2004). *Nederlands in het middelbaar beroepsonderwijs. Een verkennend onderzoek naar het onderwijsaanbod Nederlands en de taalvaardigheid van de deelnemers*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Onderwijsraad (2006). *Versteviging van kennis in het onderwijs*. Den Haag: Auteur.

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen*. Enschede: SLO.

Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2009). *Een nadere beschouwing. Over de drempels met taal en rekenen*. Enschede: Auteur.

Raaphorst, E. (2007). *Nederlands leren voor opleiding en werk*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam. 's-Hertogenbosch: Malmberg.

Raaphorst E., & Steehouder, P. (2011). *Nederlandse taal in het mbo. Beleid en praktijk*. 's-Hertogenbosch: ECBO.

SLO (2009). *Referentiekader taal en rekenen. De referentieniveaus*. Enschede: Auteur.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2009). *Regeling intensivering taal en rekenen*. Den Haag: Auteur.

Speijers, A. (2012). *Toetsing en examinering Nederlands in het mbo, een nieuw hoofdstuk*. *Levende Talen Magazine*, 99(8), 18-21.

ELINE RAAPHORST is geboren in 1951 in Leiden. Sinds 1977 heeft zij in verschillende functies in het onderwijs gewerkt. Momenteel is zij onderzoeker, opleider en adviseur op het Centrum voor Nascholing in Amsterdam. Zij behaalde in 2007 haar doctorstitel op het Amsterdam Center for Language and Communication (ACLC). Tussen 2009-2011 deed zij samen met Paul Steehouder een eenvoudige casestudy over taalbeleid en taalonderwijs op vier mbo-instellingen, in opdracht van het Expertise Centrum Beroepsonderwijs (ECBO). E-mail: <eraaphorst@cna.uva.nl>.

Bijlage 1: Varianten taalonderwijs in het mbo

I	Taalgericht vakonderwijs (taalontwikkelend beroepsonderwijs)	De deelnemers leren de taal van het vak, als onderdeel van het leren van een beroep. Het leren van een beroep en van de Nederlandse taal zijn op systematische wijze geïntegreerd.
II	Taalontwikkeling in bedrijven	De deelnemers leren de taal van het vak, terwijl zij werken of stage lopen.
III	Ondersteunend taalonderwijs of ondersteunende taallessen	De Nederlandse taallessen worden door Nederlandse taaldocenten gegeven. De Nederlandse taal is eigenstandig onderdeel van het curriculum en is als apart vak zichtbaar op het rooster. IIIA. Het onderwijs in de Nederlandse taal wordt aangeboden in combinatie met en in samenhang met taalgericht vakonderwijs. De deelnemers passen hun Nederlandse taalvaardigheden toe tijdens het leren van beroepsvaardigheden of tijdens de oefening van hun beroep. Het taalniveau dat zij moeten behalen en de taalactiviteiten die zij moeten beheersen, zijn omschreven in het kwalificatiedossier van het beroep waarvoor zij worden opgeleid. De eisen waaraan hun gebruik van de Nederlandse taal moet voldoen zijn beroepsspecifiek, dat wil zeggen verschillen van beroep tot beroep. IIIB. De Nederlandse lessen zijn thematisch gekoppeld aan de bredere context van de sector of het domein waartoe het beroep behoort. Er is geen koppeling met de kwalificatiedossiers en het programma van de beroepsopleiding. Het taalniveau dat de deelnemers moeten behalen staat omschreven in de referentieniveaus.
IV	Algemeen functioneel taalonderwijs	De deelnemers leren de Nederlandse taal met het doel het taalniveau te behalen zoals omschreven in de referentieniveaus. Het taalaanbod staat los van de context van het beroep en de sector en is gekoppeld aan maatschappelijke thema's.
V	Bijspijker-taalonderwijs	Het bijspijkeraanbod wordt instellingsbreed georganiseerd en is gericht op het wegwerken achterstanden. Kenmerkend voor het bijspijkeraanbod is de loskoppeling van het taalaanbod van het beroep of de sector waarvoor de deelnemers worden opgeleid.
VI	Remediërend taalonderwijs	Het taalaanbod is algemeen en gericht op ondersteuning bij specifieke en/of hardnekkige taalproblemen en/of deficiënties, bijvoorbeeld dyslexie.

GESIGNALEERD

Jackson, D., & Suethanapornkul, S. (2013), The Cognition Hypothesis: A synthesis and meta-analysis of research on second language task complexity. *Language Learning*, doi:10.1111/lang.12008, pp. 1-38. On-line gepubliceerd op 5 april 2013.

In 1995 legde Robinson de basis voor de Cognitie Hypothese, die voorspellingen doet over het effect van taakkenmerken op het leren van een vreemde taal. In bovenstaand artikel wordt de balans opgemaakt van het onderzoek dat in de periode 1995-2009 rond die hypothese is uitgevoerd. Dit wordt gedaan door middel van een literatuurstudie en een verkennende meta-analyse.

Achtergrond

De Cognitie Hypothese (Robinson, 2011) onderscheidt een groot aantal kenmerken van taaltaken* die invloed kunnen hebben op de taalproductie en de taalverwerving van leerlingen. De kern van de hypothese luidt dat verschillende taakkenmerken verschillende cognitieve processen oproepen. Deze cognitieve processen verschillen in de mate waarin en de manier waarop ze het taalverwervingsproces bevorderen. Door taken met specifieke kenmerken te selecteren, zou een taakgericht curriculum ingericht kunnen worden, waarin taaltaken elkaar op een logische en leerzame manier opvolgen.

Robinson onderscheidt, onder andere, een aantal conceptuele taakkenmerken. Deze taakkenmerken vergroten de kans dat leer-

lingen bepaalde elementen van de doeltaal, zoals vormaspecten, betekenis of een combinatie van beide, verwerken tijdens het uitvoeren van de taak. Elk van deze kenmerken kan aanwezig of afwezig zijn in een taak, en dit wordt weergegeven als +/- kenmerk. Voorbeelden van conceptuele kenmerken zijn +/- hier-en-nu, +/- aantal elementen, of +/- redeneren. In het geval van een +hier-en-nu-taak, wordt de leerlingen bijvoorbeeld gevraagd iets te omschrijven dat ze op dit moment aan het doen zijn. De verwachting is dat dit het gebruik van de tegenwoordige tijd oproept. Een -hier-en-nu-taak laat leerlingen bijvoorbeeld dingen in de toekomst beschrijven. Een docent kan een -hier-en-nu-taak dus strategisch inzetten als de leerlingen toe zijn aan het leren van de toekomstige tijd. Het kenmerk +/- aantal elementen heeft betrekking op het aantal betekenselementen in een taak, waar een leerling iets mee moet doen. Bij een taak als 'het organiseren van het ideale schoolfeest' moeten leerlingen bijvoorbeeld rekening houden met betekenselementen als het aantal mogelijke locaties, data en activiteiten. Een docent kan hier een +aantal elementen-taak van maken, door leerlingen veel mogelijkheden te bieden of vrij te laten in hun keuzes, en een -aantal elementen-taak door het aantal opties te beperken. Het vergroten van het aantal elementen in een taak waar een leerling mee aan de slag moet, zou bijvoorbeeld kunnen leiden tot het leren van meer verschillende woorden. Het kenmerk +/- redeneren betreft de mate waarin de taak leerlingen laat redeneren, bijvoorbeeld over de gevolgen van een bepaalde beslis-