



CPB Achtergronddocument | 30 juni 2015

Mbo taalexperiment

Centraal Planbureau:
Sander Gerritsen
Sonny Kuijpers

Expertisecentrum Nederlands:
Roos Scharten
Andrea Netten

Mbo taalexperiment

Auteurs:

Expertisecentrum Nederlands: Roos Scharthen en Andrea Netten
Centraal Planbureau: Sander Gerritsen en Sonny Kuijpers

Juni 2015



Algemene samenvatting

In 2011 startten ROC Zadkine, het Expertisecentrum Nederlands en het Centraal Planbureau in opdracht van ministerie van OCW een meerjarig onderzoek naar de taalontwikkeling van eerstejaars mbo-studenten: het taalexperiment mbo. Zorgen omtrent het taalniveau van net afgestudeerde mbo-studenten deed de regering in 2009 besluiten tot de invoering van een verplicht, centraal ontwikkeld examen taal (en rekenen) voor alle mbo-studenten. Op dat moment was er nog weinig bekend over het taalniveau van mbo-studenten en de wijze waarop zich dat ontwikkelt onder invloed van het taalonderwijs dat op mbo-instellingen verzorgd wordt. Binnen het taalexperiment mbo werd gekozen voor een focus op lezen en schrijven, twee van de taaldomeinen waarvoor de examinering vanaf volgend schooljaar 2014-2015 (gefaseerd) wordt ingevoerd. Bij dit onderzoek naar de effectiviteit van specifieke lees- en schrijfin interventies was de vraagstelling tweeledig:

1. Hoe verloopt de taalvaardigheidsontwikkeling van het Nederlands binnen de verschillende sectoren van het mbo?
2. In welke mate kan de taalvaardigheid Nederlands van de studenten in het mbo verbeterd worden door middel van een gerichte interventie gericht op het verbeteren van lees- en schrijfvaardigheid?

Deze onderzoeksvragen zijn getoetst in een meerjarig onderzoek bij ROC Zadkine in Rotterdam. Het onderzoek is in drie achtereenvolgende schooljaren uitgevoerd, onder telkens een nieuw cohort eerstejaars mbo-studenten van niveau 3 (mbo-3) en niveau 4 (mbo-4). Het betrof de schooljaren 2011-2012, 2012-2013 en 2013-2014. Voor het onderzoek is gebruik gemaakt van lees-, schrijf-, en taalverzorgingstoetsen die onder eerstejaars mbo3- en mbo4-studenten zijn afgenomen aan het begin en einde van het schooljaar.

De nadruk in dit achtergronddocument is komen te liggen op het laatste onderzoeksjaar 3 (2013-2014). Hiervoor is gekozen omdat in dit jaar de implementatie van de taalinterventie (voor de beantwoording van vraag 2) gerealiseerd is zoals beoogd. In de eerste twee onderzoeksjaren (2011-2012 en 2012-2013) is de kwaliteit van (de uitvoering van) de interventie op een aantal punten onder de maat gebleken. In het tweede onderzoeksjaar kon er geen evaluatie plaatsvinden omdat de respons op de eindmeting van de taaltoetsen te laag was.

Voor de beantwoording van de eerste onderzoeksvraag is onderzocht met welk taalniveau de eerstejaars mbo-studenten starten op ROC Zadkine, en hoe hun taalniveau zich in het eerste schooljaar ontwikkelt. Het taalniveau wordt gemeten aan de hand van de zogeheten referentieniveaus. Referentieniveaus variëren van 1F (fundamenteel niveau eind basisonderwijs) tot 4F (fundamenteel niveau eind vwo). Studenten die een niveau 3 mbo-opleiding volgen, leggen het eindexamen af op niveau 2F, studenten van niveau 4-

opleidingen doen dit op niveau 3F. Studenten die het vmbo hebben afgerond, worden geacht te presteren op niveau 2F.

Voor de beantwoording van de tweede onderzoeksvraag is gekeken naar de effecten van een specifieke taalinterventie op de prestaties op de taaltoetsen. Deze interventie, ontwikkeld door het Expertisecentrum Nederlands, voorzag in 30 extra taallessen waarin de nadruk werd gelegd op het aanleren en verbeteren van lees- en schrijfstrategieën. Deze lessen zijn aanvullend aan de reguliere lessen Nederlands gegeven. Het betrof een beoogde intensivering van de lessen Nederlands van ongeveer 40 procent.

Onderzoeksvraag 1. Taalvaardigheidsontwikkeling

Het taalniveau van de mbo-studenten gaat in één schooljaar nauwelijks vooruit. In het eerste en derde onderzoeksjaar was er geen significant verschil waarneembaar tussen de scores op de begin- en eindmeting van de lees- en taalverzorgingstoetsen. Bij de schrijftoetsen was er ook geen verschil tussen beide metingen waarneembaar in het eerste onderzoeksjaar, maar wel in het derde jaar. Dit werd vooral gedreven door mbo4-studenten: 17 procent van hen schoof gedurende het schooljaar ten minste één referentieniveau op (bijvoorbeeld van 1F naar 2F). Verder waren er geen statistisch significante verschillen in de taalniveaus van de mbo-studenten tussen de verschillende sectoren in het mbo die in dit onderzoek zijn onderscheiden: techniek, economie, en zorg en welzijn.

Er zijn ten minste twee verklaringen te geven waarom de studenten in een schooljaar nauwelijks vooruitgaan. Ten eerste kan het hebben gelegen in het feit dat slechts de helft van de beoogde reguliere lessen Nederlands ook daadwerkelijk is gegeven. Daarmee kan het aantal gegeven lessen te laag zijn geweest om het taalniveau van mbo-studenten in een schooljaar te verhogen. Ten tweede kan de lage motivatie van de studenten voor de lessen Nederlands een rol hebben gespeeld. Dit kwam naar voren bij de analyse van de tweede onderzoeksvraag.

Deze bevindingen kunnen een reden tot zorg zijn. Een deel van de mbo-studenten zit namelijk bij de start van het schooljaar nog (lang) niet op het vereiste minimumniveau aan het einde van de opleiding, en moet gedurende de opleiding een of meerdere referentieniveaus stijgen (bijvoorbeeld van 1F naar 2F) om op dat niveau te komen. Het beeld tussen niveau 3 en niveau 4-opleidingen en tussen de domeinen lezen en schrijven is verschillend. Bij schrijven gaat het om ten minste 30 procent van de studenten, voor zowel mbo-3 als mbo-4. Bij lezen gaat het om 10 procent bij mbo-3 en 43 procent bij mbo-4. De uitdaging is dus het grootst voor mbo-4. Het onderzoek laat zien dat de noodzakelijke vooruitgang in niveaus niet wordt bereikt met het huidige onderwijs dat op het mbo gegeven wordt. De kans bestaat dat het vereiste eindniveau niet wordt gehaald en dat een deel van de studenten het examen taal niet haalt.

Onderzoeksvraag 2. Effecten van taalinterventie

De taalinterventie heeft geen effect gehad op de lees- en de schrijfprestaties van de studenten. Evenmin heeft de interventie effect gehad op het strategiegebruik van de studenten, dat een onderdeel was van de taalinterventie. Studenten zijn door de interventie

niet beter gaan plannen, monitoren en evalueren bij schrijven. Ze zijn ook niet beter gaan samenvatten, voorspellen, interpreteren, evalueren en reflecteren bij lezen.

Dit suggereert dat de hier gehanteerde interventie niet aanslaat bij mbo-studenten. Echter, ook andere factoren kunnen een rol hebben gespeeld, hoewel niet valt te ontleden in welke mate. De lage motivatie onder mbo-studenten voor het vak Nederlands, en het ontbrekend belang van de lees- en schrijftoetsen voor de studievoortgang, lijken belangrijke factoren te zijn. Daarnaast kan het aantal gegeven interventielessen te laag zijn geweest om effecten te sorteren, en heeft mogelijk de bevoegdheid van de docenten een rol gespeeld. Ongeveer een derde van de docenten had geen directe eerste-, of tweedegraadsbevoegdheid voor het vak Nederlands.

De gekozen benadering van de interventie, met de nadruk op strategiegebruik, heeft dus niet tot de gewenste vooruitgang in lees- en schrijfprestaties van mbo-studenten geleid.

Ter afsluiting

Op basis van deze specifieke interventie kunnen we niet in zijn algemeenheid concluderen dat een taalimpuls niet werkt of nooit zou werken. De taalinterventie was ontwikkeld volgens het principe 'one size fits all', waarbij verondersteld is dat 30 extra taallessen volgens een vastomlijnd kader voor alle type mbo-studenten effectief zou zijn. Echter, de populatie in het mbo is zeer divers. Misschien heeft de interventie niet gewerkt, omdat deze niet goed aansloot bij het taalniveau van alle studenten. Een aanpak die meer maatwerk biedt, zal vermoedelijk meer resultaat geven. Daarbij gaat het om maatwerk, zowel richting docenten als richting studenten. Dit kan bijvoorbeeld door het lees- en schrijfonderwijs te laten aansluiten bij de beroepssector waarvoor de student wordt opgeleid.

Vervolgonderzoek zou moeten uitwijzen welke type taalonderwijs het meest effectief is voor mbo-studenten.

Daarnaast is de vormgeving van het experiment wellicht niet optimaal geweest. Een ontbrekend belang van de toetsen voor de studievoortgang kan een reden zijn geweest waarom de interventie geen effecten heeft gesorteerd op de gemeten onderdelen van taalvaardigheid, vooral in een context waarin de studenten weinig motivatie laten zien voor het vak Nederlands. De mbo-studenten zijn waarschijnlijk eerder geneigd een toets serieus te maken als er voor hen zelf een direct belang aan gekoppeld is. In vervolgonderzoek zou men hier rekening mee kunnen houden door toetsen 'high stake' te maken, dat wil zeggen dat ze meetellen voor de studievoortgang.

Verder is uit dit onderzoek gebleken dat het in het mbo (en in het onderwijs in het algemeen) complex is om meerjarige experimenten uit te voeren. Problemen met de jaarplanning van een ROC, bijvoorbeeld bij het inroosteren van de extra lessen ten opzichte van de reguliere lessen, en problemen bij de monitoring van het experiment kunnen een goede uitvoering in de weg zitten. Het klinkt als een open deur, maar het allerbelangrijkste advies is dat, als het gaat om onderzoek doen in het mbo, alle lagen binnen de organisatie doorlopend betrokken worden bij het onderzoek. Dit was in de eerste twee onderzoeksjaren van het experiment niet altijd het geval.

Inhoud

Algemene samenvatting.....	4
1 Inleiding.....	10
2 Het interventieprogramma 'Beter lezen en schrijven'	12
2.1 Inhoudelijke en didactische uitgangspunten van het interventieprogramma	13
2.2 Vormgeving van het interventieprogramma voor docenten en studenten.....	16
2.3 Contextanalyse: Nederlands in het mbo, Nederlands bij Zadkine.....	19
2.4 Verloop van de interventie in schooljaar 2013-2014.....	23
2.4.1 De organisatie van de interventie.....	24
2.4.2 Betrokken docenten.....	24
2.4.3 Het interventiemateriaal.....	25
2.4.4 Monitoring van de interventielessen	25
2.4.5 De interventie: wat vonden de docenten?	26
3 Methode van onderzoek.....	28
3.1 Onderzoeksdesign	28
3.2 Indeling onderzoeksgroepen	28
3.3 Meetmomenten.....	29
3.4 Meetinstrumenten.....	30
3.4.1 Meetinstrumenten m.b.t. taalniveau	30
3.4.2 Overige meetinstrumenten	32
4 Beantwoording onderzoeksvraag 1	32
4.1 Taalniveau bij binnenkomst.....	32
4.2 Taalniveau na een jaar	35
4.3 Conclusies t.a.v. onderzoeksvraag 1.....	36
5 Beantwoording onderzoeksvraag 2	37
5.1 Onderzoeksaanpak.....	37
5.2 Vergelijking interventie- en controlegroep.....	39
5.3 Uitkomsten effectmeting	42
5.4 Heterogene effecten.....	43
5.5 Conclusies t.a.v. onderzoeksvraag 2.....	46
6 Waarom geen effecten?	47
6.1 Verandering van het strategiegebruik	47
6.2 Motivatie studenten.....	50
6.3 Belang toetsen voor studievoortgang	50
6.4 Aantal gegeven interventielessen	51
6.5 Bevoegdheid docenten	52
6.6 Samenvatting.....	52

7	Procesverslag: opzet en verloop van de interventie in jaar 1,2 en 3.....	53
7.1	Opzet en verloop interventie in jaar 1 (2011-2012).....	53
7.1.1	Organisatie van de interventie.....	53
7.1.2	Scholing docenten.....	53
7.1.3	Het interventiemateriaal.....	54
7.1.4	Monitoring.....	54
7.1.5	Verzuimregistratie.....	55
7.1.6	De 'lessons learned' van het eerste onderzoeksjaar.....	55
7.2	Opzet en verloop interventie in jaar 2 (2012-2013).....	56
7.2.1	De organisatie van de interventie.....	56
7.2.2	Scholing docenten.....	57
7.2.3	Het interventiemateriaal.....	58
7.2.4	Monitoring van de interventielessen.....	59
7.2.5	Verzuimregistratie.....	59
7.2.6	Communicatie met teamleiders en docenten uit de controlegroep.....	59
7.2.7	De motivatie van studenten.....	59
7.2.8	De 'lessons learned' tweede onderzoeksjaar.....	60
7.3	Opzet en verloop interventie in jaar 3 (2013-2014).....	60
7.3.1	Inbedding van het Taalonderzoek in de organisatie.....	61
7.3.2	Verzuimregistratie.....	61
7.3.3	Organisatie eindmeting.....	61
7.4	Lessons learned: onderzoek doen in het mbo.....	62
8	Conclusies en discussie.....	65
	Bijlagen.....	69
	Literatuur.....	75

Voorwoord

Het onderzoek waar wij hieronder verslag van doen, is gedurende de looptijd steeds van kritisch commentaar voorzien door een groep van 'critical friends'. In een aantal bijeenkomsten zijn verloop en uitkomsten van het onderzoek besproken. De bijdrage van de 'critical friends' heeft onder andere geleid tot diverse bijstellingen van het onderzoek, en tot verdieping van deze rapportage. Wij zijn Roel Bosker, Paul Leseman, Piet Litjens, José van den Berg en Ingrid Christoffels zeer erkentelijk voor hun reflectie. Verder willen wij graag Marjon van der Woude en Guus Tomassen van ROC Zadkine bedanken voor hun ingebrachte commentaar.

1 Inleiding

De mate van geletterdheid hangt samen met later arbeidsmarktsucces. Houtkoop et al. (2012) laten op basis van de Adult Literacy en Life Skills Survey (ALL) zien dat er een correlatie is tussen het niveau van geletterdheid en het loon dat iemand verdient, zelfs na rekening te houden met verschillen in bereikt opleidingsniveau.¹ Ook blijkt er een correlatie te zijn tussen het niveau waarop mensen kernvaardigheden (taalvaardigheden, rekenvaardigheden en probleemoplossend vermogen) beheersen en de mate waarin ze participeren op de arbeidsmarkt; mensen met een hoge beheersing van de kernvaardigheden hebben vaker werk en hebben een hoger inkomen (Buisman et al., 2013, op basis van PIAAC 2012, Programme for the International Assessment of Adult Competencies).

Hoe staat het met het taalniveau van de Nederlandse beroepsbevolking? PIAAC laat zien dat circa 12 procent van de beroepsbevolking (16-65 jaar) functioneert op het niveau dat wordt aangeduid als laaggeletterd. Dit is relatief laag in vergelijking met andere landen, maar het zou in totaal gaan om ongeveer 1,3 miljoen mensen. Voor wat betreft het aandeel mensen met het hoogste beheersingsniveau ('excellent') doet Nederland het goed in de internationale vergelijking: 18,6 procent van de mensen valt in deze categorie. Opvallend voor de Nederlandse situatie is de significante groei van het verschil in taalvaardigheid tussen hoger en middelbaar opgeleiden in de periode tussen 1994 en 2012. De reden hiervoor is gelegen in een daling van het taalniveau onder mbo'ers in de periode 1995-2007, en een gelijktijdige stijging van het taalniveau onder hoogopgeleiden (Buisman et al., 2013).

Specifiek voor het middelbaar beroepsonderwijs is er de laatste jaren vanuit de politiek meer aandacht gekomen voor het verbeteren van taalniveaus. Hoewel er geen landelijke gegevens waren over taalniveaus van mbo-studenten (Raaphorst en Steehouder, 2010), bleek uit verschillende publicaties dat er duidelijke aanwijzingen zijn dat het taalniveau onvoldoende is. Zo bleek uit onderzoek van Neuvel et al. (2004) dat ongeveer 60 tot 70 procent van de docenten vindt dat het taalniveau van de studenten tekort schiet om de opleiding met succes te voltooien. Onderzoek van de Onderwijsraad (2006) liet zien dat ruim de helft van de studenten in het mbo onvoldoende taalvaardig is in het Nederlands om op school en in de beroepspraktijk adequaat mee te kunnen komen.

Deze maatschappelijke zorg heeft onder andere geresulteerd in het besluit om centrale examens in te gaan voeren in het mbo voor taal (en rekenen). Daar zijn duidelijke eisen aan gekoppeld van de niveaus die studenten moeten beheersen aan het eind van de opleiding, de zogenoemde referentieniveaus (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen taal en rekenen, 2008). Met ingang van het schooljaar 2014-2015 gaan de prestaties voor taal en rekenen een rol spelen bij de zak/slaag-beslissing voor diplomering. De beheersingseisen voor taal worden

¹ Het gaat hier specifiek om prozageletterdheid. Dit komt overeen met de 'klassieke' opvatting van geletterdheid: het lezen en begrijpen van langere stukken tekst. Houtkoop et al. (2012) vinden dat 1 procent meer prozageletterdheid samenhangt met 0,3 procent meer loon.

deels door de instelling zelf geëxamineerd (spreken/gesprekken voeren en schrijven), deels in de vorm van (digitaal afgenomen) Centraal Ontwikkelde Examens (lezen en luisteren). Studenten aan een niveau 3-opleiding leggen het taalexamen af op het niveau 2F, studenten van niveau 4-opleidingen leggen het taalexamen af op het niveau 3F. Naast de generieke taaleisen die zijn vastgelegd in de referentieniveaus, toetsen de instellingen ook vakspecifieke taaleisen die zijn vastgelegd in de kwalificatiedossiers.

Dit onderzoek richt zich op het taalniveau van mbo-studenten. Vanuit het ministerie van Onderwijs bestond een behoefte aan meer kennis over wat wel en niet werkt om taalniveaus van studenten in het mbo te verbeteren. Kennis hierover lijkt schaars. Raaphorst en Steehouder (2010) concluderen op basis van onderzoek onder een aantal mbo-instellingen dat “er in de mbo-instellingen weinig zicht is op de resultaten van taalbeleid en op de effecten van de inspanningen op de taalontwikkeling van deelnemers. Evaluaties van taalbeleid vinden wel plaats, maar blijven beperkt tot overzichten van activiteiten die wel of niet zijn uitgevoerd.” In 2011 is daarom besloten tot experimenteel onderzoek naar de taalontwikkeling van eerstejaars mbo-studenten: het taalexperiment mbo. Het ministerie van OCW heeft het ROC Zadkine, het Expertisecentrum Nederlands en het Centraal Planbureau de opdracht gegeven dit onderzoek uit te voeren. Hierbij was de vraagstelling tweeledig:

1. Hoe verloopt de taalvaardigheidsontwikkeling van het Nederlands binnen de verschillende sectoren van het mbo?
2. In welke mate kan de taalvaardigheid Nederlands van de studenten in het mbo verbeterd worden door middel van een gerichte interventie gericht op het verbeteren van lees- en schrijfvaardigheid?

Deze vragen zijn getoetst in een experiment bij ROC Zadkine in Rotterdam. Het onderzoek is in drie achtereenvolgende schooljaren uitgevoerd, onder telkens een nieuw cohort eerstejaars mbo-studenten van niveau 3 en niveau 4. De schooljaren betroffen 2011-2012, 2012-2013 en 2013-2014. In dit achtergronddocument doen wij verslag van de onderzoeksresultaten van de afgelopen drie jaar.

Voor de beantwoording van de eerste vraag onderzoeken wij met welk taalniveau de eerstejaars mbo-studenten binnenkomen op ROC Zadkine, en hoe hun taalniveau zich in het eerste schooljaar ontwikkelt. Het taalniveau wordt gemeten aan de hand van de zogeheten referentieniveaus. Referentieniveaus variëren van 1F (fundamenteel niveau eind basisonderwijs) tot 4F (fundamenteel niveau eind vwo). Studenten die een niveau 3-opleiding volgen leggen het eindexamen af op niveau 2F, studenten van niveau 4-opleidingen doen dit op niveau 3F. Studenten die van het vmbo afkomen zouden op 2F-niveau moeten zitten.

Voor de beantwoording van de tweede vraag kijken we naar de effecten van een specifieke taalinterventie die is ontwikkeld door het Expertisecentrum Nederlands. Deze taalinterventie voorzag in 30 extra taallessen waarin de nadruk werd gelegd op het aanleren en verbeteren van lees- en schrijfstrategieën. Deze lessen zijn aanvullend aan de

reguliere lessen Nederlands gegeven. Het betrof een intensivering van de lessen Nederlands van ongeveer 40 procent.

Leeswijzer

In de nu volgende rapportage worden de onderzoeksresultaten van de afgelopen 3 jaar weergegeven. De komende vijf hoofdstukken van dit rapport doen verslag van het laatste onderzoeksjaar 3 (schooljaar 2013-2014). Hiervoor is gekozen omdat in dit jaar de implementatie van de taalinterventie gerealiseerd is zoals beoogd was. In de eerste twee onderzoeksjaren (2011-2012 en 2012-2013) is de kwaliteit van (de uitvoering van) de interventie op een aantal punten onder de maat gebleken. In Hoofdstuk 7 wordt ingegaan op het verloop van deze twee onderzoeksjaren, en op de wijze waarop de ervaringen hebben geleid tot bijstelling van onderzoeksopzet en –uitvoering. De conclusies in Hoofdstuk 8 hebben zowel betrekking op de inhoudelijke vraagstelling van het onderzoek (taalontwikkeling van mbo-studenten) als op de procesmatige kant van onderwijsonderzoek uitvoeren in het mbo. De onderzoeksresultaten van onderzoeksjaar 1 (2011-2012) zijn weergegeven in Bijlage 1.

2 Het interventieprogramma ‘Beter lezen en schrijven’

Met het interventieprogramma streven we naar een verbetering van lees- en schrijfvaardigheid van eerstejaars mbo-studenten van niveau 3 en 4. Het interventieprogramma draagt de titel ‘Beter lezen en schrijven’, om te onderstrepen dat de studenten niet volledig blanco aan deze lessen zullen beginnen. Toch blijkt het nodig ook in het mbo aandacht te besteden aan lees- en schrijfvaardigheid. Ten eerste omdat uit onderzoek gebleken is dat 60 tot 70 procent van de studenten onvoldoende taalvaardig is om de opleiding goed te kunnen volgen (Inspectie van het onderwijs, 2006). Ten tweede omdat studenten vanaf 2013 verplicht worden een landelijk examen Nederlands af te leggen. Studenten lezen en schrijven vaak zelf weinig waardoor aangeleerde lees- en schrijfvaardigheden niet blijvend geoefend worden en niet beklijven (Bolle, 2010). Daarnaast is het belangrijk om studenten te ondersteunen bij het maken van de transfer naar praktijklessen en –situaties waarin lezen en schrijven ook belangrijke (beroeps)vaardigheden zijn. Inhoudelijk bevat het interventieprogramma, naast aandacht voor lees- en schrijfvaardigheid, ook systematische aandacht voor werken aan woordenschatuitbreiding. Deze inhoudelijke elementen worden in het interventieprogramma aangeboden op een wijze die ook didactisch onderbouwd is. In dit hoofdstuk bespreken we eerst de verschillende uitgangspunten die in de interventie zijn verwerkt, en de hypothese waartoe zij leiden (paragraaf 2.1). Vervolgens gaan we in op de wijze waarop de gekozen uitgangspunten praktisch verwerkt zijn in een interventieprogramma voor docenten en studenten (paragraaf 2.2). De uitvoering van de interventie in onderzoeksjaar 3 (paragraaf 2.4) wordt beschreven in de context van taal in het mbo, en taal binnen Zadkine (paragraaf 2.3).

2.1 Inhoudelijke en didactische uitgangspunten van het interventieprogramma

Werken aan lees- en schrijfstrategieën

Er is voor gekozen om binnen dit interventieprogramma lees- en schrijfstrategieën aan te bieden die zodanig algemeen van aard zijn dat ze zowel toepasbaar zijn in het dagelijks leven als in beroepssituaties. Van de gekozen strategieën is uit nationaal en internationaal onderzoek gebleken dat ze effectief zijn om de lees- en schrijfvaardigheid van studenten te verbeteren. Regelmatig hebben we gebruik gemaakt van beschikbare evidentie verkregen in het primair en voortgezet onderwijs. Dat was enerzijds noodgedwongen, omdat voor het mbo slechts zeer beperkt (fundamenteel) onderzoek uitgevoerd is naar effectiviteit en implementatie van interventies rond vaardigheidsbevordering op het gebied van lezen en schrijven. Anderzijds verandert de cognitieve aard van onderscheiden lees- en schrijfstrategieën niet naar gelang de onderwijssector, net zomin als de onderliggende didactische principes waar we ons op baseren in het interventieprogramma.

Er is uit (inter)nationaal onderzoek ruime evidentie voorhanden dat effectieve instructie rond begrijpend lezen en schrijven inhoudt dat er een beperkte set strategieën hardop-denkend voorgedaan en uitgelegd wordt door de docent, waarna studenten de gelegenheid krijgen om de aangeleerde strategieën in een betekenisvolle context toe te passen. Daarbij is het de bedoeling dat de leerkracht in het begin gerichte sturing geeft aan het toepassen van de juiste strategieën met als uiteindelijk doel interne sturing door de student zelf. De techniek van hardop-denkend voordoen is een vorm van expertgedrag vertonen, waarbij de docent op heel persoonlijke wijze voordoet hoe hij of zij een cognitief complex probleem aanpakt: "Als ik deze zin lees, dan denk ik ...". Vooral zwakke studenten hebben baat bij deze wijze van uitleggen door de docent.

Leesstrategieën betreffen cognitieve en metacognitieve vaardigheden en activiteiten die een lezer tijdens het lezen flexibel in kan zetten om een tekst beter te begrijpen. Onderzoek onder goede begrijpend lezers laat zien dat lezers diverse leesstrategieën gebruiken om tot begrip te komen en begripsproblemen op te lossen (Pressley, 2006). Tevens blijkt uit Amerikaans reviewonderzoek dat veel adolescenten eerst hun vaardigheden in begrijpend lezen zullen moeten verbeteren om optimaal te kunnen leren van de instructie die ze krijgen bij de beroepsgerichte vakken (Kamil et al., 2008; Biancarosa en Snow, 2006). Een veelgebruikt en bekend stramien is dat er onderscheiden strategieën worden gepresenteerd voor gebruik *voor*, *tijdens* en *na* het lezen. Sterke bewijzen voor het effect van strategiegebruik door studenten op het leesproces zijn vooral te vinden in studies waarin meerdere strategieën tegelijkertijd worden aangeboden en ingezet (Kamil et al., 2008).

Uit buitenlands onderzoek naar het effect van schrijfonderwijs op teksten van studenten blijkt dat specifieke instructie een positief effect heeft op de schrijfvaardigheid van studenten (Graham en Perin, 2007). In het algemeen gaat het om instructie in *schrijfstrategieën* voor het plannen van de schrijftaak en voor het reviseren van teksten. Uit reviewonderzoek naar schrijfvaardigheden bij studenten leiden Bonset en Hoogeveen (2007) af dat er een

samenhang is tussen plannings- en reviseervaardigheden van studenten en de kwaliteit van teksten. Ook strategieën als ideeën genereren aan het begin van het schrijfproces, en het regelmatig herlezen van de tekst tijdens het schrijven hangen positief samen met de tekstkwaliteit (Bonset en Hoogeveen, 2007; De Milliano, 2012). Naast instructie in strategieën hebben onder andere ook het maken van samenvattingen, hulp krijgen van klasgenoten, schrijven met focus (schrijven met concreet omschreven schrijfdoelen, zodat studenten precies weten waar ze hun aandacht op moeten richten), en het ontvangen van gerichte feedback, een positief effect op de schrijfvaardigheid (Van Gelderen, 2010). Docenten die zich bij de ondersteuning van studenten vooral richten op de communicatieve aspecten van teksten (sluit de inhoud aan bij het doel en is de tekst ook gericht op 'het publiek' waar de tekst voor bedoeld is), bereiken meer dan docenten die vooral aandacht besteden aan de vormaspecten (spelling en stijl) van teksten (Verheyden, 2010). Studenten profiteren meer van docenten die eenduidige schrijftaken geven, stevige inhoudelijke ondersteuning geven en die gerichte feedback verzorgen. Procesgerichte didactiek, waarbij instructie over de aanpak van de schrijfp opdrachten en feedback belangrijke onderdelen zijn, is samen met een strategische aanpak van schrijven verwerkt in het interventiemateriaal.

Een relevant aspect bij het werken aan lees- en schrijfstrategieën is dat schrijven goed ingezet blijkt te kunnen worden om het begrijpend lezen te bevorderen (Graham en Hebert, 2010). Het combineren van schrijf- en leesonderwijs heeft voordelen die vaak over het hoofd worden gezien. In het interventieprogramma is hieraan vormgegeven door in de lessen strategieën en vaardigheden voor begrijpend lezen en schrijven aan elkaar te verbinden.

Werken in een betekenisvolle context

"Strategies are important, but they are boring when used in isolation" (Guthrie et al., 1996). Het vormgeven van de lees- en schrijfstrategieën in een betekenisvolle context betekent dat er zoveel mogelijk is gezocht, in overleg met docenten van ROC Zadkine, naar thema's en teksten die aansprekend zijn voor de studenten. Er is bij het ontwikkelen van het interventiemateriaal voor gekozen om deze thema's voor alle studenten gelijk te houden; er zijn geen verschillen gemaakt tussen sectoren (bijvoorbeeld Techniek, Zorg, Handel en Economie). De centrale examens lezen en luisteren die deze studenten moeten afleggen, zijn ook inhoudelijk voor alle studenten gelijk. Er wordt bij de examens zoveel mogelijk gebruik gemaakt van authentieke teksten over onderwerpen van maatschappelijke aard (burgerschap en loopbaanontwikkeling, CvTE, 2013).

Overwegingen bij de gekozen didactische aspecten

Uit verschillende onderzoeken die de afgelopen decennia zijn uitgevoerd, is duidelijk geworden welke factoren het meest van invloed zijn op de leerprestaties van studenten (o.a. Hattie, 2003, 2008; Vernooy, 2009). Daarnaast is er veel onderzoek gedaan naar effectief lees- en schrijfonderwijs, waardoor we meer en meer antwoord hebben gekregen op de vraag: wat werkt en wat werkt niet? In het interventieprogramma is aangesloten bij de voorwaarden die Vernooy (2012) stelt bij een les volgens het directe instructiemodel: iedere les begint met het stellen van duidelijke lesdoelen, en het activeren van de voorkennis van de studenten. Gedurende de les gaat de docent voortdurend na of wat onderwezen is, ook begrepen is. De instructie vindt plaats door middel van demonstreren en hardop-denkend

voordoelen. De docent geeft effectieve feedback, begeleidt de studenten tijdens het zelfstandig werken en bevordert het actief leren.

Naast de selectie van strategieën en keuze van lesmateriaal is daarbij van belang dat docenten de kennis en vaardigheden aangereikt krijgen om het gebruik van relevant gebleken strategieën uit te leggen en voor te doen; dat ze leren hoe hardop-denkend voordoen werkt (Pressley en El-Dinary, 1997) en dat ze zich belangrijke didactisch-pedagogische aspecten van het materiaal als activerende werkvormen, samenwerkend leren, en feedback geven volgens oplossingsgerichte principes eigen maken (Ebbens en Ettehoven, 2005; De Jong & Berg, 2001).

Woordenschat

Een voldoende woordenschat is essentieel. Niet alleen om teksten en gesproken woord goed te kunnen begrijpen, maar ook om jezelf goed uit te kunnen drukken. In het interventieprogramma heeft woordenschatverwerving dan ook een expliciete plaats gekregen. De studenten leggen een eigen woorddossier aan dat regelmatig aangevuld wordt en oefenen deze woorden verder in met behulp van verschillende, door de docent te selecteren, woordenschatactiviteiten.

Op basis van de gelezen teksten in het werkboek wordt in de lesbeschrijving per tekst een selectie van woorden weergegeven. Het gaat hierbij om alledaagse woorden die regelmatig in teksten voorkomen en door studenten vaak als moeilijk worden ervaren (bijvoorbeeld 'efficiënt', 'opinie', 'concreet'), vak/-themaspecifieke woorden (bijvoorbeeld 'leerplicht', 'nevenwerkzaamheden') en schooltaalwoorden (bijvoorbeeld 'nadeel', 'communiceren', 'nuttig'). Juist ook schooltaalwoorden zijn in belangrijke mate bepalend voor het tekstbegrip, terwijl deze in de praktijk vaak niet expliciet onderwezen worden. In het kader van het Amsterdamse project 'Het vmbo leest' is de 'Basislijst schooltaalwoorden vmbo' (Verhallen en Alons, 2010) ontwikkeld. Deze basislijst bestaat uit een selectie van 1600 schooltaalwoorden die in veel teksten voorkomen, en die alle studenten in de brugklas van het vmbo zouden moeten kennen. Hoewel deze woordenlijst oorspronkelijk ontwikkeld is voor het vmbo, weten we uit ervaring dat een deel van deze woorden – zeker als er veel anderstalige studenten in een klas zitten – nog niet door alle mbo-studenten beheerst wordt. De woordselectie in de lesbeschrijving biedt een richtlijn, maar het is aan de docent om te bepalen welke woorden daadwerkelijk verwerkt worden.

Hypothese

Bovengenoemde overwegingen hebben geleid tot de hypothese dat een interventie, gericht op docenten en studenten, waarin zowel aandacht voor didactische principes (voor docenten) als aandacht voor lees- en schrijfstrategieën (voor studenten) systematisch zijn verwerkt, leidt tot een significante verbetering in lees- en schrijfprestaties bij eerstejaars studenten van mbo-3 en mbo-4.

2.2 Vormgeving van het interventieprogramma voor docenten en studenten

Het interventieprogramma is gedurende de drie onderzoeksjaren voortdurend aan bijstelling onderhevig geweest. In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe de interventie eruit zag in jaar 3 (2013-2014); in Hoofdstuk 7 wordt dieper ingegaan op welke veranderingen er in de loop der jaren zijn aangebracht, en waarom. De uiteindelijke vorm van het interventieprogramma is ontstaan vanuit een combinatie van onderzoeksmatige en praktische overwegingen: wat is noodzakelijk, vanuit theoretisch of onderzoeksmatig perspectief? En wat is in praktijk haalbaar en uitvoerbaar? Bij dit proces zijn onderzoekers van het EN en docenten van Zadkine in gelijke mate betrokken geweest.

De docent: cruciale factor in het stimuleren van lees- en schrijfvaardigheid

Kenmerkend voor het interventieprogramma is dat de docent als primaire uitvoerder is gekozen. Bovendien is ervoor gekozen om dat in dit geval de 'eigen' docent Nederlands van de ingelote opleiding (zie ook Hoofdstuk 3) te laten zijn.

Tot het docent-deel van de interventie behoren het hanteren van een lesopzet volgens het model van directe instructie (o.a. het stellen van duidelijke doelen per les, voorkennis activeren, nagaan of wat onderwezen wordt ook begrepen wordt), het hardop denkend voordoen van de gekozen lees- en schrijfstrategieën, het geven van oplossingsgerichte feedback, het begeleiden van studenten tijdens het zelfstandig werken en het hanteren van activerende didactiek. Deze principes zijn deels verwerkt in het materiaal dat docenten en studenten tot hun beschikking kregen, en deels in de training en begeleiding die docenten kregen.

In het materiaal is een aantal didactische principes verwerkt. Doelgericht werken, dat onderdeel uitmaakt van het model van Directe Instructie, is systematisch in het werkboek opgenomen doordat iedere paragraaf start met de doelen van de betreffende les, geformuleerd in studenttaal (zie figuur 2.1). Tijdens de training is er geoefend met het formuleren van deze leerdoelen, zowel bij de start als aan het einde van de les.

Figuur 2.1 Iedere paragraaf in het werkboek start met de formulering van de leerdoelen in studenttaal



The image shows a page from a workbook with an orange background. At the top left, there is a dark orange tab with the word 'Fase' and a large white number '1'. To the right of this tab, the section title '1.9 Feedback geven' is written in orange. Below the title, the text 'Na deze paragraaf weet je hoe je feedback kunt geven op een schrijfttekst van een medestudent.' is written in orange. At the bottom left, there is a blue circular icon with a white lowercase 'i'. To the right of this icon, the text 'Tips en tops' is written in blue, followed by 'Als je een tekst geschreven hebt, kun je hem laten lezen door iemand anders. Die persoon kan jou feedback geven. Als dit goede feedback is, dan krijg je tips en kun jij vervolgens je tekst' in a smaller blue font.

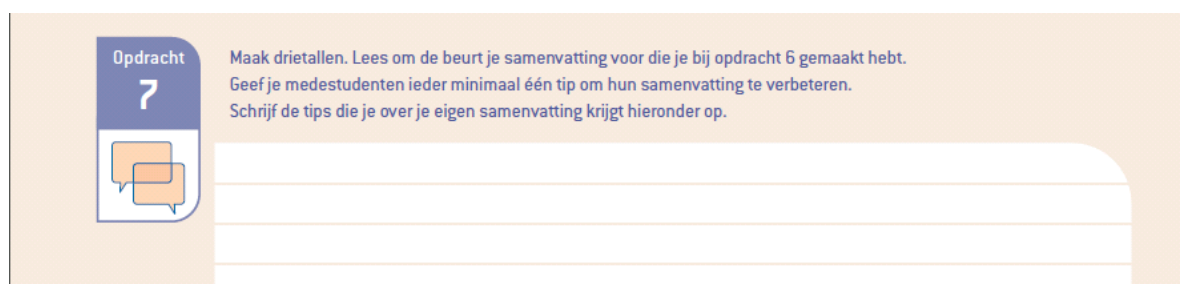
Niet alle gekozen didactische principes lenen zich voor een min of meer expliciete verwerking in het werkboek, zoals hierboven getoond. Met name het principe van het hardop denkend voordoen is docentgebonden. Voor veel van de betrokken docenten bleek dit principe nieuw te zijn. Er werd daarom veel aandacht aan geschonken in de training. Bovendien is het werkboek van de studenten zodanig vormgegeven, dat de instructie van de docent niet gemist kon worden: hardop denken als instructiemethodiek zat zo veel mogelijk verweven in het werkboek (zie figuur 2.2).

Figuur 2.2 In het werkboek van de student is te zien dat de instructie door de docent (liefst door hardop denkend voordoen) niet gemist kan worden



Ook verschillende vormen van activerende didactiek, dat wil zeggen het zodanig les geven dat *alle* studenten betrokken en actief zijn, zijn op diverse plekken aan bod gekomen. Tijdens de training is vooral aandacht geschonken aan het stellen van vragen op een activerende manier: bijvoorbeeld door het stellen van open en/of complexe vragen, of door studenten eerst het antwoord op een vraag te laten opschrijven voordat erover gesproken wordt. In het werkboek voor studenten zijn verschillende activerende werkvormen opgenomen, vooral in de vorm van samenwerkingsopdrachten (zie figuur 2.3).

Figuur 2.3 Voorbeeld van een opdracht tot samenwerken uit het werkboek



De interventiedocenten zijn getraind door de onderzoekers in het hanteren van de verschillende didactische principes. In een reeks van drie trainingsbijeenkomsten (twee voorafgaand aan de start van de interventielessen, een vlak na de start van de interventielessen) is gewerkt aan de didactische principes, waarbij telkens een relatie is gelegd met de wijze waarop het betreffende principe is verwerkt in het werkboek voor de student. De training was vormgegeven volgens het principe 'practice what you preach'; de behandelde didactische principes werden ook direct in praktijk gebracht door de trainers.

De thema's die in de trainingsbijeenkomsten aan de orde zijn geweest, zijn gedurende het schooljaar nog een aantal keren teruggekomen. Ze zijn ter sprake gekomen in de leerkringen (bijeenkomsten van interventiedocenten, gericht op het uitwisselen van ervaringen en het leren van elkaar), en bij de lesobservatie en nabespreking uitgevoerd door de onderzoekers. Deze inhoudelijke begeleidings- en observatiemomenten maken ook deel uit van de training van het interventieprogramma.

De student: gedurende 30 lessen 'bij de les'

Het doel van de interventie was het significant vergroten van de lees- en schrijfvaardigheid van de eerstejaars studenten uit mbo-3 en mbo-4. Om dat doel te bereiken, kregen de studenten uit de interventie-opleidingen extra taallessen aangeboden. Deze lessen werden verzorgd door hun eigen docent Nederlands, ze stonden ook op het rooster als 'gewone' lessen Nederlands, maar waren in feite extra taallessen (zie ook Hoofdstuk 3). Het streven was om de studenten 30 extra lessen van 60 minuten op jaarbasis te geven.

Inhoudelijk stond tijdens deze interventielessen het inzetten van lees- en schrijfstrategieën centraal. Gekozen is voor een beperkte set algemeen inzetbare strategieën per domein: leesdoel bepalen, leesmanier bepalen, woordbetekenissen achterhalen, voorspellen en voorkennis gebruiken, tekstverbanden leggen en vragen stellen bij lezen; schrijfdoel bepalen, publiek bepalen, informatie ordenen, tekst opbouwen en samenvatting maken bij schrijven. Omdat het onderzoek zou worden uitgevoerd binnen alle sectoren en opleidingen die er binnen ROC Zadkine worden aangeboden, is gekozen voor een generieke, en niet voor een sectorspecifieke aanpak. Dit paste ook binnen de aanpak die er ROC-breed op dat moment voor Nederlands werd gekozen, met een sterke centrale aansturing en de keuze voor een generieke methode voor het vak Nederlands (zie ook paragraaf 2.3). Om het materiaal toch zoveel mogelijk te laten aansluiten bij de belevingswereld van de studenten, is gezocht naar aansprekende thema's: Talent, Carrière en Geld (zie figuur 2.4).

Figuur 2.4 Voorbeeld van een tekst horend bij het thema 'Geld'

The image shows a digital learning task interface. On the left, there is a vertical orange bar with a white box containing the word 'Opdracht' and the number '1' above a document icon. To the right of this bar, the text 'Lees onderstaande teksten. Ga daarna naar opdracht 2.' is displayed. Below this, a white box contains the following text: '5 Redenen waarom vrouwen minder verdienen dan mannen', 'Auteur: Florentine van Lookeren Campagne', and a photograph of a person in a dark suit holding a tablet. At the bottom of the white box, there is a question: '4 Dezelfde opleiding, dezelfde baan, dezelfde ervaring, en toch verdienen vrouwen duizenden euro's per jaar minder dan mannen. Hoe kan dat?'. The entire interface is set against a light orange background.

In samenwerking met de betrokken docenten is een werkboek voor studenten ontwikkeld. Dit werkboek bevat al het materiaal (leesteksten, opdrachten, schrijfruimte voor het beantwoorden van vragen en het schrijven van teksten) dat de student nodig heeft. Er is een werkboek voor mbo-3 ontwikkeld (niveau 2F) en apart voor mbo-4 (niveau 3F).

Overzicht van de ontwikkelde materialen

De doelstelling bij het ontwikkelen van materialen vanaf onderzoeksjaar 2 (2012-2013) was om functioneel materiaal aan te bieden aan docenten en studenten, dat hen in staat stelde de inhoudelijke doelstellingen van de interventie te realiseren. De uitstraling van het materiaal bleek van groot belang om betrokkenheid van studenten te ondersteunen. Docenten kregen de beschikking over een docentenhandleiding, met een deel algemene inleiding op de doelen en werkwijze van de interventie, en een gedetailleerde handleiding per les. Daarnaast kregen docenten de beschikking over drie toetsen (één per thema), die ze naar eigen inzicht konden afnemen. De resultaten van studenten op deze toetsen maakten geen deel uit van de dataverzameling ten behoeve van het onderzoek. De studenten kregen ieder een werkboek op hun eigen niveau ter beschikking. Afgezien van dit werkboek hadden ze geen materiaal nodig. In klassen waarin studenten van mbo-3 en mbo-4 bij elkaar zaten, is gewerkt met het materiaal voor mbo-4 (3F).

2.3 Contextanalyse: Nederlands in het mbo, Nederlands bij Zadkine

Taal terug op het mbo

In reactie op maatschappelijke onrust over dalende taal- en rekenniveaus onder de Nederlandse bevolking stelde de Tweede Kamer in 2010 de Wet Referentieniveaus vast. Voor het mbo betekende dit een belangrijke trendbreuk met eerder beleid (Raaphorst en Steehouder, 2010). Sinds de invoering van de Wet educatie en beroepsonderwijs (WEB) in 1997 had het beroepsonderwijs geworsteld met de positie van het vak Nederlands. Aanvankelijk verdween het vak Nederlands geheel uit de eindtermen, en kreeg het daardoor een marginale plek in onderwijs en examinering. Al vrij snel werd deze ontwikkeling echter tegengegaan, en vanaf 1999 kreeg het vak Nederlands, en de daarbij behorende taaleisen in zowel maatschappelijke als beroepscontexten, weer meer aandacht.

De Wet Referentieniveaus gaf een stevige impuls aan de verbetering van het taalonderwijs binnen het mbo. Vooral de invoering van centrale examens voor zowel Nederlands (domeinen lezen en luisteren) als rekenen was nieuw: tot dan toe werden er in het mbo uitsluitend vakgerichte examens afgenomen, onder regie van het ROC zelf. Om de instellingen te ondersteunen bij het ontwikkelen van beleid rondom taal en rekenen kwamen extra middelen ter beschikking, gedurende vier jaar. Ook werd er een Steunpunt Taal en Rekenen mbo ingericht voor een periode van vijf jaar. ROC's en AOC's konden aanspraak maken op de extra middelen door het schrijven van een implementatieplan Nederlandse taal en rekenen, waar onder andere de volgende activiteiten een plaats zouden kunnen krijgen: aanpassingen in de didactiek en pedagogiek van de beroepsopleidingen met het oog op

intensivering van het taal- en rekenonderwijs; toetsing van deelnemers; extra onderwijstijd; nieuwe of aangepaste faciliteiten; professionalisering van docenten en overige functionarissen op het gebied van taal- en rekenonderwijs; andere activiteiten die gericht zijn op de intensivering van taal- en rekenonderwijs (Steunpunt Taal en Rekenen mbo, 2009).

In de Wet Referentieniveaus is bepaald dat studenten van mbo-3 hun examens taal en rekenen moeten afleggen op niveau 2F, en studenten van mbo-4 op niveau 3F.

Taalbeleid en implementatie bij ROC Zadkine, 2011-2014

Het taalonderzoek is uitgevoerd gedurende drie schooljaren, van zomer 2011 tot zomer 2014. In die periode hebben zich grote veranderingen voltrokken in de organisatie van ROC Zadkine. De directe aanleiding was het feit dat het ROC in financiële moeilijkheden verkeerde; dat leidde in eerste instantie tot bezuinigingen, en in tweede instantie ook tot vergaande reorganisatieplannen. In een aantal rondes werden in de loop van 2012 475 fte aan personeel ontslagen (op een totaal van ruim 2000 werknemers). Dit trof ook een aantal betrokkenen bij het taalonderzoek. De reorganisatie betreft plannen die uiteindelijk, omstreeks 2020, moeten leiden tot het opheffen van het ROC in z'n huidige vorm. De huidige, grootschalige organisatie waarin uiteenlopende sectoren verenigd zijn, maakt plaats voor een beperkt aantal (vijf tot zeven) sectoraal georiënteerde vakscholen. Een reorganisatie als deze is een traject dat vele jaren beslaat, maar waarvan een aantal stappen ook merkbaar en zichtbaar zijn geweest gedurende de loop van het taalonderzoek. In 2011 was Zadkine een sterk centraal gestuurde organisatie, waarbij maatregelen betreffende bijvoorbeeld onderwijs en zorg (bijles, RT) werden genomen op het niveau van de locatie (LOC, in praktijk één of een aantal vlak bij elkaar gelegen gebouw(en)). Vanaf 2013 werd een nieuwe organisatiestructuur actief, waarbij de nieuw ingerichte clusters van opleidingen grote zeggenschap kregen over hun eigen beleid. Een cluster is sectoraal ingericht; er zijn bijvoorbeeld clusters 'administratief, secretariael en commercieel' en 'informatie- en communicatietechnologie'.

Met de komst van de verplichte examinering voor taal en rekenen is Zadkine in 2010 voortvarend van start gegaan: er werd een centraal Taal-en-Rekencentrum (TRC) ingericht, waar expertise op het gebied van Nederlands, rekenen en Moderne Vreemde Talen (Engels, Frans, Duits, Spaans) was gebundeld. De taken van het TRC waren primair gericht op het ondersteunen van de LOC's, en omvatten o.a. het ontwikkelen van materialen en voorbeeldcurricula (o.a. materialen voor bijlessen taal en rekenen), en het stimuleren en initiëren van de professionalisering van docenten Nederlands, MVT en rekenen. Daarnaast verzorgden medewerkers van het TRC remediërende lessen op verzoek van teams, en de drukbezochte zomerschool taal en rekenen (met extra middelen vanuit de gemeente Rotterdam). Het TRC hield per 1 augustus 2013 op te bestaan, de verantwoordelijkheid voor het vormen en invullen van beleid op het gebied van Nederlands, MVT en rekenen (inclusief professionalisering van docenten op dat vlak) is naar de clusters gegaan. Nederlands, rekenen en MVT zijn vanaf dat moment beleidsmatig ondergebracht bij het Onderwijsplein, een algemene beleidsmatige dienst voor heel Zadkine. In het overgangsjaar 2013-2014

waren nog niet alle taken van het voormalige TRC helder belegd bij de clusters, waardoor met name rondom zorg (bijles, remediëring) een overgangssituatie bestond (zie ook hierna).

Het vak Nederlands in het schooljaar 2013-2014

In dit onderzoek staan twee vragen centraal; de eerste vraag draait om de ontwikkeling van de lees- en schrijfvaardigheid van eerstejaars mbo-studenten, de tweede vraag om de extra leerwinst die mogelijk wordt geboekt met een specifieke interventie. Voor de beantwoording van beide vragen is het van belang te weten wat de 'normale situatie' is: hoe ziet 'education as usual' er uit voor het vak Nederlands bij ROC Zadkine? Daarnaast concentreren wij ons in de Hoofdstukken 4 en 5 op de data uit het derde onderzoeksjaar, schooljaar 2013-2014. Om die reden beperken we ons hier ook tot de wijze waarop het vak Nederlands, inclusief bijbehorende zorg (bijles en remediëring), in het schooljaar 2013-2014 binnen ROC Zadkine was georganiseerd.

Tabel 2.1 Aantal geplande lessen Nederlands voor de interventiegroepen

Crebo	Omschrijving	Niveau	Aantal geplande 'Reguliere lessen' Nederlands per jaar in 2013-2014	Aantal geplande lessen 'Vakspecifiek Nederlands' per jaar in 2014-2014
90201	Logistiek teamleider	3	80	0
90301	Man./ondernemer café-bar	4	62	0
90303	Man./ondernemer horeca	4	62	0
90383	Verkoopsspecialist detailhandel	3	60	0
90500	Commercieel medewerker bank- en verzekeringswezen	4	80	72
90534	Medewerker evenementenorganisatie	4	80	48
91091	Machinebouwer	3	56	0
91850	Luchtvaartdienstverlener	4	80	38
92400	Elektrotechnische industriële producten en systemen	3	56	0
92632	Gespecialiseerd pedagogisch medewerker 4 kinderopvang	4	80	0
93380	Werkplaatsmanagement Mobiliteitsbranche (a)	4	80	0
93430	Technisch specialist personenauto's	4	80	0
93460	Technisch Specialist Bedrijfsauto's	4	80	0
93492	Filiaalmanager	4	60	0
94090	Verkoper reizen	3	80	38
94100	Manager verkoop reizen	4	80	38
94790	Human technology	4	80	0
94810	Handhaver toezicht en veiligheid	3	1 les per week (b)	56
95272	Allround ondernemer klussenbedrijf	3	80	0
95280	Sport- en Bewegingsleider	3	80	0
95291	Sport- en bewegingscoördinator/ Bewegingsagoog	4	80	0
95292	Sport- en bewegingscoördinator/ BOS-medewerker	4	80	0
95380	Secretaresse	3	80	96
95391	Directiesecretaresse/Managementassistent	4	80	152
95745	Allround schoonheidsspecialist	4	60	0
95746	Schoonheidsspecialist	3	80	0
95746	Schoonheidsspecialist	3	60	0

(a) Gegevens gebaseerd op die van de opleiding Werkplaatsmanagement Motorvoertuigetechniek.

(b) Lessen van 45 minuten.

Hoewel met ingang van augustus 2014 alle clusters zelf verantwoordelijk zijn voor de inrichting van al het onderwijs, ook dat in Nederlands, rekenen en MVT (Moderne Vreemde Talen), waren er nog sporen van het 'oude regime' zichtbaar. De richtlijn voor de omvang

voor het aantal uren Nederlands op jaarbasis was 80 uur (1 lesuur is 60 minuten), en gold in principe voor alle opleidingen. Echter, opleidingen waren vrij hiervan af te wijken als daar goede redenen voor waren.² Qua methode waren alle opleidingen verplicht de methode *VIA* van uitgeverij Deviant te gebruiken, in combinatie met het digitale pakket *VIA Starttaal online*. Hoewel deze methode sectorspecifieke uitgaven kent, was de officiële lijn binnen ROC Zadkine dat gebruik werd gemaakt van de generieke (niet-sectorspecifieke) variant van deze methode. Naast de algemene methode gebruikten docenten materialen die ontwikkeld waren door het TRC en werd er ook gebruik gemaakt van eigen, opleidingsgerichte readers. Naast de 80 uren Nederlands op jaarbasis, stond het opleidingen vrij om extra uren vakgericht Nederlands in te roosteren. In tabel 2.1 en 2.2 is weergegeven hoeveel reguliere uren Nederlands en vakgericht Nederlands er in de 27 interventie- en de 26 controleopleidingen op jaarbasis geroosterd stonden (samen 53 in totaal, zie paragraaf 3.2).³

Tabel 2.2 Aantal geplande lessen Nederlands voor de controlegroepen

Crebo	Omschrijving	Niveau	Aantal geplande 'Reguliere lessen' Nederlands per jaar in 2013-2014	Aantal geplande lessen 'Vakspecifiek Nederlands' per jaar in 2014-2014
90216	Logistiek supervisor	4	80	0
90290	Ondernemer detailhandel	4	60	0
90290	Ondernemer detailhandel	4	60	0
90383	Verkoopsspecialist detailhandel	3	80	0
91182	Kapper	3	60	0
91182	Kapper	3	60	0
91250	Allround Medewerker Mode / Maatkleding (a)	3	60	0
92200	Particulier digitaal onderzoeker	4	80	0
92513	Werkvoorbereider	4	80	0
92620	Pedagogisch medewerker 3 kinderopvang	3	80	0
93200	Financieel administratief medewerker	3	80	36
93210	Administrateur	4	80	36
93494	Vestigingsmanager groothandel	4	80	0
93494	Vestigingsmanager groothandel	4	60	0
93500	Onderwijsassistent	4	68	0
94052	MKF Infra	4	57	0
94421	Technicus	4	56	0
94421	Technicus	4	56	0
94890	Juridisch medewerker	4	80	50
95070	Medewerker beheer ICT	3	80	0
95070	Medewerker beheer ICT	3	80	0
95091	Aankomend onderofficier grondoptreden	3	1 les per week (c)	56
95311	Applicatieontwikkelaar (b)	4	80	0
95321	ICT-beheerder	4	80	0
95745	Allround schoonheidsspecialist	4	80	0
95750	Facilitair leidinggevende	4	80	0

(a) Gegevens gebaseerd op die van de opleiding Verkoopsspecialist detailhandel.
(b) Gegevens gebaseerd op die van de opleiding ICT-beheerder.
(c) Lessen van 45 minuten.

² Bijvoorbeeld een inschatting dat de studenten met minder uren Nederlands toekunnen om het vastgestelde eindniveau te kunnen halen.

³ Deze cijfers zijn bij elke opleiding apart uitgevraagd.

Uit deze tabellen blijkt dat het aantal reguliere uren Nederlands dat in schooljaar 2013-2014 op het rooster stond, varieert van 56 tot 80 uur. In praktijk roosteren veel opleidingen 2 uren Nederlands per week in, en compenseren zij niet voor de uren die vervallen als de studenten afwezig zijn vanwege beroepspraktijkvorming (stage). Dat gebeurt met name in de opleidingen die gebruik maken van blokstages.

Het aantal opleidingen dat aangeeft specifieke lessen vakgericht Nederlands in te roosteren, is niet zo groot. De opleidingen die daar wel voor kiezen, geven vaak substantiële hoeveelheden lessen extra. Het aantal uren vakspecifiek Nederlands varieert van 36 tot 152. Voor de interventiegroepen kwamen daar de interventielessen bij: 30 uren op jaarbasis, waarbij de opleidingen de uitdrukkelijke opdracht kregen om gemiste uren wegens een blokstage elders in het jaar te compenseren.

Naast de reguliere lessen Nederlands waren er binnen Zadkine diverse mogelijkheden voor extra ondersteuning bij taal, in de vorm van bijlessen en remediëring (RT). De bijlessen zijn bedoeld voor studenten die achterblijven op een bepaald gebied. Deze cursussen zijn overwegend kortdurend, hebben een specifiek thema, en worden gegeven in kleine groepen (8 tot 16 studenten). De clusters hadden de verantwoordelijkheid om bijlessen te roosteren en studenten daarnaar door te verwijzen. In sommige clusters zijn de bijlessen, onder andere vanwege bezuinigingen, helemaal geschrapt. In andere clusters werden wel bijlessen georganiseerd, maar die werden slechts mondjesmaat bezocht. Remediëring (RT) is anders van karakter: dit betreft een langdurige en structurele voorziening, geënt op de specifieke persoonlijke behoefte van de student (uitgevoerd in een-op-een situatie). Vaak betreft het studenten met een 'rugzakje', met dyslexie of dyscalculie. Gedurende het schooljaar 2013-2014 werd dit centraal georganiseerd vanuit het Onderwijsplein. De lessen werden op één locatie gegeven, namelijk op LOC Centrum. Vanaf schooljaar 2014-2015 wordt ook RT de verantwoordelijkheid van het cluster. Er zijn geen gegevens bekend over de aantallen studenten die gebruik hebben gemaakt van bijles of RT.

2.4 Verloop van de interventie in schooljaar 2013-2014

De interventie die in het schooljaar 2013-2014 is uitgevoerd was in hoge mate gebaseerd op de ervaringen uit de twee eerdere onderzoeksjaren. In Hoofdstuk 7 geven we een uitgebreid verslag van het verloop van het taalonderzoek gedurende alle drie de onderzoeksjaren. Ook wordt daar verslag gedaan van de wijze waarop gedurende de volledige looptijd van het onderzoek gewerkt is aan verbetering van o.a. de inbedding van het onderzoek in de organisatie bij Zadkine, de kwaliteit van de interventie, en vele andere onderzoeksmatige en praktische zaken. In dit hoofdstuk doen wij verslag van het verloop van de interventie, zowel op docent- als op studentniveau, in het schooljaar 2013-2014 (onderzoeksjaar 3).

2.4.1 De organisatie van de interventie

In onderzoeksjaar 3 is het onderzoek opgeschaald naar meerdere locaties van Zadkine. Ten behoeve van het onderzoek is gekozen voor een organisatie per betrokken locatie: Oost, Centrum en Zuid. De locaties Spijkenisse en Schoonhoven, die gedurende de loop van het interventiejaar aan de onderzoeksgroep werden toegevoegd, vielen organisatorisch onder locatie Zuid. Iedere locatie had een eigen begeleider vanuit het Expertisecentrum Nederlands, die ook de training verzorgde.

De tijdens het tweede jaar gehanteerde onderzoeksopzet (zie ook Hoofdstuk 7), waarbij de interventielessen werden ingebed in het reguliere programma van de studenten en de interventielessen dus werden gegeven door hun 'eigen' docent Nederlands, is in het derde jaar gehandhaafd. De bij de interventie betrokken teams kregen zelf de verantwoordelijkheid om de interventielessen te programmeren en in te roosteren. De opdracht luidde: rooster 40 lessen (van 60 minuten) extra op jaarbasis in voor het vak Nederlands, rekening houdend met stageperiodes. Het getal van 40 uren is gebaseerd op 30 interventielessen, plus een aantal extra lessen voor het afnemen van toetsen en een marge om uitval van lessen (bijvoorbeeld wegens ziekte van de docent) te kunnen opvangen.

2.4.2 Betrokken docenten

In het onderzoeksjaar 2013-2014 hebben in totaal 16 docenten de interventielessen verzorgd. Gezamenlijk gaven zij les aan 90 verschillende klassen. Wie de interventiedocenten waren, is aanvankelijk bepaald door loting (in de loop van het jaar zijn verschuivingen opgetreden; zie hierover paragraaf 3.2). De betrokken docenten kregen na de zomervakantie in 2013 de mededeling dat zij als interventiedocent bij het taalonderzoek betrokken zouden worden. De docenten hebben een grote flexibiliteit getoond, alle ingelote docenten hebben deelgenomen aan de training.

De interventiedocenten zijn getraind door ervaren medewerkers van Expertisecentrum Nederlands. De training omvatte een drietal bijeenkomsten van drie uur elk, twee voor aanvang van de interventielessen, en de derde vlak na de start ervan. De trainingen waren gericht op het uitdiepen van de didactische principes die centraal stonden in de interventie, zoals modeling, rolwisselend leren, activerende didactiek, oplossingsgericht werken en differentiatie (zie ook paragraaf 2.2). Ongeveer 80 procent van de interventiedocenten heeft minimaal twee van de drie trainingsbijeenkomsten gevolgd.

Na afloop van de training zijn gedurende het verloop van het schooljaar leerkringen georganiseerd: bijeenkomsten onder begeleiding van Expertisecentrum Nederlands, gericht op leren van elkaar. Tijdens deze leerkringen werd het verloop van de interventie besproken en werd geoefend met werkvormen uit de interventielessen. Het bleek lastig om docenten gedurende het jaar betrokken te houden. Op alle locaties zijn drie of vier leerkringen georganiseerd, maar als gevolg van ziekte, conflicten in lesroosters of verplichtingen waren docenten soms niet in staat de leerkring bij te wonen.

2.4.3 Het interventiemateriaal

Het interventiemateriaal was in het tweede jaar grondig herzien (zie Hoofdstuk 7) en bleek in de herziene versie goed te voldoen. Docenten en studenten hadden compleet uitgewerkt interventiemateriaal ter beschikking, dat ze kregen uitgereikt bij het begin van de interventie. Voor studenten was er een werkboek (verbruiksmateriaal; gemaakt om in te schrijven) op mbo-niveau 3 (2F) en op mbo-niveau 4 (3F); voor docenten was er voor ieder niveau een docentenhandleiding. De docentenhandleiding omvatte een algemeen deel, met specifieke uitleg over de didactische principes en de gehanteerde lees- en schrijfstrategieën, en een deel per les, met concrete aanwijzingen over het verzorgen van de les. Het materiaal was voldoende van omvang om 30 lessen uit te kunnen geven.

2.4.4 Monitoring van de interventielessen

Om het verloop van de interventielessen nauwgezet te kunnen volgen is gekozen voor de inzet van een digitaal enquête systeem (Survey Monkey). Het volgen van de lessen had een dubbel doel: door docenten iedere les te laten evalueren, worden ze gestimuleerd tot systematische reflectie op de lessen; daarnaast diende het als controlesysteem voor het onderzoeksteam. Naast deze digitale monitoring in de vorm van evaluatie per gegeven les, is bij alle docenten minimaal één lesobservatie uitgevoerd.

De lesobservaties zijn een belangrijk kwalitatief instrument geweest. Het doel van de lesobservaties was tweeledig: enerzijds de kwaliteit van de uitvoering van de interventie vaststellen (hoe dicht blijft de docent bij 'de letter en de geest' van de interventie), anderzijds de docent begeleiden en ondersteunen in de uitvoering van de interventie. Iedere lesobservatie is nabesproken met de betreffende docent.

Er zijn 23 lesobservaties uitgevoerd, bij 13 verschillende docenten. Bij 4 docenten is een observatie uitgevoerd, bij 9 docenten twee. Alle observaties zijn nabesproken met de betreffende docent. De nabespreking was gericht op professionalisering van de docent en op afstemming van de procedures met betrekking tot het onderzoek. De observaties hebben plaatsgevonden tussen 3 december 2013 en 4 juni 2014.

De observaties zijn uitgevoerd door medewerkers van Expertisecentrum Nederlands. Bij de observaties is gebruik gemaakt van een observatieschema, dat gericht is op de didactische vaardigheden van de docent zoals die in de interventie waren verwerkt.

Uit de observaties rijst het algemene beeld op dat er af en toe drukke en ongemotiveerde groepen zijn, maar dat de docent er meestal in slaagt een coöperatieve werksfeer te creëren. De docenten benaderen de studenten overwegend positief en stimulerend. Algemeen kan worden gesteld dat de geobserveerde docenten een voldoende breed didactisch repertoire hebben, waarbij er op een aantal punten ruimte is voor kwaliteitsverbetering.

Verreweg de meeste docenten bespreken aan het begin van de les de *lesdoelen* met de studenten. Dit gebeurt expliciet: 'aan het eind van deze les kun je/weet je ...'. Slechts een enkele docent laat dit achterwege, of doet dit alleen impliciet. Teruggrijpen op de lesdoelen

aan het einde van de les gebeurt veel minder. Docenten die aan het begin van de les de lesdoelen niet bespreken, doen dat aan het eind ook niet.

Wat betreft *activerende didactiek* is er een genuanceerd beeld zichtbaar. Docenten stellen in meerderheid activerende vragen aan de groep, maar er is ruimte voor kwaliteitsverbetering. In de meerderheid van de geobserveerde lessen zette de docent geen activerende werkvormen in; de activerende werkvormen uit het interventiemateriaal (vaak opdrachten gericht op samenwerking in duo's of kleine groepjes) werden veelal overgeslagen. Bij de activerende werkvormen die wel werden ingezet, was de wijze waarop de studenten vervolgens aan het werk gingen niet altijd 'up to standard'. De docent gaf hierin weinig begeleiding.

Het geven van *oplossingsgerichte feedback* werd in slechts de helft van de geobserveerde lessen waargenomen. De meer generieke didactische vaardigheden *differentiatie*, *klassenmanagement* en *ruimte maken voor individuele aandacht* werden in vrijwel alle geobserveerde lessen waargenomen. Wat betreft klassenmanagement was er wel verschil tussen de onderdelen: alle docenten besteedden aandacht aan het creëren van een rustige werksfeer in de les, maar de organisatie van het samenwerken verliep niet overal goed. Soms werd er wel de opdracht tot samenwerken gegeven, maar was de docent te weinig alert op de kwaliteit van de samenwerking.

Kijkend naar de didactische principes, die een belangrijk constituerend deel van het totale interventieprogramma uitmaakten, lijkt vooral de activerende didactiek, zowel door activerend handelen van de docent als door het inzetten van activerende werkvormen, het minst tot z'n recht te zijn gekomen.

2.4.5 De interventie: wat vonden de docenten?

De mening van de betrokken interventiedocenten over het verloop van de interventie blijkt uit twee bronnen: de evaluatie per les, die de docenten gedurende het hele schooljaar digitaal hebben ingevuld, en de evaluatievragenlijst.

Evaluatie per les

De gegevens uit de evaluatie per les (wekelijks digitaal afgenomen via een korte vragenlijst) werden in de loop van het jaar steeds gebruikt om de vinger aan de pols te kunnen houden wat knelpunten in de interventie betreft (bijvoorbeeld: te volle lessen, materiaal dat te gemakkelijk of te moeilijk is). Voorafgaand aan iedere leerkring bekeek de trainer de ingevulde lesevaluaties. Dit instrument heeft vooral waarde gehad voor de voortdurende monitoring van het verloop van de interventie. Daarnaast was het doel de docenten te stimuleren tot kritische reflectie op het eigen functioneren, o.a. door het opnemen van vragen als "waar gaat u tijdens de volgende les extra aandacht aan besteden?". Daarnaast zijn er een aantal trends uit de wekelijks ingevulde formulieren te destilleren.

Uit de wekelijkse registratie blijkt onder meer dat de docenten, naarmate het jaar vordert, steeds makkelijker met het materiaal kunnen werken. Zijn er in de eerste weken nog veel tekenen van onwennigheid ('paragraaf niet afgekregen', 'opdrachten geschraapt'), naarmate

het jaar vordert, nemen deze af. Opvallend hierin is het onderdeel woordenschat dat, hoewel positief gewaardeerd door een aantal docenten in de evaluatievragenlijst, zeker in de eerste maanden van het jaar vaak in het gedrang kwam. Docenten hadden moeite om de afgesproken hoeveelheid stof (1 paragraaf uit het materiaal behandelen gedurende 1 lesuur van 60 minuten) af te krijgen, en het onderdeel woordenschat sneuvelde daarbij vaak. Naarmate het jaar vorderde, bleken docenten steeds beter in staat ook woordenschattoefeningen uit te voeren tijdens de les.

De evaluatie per les heeft ook veel gedetailleerde feedback op het interventiemateriaal opgeleverd. Een aantal opvallende zaken: het interventiemateriaal bood voor sommige groepen te weinig mogelijkheid tot differentiatie naar niveau. Zeker op niveau 4, waar ook havisten instromen met een hoog taalniveau, speelde dit probleem. Het eerste blok uit het lesmateriaal, waarin strategieën uit de fase vóór het lezen en schrijven aan bod kwamen (bijvoorbeeld 'leesdoel bepalen', 'leesmanier bepalen', 'schrijfdoel bepalen', 'publiek bepalen') werd door studenten soms saai of te gemakkelijk gevonden. Het tweede en derde blok gaven minder klachten. Wel is zichtbaar dat de meeste docenten niet verder zijn gekomen dan het begin van het derde blok. Afgaande op deze wekelijkse evaluatie heeft geen enkele docent de interventie helemaal kunnen uitvoeren. Dit is consistent met de bevinding die is gedaan op basis van de verzuimregistratie, namelijk dat er gemiddeld 25 interventielessen per groep zijn verzorgd (zie paragraaf 6.4).

Uitkomsten evaluatievragenlijst

Negen docenten hebben de evaluatievragenlijst ingevuld. De vragen hadden zowel betrekking op de organisatie van het taalonderzoek als op de inhoud en uitvoering van de interventie. Opmerkingen van meer organisatorische aard zijn onder andere: laat toetsen in het kader van het onderzoek meetellen voor een cijfer; train de docenten vóór de zomervakantie zodat de lessen direct op 1 september kunnen starten. Uit de evaluatie van de interventie (training, materiaal en uitgevoerde lessen) vallen een aantal zaken op. De training werd over het algemeen positief gewaardeerd, wel merkten twee docenten op dat hij intensiever had gemogen. Ook de lesobservaties met nabespreking werden positief gewaardeerd.

De mening over het interventiemateriaal wat was verdeeld. Het materiaal voor mbo-niveau 3 vonden de meeste docenten op niveau, soms zelfs wat aan de moeilijke kant. Ook het hoge tempo in de lessen werd genoemd. Voor mbo-niveau 4 vonden de docenten (delen uit) het materiaal aan de makkelijke kant. Er was waardering voor het werken met de Leeswijzer en de Schrijfwijzer (zie Bijlage 2), voor het werken met een woorddossier, en voor de aangeboden werkvormen bij het onderdeel woordenschat.

Op de vraag of docenten de indruk hadden dat de interventie had bijgedragen aan een beter lees- en/of schrijfniveau bij de studenten kwamen voorzichtige reacties. Eén docent gaf aan minder vooruitgang te hebben gezien dan hij had gehoopt/verwacht. Een aantal keer kwam de opmerking dat studenten zich bewuster waren geworden van de aanpak van een lees- of schrijfopdracht.

3 Methode van onderzoek

3.1 Onderzoeksdesign

De studie was opgezet als een gerandomiseerd experiment.⁴ Toewijzing van opleidingen⁵ aan interventie- dan wel controlegroep gebeurde op basis van loting. De interventie betrof 30 uur extra lessen Nederlands waarin de nadruk werd gelegd op het aanleren en verbeteren van lees- en schrijfstrategieën. De lessen waren verdeeld over het gehele schooljaar. De opzet was twee extra taallessen per week gedurende 15 weken. Tijdens deze extra uren werden specifieke lees- en schrijfinterventies ingezet die werden gegeven door daartoe getrainde docenten Nederlands. Deze interventie kwam bovenop het reguliere aanbod aan lessen Nederlands (zie vorig hoofdstuk). Het betrof een beoogde intensivering van de lessen Nederlands van ongeveer 40 procent.⁶

3.2 Indeling onderzoeksgroepen

Bij het experiment waren in eerste instantie 83 mbo-opleidingen betrokken, waarvan 42 opleidingen waren ingeloot voor de extra taallessen. Het aantal van 83 was gebaseerd op een poweranalyse voorafgaande aan het experiment. De opleidingen waren gebaseerd op de opleidingslijsten die eind schooljaar 2012/2013 beschikbaar waren voor het aankomende schooljaar 2013/2014. Gedurende het schooljaar 2013-2014 zijn 34 van deze opleidingen komen te vervallen. Tegelijkertijd zijn er 4 opleidingen bijgekomen die niet betrokken waren bij de loting, maar wel meedoen met het experiment. Uiteindelijk doen dus 53 opleidingen mee voor dit schooljaar ($55=83-34+4$). Dit aantal is veel minder dan beoogd waardoor de statistische power van de analyse sterk is afgenomen. Hierdoor is het moeilijker om kleine effecten van de interventie aan te tonen.

Uit het overzichtsbestand van het management van ROC Zadkine is een indicatie verkregen in hoeverre opleidingen zich aan de loting hebben gehouden. Van de 49 opleidingen die betrokken waren bij de loting ($49=83-34$) is bekend of er volgens het overzicht een interventie heeft plaatsgevonden. Het blijkt dat 25 van deze 49 opleidingen behoren tot de geplande interventiegroep. Ondanks herhaalde verzoeken heeft een aanzienlijk gedeelte van de ingelote opleidingen (36 procent) uiteindelijk niet daadwerkelijk de interventie gedaan, en op een significant aantal uitgelote opleidingen (38 procent) zijn uiteindelijk toch extra taallessen gegeven. In het rapport zal met deze 'non-compliance' rekening worden gehouden.⁷

⁴ Omdat er ook een beginmeting is gedaan, spreekt men ook wel van een prétest-posttest-control group design.

⁵ Een opleiding is gedefinieerd als een crebo-locatie-combinatie.

⁶ Dit percentage is berekend door het aantal extra lessen (30) te delen door het gemiddelde aantal reguliere lessen Nederlands uit tabellen 2.1 en 2.2, (72).

⁷ De non-compliance is zo hoog dat een instrumentele-variabelenstrategie niet meer mogelijk is: de correlatie tussen de loting en de interventie is zeer zwak (0.27). Bovendien is de F-waarde van een simpele regressie van een dummy voor het

De hoge uitval van opleidingen en de non-compliance is te wijten aan een aantal verschillende factoren die buiten de invloed van het onderzoeksteam lagen. De loting is uitgevoerd in het voorjaar van 2013, op basis van geraamde studentaantallen. De daadwerkelijke studentaantallen, en daarmee de klasindeling, week af van de prognose. In praktijk bleek met name dat de studenten van verschillende opleidingen niet altijd in separate klassen zaten; bij kleine studentaantallen worden vaak de studenten van verschillende opleidingen in een klas geplaatst. Sommige van die samengevoegde groepen werden interventiegroep, anderen werden controlegroep, en het aantal opleidingen in de onderzoeksgroep nam af. Daarnaast kreeg een aantal opleidingen uit de onderzoeksgroep geen toestemming van de teamleider om deel te nemen aan het experiment.

Dit betekent dat we het experimentele karakter van dit onderzoek (de loting) los moeten laten, en een 'naïeve' analyse zullen doen: de studenten die extra lessen hebben gevolgd worden vergeleken met de studenten die deze lessen niet hebben gevolgd.⁸ We kunnen daarbij wel corrigeren voor hun beginniveau (de nulmeting) voorafgaande aan de interventie (zie paragraaf 5.1 voor een verdere uitwerking van de onderzoeksaanpak).

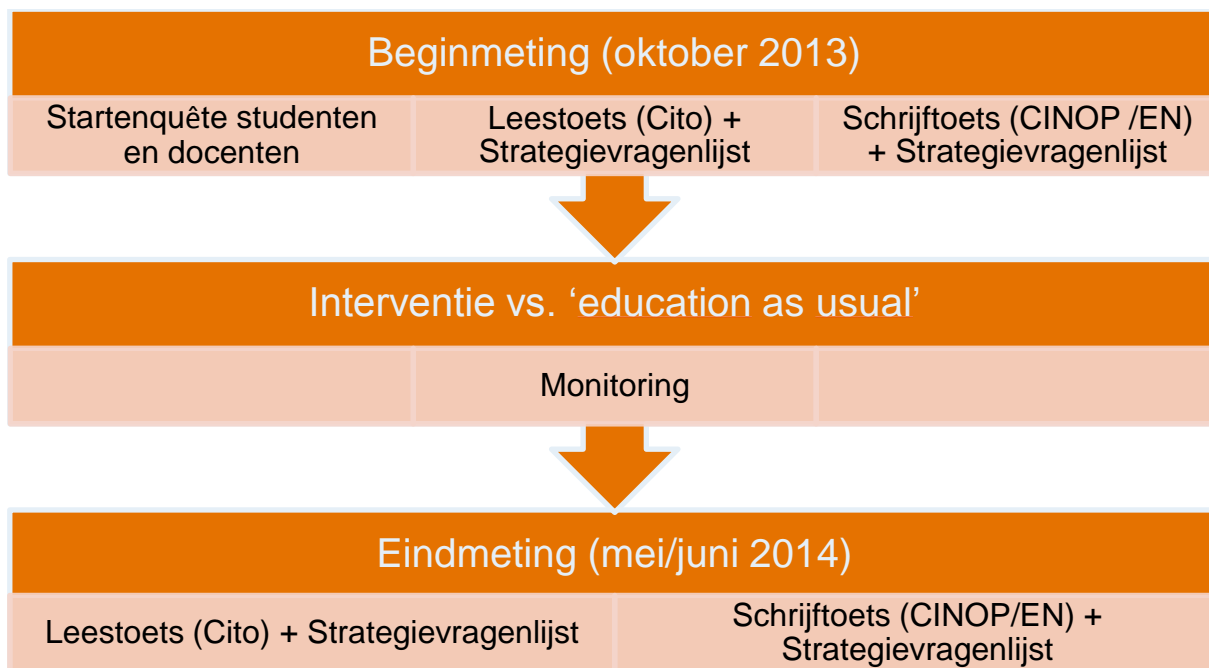
3.3 Meetmomenten

Door middel van een begin- en een eindmeting onder beide groepen kan het effect van het interventieprogramma op het lees- en schrijfniveau worden bepaald. De beginmeting heeft in alle onderzoeksjaren steeds plaatsgevonden in oktober (voor aanvang van de interventie), de eindmeting in mei/juni (na afloop van de interventie). De toetsen dienden binnen een vastgestelde periode van drie weken afgenomen te worden, met ruimte voor inhaalmomenten voor afwezigen. De onderzoeksopzet voor het jaar 3 (schooljaar 2013/2014) kan schematisch als volgt worden weergegeven:

uitvoeren van de interventie op een constante en een dummyvariabele die aangeeft of een opleiding is ingeloot erg klein (3.55).

⁸ Studenten volgden alleen extra lessen als ze een opleiding deden waar de extra lessen Nederlands werden gegeven. Tabel 5.1 laat zien dat voorafgaande aan de interventie de studenten die extra lessen krijgen vergelijkbaar zijn met de studenten die deze lessen niet krijgen op basis van hun geobserveerde kenmerken.

Figuur 3.1 Onderzoeksopzet



3.4 Meetinstrumenten

In dit onderzoek zijn twaalf databronnen gebruikt. Er is een begin- en een eindmeting van de schrijf- en leestoets (vier bestanden in totaal), een begin- en eindmeting over het strategiegebruik van de studenten voor zowel lezen als schrijven (vier bestanden), en twee startenquêtes: een gehouden onder studenten en een gehouden onder docenten (twee bestanden). Daarnaast is er een deelnemersbestand (ook wel de studentenadministratie genoemd) waaruit achtergrondgegevens van studenten wordt gehaald en is er een verzuimb Bestand dat is bijgehouden door docenten. Deze verzuimregistratie houdt het daadwerkelijk gevolgde extra en reguliere lessen Nederlands bij voor elke student. Hieronder zullen we de gebruikte meetinstrumenten bespreken.

3.4.1 Meetinstrumenten m.b.t. taalniveau

De begin- en eindmeting op de schrijf- en leestoets zijn de belangrijkste variabelen voor het onderzoek. Door middel van deze metingen onder de behandel- en controlegroep kunnen we de twee onderzoeksvragen beantwoorden. De startmeting heeft plaatsgevonden aan het begin van het studiejaar 2013-2014 (voor aanvang van de interventie, in oktober 2013), de eindmeting aan het eind van het studiejaar (na afloop van de interventie, in mei 2014), zie bovenstaande figuur 3.1. De meetinstrumenten betreffen een begrijpend-lezentoets van Cito, en een schrijftoets ontwikkeld door CINOP/Cito.

Het doel van de interventie was het verhogen van het niveau van begrijpend lezen en schrijven van zakelijke teksten, conform de eisen die daaraan worden gesteld in het Referentiekader 2F/3F. Door de studenten op systematische en expliciete wijze te leren

omgaan met een beperkte set generiek toepasbare strategieën, werd ook een generieke niveauverhoging beoogd. Bij de keuze van de toetsen om deze beoogde voortgang te kunnen vaststellen, hebben verschillende argumenten een rol gespeeld: toetskwaliteit, aansluiting tussen interventie en toets, en praktische haalbaarheid (logistiek rondom afname van de toets).

Voor het onderdeel begrijpend lezen van zakelijke teksten is gebruik gemaakt van de diagnostische toets mbo Begrijpen lezen 2F, ontwikkeld door Cito. Deze toets geeft een volledig beeld van begrijpend lezen, zoals gedefinieerd in het Referentiekader. De toets bevat een zevental informatiebronnen van verschillende aard (o.a. bijsluiter medicijnen, een recensie, een krantenartikel, schema's en tabellen), waarover de student 36 multiplechoicevragen moet beantwoorden. De interventie beoogde een brede verhoging van het niveau van begrijpend lezen, deze toets sluit daar goed op aan. De toets is gerelateerd aan de referentieniveaus en laat zien waar de student zich bevindt binnen een range van vier niveaus (<1F, 1F, 2F, ≥3F). Daarnaast geeft de toets ook een getalsmatige score. Er is gekozen voor deze toets omdat hij in meerdere opzichten het best passend was binnen de onderzoekssetting bij ROC Zadkine: ontwikkeld voor deze specifieke doelgroep, gevalideerd en afneembaar binnen redelijke tijd.

Voor het onderdeel schrijfvaardigheid is gebruik gemaakt van een toets die speciaal ontwikkeld is ten behoeve van dit onderzoek. Deze toets is ontwikkeld door CINOP, dat bij de ontwikkeling gebruik heeft gemaakt van het eerder ontwikkelde voorbeeldinstellingsexamen Schrijfvaardigheid op niveau 2F (ontwikkeld door CINOP en Cito). De toets sluit aan bij het Referentiekader schrijven op niveau 2F, maar kan door de afnamebeperking (het afleggen van de toets moest redelijkerwijs haalbaar zijn binnen 30 minuten) slechts een deel van de eisen op dat niveau afdekken. Gekozen is voor het aanbieden van een enkele schrijftaak, namelijk het schrijven van een verslag. Bij inventarisatie van de kenmerken van de taakuitvoering behorende bij niveau 2F blijkt dat bij het schrijven van een verslag de student de meeste mogelijkheden heeft om te voldoen aan de kenmerken van de taakuitvoering behorende bij niveau 2F. Door middel van pilot-afname in verschillende klassen is vastgesteld dat de toets aan de eisen van haalbaarheid voldeed. Iedere gemaakte toets is tweemaal nagekeken: eenmaal om vast te stellen of de student het niveau 2F had behaald (met behulp van het correctiemodel van CINOP/Cito) en eenmaal om een ontwikkelingsscore te bepalen (met behulp van een correctiemodel, voor dit doel ontwikkeld door Expertisecentrum Nederlands). In dit tweede correctiemodel werd gekeken naar samenhang van de tekst, afstemming op doel en publiek, de vereiste inhoudselementen, en de formulering (stijl, spelling, interpunctie en grammatica). De resulterende ontwikkelingsscore is gebruikt om de groei in schrijfvaardigheid van de student te bepalen.

Voor het beantwoorden van de eerste onderzoeksvraag, met welk taalniveau komen mbo-studenten binnen als het gaat om lees- en schrijfvaardigheid, worden de toetsuitslagen in termen van de referentieniveaus gebruikt. Voor het onderzoeken van de tweede onderzoeksvraag, wat zijn de effecten van de taalinterventie, is voor lees- en

schrijfvaardigheid gebruik gemaakt van de ruwe scores (in het geval van schrijven: de eerder genoemde ontwikkelingsscore).⁹

3.4.2 Overige meetinstrumenten

De begin- en eindmeting op het strategiegebruik van de studenten worden gebruikt om te onderzoeken of de taalinterventie (dat wil zeggen de extra taallessen) het strategiegebruik van de studenten heeft veranderd. Het strategiegebruik voor schrijven bestaat uit drie hoofddomeinen: plannen, monitoren en evalueren. Voor lezen bestaat dit uit vijf hoofddomeinen: samenvatten, voorspellen, interpreteren, evalueren en reflecteren. De gegevens zullen worden gebruikt in paragraaf 6 waarin het effect van de taalinterventie op deze uitkomstmaten wordt onderzocht.

De studenten- en docentenquêtes bevatten gegevens over achtergrondkenmerken van de studenten en docenten. Daarnaast bevatten zij gegevens over hun opvattingen over het taalonderwijs. Zij worden gebruikt om, waar nodig, extra informatie te verschaffen over het experiment, bijvoorbeeld om in te kunnen gaan op de mechanismen waarlangs de taalinterventie wel of geen effect sorteert op de schrijf- en de leestoets.

Het verzuimbestand en het deelnemersbestand bevatten de meest relevante achtergrondkenmerken van de studenten zoals geslacht, vooropleiding, en het aantal gevolgde reguliere en extra lessen Nederlands. Uit beide bestanden kan worden achterhaald of een individu (of opleiding als geheel) ook daadwerkelijk de extra taallessen heeft gekregen. Voor de analyse wordt het verzuimbestand echter geprefereerd boven het deelnemersbestand. Het verzuimbestand stelt ons namelijk in staat om voor elk individu na te gaan of hij of zij daadwerkelijk extra lessen Nederlands heeft gekregen, terwijl dit in het deelnemersbestand alleen op opleidingsniveau is aangegeven. Bij de analyses zullen we dan ook gebruik maken van de gegevens uit de verzuimregistratie. Dit wil zeggen dat studenten die extra taallessen hebben gevolgd worden vergeleken met studenten die deze lessen niet hebben gevolgd zoals dat was aangegeven in het verzuimbestand.

4 Beantwoording onderzoeksvraag 1

4.1 Taalniveau bij binnenkomst

Voor het taalniveau bij binnenkomst hanteren we de nulmeting die aan het begin van het schooljaar 2013-2014 is afgenomen voor schrijven en lezen. In tabel 4.1 is beschrijvende statistiek van de uitkomsten van de taaltoetsen te vinden voor alle studenten voor wie een beginmeting beschikbaar is. Van belang hierbij zijn de referentieniveaus, de niveaus die de studenten minimaal moeten behalen aan het eind van hun *opleiding* gegeven het niveau van

⁹ Bij de regressieanalyses wordt de ruwe score gestandaardiseerd. Dit wil zeggen dat het gemiddelde van de score wordt afgetrokken en gedeeld door de standaardafwijking. Dit is een standaardaanpak in de onderwijsliteratuur.

hun opleiding. Het referentieniveau voor mbo-3 is 2F, voor mbo-4 is dat 3F. De tabel bevat ook informatie over het aantal gegeven reguliere lessen Nederlands in het eerste leerjaar voor de onderzoeksgroep. Gemiddeld is dit 37,4 uur. Dat is ongeveer 50 procent van het aantal geplande lessen Nederlands voor een regulier schooljaar, zie tabel 2.1 en 2.2. Met andere woorden: de helft van de ingeroosterde lessen Nederlands is niet gegeven.

Bij schrijven blijkt dat ongeveer een derde van de mbo-3 en mbo-4-studenten niveau 2F niet laat zien in hun schrijfproduct (34 procent en 32 procent respectievelijk). Voor mbo-3 betekent dit dat twee derde van de studenten al bij binnenkomst het niveau heeft dat aan het einde van hun opleiding verwacht wordt (dat is namelijk 2F). De overige 34 procent moet in twee of drie jaar tijd ten minste een referentieniveau opschuiven (bijvoorbeeld van 1F naar 2F) om op dat eindniveau te komen. Voor mbo-4 betekenen deze cijfers dat *ten minste* 32 procent van de studenten in drie of vier jaar tijd nog een of twee referentieniveaus moet opschuiven om op het eindniveau 3F te komen. Waarschijnlijk is het percentage nog (veel) hoger dan 32 procent. Dit komt omdat onder degenen die niveau 2F scoren ook studenten zitten die nog geen niveau 3F beheersen.¹⁰

Bij lezen blijkt dat ongeveer 10 procent van de mbo-3-studenten niveau 2F niet laat zien. Deze 10 procent moet dus nog minimaal een referentieniveau opschuiven om aan het eind van hun opleiding aan het minimumniveau 2F te voldoen. Voor mbo-4 is de uitdaging groter. Hier zit aan de start van hun opleiding slechts 57 procent op het vereiste minimumniveau (3F) dat nodig is aan het einde van hun opleiding. Dit betekent dat 43 procent nog een of meerdere referentieniveaus moet opschuiven om op dat niveau te komen.

Tabel 4.1 hebben we ook uitgesplitst naar drie sectoren: economie, zorg & welzijn, en techniek (zie tabellen 4.2-4.4). Hieruit blijkt dat er geen grote verschillen zijn in entreeniveaus tussen de drie sectoren.¹¹ Wel valt op dat techniekstudenten gemiddeld ongeveer zeven uur minder Nederlandse les krijgen dan studenten in de sectoren economie en zorg & welzijn. Dit kan betekenen dat het voor deze studenten lastiger wordt om uiteindelijk aan de landelijke exameneisen te voldoen.

¹⁰ De schrijftoets laat geen uitspraken toe over of een student wel of niet niveau 3F laat zien.

¹¹ Verschillen zijn ook statistisch niet significant.

Tabel 4.1 Verdeling van scores over de referentieniveaus

	Mbo-3		Mbo-4	
	Aantal	In %	Aantal	In %
Schrijven (CINOP)				
<2F	186	34	257	32
2F	360	66	552	68
Totaal	546	100	809	100
Lezen (Cito)				
<1F	27	5	17	2
1F	26	5	20	2
2F	246	45	352	39
>=3F	249	45	515	57
Totaal	548	100	904	100
Score op minimaal examenniveau (lezen)	495	90	515	57
Gemiddeld aantal gegeven reguliere lessen Nederlands (in uren): 37,4				

Tabel 4.2 Verdeling van scores over de referentieniveaus, economie

	Mbo-3		Mbo-4	
	Aantal	In %	Aantal	In %
Schrijven (CINOP)				
<2F	96	38	191	35
2F	160	63	349	65
Totaal	256	100	540	100
Lezen (Cito)				
<1F	4	2	6	1
1F	15	6	17	3
2F	122	46	217	39
>=3F	125	47	317	57
Totaal	266	100	557	100
Score op minimaal examenniveau (lezen)	147	93	317	57
Gemiddeld aantal gegeven reguliere lessen Nederlands (in uren): 37,6				

Tabel 4.3 Verdeling van scores over de referentieniveaus, zorg en welzijn

	Mbo-3		Mbo-4	
	Aantal	In %	Aantal	In %
Schrijven (CINOP)				
<2F	68	31	36	25
2F	153	69	109	75
Totaal	221	100	145	100
Lezen (Cito)				
<1F	22	10	9	4
1F	11	5	3	1
2F	91	42	74	36
>=3F	92	43	121	58
Totaal	216	100	207	100
Score op minimaal examenniveau (lezen)	183	85	121	58
Gemiddeld aantal gegeven reguliere lessen Nederlands (in uren): 37,8				

Tabel 4.4 Verdeling van scores over de referentieniveaus, techniek

	Mbo-3		Mbo-4	
	Aantal	In %	Aantal	In %
Schrijven (CINOP)				
<2F	22	32	30	24
2F	47	68	94	76
Totaal	69	100	124	100
Lezen (Cito)				
<1F	1	2	2	1
1F	0	0	0	0
2F	33	50	61	44
>=3F	32	48	77	55
Totaal	66	100	140	100
Score op minimaal examenniveau (lezen)	65	98	77	55
Gemiddeld aantal gegeven reguliere lessen Nederlands (in uren): 30,7				

4.2 Taalniveau na een jaar

In deze paragraaf kijken we naar de ontwikkeling van de taalvaardigheid. We onderzoeken of de mbo3- en mbo4-studenten in een regulier schooljaar (dat wil zeggen zonder extra taallessen) op een hoger taalniveau komen. We vergelijken dus de scores op de eindmeting met die op de nulmeting van de studenten in de controlegroep. Deze vergelijking is zinvol, omdat bij beide metingen een vergelijkbare toets is afgenomen en de controlegroep niet onderworpen was aan de extra taallessen. Tabel 4.5 geeft voor de schrijf- en leestoets de gemiddelden van de nul- en eindmeting voor de studenten in de controlegroep waarvoor beide metingen beschikbaar zijn.

Tabel 4.5 Gemiddelden nul- en eindmeting controlegroep

	Score eindmeting	Score nulmeting	Verskil in punten	Verskil in standaarddeviaties (van nulmeting)	(P-waarde)	N
Gemiddeld schrijven	19,52	18,74	0,79	0,27	(0,000)	447
Standaarddeviaties	2,51	2,91				
Gemiddeld lezen	24,54	23,89	0,65	0,13	(0,156)	380
Standaarddeviaties	5,24	5,19				

De score op de eindmeting voor de schrijftoets is significant hoger dan die op de beginmeting (p-waarde <0.05). Dit laat zien dat studenten op het vlak van schrijven er in een jaar tijd op vooruit zijn gegaan. Bij uitsplitsing naar mbo-niveau en referentieniveaus blijkt dat dit volledig wordt gedreven door de mbo4-studenten: ongeveer 17 procent van hen (50 van 290 studenten) blijkt ten minste een niveau te zijn opgeschoven (bijvoorbeeld van 1F naar 2F). Tegelijkertijd valt op dat de score op de leestoets niet significant is verbeterd tussen de twee meetmomenten (p-waarde >0.05). Voor een deel van de studenten is deze verbetering wel noodzakelijk om uiteindelijk aan de exameneisen te voldoen.

Deze resultaten zijn iets beter dan in het eerste onderzoeksjaar (2011-2012), maar wijken ook weer niet sterk af (zie Bijlage 1 in dit rapport). In het eerste onderzoeksjaar werd er namelijk geen vooruitgang geboekt op de scores in lezen, schrijven en taalverzorging. Uit het eerste en derde onderzoeksjaar komt een beeld naar voren dat de mbo-studenten in een schooljaar tijd nauwelijks vooruitgaan in hun taalniveau.

Tabel 4.6 toont dezelfde analyse als in tabel 4.5, maar dan voor de studenten in de behandelgroep (met extra taallessen). Dit geeft ongeveer hetzelfde beeld: de schrijftoets is significant hoger op eindmeting dan op de beginmeting, maar dit geldt niet voor de leestoets. Bovendien valt op dat de ontwikkeling in de toetsscores voor deze studenten (0,69 en 0,59 punten voor de schrijf- en leestoets respectievelijk) in lijn ligt met de ontwikkeling van de toetsscores in de controle groep (0,79 en 0,65 punten voor de schrijf- en leestoets respectievelijk). Met andere woorden: in beide groepen lijkt er een bijna even grote ontwikkeling in lees- en schrijfvaardigheid te zijn. Dit suggereert dat de extra taallessen geen effect hebben gehad. We gaan hier in Hoofdstuk 5 verder op in.

Tabel 4.6 Gemiddelden nul- en eindmeting interventiegroep

	Score eindmeting	Score nulmeting	Vershil in punten	Vershil in standaarddeviaties (van nulmeting)	(P-waarde)	N
Gemiddeld schrijven	20,00	19,31	0,69	0,24	(0,000)	404
Standaarddeviaties	2,90	2,84				
Gemiddeld lezen	24,90	24,30	0,59	0,12	(0,066)	397
Standaarddeviaties	4,75	4,97				

4.3 Conclusies t.a.v. onderzoeksvraag 1

Het taalniveau van de mbo-studenten gaat in één schooljaar nauwelijks vooruit. Bij lezen is er geen significant verschil waarneembaar tussen de scores op de begin- en eindmeting van de leestoetsen. Dit bleek zowel uit het eerste als het derde onderzoeksjaar. Bij schrijven was er ook geen verschil tussen beide metingen waarneembaar in het eerste onderzoeksjaar, maar wel in het derde jaar. Dit werd volledig gedreven door mbo-4 studenten: 17 procent van hen schoof gedurende het schooljaar ten minste 1 referentieniveau op (bijvoorbeeld van 1F naar 2F). Verder waren er geen statistisch significante verschillen in de taalniveaus van de mbo-studenten tussen de sectoren techniek, economie, en zorg en welzijn. Daarnaast bleek dat slechts de helft van de beoogde reguliere lessen Nederlands ook daadwerkelijk is gegeven.

Een reden waarom de studenten in een schooljaar nauwelijks vooruitgaan, kan liggen in het feit dat slechts de helft van de beoogde lessen Nederlands ook daadwerkelijk is gegeven. Daarnaast speelt de lage motivatie van de studenten voor de lessen Nederlands mogelijk een rol (zie paragraaf 6.2).

Deze bevindingen kunnen een reden tot zorg zijn. Een deel van de mbo-studenten zit namelijk bij de start van het schooljaar nog (lang) niet op het vereiste minimumniveau aan het einde van hun opleiding, en moet dus gedurende de opleiding een of meerdere referentieniveaus opschuiven (bijvoorbeeld van 1F naar 2F) om op dat niveau te komen. Het percentage studenten waar het over gaat verschilt tussen niveau 3- en niveau 4-opleidingen en tussen de domeinen lezen en schrijven. Bij schrijven gaat het om ten minste 30 procent van de studenten voor zowel mbo-3 als mbo-4, bij lezen gaat het om 10 procent bij mbo-3 en 43 procent bij mbo-4. De uitdaging is dus het grootst voor mbo-4.

5 Beantwoording onderzoeksvraag 2

5.1 Onderzoeksaanpak

In dit hoofdstuk onderzoeken we of de extra taallessen effect hebben gehad op de lees- en schrijfvaardigheid van de studenten. We zullen dit op twee manieren doen. De eerste manier is door de scores op de eindmeting in de behandelgroep (met extra taallessen) te vergelijken met die in de controlegroep (zonder extra taallessen). De tweede manier is door de *taalontwikkeling* van de studenten in de behandelgroep te vergelijken met de *taalontwikkeling* van de studenten in de controlegroep. Het voordeel van de eerste aanpak is dat er voor die analyse meer observaties zijn; alleen de eindmeting is nodig. Voor de tweede aanpak, daarentegen, kunnen we alleen de studenten gebruiken die beide toetsen (zowel begin- als eindmeting) hebben gedaan, hetgeen dus een verlies aan observaties oplevert. Het voordeel van deze aanpak is wel dat we rekening kunnen houden met het non-compliance probleem, zoals hierboven besproken. In totaal zullen we drie modellen schatten (twee die aansluiten bij de eerste aanpak, en een die aansluit bij de tweede aanpak). Hieronder gaan we daar nader op in. Eerst leggen we de methode in algemene bewoordingen uit, daarna de technische aanpak.

Eerste aanpak

In deze aanpak wordt de gemiddelde score op de eindmeting van een taaltoets (lezen/schrijven) van de behandelgroep vergeleken met die van de controlegroep. Er wordt getest of deze statistisch significant van nul is. Hierbij nemen we aan dat voorafgaande aan de interventie de behandel- en controlegroep vergelijkbaar zijn. In het eerste model schatten we het effect zonder te corrigeren voor mogelijke observeerbare verschillen tussen de groepen (zoals verschillen in geslacht, vooropleiding, etc.). In het tweede model zullen we wel voor deze mogelijke verschillen corrigeren. Hiervoor gebruiken we een regressiebenadering. We zullen deze hieronder kort toelichten.

Aan het eind van het studiejaar 2013-2014 is de Cito-eindtoets lezen afgenomen, en ook de door CINOP ontwikkelde schrijftoets. Het effect van de interventie op deze twee eindtoetsen kan worden bepaald door het volgende model voor elke afzonderlijke toets te schatten:¹²

$$\text{Model (1)} \quad y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 D_{ij} + \varepsilon_{ij}$$

Hierin is D_{ij} een dummy die aangeeft of student i uit opleiding j extra lessen Nederlands heeft gekregen, en y_{ij} de gestandaardiseerde score op een toets. De scores van de twee toetsen zijn gestandaardiseerd zodat ze een gemiddelde van 0 hebben en een standaarddeviatie van 1. Het effect van de taalinterventie wordt gerepresenteerd door β_1 . Dit is namelijk het verschil tussen het gemiddelde van de controlegroep en het gemiddelde van de behandelgroep. Het gemiddelde van de controlegroep wordt weergegeven door β_0 . Als de opleidingen zich aan de loting hadden gehouden, dan geeft β_1 het zuivere effect weer van de interventie. De loting zorgt ervoor dat voorafgaande aan de interventie de behandel- en controlegroep vergelijkbaar zijn. Echter, omdat er sprake was van non-compliance, is het belangrijk om zo goed mogelijk te controleren voor potentiële verschillen tussen studenten met en zonder extra taallessen. Daarom wordt dus ook een uitbreiding van model (1) geschat waarin we corrigeren voor de beginmeting, het geslacht, de vooropleiding, het aantal gegeven en gevolgde reguliere lessen Nederlands, het niveau van de mbo-opleiding, en het wonen in een armoede-probleem-cumulatie-gebied. Deze variabelen worden weergegeven door X_{ij} in het volgende model:

$$\text{Model (2)} \quad y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 D_{ij} + \beta_2' X_{ij} + \varepsilon_{ij}$$

Een voordeel van het opnemen van deze variabelen is dat hierdoor de schatter voor β_1 preciezer wordt: de standaardfout voor de schatter van β_1 zou in model (2) wat kleiner moeten zijn dan in model (1).

Tweede aanpak

In deze aanpak wordt een differences-in-differences-model geschat. Hierin wordt de taalontwikkeling van de studenten in de behandelgroep vergeleken met die van de studenten in de controlegroep. Het voordeel van deze methode is dat hiermee met het boven besproken non-compliance probleem kan worden omgegaan. Bij deze aanpak hoeven we namelijk niet aan te nemen dat de behandel- en controlegroepen voorafgaande aan de interventie vergelijkbaar zijn (wat het geval zou kunnen zijn vanwege de non-compliance). De groepen mogen dus voorafgaande aan de interventie verschillen. Wel nemen we aan dat de behandelgroep dezelfde ontwikkeling in de toetsscores zou hebben gehad als die van de controlegroep als er geen extra taallessen waren gegeven.¹³

Hoe gaat deze methode nu in zijn werk? Stel dat in de behandelgroep het verschil tussen de eindmeting en de beginmeting van een taaltoets 2 punten is, met andere woorden de

¹² Het model wordt geschat met de kleinste kwadraten methode (OLS). Doordat studenten genest zijn in opleidingen, moet de standaardfout van de OLS-schatters voor β_0 en β_1 geclusterd worden op opleiding. Dit wordt gedaan met de clustered optie in Stata.

¹³ Dit staat ook wel bekend als de 'common trend' assumptie.

behandelgroep is er 2 punten op vooruit gegaan. En stel dat tegelijkertijd de controlegroep er slechts 1 punt op vooruit is gegaan. Dan betekent dit dat de behandelgroep 2-1=1 punt harder is 'gegroeid' dan de controlegroep. De differences-in-differences schatter is dan 1, en geeft het effect van de interventie weer. Het is dus gelijk aan de ontwikkeling van de toetsscore van de behandelgroep minus die van de controlegroep. Het model dat we schatten toetst vervolgens of dit effect statistisch significant van nul is. Dit effect kunnen we ook grafisch weergeven, en we zullen dat hieronder doen wanneer we de uitkomsten bespreken.

In technische termen wordt het volgende model geschat:

$$\text{Model (3)} \quad y_{ij} = \delta_0 + \delta_1 D_{ij} + \delta_2 T_{ij} + \delta_3 (D_{ij} \times T_{ij}) + \mu_{ij}$$

Hierin is T_{ij} een dummyvariabele die gelijk is aan 1 voor de eindmeting en 0 voor de beginmeting. De coëfficiënt δ_3 geeft het effect van de taalinterventie weer.¹⁴ De schatting voor deze coëfficiënt is numeriek gelijk aan het verschil tussen de taalontwikkeling van de behandelgroep en die van de controlegroep.¹⁵

5.2 Vergelijking interventie- en controlegroep

De opleidingen hebben zich niet aan de oorspronkelijke indeling in controle- en behandelgroepen gehouden zoals door de loting gedicteerd was (zie paragraaf 3.2). Dit kan ervoor zorgen dat de behandelgroep (studenten die extra taallessen volgen) voorafgaande aan de interventie niet meer vergelijkbaar is met de controlegroep (studenten die deze extra lessen niet volgen). Het is daarom interessant om te onderzoeken in hoeverre deze groepen nog vergelijkbaar zijn. Ongelijke groepen kunnen er namelijk voor zorgen dat de effectmeting vertekend wordt.

Tabel 5.1 vat een aantal relevante observeerbare (achtergrond)kenmerken van de behandelgroep en controlegroep samen. Ook de eindmetingen zijn bovenaan de tabel weergegeven. Uit deze metingen blijkt dat de behandelgroep iets beter scoort dan de controlegroep op zowel de schrijftoets als de leestoets, maar de verschillen zijn niet significant. Dit suggereert dat de interventie met extra taallessen niet heeft geleid tot betere taalprestaties bij de studenten. Deze vergelijking houdt echter geen rekening met de mogelijkheid dat de studenten in de twee groepen verschillen. Daarom zijn onder de eindmetingen de kenmerken weergegeven van beide groepen voorafgaande aan de interventie. Als de groepen in deze kenmerken verschillen, dan is dat een indicatie dat zij niet vergelijkbaar zijn.

¹⁴ In model (3) wordt de score niet gestandaardiseerd in tegenstelling tot modellen (1) en (2), aangezien het hier om een ontwikkeling gaat. Verder wordt dit model zonder controlevariabelen geschat. Deze variabelen kunnen niet worden toegevoegd omdat zij *time-invariant* zijn: de vooropleiding, het geslacht, achtergrond etc. veranderen niet tussen de begin- en eindmeting.

¹⁵ D.w.z. $\delta_3 = \Delta_{\text{Behandelgroep}} - \Delta_{\text{Controlegroep}}$

Echter, zoals tabel 5.1 laat zien, zijn er geen significante verschillen tussen de behandel- en controlegroep in geslacht, vooropleiding, niveau van de huidige mbo-opleiding, het aantal gegeven en gevolgde reguliere lessen Nederlands, het verzuimpercentage bij de reguliere lessen Nederlands en het percentage wonend in een armoedeprobleemcumulatiegebied. Daarnaast valt op dat de scores op de twee begintoetsen niet significant verschillen tussen de twee groepen. Dit is een enigszins geruststellende bevinding. Het laat zien dat, ondanks de mislukte randomisatie, de twee groepen ook qua taalniveau voorafgaande aan de interventie vergelijkbaar zijn. Bij de effectmeting zal voor alle hierboven besproken kenmerken, inclusief de beginmeting, worden gecorrigeerd. Eventuele observeerbare verschillen tussen controle- en behandelgroep worden daarmee 'rechtgetrokken'.

Tabel 5.1 Kenmerken van studenten

	Interventie groep	Controle-groep	Vershil	P-waarde	N	Minimum Interventie groep	Maximum Interventie groep	SD Interventie groep	Minimum Controle groep	Maximum controle groep	SD Controle groep
Eindmeting schrijftoets	19,93	19,51	0,42	0,329	1030	1	24	3,00	12	24	2,55
Eindmeting leestoets	24,73	24,24	0,49	0,593	985	7	35	4,86	3	35	5,29
Beginmeting schrijftoets	19,16	18,62	0,55	0,174	1355	7	24	2,87	1	24	3,03
Beginmeting leestoets	24,05	23,88	0,17	0,838	1452	4	34	5,23	3	35	5,14
Geslacht (% man)	45,6%	55,1%	-9,5%	0,433	1030						
Vooropleiding					1030						
Vmbo (%)	74,7%	70,5%	4,2%	0,494							
Havo (%)	6,7%	4,5%	2,2%	0,212							
Mbo (%)	15,5%	15,9%	-0,5%	0,932							
Overig/onbekend (%)	3,1%	9,1%	-5,9%	0,212							
Mbo 3/4:					1030						
Mbo-3(%)	36,6%	36,1%	0,6%	0,971							
Mbo-4(%)	63,4%	63,9%	-0,6%	0,971							
Gegeven reguliere lessen (min.)	2,803,7	2,728,7	75,1	0,862	1003	360	7380	1234,31	120	5820	1366,9
Aanwezig bij reguliere lessen (min.)	2,272,8	20990,3	182,5	0,603	1003	-45	6090	1095,60	-15	5820	1195,1
Verzuim bij reguliere lessen (min.)	531,0	638,4	-107,4	0,367	1003	0	2460	451,83	0	2940	574,92
Verzuim reguliere lessen (% van aantal gegeven lessen)	18,9%	23,4%	-4,5%	0,105	1003	0%	112,5%	14,0%	0%	112,5%	17,0%
Gegeven extra lessen (min.)	1,220,0	0	1,220,0	0,00***	1030	120	3600	461,32	0	0	0
Aanwezig bij extra lessen (min.)	960,7	0	960,7	0,00***	1030	90	3180	425,7	0	0	0
Verzuim bij extra lessen (min.)	259,2	0	259,2	0,00***	1030	0	1320	254,8	0	0	0
Armoedeprobleem cumulatatiegebied (%)	39,3%	43,4%	-4,1%	0,563	1003						

*: significant op 10%; **: significant op 5%; ***: significant op 1%.

5.3 Uitkomsten effectmeting

Tabel 5.2 presenteert de effectmeting voor de taalinterventie. Hierin staan de geschatte coëfficiënten uit model (1), (2) en (3) voor zowel de schrijf- als de leestoets. De puntschattingen in (1) en (2) geven het gemiddelde verschil in toetsscores weer op de eindmeting tussen behandel en controlegroep. Deze puntschattingen zijn positief maar niet significant verschillend van nul, zowel in het model zonder controles (model (1)) als in het model met controles (model (2)). Kijkend naar de resultaten van model (2), kunnen we effecten groter dan 0.22 en 0.29 standaarddeviatie op respectievelijk de schrijf- en leesprestaties uitsluiten met een betrouwbaarheid van 95 procent.¹⁶ De *differences-in-differences*-schattingen (model (3)) zijn negatief, en ook niet significant van nul. Figuren 1a en 1b geven de illustraties bij de schattingen van model (3). De scores in de controlegroep zijn zowel bij de schrijftoets als de leestoets ongeveer even hard gestegen¹⁷ als bij de behandelgroep, waardoor het gemeten effect ongeveer nul is. Alle gepresenteerde analyses laten dus zien dat de taalinterventie met extra lessen geen effect heeft gehad op beide gemeten onderdelen van de taalvaardigheid.

Tabel 5.2 Effect taalinterventie totale sample

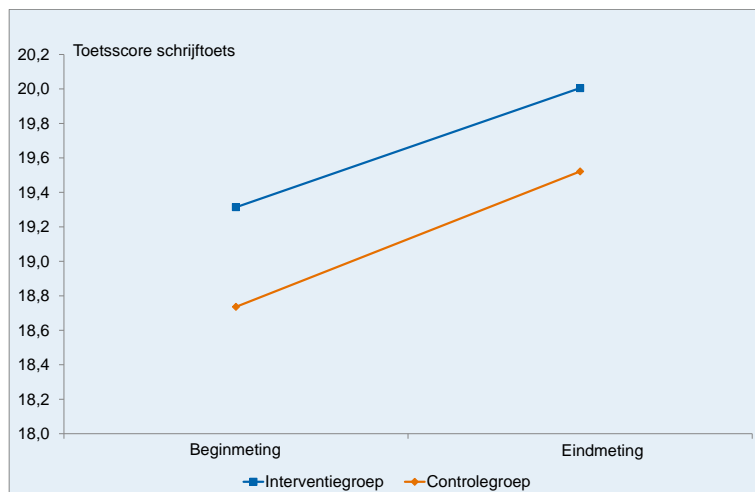
Afhankelijke variabele: score voor						
	Schrijven			Lezen		
	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)
Effect taalinterventie	0,153 (0,155)	0,061 (0,080)	-0,095 (0,221)	0,096 (0,178)	0,069 (0,110)	-0,056 (0,585)
Controles	nee	ja		nee	ja	
Observaties (= aantal studenten)	1030	1030	851	985	985	777
R-kwadraat	0,006	0,254	0,026	0,002	0,270	0,005

Elke kolom is een regressie. Model (2) controleert voor de nulmeting, het geslacht, de vooropleiding, het aantal gegeven en gevolgde reguliere lessen Nederlands per jaar, het niveau van de mbo-opleiding en het wonen in armoedeprobleemcumulatiegebieden. Ontbrekende waarden van covariaten zijn in dit model op het gemiddelde gezet. Daarnaast is voor elke covariaat een dummy voor ontbrekende waarde opgenomen. Standaardfouten geclusterd op opleiding tussen haakjes. Model (1) en model (2) schatten het effect in standaarddeviaties van de toetsscore, model (3) schat het effect op de ruwe toetsscore.

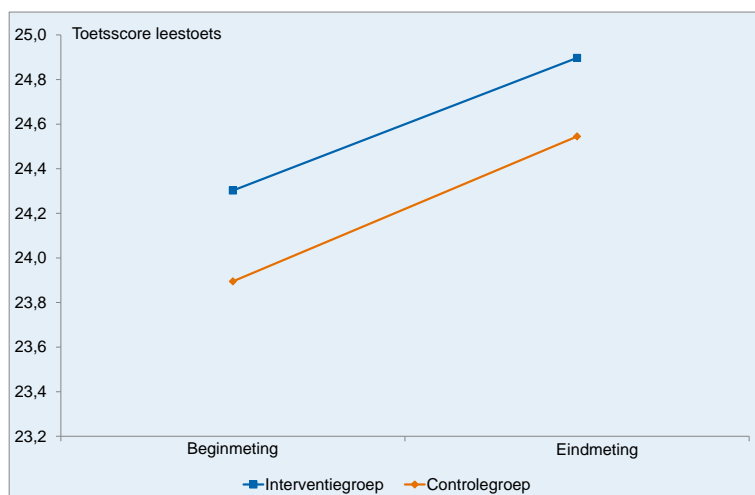
¹⁶ Dit betekent dat kleine effecten van de taalinterventie niet kunnen worden uitgesloten. In de internationale empirische literatuur worden effecten kleiner dan 0.2 standaarddeviatie doorgaans als 'klein' bestempeld, effecten tussen de 0.2-0.5 als medium en effecten groter dan 0.5 als groot (Cohen, 1988).

¹⁷ En zelfs iets harder gestegen.

Figuur 5.1a Ontwikkeling schrijftoets voor behandel- en controlegroep



Figuur 5.2b Ontwikkeling leestoets voor behandel- en controlegroep



5.4 Heterogene effecten

In deze paragraaf kijken we naar heterogene effecten. Het kan zijn dat verschillende groepen verschillend op de interventie met extra taallessen reageren. We onderzoeken of de effecten verschillend zijn voor mannen en vrouwen, mbo3 en mbo4-studenten, en voor studenten met een 'lage' en een 'hoge' beginscore. In tabellen 5.3 en 5.4 presenteren we de resultaten afzonderlijk voor mannen en vrouwen. Deze resultaten laten ook geen significante effecten zien. Met een betrouwbaarheid van 95 procent kunnen we voor de mannen in model (2) effecten groter dan 0.23 en 0.37 standaarddeviatie op respectievelijk de schrijf- en leestoets uitsluiten; voor de vrouwen is dit respectievelijk 0.35 en 0.38 standaarddeviatie.

Tabel 5.3 Effect taalinterventie mannen

Afhankelijke variabele: score voor						
	Schrijven			Lezen		
	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)
Effect taalinterventie	-0,029 (0,151)	0,073 (0,079)	-0,023 (0,300)	-0,120 (0,208)	0,078 (0,143)	-0,181 (0,638)
Controle voor nulmeting en overige kenmerken in specificatie	nee	ja		nee	ja	
Observaties (= aantal studenten)	522	522	433	501	501	392
R-kwadraat	0,000	0,230	0,026	0,004	0,277	0,010

Elke kolom is een regressie. Model (2) controleert voor de nulmeting, de vooropleiding, het aantal gegeven en gevolgde reguliere lessen Nederlands per jaar, het niveau van de mbo-opleiding en het wonen in armoedeprobleemcumulatiegebieden. Ontbrekende waarden zijn in dit model op het gemiddelde gezet. Daarnaast is een dummy voor ontbrekende waarde opgenomen. Standaardfouten geclusterd op opleiding tussen haakjes. Model (1) en model (2) schatten het effect in standaarddeviaties van de toetsscore, model (3) schat het effect op de ruwe toetsscore.

Tabel 5.4 Effect taalinterventie vrouwen

Afhankelijke variabele: score voor						
	Schrijven			Lezen		
	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)
Effect taalinterventie	0,290 (0,206)	0,083 (0,131)	-0,107 (0,351)	0,351 (0,210)	0,108 (0,136)	0,109 (1,053)
Controle voor nulmeting en overige kenmerken in specificatie	nee	ja		nee	ja	
Observaties (= aantal studenten)	508	508	418	482	482	385
R-kwadraat	0,022	0,273	0,037	0,031	0,283	0,025

Elke kolom is een regressie. Model (2) controleert voor de nulmeting, het geslacht, de vooropleiding, het aantal gegeven en gevolgde reguliere lessen Nederlands per jaar en het wonen in armoedeprobleemcumulatiegebieden. Ontbrekende waarden zijn in dit model op het gemiddelde gezet. Daarnaast is een dummy voor ontbrekende waarde opgenomen. Standaardfouten geclusterd op opleiding tussen haakjes. Model (1) en model (2) schatten het effect in standaarddeviaties van de toetsscore, model (3) schat het effect op de ruwe toetsscore.

In tabellen 5.5 en 5.6 presenteren we de resultaten afzonderlijk voor mbo-3 en mbo-4-studenten. Ook hier vinden we geen enkel effect dat significant verschilt van nul. Met een betrouwbaarheid van 95 procent kunnen we in dit model voor mbo-3-studenten effecten groter dan 0.28 en 0.46 standaarddeviatie op respectievelijk de schrijf- en leestoets uitsluiten; voor mbo-4-studenten is dit respectievelijk 0.29 en 0.30 standaarddeviatie.

Tabel 5.5 Effect taalinterventie mbo-3

Afhankelijke variabele: score voor						
	Schrijven			Lezen		
	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)
Effect taalinterventie	-0,052 (0,240)	0,001 (0,135)	0,418 (0,397)	0,326 (0,287)	0,105 (0,174)	-0,961 (0,996)
Controle voor nulmeting en overige kenmerken in specificatie	nee	ja		nee	ja	
Observaties (= aantal studenten)	374	374	316	368	368	283
R-kwadraat	0,001	0,292	0,010	0,023	0,307	0,036

Elke kolom is een regressie. Model (2) controleert voor de nulmeting, het geslacht, de vooropleiding, het aantal gegeven en gevolgde reguliere lessen Nederlands per jaar en het wonen in armoedeprobleemcumulatiegebieden. Ontbrekende waarden zijn in dit model op het gemiddelde gezet. Daarnaast is een dummy voor ontbrekende waarde opgenomen. Standaardfouten geclusterd op opleiding tussen haakjes. Model (1) en model (2) schatten het effect in standaarddeviaties van de toetsscore, model (3) schat het effect op de ruwe toetsscore.

Tabel 5.6 Effect taalinterventie mbo-4

Afhankelijke variabele: score voor						
	Schrijven			Lezen		
	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)
Effect taalinterventie	0 (0,179)	0,110 (0,087)	-0,367 (0,248)	-0,028 (0,216)	0,009 (0,144)	0,467 (0,565)
Controle voor nulmeting en overige kenmerken in specificatie	nee	ja		nee	ja	
Observaties (= aantal studenten)	656	656	535	617	617	494
R-kwadraat	0,021	0,242	0,069	0,000	0,205	0,007

Elke kolom is een regressie. Model (2) controleert voor de nulmeting, het geslacht, de vooropleiding, het aantal gegeven en gevolgde reguliere lessen Nederlands per jaar en het wonen in armoedeprobleemcumulatiegebieden. Ontbrekende waarden zijn in dit model op het gemiddelde gezet. Daarnaast is een dummy voor ontbrekende waarde opgenomen. Standaardfouten geclusterd op opleiding tussen haakjes. Model (1) en model (2) schatten het effect in standaarddeviaties van de toetsscore, model (3) schat het effect op de ruwe toetsscore.

In tabellen 5.7 en 5.8 presenteren we de resultaten afzonderlijk voor studenten met ‘lage’ en ‘hoge’ beginscores. Een lage score is gedefinieerd als een student een score onder de mediaan heeft, een hoge score als een student een score boven de mediaan heeft. Ook deze resultaten laten geen significante effecten zien.

Tabel 5.7 Effectmeting totale sample (score voormeting > mediaan)(a)

Afhankelijke variabele: score voor						
	Schrijven			Lezen		
	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)
Effect taalinterventie	0,225*	0,148	0,308	0,049	0,048	-0,022
	(0,117)	(0,092)	(0,292)	(0,109)	(0,109)	(0,485)
Controles	nee	ja		nee	ja	
Observaties (= aantal studenten)	400	400	400	344	344	344
R-kwadraat	0,020	0,113	0,047	0,001	0,108	0,050

Elke kolom is een regressie. Model (2) controleert voor de nulmeting, het geslacht, de vooropleiding, het aantal gegeven en gevolgde reguliere lessen Nederlands per jaar, het niveau van de mbo-opleiding en het wonen in armoedeprobleemcumulatiegebieden. Ontbrekende waarden van covariaten zijn in dit model op het gemiddelde gezet. Daarnaast is voor elke covariaat een dummy voor ontbrekende waarde opgenomen. Standaardfouten geclusterd op opleiding tussen haakjes. Model (1) en model (2) schatten het effect in standaarddeviaties van de toetsscore, model (3) schat het effect op de ruwe toetsscore.

(a) Mediaan schrijven=19 (ruwe score), Mediaan lezen=25 (ruwe score).

* Significant op 10%.

Tabel 5.8 Effectmeting totale sample (score voormeting ≤ mediaan)

Afhankelijke variabele: score voor						
	Schrijven			Lezen		
	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)
Effect taalinterventie	0,014	0,080	-0,028	0,062	0,113	0,025
	(0,176)	(0,103)	(0,337)	(0,179)	(0,109)	(0,746)
Controles	nee	ja		nee	ja	
Observaties (= aantal studenten)	451	451	451	433	433	433
R-kwadraat	0,000	0,258	0,119	0,001	0,238	0,054

Elke kolom is een regressie. Model (2) controleert voor de nulmeting, het geslacht, de vooropleiding, het aantal gegeven en gevolgde reguliere lessen Nederlands per jaar, het niveau van de mbo-opleiding en het wonen in armoedeprobleemcumulatiegebieden. Ontbrekende waarden van covariaten zijn in dit model op het gemiddelde gezet. Daarnaast is voor elke covariaat een dummy voor ontbrekende waarde opgenomen. Standaardfouten geclusterd op opleiding tussen haakjes. Model (1) en model (2) schatten het effect in standaarddeviaties van de toetsscore, model (3) schat het effect op de ruwe toetsscore.

5.5 Conclusies t.a.v. onderzoeksvraag 2

De taalinterventie heeft in zijn geheel geen effect gehad op de lees- en de schrijfprestaties van de studenten. We vinden ook geen bewijs voor heterogene effecten van de taalinterventie; niet naar geslacht (man of vrouw), niet naar het opleidingsniveau waar de interventie plaatsvindt (niveau 3 of niveau 4), en ook niet naar beginscore (hoge of lage beginscore). We komen dus tot de conclusie dat de interventie voor geen enkele van de onderzochte groepen aantoonbaar effectief is geweest. Dit is een opvallende bevinding, en roept dan ook de vraag op waarom dit zo is. In de volgende paragraaf proberen we een antwoord op deze vraag te vinden.

6 Waarom geen effecten?

In de vorige paragraaf hebben we gezien dat de extra taallessen niet hebben bijgedragen aan een hoger taalniveau van de studenten. In deze paragraaf gaan we een aantal verklaringen af waarom dit zo is. Dit gebeurt op basis van de gegevens over het strategiegebruik, de verzuimregistratiegegevens, de resultaten van de studenten- en docenten-enquêtes, en gesprekken met betrokkenen.

6.1 Verandering van het strategiegebruik

De taalinterventie bestond uit extra taallessen waarin de nadruk werd gelegd op het aanleren en verbeteren van de lees- en schrijfstrategieën. Deze strategieën waren een cruciaal onderdeel van de taalinterventie. Een reden voor het uitblijven van effecten op de taaltoetsen zou kunnen zijn dat deze strategieën niet zijn aangeleerd. Om dit te onderzoeken kijken we naar de effecten van de taalinterventie op de onderdelen van het strategiegebruik bij lezen en schrijven. Het strategiegebruik voor schrijven bestaat uit drie hoofddomeinen: plannen, monitoren en evalueren. Voor lezen bestaat dit uit vijf hoofddomeinen: samenvatten, voorspellen, interpreteren, evalueren en reflecteren. Tabellen 6.1 en 6.2 presenteren de effectschattingen op deze uitkomsten. Hieruit blijkt dat de taalinterventie op geen enkele schrijf- of leesstrategie een significant positief effect heeft gehad. Het effect op evalueren (bij schrijven) en samenvatten en reflecteren (bij lezen) is in model (2) zelfs significant negatief (op 5 procent). Een negatieve puntschatting betekent dat de behandelgroep slechter samenvat, reflecteert, etc. dan de controlegroep. Het lijkt erop dat de strategieën niet of onjuist zijn aangeleerd bij de interventielessen. Het biedt een verklaring voor het uitblijven van positieve effecten van de interventielessen op de schrijf- en leesprestaties. Het suggereert dat de wijze waarop in de taalinterventie is gewerkt aan lees- en schrijfstrategieën, niet effectief is geweest. Er zijn echter ook aanvullende verklaringen mogelijk. De strategieën zijn misschien niet aangeleerd, maar studenten hebben gemiddeld wel 25 uur meer Nederlandse les gehad. In de nu volgende paragrafen zullen we een aantal mogelijke verklarende factoren beschouwen.

Tabel 6.1 Effect taalinterventie op gebruik schrijfstrategieën

Afhankelijke variabele score voor strategiegebruik lezen			
	(1)	(2)	(3)
(a) Effect interventie op plannen	-0.057 (0.073)	-0.080 (0.066)	-0.505* (0.277)
(b) Effect interventie op monitoren	-0.097 (0.092)	-0.096 (0.082)	-0.049 (0.180)
(c) Effect interventie op evalueren	-0.156 (0.097)	-0.177** (0.085)	-0.227 (0.178)
Controle voor strategiegebruik bij nulmeting en overige kenmerken in specificatie			
	nee	ja	
Aantal studenten	701 - 933	701 - 933	385 - 617

Elke kolom bevat drie regressies (a - c). Model (2) controleert voor het strategiegebruik bij de nulmeting, het geslacht, de vooropleiding, het aantal gegeven en gevolgde reguliere lessen Nederlands per jaar, het niveau van de mbo-opleiding en het wonen in armoedeprobleemcumulatiegebieden. Ontbrekende waarden zijn in dit model op het gemiddelde gezet. Daarnaast is een dummy voor ontbrekende waarde opgenomen. Model (1) en model (2) schatten het effect in standaarddeviaties van het strategiegebruik. Model (3) schat het effect op de strategiegebruiksscore. Deze score is herschaald, zodat deze een minimum van 0 en een maximum van 10 heeft.
*: significant op 10%; **: significant op 5%.

Tabel 6.2 Effect taalinterventie op gebruik leesstrategieën

Afhankelijke variabele score voor strategiegebruik lezen			
	(1)	(2)	(3)
(a) Effect interventie op samenvatten	-0,092 (0,124)	-0,163** (0,075)	-0,377* (0,220)
(b) Effect interventie op voorspellen	0,031 (0,104)	0,024 (0,086)	0,011 (0,205)
(c) Effect interventie op interpreteren	-0,139 (0,089)	-0,121 (0,076)	-0,026 (0,185)
(d) Effect interventie op evalueren	0,022 (0,101)	0,014 (0,063)	-0,002 (0,216)
(e) Effect interventie op reflecteren	-0,174* (0,097)	-0,211** (0,079)	0,204 (0,136)
Controle voor strategiegebruik bij nulmeting en overige kenmerken in specificatie			
	nee	ja	
Aantal studenten	791 - 819	791 - 819	461 - 488

Elke kolom bevat vijf regressies (a - e). Model (2) controleert voor het strategiegebruik bij de nulmeting, het geslacht, de vooropleiding, het aantal gegeven en gevolgde reguliere lessen Nederlands per jaar, het niveau van de mbo-opleiding en het wonen in armoedeprobleemcumulatiegebieden. Ontbrekende waarden zijn in dit model op het gemiddelde gezet. Daarnaast is een dummy voor ontbrekende waarde opgenomen. Model (1) en model (2) schatten het effect in standaarddeviaties van het strategiegebruik. Model (3) schat het effect op de strategiegebruiksscore. Deze score is herschaald, zodat deze een minimum van 0 en een maximum van 10 heeft.
*: significant op 10%; **: significant op 5%.

Intermezzo: strategiegebruik door studenten: gerapporteerd en geobserveerd gedrag

In een kleinschalig subproject is meer diepgaand gekeken naar de wijze waarop studenten lees- en schrijfstrategieën inzetten. Alle studenten zijn in de voor- en nameting gevraagd een vragenlijst in te vullen over hun gebruik van een zestal leesstrategieën en een vijftal schrijfstrategieën. Deze zijn elk onderverdeeld in een aantal substrategieën of indicatoren (Biancarosa en Snow, 2006; Graham en Perin 2007; Teunissen et al. 2012):

Lezen: Samenvatten; Inhoud voorspellen; Tekst interpreteren; Tekst beoordelen; Doel/structuur/vorm herkennen; Reflectie op leesgedrag.

Schrijven: Oriënteren; Plannen; Monitoren; Evalueren/reflecteren; Reviseren.

Vervolgens is bij een kleine groep studenten (n=18) een micro-analyse uitgevoerd van het daadwerkelijk waar te nemen gebruik van de hierboven genoemde lees- en schrijfstrategieën tijdens het uitvoeren van een schoolse lees- en schrijftaak. Hierbij is de studenten gevraagd hardop te denken tijdens het maken van de schrijftaak en de leestaak. De taakuitvoering is opgenomen op video en vervolgens aan de hand van een kijkwijzer beoordeeld. De geobserveerde gegevens zijn tot slot gekoppeld aan de gerapporteerde gegevens over strategiegebruik uit de vragenlijsten die deze studenten daarover hadden ingevuld.

Discrepancies in het gerapporteerde en geobserveerde strategiegebruik treden op bij een aantal onderdelen voor de leestaak. Terwijl in de voormeting 60 procent van de studenten aangeven de hele tekst te lezen voordat zij de vragen gaan beantwoorden, is dit maar bij 39 procent van de studenten terug te zien tijdens de observaties. De overige 40 procent van de studenten zegt te beginnen met het lezen van de vragen. Uit de observaties komt naar voren dat de helft van de studenten dit gedrag laat zien. Een tweede groot verschil tussen wat studenten rapporteren en daadwerkelijk laten zien, heeft te maken met het inzetten van de context bij het interpreteren van de tekst: bij de voormeting rapporteert 93 procent van de studenten deze (sub)strategie, maar geen enkele student laat dat ook zien bij de geobserveerde leestaak. Scannen daarentegen wordt bijna net zo vaak gerapporteerd (60 procent) als daadwerkelijk geobserveerd (61 procent). Ook bij de strategie 'reflecteren op leesgedrag' is een redelijk groot verschil tussen gerapporteerd en geobserveerd gedrag te zien. Waar 40 procent van de studenten de strategie 'stop en denk na' rapporteert, laat 17 procent deze strategie daadwerkelijk zien.

Wat betreft de schrijftaak zijn er rondom evalueren/reflecteren en reviseren eveneens discrepanties op te merken in gerapporteerd en geobserveerd gedrag. Op het gebied van evalueren/reflecteren zegt 93 procent van de studenten deze strategie in te zetten. Tijdens de geobserveerde schrijftaakuitvoering zijn er echter bijna geen studenten die dit daadwerkelijk doen. Tot slot zegt 80 procent van de studenten te reviseren, dus hun tekst te verbeteren of aan te vullen. Ook dit komt niet naar voren tijdens de observaties van de studenten.

Uit deze observaties komt een beeld naar voren van studenten die weliswaar bekend zijn met verschillende cognitieve strategieën bij lezen en schrijven, aangeven deze te gebruiken, maar dat in praktijk niet blijken te doen. Het vermoeden rijst dat studenten bij het invullen van de vragenlijst sterk sociaal gewenste antwoorden hebben gegeven; op het vmbo hebben zij bij Nederlands instructie gekregen in het toepassen van lees- en schrijfstrategieën, ze weten dat het zo 'hoort'.

Maar ook vmbo-studenten blijken in praktijk slechts heel beperkt gebruik te maken van cognitieve strategieën (De Milliano, 2013). Uit datzelfde onderzoek blijkt bovendien dat een frequenter en meer gevarieerd gebruik van cognitieve strategieën significant positief samenhangt met betere resultaten op een lees- en een schrijftaak. Het hier afgenomen hardop denk-protocol geeft docenten inzicht in wat hun studenten daadwerkelijk strategisch gezien doen en wat niet. Dat geeft docenten kansen om hun onderwijs in en met strategieën nog beter aan te passen aan wat studenten (nog) nodig hebben.

6.2 Motivatie studenten

De motivatie van de mbo-studenten voor het vak Nederlands is betrekkelijk laag. Dit blijkt uit de studentenquête, de docentenenquête, en uit gesprekken met betrokkenen van Zadkine. Op de vraag hoe groot de motivatie is voor het vak Nederlands geven de studenten een gemiddeld cijfer van 6.6 (op een schaal van 1 tot 10, waarbij 1=zeer lage motivatie en 10=zeer hoge motivatie).¹⁸ Een betrokkene bij Zadkine plaatst echter een kanttekening bij de enquêtes die onder de studenten zijn gehouden: ‘Studenten weten goed dat een [lage] motivatie niet sociaal wenselijk is en geven dus op vragen daarover sociaal wenselijke antwoorden’.

Docenten hebben een ander beeld van de motivatie van de studenten voor het vak Nederlands. Ongeveer 90 procent denkt dat deze motivatie tussen de zeer laag en neutraal ligt.¹⁹ Op de vraag hoe groot de motivatie van de studenten is voor de extra taallessen ten opzichte van de reguliere lessen Nederlands geven de interventiedocenten een gemiddeld cijfer van 3.5 (op een schaal van 1 tot 10, waarbij 1=zeer lage motivatie en 10=zeer hoge motivatie). Dit is een laag cijfer. Een betrokkene van Zadkine zegt hierover het volgende: ‘De mbo-student is een puber met een berekenende houding en weinig zelfreflectie op de leer- en studievoordigheden. Kijken naar je eigen falen is *not done*. De vraag “wat schuift ‘t?” staat centraal bij de motivatie. De intrinsieke motivatie is voor Nederlands en rekenen laag: “alweer [taal en rekenen]?! Ik zit hier toch om een beroep te leren?!”. En de extrinsieke motivatie wankelt: een woorddossier wordt voor de juf gemaakt als die aardig wordt gevonden.’

Dit beeld van de calculerende student, die vooral extrinsiek gemotiveerd wordt, wordt bevestigd door de resultaten op het landelijk examen Nederlands (lezen en luisteren), dat sinds dit schooljaar (2014-2015) voor het eerst meetelt in de zak-/slaag-beslissing. In de jaren hieraan voorafgaand waren de resultaten zorgwekkend: 35 procent gezakte studenten was geen uitzondering op mbo-2 (2F) en mbo-4 (3F) (OCW, 2012). Maar sinds het examen meetelt voor diplomering, laten de resultaten een stijgende lijn zien (Piet Litjens, p.c.).

6.3 Belang toetsen voor studievoortgang

De gemaakte toetsen telden niet mee voor de voortgang van de studie. Een derde van de interventiedocenten is van mening dat de resultaten (zeer) sterk zouden verbeteren als de toetsen wel mee zouden tellen voor de studievoortgang of het diploma, terwijl 28 procent denkt dat dit niet of nauwelijks effect zou hebben.²⁰ Tegelijkertijd geeft ongeveer 40 procent

¹⁸ N=590 (dat wil zeggen 590 studenten hebben deze vraag beantwoord).

¹⁹ Dit moest worden aangegeven op een 5-punt schaal, waarbij 1=zeer laag, 2=laag, 3=neutraal, 4=hoog en 5=zeer hoog. 90 procent geeft dus een cijfer tussen de 1 en de 3. N=40 (d.w.z. 40 docenten hebben deze vraag beantwoord).

²⁰ De rest, ongeveer 40 procent, stond hier neutraal tegenover.

van de studenten aan zich niet of nauwelijks in te zetten voor toetsen en opdrachten die niet meetellen voor de studievoortgang. Een betrokkene bij Zadkine zegt hierover het volgende: 'Als toetsen meetellen voor het eindcijfer is de motivatie hoger [...]. De toetsen van het taalonderzoek zijn door de studenten niet serieus genomen tijdens het maken. Dit blijkt vooral uit reacties in de klas tijdens dit proces, zeker nadat de studenten in de gaten kregen dat ze de leestoets voor de tweede keer maakten.'

6.4 Aantal gegeven interventielessen

Het aantal daadwerkelijk gegeven interventielessen is met 25 uur lager dan de beoogde 30 uur (en minder dan de 40 uur die de teams hadden moeten inroosteren, zie paragraaf 2.4). Uit de lesevaluatie door docenten (zie paragraaf 2.4) blijkt bovendien dat een deel van die 25 uur besteed is aan het afnemen van de toetsen behorend bij de voor- en nameting. Geen enkele docent is erin geslaagd de interventie af te ronden. Daarmee is de intensiteit en de duur van de interventie lager uitgevallen dan beoogd. Overigens is eenzelfde beeld, namelijk een sterk verminderd percentage gegeven lessen ten opzichte van het aantal geplande lessen, zichtbaar bij de reguliere lessen Nederlands (zie paragraaf 4.1).

Slechts 11 procent van de docenten denkt dat de gegeven extra taallessen in (zeer) sterke mate zullen bijdragen aan een hoger bereikt leesniveau. Ongeveer 22 procent is van mening dat deze extra lessen bijdragen aan een hoger bereikt schrijfniveau aan het eind van het studiejaar. Daarnaast denkt ruim de helft van de interventiedocenten dat de hoeveelheid taallessen in het curriculum in (zeer) sterke mate een knelpunt vormt om studenten aan het eind van hun studie aan de landelijke exameneisen te laten voldoen. Ongeveer 35 procent van de interventiedocenten is van mening dat het jaarlijkse aantal *extra* lessen Nederlands hoger moet zijn dan 40 om een positief effect te genereren op de taalniveaus van de studenten. Een meerderheid (55 procent) denkt dat er in de vooropleiding vaak al te grote achterstanden zijn opgelopen om de straks vereiste taalniveaus volgens de landelijke exameneisen te behalen.

Het aantal daadwerkelijk gegeven lessen Nederlands, hetzij voor de interventie, hetzij regulier, wijkt in sterke mate af van het aantal geplande lessen. Als blijkt dat het behalen van de referentieniveaus voor grote aantallen studenten een knelpunt is, dan lijkt het van belang aandacht te schenken aan dit aspect van de onderwijsorganisatie: worden de geroosterde lessen daadwerkelijk gegeven? En in het specifieke geval van het hier uitgevoerde interventieprogramma, moet geconcludeerd worden dat in veel gevallen slechts twee derde, of iets meer, van het totale programma aan de studenten is aangeboden. Dat draagt niet bij aan een positief resultaat.

6.5 Bevoegdheid docenten

Ongeveer 35 procent van de (interventie)docenten was niet direct bevoegd voor het vak Nederlands, maar indirect.²¹ Uit buitenlands onderzoek van Clotfelter et al. (2007) blijkt dat onbevoegdheid voor het vak een negatieve invloed kan hebben op prestaties van studenten. Dit zou een rol hebben kunnen spelen in het gevonden nuleffect. Hier moet echter wel een kanttekening worden geplaatst: bijna alle interventiedocenten zijn getraind voor het geven van de taalinterventie. Een meerderheid van de docenten heeft het gevoel goed voorbereid te zijn geweest op het geven van de extra lessen: ruim 60 procent is (zeer) tevreden over de training die vooraf ging aan de interventie. 30 procent van de interventiedocenten heeft een universitaire opleiding afgerond. Echter, hoewel alle docenten als bekwaam te boek stonden, kan het zijn dat de docenten onvoldoende didactisch geschoold waren om de lessen op een goede manier te geven. Andersom kan natuurlijk ook: het ontwikkelde lesmateriaal voor de extra lessen heeft mogelijk onvoldoende aangesloten bij de competenties van de docenten.

6.6 Samenvatting

De taalinterventie heeft geen effect gehad op de schrijf- en de leesprestaties. Evenmin heeft de interventie effect gehad op het strategiegebruik van de studenten, hetgeen een onderdeel was van de taalinterventie. Diverse factoren kunnen hierbij een rol hebben gespeeld, hoewel niet valt te ontleden in welke mate. De lage motivatie onder mbo-studenten voor het vak Nederlands, en het ontbrekend belang van de lees- en schrijftoetsen voor de studievoortgang lijken belangrijke factoren te zijn. Daarnaast kan het aantal gegeven interventielessen te laag zijn geweest om effecten te sorteren, en heeft wellicht de bevoegdheid van de docenten mogelijk een rol gespeeld. Ongeveer een derde van de docenten had geen eerste- of tweedegraadsbevoegdheid voor het vak Nederlands. Voor al deze actoren geldt dat niet kan worden vastgesteld in welke mate zij hebben bijgedragen aan het beeld dat oprijst, namelijk dat studenten geen vooruitgang boeken in hun lees- en schrijfvaardigheid gedurende hun eerste jaar op het ROC. Nadere discussie van deze conclusie, plus de vraag 'hoe nu verder?' komen aan de orde in Hoofdstuk 8.

²¹ Dit wil zeggen dat ze wel een lesbevoegdheid hebben, maar geen eerste-, of tweedegraadsbevoegdheid voor het vak Nederlands.

7 Procesverslag: opzet en verloop van de interventie in jaar 1,2 en 3

7.1 Opzet en verloop interventie in jaar 1 (2011-2012)

De interventie die in het schooljaar 2011-2012 is uitgevoerd, bestond uit een lessencyclus van 30 lessen. In deze lessen stonden voor de studenten strategische vaardigheden ten aanzien van lezen en schrijven centraal. Het belangrijkste doel van de interventie was het beïnvloeden van docentgedrag: de docenten zijn geschoold op het toepassen van een aantal nieuwe didactische principes (oplossingsgericht werken en rolwisselend leren). Om de inzet van deze nieuwe didactische principes te ondersteunen kregen docenten de beschikking over studentmateriaal en een docentenhandleiding.

Met het oog op het vaststellen van effecten van deze interventie, zijn de interventielessen, zowel kwantitatief als kwalitatief gemonitord: docenten werd gevraagd per les te registreren welke studenten wel/niet aanwezig waren, hoe de verschillende lesonderdelen en didactische principes kwantitatief (in tijd) en kwalitatief gerealiseerd waren. Daarnaast zijn bij alle interventiedocenten lesobservaties uitgevoerd aan de hand van een vooraf vastgesteld observatieformulier.

7.1.1 Organisatie van de interventie

Tijdens het interventiejaar 2011-2012 is er voor gekozen om de interventielessen te laten verzorgen door speciaal voor dat doel geworven docenten. Deze docenten werden organisatorisch ondergebracht bij het Taal-en-Rekencentrum van Zadkine. De interventielessen werden afzonderlijk ingeroosterd en kwamen voor veel studenten in de loop van het studiejaar (oktober/november) voor het eerst op het rooster in de vorm van extra lessen Nederlands.

Het bleek al snel dat het draagvlak onder de opleidingsteams binnen Zadkine voor deze extra lessen gering was. Als gevolg daarvan kregen de interventiedocenten weinig aansluiting bij de opleidingsteams, en dat had verregaande praktische consequenties. Interventiedocenten werden bijvoorbeeld niet geïnformeerd over de afwezigheid van studenten in verband met excursies. Het belang van de interventielessen werd niet door alle teamleiders uitgedragen, wat niet bijdroeg aan de motivatie van studenten (lesbezoek), en de betrokkenheid van de overige docenten.

7.1.2 Scholing docenten

In twee bijeenkomsten van een dagdeel zijn de docenten getraind in het gebruik van het interventiemateriaal (student- en docentmateriaal). Tijdens de eerste bijeenkomst lag de nadruk op de aanleiding van het taalexperiment en de wijze waarop het onderzoek –

inclusief de verschillende meetmomenten op student- en docentniveau – was vormgegeven. Binnen dit kader zijn docenten gaan kijken naar het interventieprogramma: wat zijn de onderliggende didactische principes (modeling, rolwisselend leren, oplossingsgericht werken) en hoe zijn de lessen rond die principes concreet vormgegeven?

In de tweede bijeenkomst stond de behandelintegriteit centraal. Integraal onderdeel van de interventie is de monitoring ervan. Docenten hebben ervaring opgedaan met de instrumenten die zijn ingezet om de kwantiteit en de kwaliteit van de interventie te bewaken, te weten het evaluatieformulier (per les) en de observatieleidraad die de onderzoekers hebben gebruikt bij de lesobservaties. Daarnaast is nogmaals gekeken naar de didactische principes en geoefend met werkvormen uit de interventielessen.

Aansluitend op de scholingsbijeenkomsten bij de start van de interventie zijn er twee bijeenkomsten geweest in december en februari waarin met de docenten het verloop van de interventie is bekeken. Wat werkt wel, wat werkt niet? De discussies tijdens deze bijeenkomsten hebben geleid tot bijstelling van het materiaal, maar ook tot uitwisseling van tips en ervaringen tussen docenten onderling.

7.1.3 Het interventiemateriaal

Het materiaal waarmee de docenten gingen werken tijdens de interventielessen bestond uit een uitvoerige docentenhandleiding, aangevuld met werkbladen voor de studenten. Het materiaal werd ontwikkeld in Word, en werd in de loop van het schooljaar in delen digitaal aan de docenten ter beschikking gesteld. Door een te krappe planning was het niet mogelijk het materiaal helemaal af te hebben bij de start van de lessen. Docenten moesten het materiaal zelf kopiëren en losbladig ter beschikking stellen aan de studenten.

Deze werkwijze leidde tot grote onvrede onder docenten en studenten. Studenten ervoeren de losse werkbladen als kinderachtig; bovendien werkte het losbladige systeem chaos in de hand. Studenten namen het materiaal niet serieus. Docenten ervoeren het zelf kopiëren en verspreiden als een extra belasting. Bovendien vonden zij het materiaal kwalitatief te kort schieten.

7.1.4 Monitoring

Voor de monitoring van de interventielessen zijn verschillende instrumenten ingezet, te weten lesobservaties en evaluatieformulieren. De lesobservaties zijn uitgevoerd bij de interventiedocenten. Zij hebben daarnaast na elke les een evaluatieformulier ingevuld. Door middel van de evaluatieformulieren is zowel de kwantiteit (zijn alle lesonderdelen uitgevoerd?) als de kwaliteit (hoe zijn de lesonderdelen uitgevoerd?) in kaart gebracht. Tijdens de lesobservaties is een observatieleidraad gehanteerd waarmee de kwaliteit van de les in kaart gebracht is.

De lesobservaties hebben laten zien dat de verschillen tussen de docenten op het gebied van didactische, organisatorische en pedagogische aanpak en vaardigheden groot zijn. Zowel de observaties als de evaluatieformulieren laten zien dat docenten heel verschillend met het

interventieprogramma zijn omgegaan. Veel docenten hebben aanpassingen gedaan in het interventieprogramma, zowel ten aanzien van kwantiteit (minder lessen uitgevoerd of bepaalde lesonderdelen niet uitgevoerd) als kwaliteit (andere leesteksten en opdrachten gebruikt).

Opgemerkt dient te worden dat de evaluatieformulieren een beperkt beeld geven van de interventielessen doordat slechts enkele docenten van elke les een formulier ingevuld hebben. Opvallend is dat veel docenten de vragen over de kwaliteit van de les geïnterpreteerd hebben als de kwaliteit van het studentgedrag (motivatie, resultaat bij opdrachten, etc.), in plaats van de kwaliteit van hun eigen vaardigheden als docent. Vanwege de geringe invuldiscipline bij de evaluatieformulieren is een aanvullende enquête uitgezet onder de interventiedocenten om in kaart te brengen hoeveel interventielessen er daadwerkelijk gegeven zijn per opleiding.

Uitgezette enquêtes onder zowel reguliere als interventiedocenten moeten een beeld geven van de belangrijkste knelpunten die docenten zien bij het verbeteren van het taalniveau van studenten en specifiek ten aanzien van de opzet en uitvoering van de interventielessen.

7.1.5 Verzuimregistratie

De mate van aan- en afwezigheid van studenten bij interventielessen is een belangrijke maat bij het interpreteren van de effecten van een interventie. Gedurende het schooljaar 2011-2012 was het de opzet om de verzuimgegevens op het niveau van de individuele student uit het verzuimregistratiesysteem van Zadkine te gebruiken. Het bleek echter technisch niet mogelijk om deze gegevens uit het digitale systeem te halen op de wijze waarop dat voor het onderzoek nodig was.

Daarom is er in tweede instantie voor gekozen om de docenten, als onderdeel van een digitale enquête, de aan- en afwezigheid in procenten te laten schatten. Met elkaar boden de gegevens uit de monitoring en de verschillende enquêtes de mogelijkheid om een implementatiemaat per opleiding vast te stellen. Deze implementatiemaat zal worden afgeleid uit het aantal gegeven interventielessen (op opleidingsniveau) en het gemiddelde verzuim (door docenten geschat).

7.1.6 De 'lessons learned' van het eerste onderzoeksjaar

De monitoring van de interventielessen uit dit eerste onderzoeksjaar heeft kennis opgeleverd voor het tweede en derde onderzoeksjaar. Tabel 7.1 geeft een overzicht van de *lessons learned*:

Tabel 7.1 De 'lessons learned' van het eerste onderzoeksjaar

Docentgedrag: toepassen van nieuwe didactische principes	Het doel van de interventie is om het didactisch repertoire van docenten te vergroten. Veel docenten ervaren dat als belastend. Daarom is het beter docenten niet meer dan 6 tot 8 interventielessen per week te laten geven.
Studentenmateriaal	mbo-studenten hebben houvast nodig, in structuur, opzet en vormgeving van het materiaal. Huiswerk opgeven heeft geen zin. Woordenschat wordt een vast onderdeel van iedere les (niet meer een incidenteel terugkomend onderdeel). Het totale programma is gereed bij aanvang van het schooljaar.
Docentenmateriaal	Het docentenmateriaal sluit nauw aan bij het studentenmateriaal. Het bevat niet te veel informatie. Variatiemogelijkheden tijdens de les worden aangegeven. Het totale programma is gereed bij aanvang van het schooljaar.
Scholing en begeleiding	Intensiveren, richten op het creëren van een veilige omgeving. Het belang van het onderzoek blijven benadrukken, en de essentiële rol die de docent daarin speelt.
Monitoring: evaluatieformulier per les	Maak dit zo laagdrempelig mogelijk voor docenten: web-based, helder en eenduidig. Monitor de invuldiscipline ('Wie loopt er achter?').

Deze veelheid aan commentaren en conclusies is de aanleiding geweest tot een fundamenteel herontwerp van het interventieprogramma. Dit herontwerp is gestart in maart 2012, en was zodoende op tijd klaar bij de start van het tweede onderzoeksjaar.

7.2 Opzet en verloop interventie in jaar 2 (2012-2013)

Het herontwerp van de interventie beoogde een aantal doelstellingen: een betere inbedding van het onderzoek in de organisatie bij Zadkine (minder weerstand), een meer consistente en kwalitatief betere uitvoering van de interventielessen door een betere ondersteuning van de interventiedocenten, motivatieverhoging bij teamleiders, docenten en studenten. De wijze waarop het herontwerp vorm heeft gekregen, wordt in de volgende paragrafen beschreven. Dit onderzoeksjaar was primair gericht op het realiseren van de gewenste kwaliteitsverbetering, en was om die reden kleinschaliger van opzet dan het eerste onderzoeksjaar. Alle activiteiten werden uitgevoerd op één locatie van Zadkine, locatie Centrum. Alle 1000 eerstejaars van deze locatie waren betrokken in het taalonderzoek.

7.2.1 De organisatie van de interventie

Tijdens het eerste interventiejaar was gebleken dat de gehanteerde onderzoeksopzet, waarbij de interventielessen werden gegeven door speciaal voor dat doel geworven docenten, nadelig was voor de kwaliteit van de metingen (respons) en de interventie. Doordat de interventielessen geen deel uitmaakten van het reguliere programma voor studenten ontstonden allerlei problemen: ongemotiveerde studenten, ongemotiveerde teamleiders, gebrekkige communicatie tussen opleidingsteams en interventiedocenten.

De belangrijkste keuze die voor 2012-2013 gemaakt werd, was het inbedden van de interventielessen in het reguliere programma voor studenten. Concreet betekende dat ten eerste dat de interventielessen zijn gegeven door de 'eigen' docent Nederlands. Ze kwamen

wel bovenop het normale aantal lessen Nederlands (ongewijzigd ten opzichte van eerste interventiejaar). De docenten gaven twee tot maximaal vier interventielessen per week, dat bleek een acceptabele belasting te zijn.

De interventielessen zijn op het rooster gezet als 'gewone' lessen Nederlands, waardoor de studenten ze niet hebben ervaren als 'extra'. De lessen zijn per 1 oktober gestart.

Aan de teamleiders was gevraagd ervoor te zorgen dat docenten voldoende gefaciliteerd zouden worden om alle onderdelen van het onderzoek (het volgen van de scholing, het bijwonen van de terugkombijeenkomsten, het invullen van de wekelijkse lesevaluatie en andere vragenlijsten) naar behoren te kunnen uitvoeren. Bovendien is op teamniveau gevraagd om de benodigde 30 uur Nederlands gedurende het schooljaar voor de interventielessen in te roosteren. Het team (i.c. teamleider en betrokken docent) hadden in deze opzet zelf de verantwoordelijkheid om te zorgen dat dit aantal gehaald werd, rekening houdend met lesuitval door bijvoorbeeld stages of excursies. De extra bekostiging voor de teams is hiervan afhankelijk gemaakt.

7.2.2 Scholing docenten

De interventiedocenten zijn geschoold door ervaren trainers van het Expertisecentrum Nederlands tijdens drie bijeenkomsten, waarvan de eerste twee plaatsvonden voor aanvang van de interventielessen, en de laatste kort na de start ervan. De scholing sloot nauw aan bij het (sterk herziene) interventiemateriaal (zie paragraaf 3.2.3).

De eerste bijeenkomst had een bijzonder karakter, deze was vormgegeven als een 'kick off'-meeting, waarbij ook het voltallige onderzoeksteam (Zadkine, CPB, Expertisecentrum Nederlands) aanwezig was. De nadruk in deze bijeenkomst lag op de onderzoeksopzet, en op de cruciale rol die de docenten daarin zouden spelen. Tijdens de tweede en derde bijeenkomst werd dieper ingegaan op de inhoudelijke principes waarop de interventie was gestoeld, en op de wijze waarop die zijn vormgegeven in het interventiemateriaal. Docenten kregen ruimte om te oefenen met bijvoorbeeld de techniek van het modelleren, en om gezamenlijk de eerste lessen voor te bereiden.

De scholing vond plaats in september en oktober 2011. Om de docenten blijvend betrokken te houden bij het onderzoek, zijn in de loop van het schooljaar in totaal vijf zogenaamde 'terugkombijeenkomsten' georganiseerd, met als doel ervaringen uitwisselen en leren van elkaar. Deze bijeenkomsten werden vormgegeven op basis van de opmerkingen die de docenten in hun wekelijkse evaluatie van de interventielessen maakten.

In de loop van het jaar zijn via deze weg twee knelpunten aan het licht gekomen, die door de betrokken docenten en Expertisecentrum Nederlands in onderling overleg zijn opgelost. Voor niveau 4 bleken de lessen in het interventiemateriaal overladen te zijn; de docenten konden een paragraaf niet behandelen in de tijd die ervoor stond. Dat is opgelost door aan te geven welke delen van de stof de docenten konden overslaan, zonder dat de inhoud en de

balans van de interventie als geheel verstoord werd. Een aantal docenten had behoefte aan moeilijker oefenmateriaal (leesteksten) voor hun studenten; deze zijn aangeleverd.

7.2.3 Het interventiemateriaal

Een belangrijke kwaliteitsverbetering betrof het interventiemateriaal, dat qua opzet, inhoud en vormgeving ingrijpend herzien is. Het nieuwe interventiemateriaal was klaar bij de start van de scholing van docenten: ter plekke kregen zij de boeken voor zichzelf en hun studenten uitgereikt.

Dit was mogelijk omdat er in het voorjaar van 2012 een traject gestart was waarbij Expertisecentrum Nederlands en de interventiedocenten intensief hebben samengewerkt om materiaal te realiseren dat inhoudelijk passend was bij de gekozen uitgangspunten, en tegelijkertijd qua toonzetting en uitstraling aansloot bij de studenten voor wie het bestemd was. De docenten hebben de inhoudelijke thema's geselecteerd waar omheen het materiaal is opgezet: Talent, Carrière en Geld. Ook hebben de docenten een groot aantal leesteksten aangedragen, die geïntegreerd zijn in de lessen over leesvaardigheid. Ten slotte hebben de docenten het materiaal beoordeeld op haalbaarheid in de praktijk.

In het materiaal zijn de volgende principes structureel verwerkt: aandacht voor inzet van een overzichtelijke set van lees- en schrijfstrategieën, modeling door de docent, samenwerkend en interactief leren, reflectie door de student op het eigen strategie-gebruik, lezen en schrijven geïntegreerd aanbieden.

Het materiaal is uitgewerkt op twee niveaus: niveau 3 (2F) en op niveau 4 (3F); de aanname uit jaar 1, dat beide groepen met hetzelfde materiaal zouden kunnen werken, was onjuist gebleken. Om docenten in staat te stellen een jaar uit het materiaal te werken, was het bovendien noodzakelijk om er in alle opzichten volwaardig lesmateriaal van te maken, dat ook door studenten als zodanig serieus zou worden genomen. Er is gekozen voor een sobere en functionele vormgeving en bindwijze. Het totale pakket bestond uit vier delen:

- Beter lezen en schrijven. Werkboek voor studenten. Niveau 4
- Beter lezen en schrijven. Handleiding voor docenten. Niveau 4
- Beter lezen en schrijven. Werkboek voor studenten. Niveau 3
- Beter lezen en schrijven. Handleiding voor docenten. Niveau 3

Bovendien hebben docenten de mogelijkheid gekregen om studenten tussentijds te toetsen om vorderingen vast te stellen en resultaten te honoreren met een cijfer, om op deze wijze het belang van de interventielessen voor de studenten te vergroten ('high stake'). Deze aanvullende toetsen staan buiten de dataverzameling in het kader van het onderzoek. Voor ieder niveau waren drie toetsen beschikbaar, inclusief correctiemodel.

Het interventiemateriaal bleek in zijn herziene vorm goed te voldoen. Het is daarom met slechts een aantal kleine wijzigingen ook gebruikt in jaar 3.

7.2.4 Monitoring van de interventielessen

De monitoring van de gegeven lessen is gehandhaafd als belangrijk kwaliteitsinstrument voor de onderzoekers, en als systematisch reflectiemoment voor de interventiedocenten. De wijze waarop de monitoring werd uitgevoerd, is gekozen vanuit de gedachte dat dit voor de docent zo laagdrempelig en eenvoudig mogelijk moest worden gemaakt. Gekozen is voor de inzet van een digitaal enquête-systeem (Survey Monkey). Docenten kregen wekelijks een uitnodiging om een korte vragenlijst over de gegeven lessen in te vullen, en het was eenvoudig na te gaan wie op dat vlak 'bij' was, en wie er achter liep. De opmerkingen die docenten in het systeem maakten, werden voorafgaand aan de terugkombijeenkomsten geïnventariseerd, knelpunten konden direct gezamenlijk besproken worden.

Naast deze wekelijkse lesevaluatie zijn bij alle interventiedocenten twee lesobservaties uitgevoerd. In tegenstelling tot jaar 1 is ervoor gezorgd dat alle observaties ook zijn nabesproken met de docent. Docenten stelden deze vorm van begeleiding op prijs.

7.2.5 Verzuimregistratie

Vanuit onderzoeksmatig oogpunt is verzuimregistratie bij de interventielessen van belang; het maakt het mogelijk om studenten die de interventielessen in ruime mate hebben gevolgd, te onderscheiden van de studenten die veel afwezig zijn geweest. In jaar 1 was gebleken dat het verzuim bij de interventielessen, zoals geschat door docenten, hoog was (zie Bijlage 1 van dit rapport), maar gegevens op individueel studentniveau waren niet beschikbaar. Ook in jaar 2 zijn deze gegevens niet beschikbaar gekomen. In dit jaar zijn de afwezigheidspercentages afgeleid uit de gegevens die docenten daarover invulden bij de monitoring (zie vorige paragraaf).

7.2.6 Communicatie met teamleiders en docenten uit de controlegroep

In jaar 1 was de interventie vormgegeven als een activiteit die los stond van de normale onderwijsactiviteiten binnen Zadkine, onder andere door het inzetten van docenten die geen andere taak hadden dan het verzorgen van de interventielessen. Het gevolg daarvan was, onder andere, dat de teamleiders en docenten van de betrokken teams geen enkele verbondenheid met het taalonderzoek ervoeren. In jaar 2 is het uitgangspunt van de docent 'van buiten' losgelaten, en zijn de lessen verzorgd door de docent Nederlands uit het betrokken team. Daarnaast is geïnvesteerd in het voorlichten en betrekken van directeuren, teamleiders en overige docenten, zowel bij de opleidingen uit de interventiegroep als bij de opleidingen uit de controlegroep. De projectleider binnen Zadkine had gedurende het schooljaar meerdere malen contact met de betrokken teamleiders. Daarnaast had de projectleider direct contact met alle betrokken interventiedocenten, onder andere door aanwezig te zijn bij de terugkombijeenkomsten voor docenten (zie paragraaf 2.3.2 Scholing docenten).

7.2.7 De motivatie van studenten

Naast de al eerder genoemde maatregelen, die (mede) gericht waren op het verhogen van de motivatie van studenten (o.a. het (onopvallend) inbedden van de interventielessen in het

gewone lesrooster, het toevoegen van toetsen 'voor een cijfer' aan het materiaal), zijn er nog twee aanvullende maatregelen genomen.

De eerste was het terugkoppelen van de resultaten op de begin- en eindmeting aan de docenten en de studenten. In het eerste jaar was dit niet gebeurd, en dat wekte ergernis bij zowel docenten als studenten. In jaar 2 is dit deels gelukt; de resultaten op de beginmeting zijn tijdens een leerkringbijeenkomst uitgereikt aan de docenten. Vervolgens konden zij ze met hun studenten bespreken. De resultaten van de eindmeting zijn niet gecommuniceerd; de response op de nameting was dermate laag (10 procent), dat de gegevens niet verder verwerkt zijn.

Ten tweede is er door Expertisecentrum Nederlands gezocht naar een oplossing voor het feit dat de lees- en schrijftoets in voor- en nameting in jaar 1 gelijk waren. Hoewel dit vanuit onderzoeksmatig oogpunt te prefereren is, wekte de herhaling van de toets ergernis bij studenten ('Waarom moet ik deze toets maken? Die heb ik al eens gemaakt!'), waardoor hun houding bij het maken ervan niet positief was. Voor dit probleem is slechts een gedeeltelijke oplossing gevonden: voor de schrijftoets is in samenwerking met CINOP een alternatieve, maar gelijkwaardige opdracht ontwikkeld. Een prétest van deze toets is uitgevoerd bij een aantal klassen van ROC Friesche Poort. Voor de leestoets bleek bij de maker ervan, Cito, geen alternatief beschikbaar.

7.2.8 De 'lessons learned' tweede onderzoeksjaar

Het geheel aan maatregelen dat hierboven is geschetst, heeft in z'n algemeenheid gezorgd voor een beter verloop van het taalonderzoek in jaar 2, in vergelijking met jaar 1. De negatieve connotatie die het taalonderzoek in de ogen van veel directeuren, teamleiders en docenten binnen Zadkine had gekregen, is in belangrijke mate afgenomen. In jaar 3, toen het onderzoek opnieuw is opgeschaald naar meerdere locaties van Zadkine (in totaal 3000 eerstejaars studenten betrokken in het onderzoek), is in verreweg de meeste gevallen dezelfde aanpak gehanteerd als in jaar 2. Er waren wel een aantal aandachtspunten.

De communicatie binnen Zadkine over het taalonderzoek was nog voor verbetering vatbaar. Er waren gedurende het hele schooljaar (jaar 2) nog teveel direct betrokkenen (teamleiders, docenten) die te weinig over het onderzoek wisten, of over foutieve informatie beschikten.

Het belangrijkste punt bleek echter de uitvoering van de nameting te zijn: tijdens jaar 2 bedroeg de response op de nameting 10 procent, terwijl de inzet was een responsepercentage van minimaal 75 procent. Het was noodzakelijk dit percentage in jaar 3 substantieel te verhogen, om beantwoording van de onderzoeksvragen mogelijk te maken.

7.3 Opzet en verloop interventie in jaar 3 (2013-2014)

In jaar 3 is de interventie op een groot aantal punten op dezelfde wijze uitgevoerd als in jaar 2. In Hoofdstuk 2 is verslag gedaan van een aantal inhoudelijke aspecten van het verloop van

de interventie. Daarnaast waren er in jaar 3 een aantal specifieke, onderzoeksmatige aandachtspunten: de inbedding van het taalonderzoek in de organisatie, de verzuimregistratie en de organisatie van de eindmeting.

7.3.1 Inbedding van het Taalonderzoek in de organisatie

Op basis van de ervaringen uit eerdere jaren is een aantal maatregelen genomen om het Taalonderzoek optimaal in te bedden in de organisatie. Zoals al eerder genoemd werden alle interventielessen gegeven door de 'eigen' docent Nederlands. Er is zorg voor gedragen dat er voldoende facilitering was voor deze docenten en iedere interventiedocent kreeg een vaste begeleider toegewezen.

Naast de facilitering en ondersteuning van de interventiedocenten, werd ook aandacht besteed aan het betrekken van andere docenten Nederlands (docenten controlegroep), teamleiders en directieleden bij het onderzoek. Ten eerste zijn er op het gebied van de communicatie een aantal acties ondernomen, zoals het versturen van een nieuwsbrief (vier maal gedurende het schooljaar) en het organiseren van een symposium 'Samen werken aan beter lezen en schrijven' voor alle geïnteresseerden binnen Zadkine.

7.3.2 Verzuimregistratie

Het doel was te beschikken over volledig dekkende verzuimrapportages voor alle deelnemende opleidingen op individueel studentniveau, apart voor reguliere lessen en interventielessen. In jaar 3 was de verzuimregistratie op orde.

Om de aanwezigheid van studenten bij de interventielessen op individueel niveau te kunnen vaststellen, was gewerkt aan een digitale tool die de benodigde gegevens uit het aanwezigheidsregistratiesysteem van Zadkine (WebUntis) te kunnen halen. De docenten vulden per les de aanwezigheid van de studenten in, waarbij de reguliere lessen een andere code in het systeem hadden dan de interventielessen. De interventielessen op het rooster waren dus niet als zodanig herkenbaar voor de studenten, maar waren achter de schermen wel identificeerbaar. De volledigheid van de gegevens was afhankelijk van de nauwgezetheid waarmee de interventielessen met een eigen code in het rooster waren opgenomen. Dit moest per team worden geregeld. Het onderzoeksteam heeft de indruk, op basis van verslagen van docenten, dat dat niet in alle, maar wel in de meerderheid van de teams is gebeurd.

7.3.3 Organisatie eindmeting

In eerdere jaren bleven de responsepercentages en in sommige gevallen ook de kwaliteit van de response achter bij de doelstellingen. Om in jaar 3 de doelstelling van de eindmeting (het halen van een responsepercentage van 75 procent) wel te halen, is een draaiboek opgesteld en is een toetsleider aangewezen bij ROC Zadkine, die verantwoordelijk was voor de monitoring van de eindmeting.

Het draaiboek had betrekking op de activiteiten die bij Zadkine, rechtstreeks ten dienste van de meting, plaatsvonden en bevatte alle benodigde informatie op het gebied van fasering en

planning, de werkwijze en logistiek bij de afname van de toetsen en de monitoring daarvan alsmede praktische aandachtspunten met betrekking tot de eindmeting.

Er zijn meerdere communicatie-activiteiten ondernomen in aanloop naar de meting om docenten te informeren. Zo werd er aandacht besteed aan de eindmeting in de leerkringen, de nieuwsbrief en tijdens het symposium dat op 4 maart werd georganiseerd. Daarnaast werden teamleiders persoonlijk aangesproken door de toetsleider voorafgaand aan de meting en ontvingen alle betrokken docenten een persoonlijke mail, met het verzoek twee toetslessen plus een inhaalmoment in te plannen. Daarnaast is een persoonlijke brief naar alle docenten uit de controlegroep en hun teamleiders verzonden, om hen nogmaals te wijzen op de meting en het belang ervan.

Om het gewenste responsepercentage te bereiken, was monitoring tijdens de meting essentieel. Het was noodzakelijk om op het niveau van de individuele studenten inzicht te hebben in welke toetsen wel, en welke nog niet waren afgenomen. Dat maakte het mogelijk om gericht actie te ondernemen ter verhoging van het responsepercentage en het verhogen van het aantal CREBO's, bijvoorbeeld door het organiseren van inhaalmomenten, of door het aanspreken van docenten die in gebreke bleven. De toetsleider heeft hier, samen met secretariële ondersteuning, zorg voor gedragen. Gedurende de meting ontvingen alle betrokken docenten/teamleider updates per mail met de stand van zaken en werden docenten en teamleiders persoonlijk aangesproken door de toetsleider. Deze werkwijze heeft ertoe geleid dat het responspercentage in het derde jaar hoger lag dan in de twee voorgaande jaren. Ongeveer 80 procent van de uitgezette toetsen is ingevuld retour gekomen.

7.4 Lessons learned: onderzoek doen in het mbo

Zorg voor commitment van alle betrokken partijen

Het klinkt als een open deur, toch is dit het allerbelangrijkste advies dat geldt als het gaat om onderzoek doen in het mbo: zorg ervoor dat alle lagen binnen de organisatie betrokken worden bij het onderzoek. Van belang hierbij is vooral te beseffen welke lagen er in de organisatie zijn, en die allemaal op de juiste wijze te betrekken: college van bestuur, directeuren, teamleiders, docenten, studenten. Ieder van deze groepen binnen het ROC/AOC heeft een eigen verantwoordelijkheid ten aanzien van het onderzoek, en het is van belang om dat voor ieder van deze groepen duidelijk te maken en hun commitment te garanderen. Aan ieder van hen moet, in termen die passen bij hun rol, worden duidelijk gemaakt wat het belang van het onderzoek is, en welke bijdrage van hen gevraagd wordt. Het is niet automatisch zo dat als bijvoorbeeld een directeur zijn medewerking heeft toegezegd, dat ook geldt voor de betrokken teamleiders en docenten. Informatie bereikt niet altijd de juiste personen op de juiste manier, en daarnaast maken alle betrokkenen in de dagelijkse hectiek hun eigen keuzes: wat geef ik voorrang, wat niet? Als het onderzoek op dat moment niet hoog (genoeg) op het prioriteitenlijstje staat bij de betrokkenen, is de kans groot dat andere zaken voorrang krijgen.

Een bijzondere rol hierbij spelen de studenten. De studenten van een ROC zijn jongvolwassenen, en moeten als zodanig worden betrokken bij het onderzoek. Als hun medewerking cruciaal is voor het onderzoek, bijvoorbeeld omdat studentresultaten centraal staan, moet ook aan hen worden duidelijk gemaakt wat (voor hen!) het belang van het onderzoek is. De reden daarvoor is heel eenvoudig: als studenten het belang van een toets of een meting niet inzien, zullen ze niet deelnemen, of ongemotiveerd werken. Overigens zijn er, naast deze expliciete weg, ook meer impliciete wegen om de betrokkenheid van studenten te garanderen, bijvoorbeeld door de toetsen die deel uitmaken van het onderzoek, ook deel te laten uitmaken van hun eigen studievoortgang (zie ook hierna).

Houd rekening met de jaarplanning van een ROC

Het is noodzakelijk om bij de planning van een onderzoek rekening te houden met de (jaar)planning binnen een ROC. Ook dit punt is van belang om de betrokkenheid en aanwezigheid van mensen (teamleiders, docenten, studenten) te garanderen. Als er van docenten een substantiële bijdrage in uren wordt gevraagd, dan is het van belang dat die uren zijn gereserveerd in de jaartaak van de betrokken docenten. Die jaartaak wordt vastgesteld in het voorjaar (april, mei) voorafgaand aan het schooljaar waarop hij betrekking heeft.

Ook de aanwezigheid van studenten is geen vanzelfsprekendheid. Als de stage (beroepspraktijkvorming, BPV) in blokken is georganiseerd, bestaat de kans dat studenten soms maanden niet op school komen. Als studenten gedurende het laatste blok van een schooljaar op stage gaan, komen ze tussen eind maart en het begin van de zomervakantie hooguit een enkele dag naar school. In praktijk maakt ieder opleidingsteam eigen keuzes als het gaat over de inrichting van de BPV, passend bij de sector waarvoor de student wordt opgeleid. Dus binnen één ROC of zelfs een locatie kunnen op dit punt verschillen tussen opleidingen bestaan.

De inzet van personeel op een ROC gebeurt meestal over hele jaren; iemand krijgt bijvoorbeeld een specifieke taak voor een halve dag per week, gedurende een heel schooljaar. Dat maakt dat het personeel van een ROC niet flexibel kan worden ingezet. Als het gedurende een toetsperiode heel druk is, kan het nodig zijn om extra personeel van buiten het ROC te betrekken.

Wees flexibel

Denk van tevoren na: wat is van wezenlijk belang voor mijn onderzoek, wat niet? Wat is 'need to have', wat is 'nice to have'? Zorg ervoor dat alle energie gaat zitten in het realiseren van wat noodzakelijk is voor het garanderen van het onderzoeksresultaat: een bepaald aantal deelnemers, een responsepercentage. En laat alles wat niet strikt genomen nodig is, achterwege. Het is ingewikkeld genoeg om de noodzakelijke activiteiten te realiseren. Zorg in dat kader ook voor doeltreffende communicatie met alle betrokkenen binnen het ROC, maak heel concreet duidelijk wat er van hen verwacht wordt.

Ook als het onderzoek eenmaal is gestart, is een flexibele houding noodzakelijk, in combinatie met een scherp beeld van wat noodzakelijk of gewenst is, en wat niet. Onderweg zullen heel wat verrassende gebeurtenissen plaatsvinden: mensen doen lang niet altijd wat je gevraagd of bedoeld hebt. Docenten vergeten een toets af te nemen, wisselen programmaonderdelen om omdat dat beter past, lessen vallen plotseling uit vanwege excursies, etc. In relatie met dit laatste punt is het ook belangrijk om na te denken welke onderzoekstaken door medewerkers van het ROC kunnen of moeten worden uitgevoerd, en wat dermate cruciaal is dat de uitvoering ervan niet uit handen kan worden gegeven.

Wees flexibel (2)

Bij onderzoek in het mbo is het lastig het aantal benodigde opleidingen te krijgen om kleine tot middelgrote effecten van de interventie aan te kunnen tonen. In dit onderzoek werd dit aantal voorafgaande aan het experiment bepaald door een zogeheten 'poweranalyse'. Loting vond vervolgens plaats over een lijst van opleidingen die in het *komende* schooljaar zouden worden gestart. De indeling van opleidingen was gebaseerd op de prognose van het studentaantal. Het werkelijke studentaantal bleek echter sterk af te wijken van de prognose, waardoor studenten uit verschillende opleidingen gegroepeerd werden in één klas (en er vanuit onderzoeksmatig perspectief opleidingen afvielen).

De gekozen onderzoeksopzet moet flexibel genoeg zijn om dit type praktische keuzes op te kunnen vangen. Een aanbeveling zou daarom kunnen zijn om een ruime marge te nemen in de poweranalyse, daarbij rekening houdend met uitval van opleidingen. Daarnaast is het een aanbeveling om bij loting over opleidingen in plaats van individuen (zoals het geval was in het experiment van Zadkine), het aantal benodigde opleidingen niet te onderschatten. Bij een gerandomiseerd experiment waarbij wordt geloot over opleidingen zijn grofweg 80 opleidingen nodig (waarvan 40 in behandel- en 40 in controlegroep) om kleine (maar wellicht wel relevante) effecten te kunnen vinden.

Zorg voor relevante toetsen

De betrokkenheid van studenten bij het onderzoek verdient speciale aandacht. Mbo-studenten leggen een toets alleen maar af als er voor henzelf een direct belang aan gekoppeld is. Dat belang kan hem zitten in een leereffect, maar het meest doeltreffend is waarschijnlijk om de toetsen ten behoeve van het onderzoek 'high stake' te maken. Dit wil zeggen dat ze meetellen voor de studievoortgang. Bij een onderzoek als hier beschreven is dat echter praktisch nauwelijks haalbaar: vanuit onderzoeksmatig oogpunt zouden de toetsen voor alle betrokken studenten op dezelfde wijze moeten meetellen voor de studievoortgang, maar de verschillen tussen opleidingen op dit gebied zijn dermate groot, dat er niet 'one size fits all' is. Daarnaast is er ook een ander mogelijk nadeel aan verbonden. 'Teaching to the test', waarbij studenten alleen maar worden getraind in het maken van de test in plaats dat hun algemene taalvaardigheden worden verbeterd, kan het gevolg zijn van het laten meetellen van toetsen voor de studievoortgang.

Een gerelateerd punt met betrekking tot toetsen is dat het niet raadzaam is om twee keer dezelfde toets af te nemen, bijvoorbeeld in een voor- en een eindmeting. Hoewel het vanuit onderzoeksmatig oogpunt de voorkeur kan hebben, zullen mbo-studenten de dubbeling

ogenblikkelijk opmerken en de tweede afname niet serieus nemen. Het is mogelijk dat een uitgebreide toelichting ('waarom twee keer dezelfde toets?') dit risico enigszins ondervangt. Een andere oplossing is om slechts één toets af te nemen en niet twee. In principe volstaat alleen een eindmeting bij een gerandomiseerd experiment, aangezien de loting (mits goed uitgevoerd) ervoor zorgt dat behandel- en controlegroepen voorafgaande aan de interventie vergelijkbaar zijn. Er hoeft dus niet te worden gecorrigeerd voor verschillen in taalniveau aan het begin van het experiment, een begintoets is niet nodig. Een voordeel is dat dit de belasting op de organisatie verlaagt: er zijn minder tijd en middelen nodig voor bijvoorbeeld de logistieke operatie van het afnemen van de toets. Daarnaast kan het ook leiden tot minder irritatie onder mbo-studenten, omdat ze slechts 1 keer een toets hoeven te maken, waardoor ze de toets wellicht serieuzer nemen. Het inleveren van de beginmeting heeft echter wel zijn prijs. De power, dat wil zeggen de statistische kracht, van het experiment wordt kleiner, waardoor meer opleidingen in het experiment nodig zijn om relevante effecten te kunnen vinden. Bovendien vergt het in de uitvoering van het onderzoek dat de loting strikt gehanteerd wordt, dat alle betrokkenen exact de rol spelen die hen is toebedeeld. De inspanning die het vergt om dit te monitoren, zeker bij een groot onderzoek, is aanzienlijk.

Begin klein, eindig groot

Een aanbeveling voor vervollexperimenten is dat men eerst in het klein experimenteert voordat opschaling plaatsvindt naar een groter experiment. Daarbij zou dan ook kunnen worden geëxperimenteerd met meerdere interventies, en niet maar één (zoals in dit onderzoek), bijvoorbeeld door te experimenteren met verschillende vormen en intensiteiten van lesprogramma's. Deze verschillende interventies kunnen tegen elkaar worden afgezet, zodat een beter beeld wordt verkregen welke interventies het meest kansrijk zijn. Vervolgens zou de meest kansrijke in een groter experiment kunnen worden getest.

8 Conclusies en discussie

In dit onderzoek stonden twee onderzoeksvragen centraal:

1. Hoe verloopt de taalvaardigheidsontwikkeling van het Nederlands binnen de verschillende sectoren van het mbo?
2. In welke mate kan de taalvaardigheid Nederlands van de studenten in het mbo verbeterd worden door middel van een gerichte interventie gericht op het verbeteren van lees- en schrijfvaardigheid?

Hieronder geven we antwoord op deze twee onderzoeksvragen en sluiten we af met een discussie.

Onderzoeksvraag 1. Taalvaardigheidsontwikkeling

Het taalniveau van de mbo-studenten gaat in één schooljaar nauwelijks vooruit. In het eerste en derde onderzoeksjaar was er geen significant verschil waarneembaar tussen de scores op

de begin- en eindmeting van de lees- en taalverzorgingstoetsen. Bij de schrijftoetsen was er ook geen verschil tussen beide metingen waarneembaar in het eerste onderzoeksjaar, maar wel in het derde jaar. Dit werd vooral gedreven door mbo4-studenten: 17 procent van hen schoof gedurende het schooljaar ten minste één referentieniveau op (bijvoorbeeld van 1F naar 2F). Verder waren er geen statistisch significante verschillen in de taalniveaus van de mbo-studenten tussen de verschillende sectoren in het mbo die in dit onderzoek zijn onderscheiden: techniek, economie, en zorg en welzijn.

Er zijn ten minste twee verklaringen te geven waarom de studenten in een schooljaar nauwelijks vooruitgaan. Ten eerste kan het hebben gelegen in het feit dat slechts de helft van de beoogde reguliere lessen Nederlands ook daadwerkelijk is gegeven. Daarmee kan het aantal gegeven lessen te laag zijn geweest om het taalniveau van mbo-studenten in een school jaar tijd te verhogen. Ten tweede kan de lage motivatie van de studenten voor de lessen Nederlands een rol hebben gespeeld. Dit kwam naar voren bij de analyse van de tweede onderzoeksvraag.

Deze bevindingen kunnen een reden tot zorg zijn. Een deel van de mbo-studenten zit namelijk bij de start van het schooljaar nog (lang) niet op het vereiste minimumniveau aan het einde van de opleiding, en moet gedurende de opleiding een of meerdere referentieniveaus stijgen (bijvoorbeeld van 1F naar 2F) om op dat niveau te komen. Het beeld tussen niveau 3- en niveau 4-opleidingen en tussen de domeinen lezen en schrijven is verschillend. Bij schrijven gaat het om ten minste 30 procent van de studenten voor zowel mbo-3 als mbo-4, bij lezen gaat het om 10 procent bij mbo-3 en 43 procent bij mbo-4. De uitdaging is dus het grootst voor mbo-4.

Het onderzoek laat zien dat de noodzakelijke vooruitgang in niveaus niet wordt bereikt met het huidige onderwijs dat op het mbo gegeven wordt. De kans bestaat dat het vereiste eindniveau niet wordt gehaald en dat een deel van de studenten het centraal ontwikkeld examen taal niet haalt.

Onderzoeksvraag 2. Effecten van taalinterventie

De taalinterventie heeft geen effect gehad op de lees- en de schrijfpredaties van de studenten. Evenmin heeft de interventie effect gehad op het strategiegebruik van de studenten, wat een onderdeel was van de taalinterventie. Studenten zijn door de interventie niet beter gaan plannen, monitoren en evalueren bij schrijven. Ze zijn ook niet beter gaan samenvatten, voorspellen, interpreteren, evalueren en reflecteren bij lezen.

Dit suggereert dat de hier gehanteerde interventie niet aanslaat bij mbo-studenten. Echter, ook andere factoren kunnen een rol hebben gespeeld, hoewel niet valt te ontleden in welke mate. De lage motivatie onder mbo-studenten voor het vak Nederlands, en het ontbrekend belang van de lees- en schrijftoetsen voor de studievoortgang lijken belangrijke factoren te zijn. Daarnaast kan het aantal gegeven interventielessen te laag zijn geweest om effecten te sorteren, en heeft mogelijk de bevoegdheid van de docenten een rol gespeeld. Ongeveer een

derde van de docenten had geen directe eeste-, of tweedegraadsbevoegdheid voor het vak Nederlands.

De gekozen benadering van de interventie, met de nadruk op strategiegebruik heeft dus niet tot de gewenste vooruitgang in lees- en schrijfprestaties van mbo-studenten geleid.

Discussie

Deze bevindingen roepen een aantal fundamentele vragen op omtrent lees- en schrijfonderwijs in het mbo. Zoals gezegd, kunnen een ontbrekend belang van de toetsen voor de studievoortgang en een lage motivatie voor de lessen Nederlands een reden zijn geweest waarom de interventie geen effecten heeft gesorteerd op de taaltoetsen. Mbo-studenten zijn waarschijnlijk eerder geneigd een toets serieus te maken als er voor henzelf een direct belang aan gekoppeld. Aan de andere kant kunnen er vraagtekens gesteld worden bij de gekozen interventie. Is de hier gekozen benadering, die lees- en schrijfstrategieën centraal stelt, niet passend voor mbo-studenten? Die benadering is immers gebaseerd op bevindingen uit andere sectoren, bij studenten uit het po en het vo. Of moeten de verklaringen niet zozeer gezocht worden in de gekozen benadering, maar meer in de wijze waarop de interventie is uitgevoerd (zie Hoofdstuk 2)? Het lijkt kansrijk deze laatste gedachtegang te volgen, en verschillende aspecten van de hier gehanteerde interventie nader te bekijken.

Het meest opvallende aspect van de gekozen benadering is dat verondersteld is dat deze voor alle type mbo-studenten zou werken. De interventie is in veel opzichten uitgewerkt volgens het principe van 'one size fits all', passend bij de wijze waarop er tussen 2011 en 2014 binnen Zadkine werd gewerkt, en ook passend bij de opzet van dit onderzoek. Echter, de populatie in het mbo is zeer divers. Vermoedelijk zal een aanpak die meer maatwerk biedt, meer resultaat geven. Het gaat daarbij om maatwerk zowel richting docenten als richting studenten.

Dit kan bijvoorbeeld door het lees- en schrijfonderwijs te laten aansluiten bij de beroepssector waarvoor de student wordt opgeleid. Elbers (2012) signaleert bijvoorbeeld een grote variatie aan vormen waarop de aansluiting tussen taalonderwijs en beroepsgericht onderwijs gerealiseerd kan worden. Hij bepleit kleinschalig werken bij het vormgeven van geïntegreerd taal/vakonderwijs binnen het mbo, samengaand met kleinschalige, lokale effectstudies. Een goede aansluiting tussen taalonderwijs en beroepsonderwijs zal de motivatie van studenten voor het taalonderwijs mogelijk positief beïnvloeden. Daarnaast kan maatwerk voor docenten betekenen dat docenten het onderwijs kunnen aanpassen aan hun eigen capaciteit en stijl van lesgeven, en de voorkeuren van hun studenten. Wat betreft maatwerk voor studenten kan gedacht worden aan een aanpak die recht doet aan de grote verschillen tussen studenten in sommige mbo-klassen, bijvoorbeeld op mbo-4: havisten hebben een hele andere historie wat betreft taalonderwijs dan studenten afkomstig van het vmbo of doorstromers van mbo-3. Beter recht doen aan de verschillen tussen eerstejaars mbo-studenten kan echter ook betekenen: starten met nauwkeurig inventariseren wat de student al kan, en het aanbod daar op afstemmen.

Uit de kwalitatieve evaluatie van de hier uitgevoerde interventie (zie hoofdstuk 2) bleek dat een aanzienlijk deel van de docenten moeite had met de gehanteerde didactische principes, vooral het aspect van activerende didactiek. Dat bleek tijdens de observatie van de lessen, maar ook uit verslagen van de docenten zelf, die bijvoorbeeld aangaven alle opdrachten waarin vormen van samenwerking waren verwerkt, over te slaan. Recent onderzoek ondersteunt deze observatie: Harms en Kalsbeek (2013) signaleren bij lessen Nederlands op mbo-2 niveau weinig directe instructie en weinig interactieve werkvormen. De Milliano (2013) signaleert dat er op het vmbo nog maar weinig lessen voldoen aan de principes van effectief taalonderwijs: er worden weinig vormen van interactieve instructie geobserveerd. Bolle en van Meelis (2014) houden een pleidooi voor het belang van gelijktijdige vak- en taalontwikkeling; een belangrijk advies voor de docent daarbij is 'stimuleer toepassing en interactie'. Vanuit didactisch oogpunt lijkt hier een belangrijk aanknopingspunt te liggen voor verbetering van het taalonderwijs (en het geïntegreerd taal/vakonderwijs) binnen het mbo. Docenten en onderzoekers zullen in de vormgeving hiervan samen moeten zoeken naar wat werkbaar en effectief is.

Ter afsluiting

De hier bereikte conclusie, dat een generieke aanpak voor lezen en schrijven binnen het mbo niet leidt tot de beoogde leerwinst, zal voor veel betrokkenen, docenten Nederlands zowel als onderzoekers, niet als een verrassing komen. Toch leeft onder mbo-bestuurders nog steeds het beeld dat met een dergelijke generieke aanpak het vak Nederlands is 'afgedekt': als er twee uur per week Nederlands wordt ingeroosterd, met een programma dat voor alle studenten gelijk is, dan moet het verplichte examen geen probleem zijn. Dit onderzoek heeft laten zien dat deze veronderstelling niet de juiste hoeft te zijn, en kan leiden tot problemen voor de betrokken studenten wanneer de centrale examinering wordt doorgevoerd. Vervolgonderzoek zal moeten uitwijzen of een andere vorm van taalonderwijs, dat meer recht doet aan de grote diversiteit binnen het mbo, beter in staat is de ontwikkeling van de taalvaardigheid van mbo-studenten te stimuleren.

Bijlagen

Bijlage 1. Onderzoeksresultaten jaar 1

In de eerste twee onderzoeksjaren stonden nagenoeg dezelfde onderzoeksvragen centraal als in het derde onderzoeksjaar. Alleen de eerste vraag was iets ander geformuleerd en maakte geen onderscheid tussen de verschillende sectoren van het mbo:

1. Hoe verloopt de taalvaardigheidsontwikkeling van het Nederlands binnen het mbo?
2. In welke mate kan de taalvaardigheid Nederlands van de studenten in het mbo verbeterd worden door middel van een gerichte interventie gericht op het verbeteren van lees- en schrijfvaardigheid?

Deze vragen zijn beantwoord met behulp van lees-, schrijf- en taalvaardigheidstoetsen die onder eerstejaars mbo3- en mbo4-studenten zijn afgenomen aan het begin en einde van het schooljaar. Voor de beantwoording van de eerste vraag zijn de scores op de toetsen vertaald naar de zogeheten referentieniveaus. Deze referentieniveaus variëren van 1F (laag) tot 4F (hoog). Studenten die een niveau 3-opleiding volgen leggen het eindexamen af op niveau 2F, studenten van niveau 4-opleidingen doen dit op niveau 3F. Studenten die van het vmbo afkomen zouden op 2F-niveau moeten zitten.

In deze bijlage bespreken we de resultaten van het eerste onderzoeksjaar. In dit jaar was de taalinterventie anders vormgegeven dan in het derde jaar, en waren er problemen met de uitvoering en implementatie (zie paragraaf 7.1 van dit rapport). Desalniettemin waren er voldoende gegevens beschikbaar om beide vragen te kunnen beantwoorden. In het tweede onderzoeksjaar is besloten geen evaluatie te laten plaatsvinden omdat de response op begin- en eindmetingen van de taaltoetsen te laag was (zie paragraaf 7.2 van dit rapport). Hieronder geven we antwoord op bovenstaande vragen voor het eerste onderzoeksjaar. Daarbij is dezelfde aanpak gehanteerd als in het derde onderzoeksjaar.

Onderzoeksvraag 1. Taalvaardigheidsontwikkeling

Het taalniveau van de mbo-studenten heeft zich niet ontwikkeld gedurende het eerste schooljaar. De scores van de eindmetingen op de lees-, schrijf-, en taalverzorgingstoetsen zijn ongeveer gelijk aan de scores op de beginmetingen, en verschillen niet significant van elkaar, zie tabel B1.1.

Tabel B1.1 Gemiddelden nul- en eindmeting voor de controlegroep (zonder extra taallessen)

	Score eindmeting	Score eindmeting	Vershil in punten	Vershil in standaarddeviaties (van nulmeting)	(p-waarde)	N
Gemiddelde Taalverzorging	34,64	34,86	-0,22	-0,03	(0.592)	566
Standaarddeviaties	7,44	6,57				
Gemiddelde Lezen	24,45	24,40	0,05	0,01	(0.926)	549
Standaarddeviaties	4,89	4,44				
Gemiddelde Schrijven	19,42	19,25	0,17	0,06	(0.253)	489
Standaarddeviaties	2,73	2,94				

Een deel van de mbo-studenten moet gedurende de opleiding echter wel een of meerdere referentieniveaus opschuiven om op het wettelijk vastgestelde eindniveau te komen.

Tabel B1.2 laat zien om hoeveel procent van de studenten het gaat door cijfers te geven over het taalniveau aan het begin van het schooljaar (de beginmeting). De percentages verschillen tussen mbo-3 en mbo-4 studenten en tussen de domeinen lezen, schrijven en taalverzorging.

Tabel B1.2 Verdeling van scores over de referentieniveaus voor alle studenten waarvoor een beginmeting beschikbaar is (zowel controle als behandelgroep zitten hier dus in)

	Mbo-3		Mbo-4	
	Aantal	In %	Aantal	In %
Taalverzorging (Cito)				
<1F	254	25	159	11
1F	263	26	301	21
2F	278	28	426	29
>3F	215	21	579	40
Totaal	1010	100	1465	100
Score op minimaal examenniveau	493	49	579	40
Lezen (Cito)				
<1F	7	1	6	0
1F	24	3	26	2
2F	425	51	521	37
>3F	382	46	838	60
Totaal	838	100	1391	100
Score op minimaal examenniveau	1220	97	838	60
Schrijven (CINOP)				
<2F	261	33	329	24
2F	521	66	1018	76
Totaal	782	100	1347	100

Bij schrijven bevindt iets minder dan een derde van de eerstejaars mbo-studenten zich niet op het eindniveau van hun vooropleiding vmbo (33 procent bij mbo-3 en 24 procent bij mbo-4). Dit wil zeggen dat ze referentieniveau 2F niet laten zien in hun schrijfproduct.

Voor mbo-3 betekent dit dat een derde van de studenten in twee of drie jaar tijd nog minstens een niveau moet stijgen (bijv. van 1F naar 2F) om op het vastgestelde eindniveau

(2F) van hun opleiding te komen. Voor mbo-4 betekent dit dat *ten minste*²² nog 24 procent van de studenten een of meerdere niveaus moet opschuiven om op het vastgestelde eindniveau te komen. Zij moeten namelijk, aan het eind van hun opleiding drie of vier jaar later, op niveau 3F zitten.

Bij lezen is de uitdaging het grootst op niveau 4, waar vier op de tien studenten nog niet op het vereiste examenniveau zitten aan de start van hun opleiding. Op niveau 3 scoren vrijwel alle studenten (97 procent) bij binnenkomst al op het voor hun vereiste examenniveau. Bij taalverzorging (spelling en grammatica) zit ongeveer de helft van de mbo-3-studenten nog niet op het vereiste eindniveau. Bij niveau 4 gaat het om 60 procent. Een derde van de mbo-4 studenten scoort op het vlak van taalverzorging zelfs meer dan 1 niveau lager dan het uiteindelijke vereiste niveau.

Onderzoeksvraag 2. Effecten van taalinterventie

De taalinterventie bleek geen effect te hebben gehad op de taalniveaus aan het eind van het schooljaar (zie tabel B1.3).²³ Ook waren er geen aanwijzingen voor positieve effecten voor bepaalde subgroepen. In de meeste gevallen waren de puntschattingen zelfs negatief, hetgeen een negatief effect van de interventie suggereerde. Net zoals in het derde onderzoeksjaar is onderzocht wat hiervoor de verklaringen konden zijn. De belangrijkste verklaring was de kwaliteit van de uitvoering van de interventie. Er was ontevredenheid bij de taaldocenten met het ontwikkelde lesmateriaal, en een gebrekkig draagvlak bij de opleidingen voor het experiment. Dit laatste leek vooral te maken te hebben met het feit dat docenten van buiten de opleidingen de extra lessen verzorgden (zie het procesverslag in paragraaf 7.1). Naar aanleiding hiervan is dan ook besloten de interventie voor onderzoeksjaren 2 en 3 aan te passen (zie paragrafen 7.2 en 7.3). Een andere factor die mogelijk een rol heeft gespeeld was de lage motivatie van studenten voor de extra lessen. Dit uitte zich onder meer in een hoog verzuim, dat werd geschat op gemiddeld 40 procent, twee keer zo hoog als tijdens de reguliere lessen Nederlands. Overige verklaringen waren een ontbrekend belang van de toetsen voor de studievoortgang, en de gerealiseerde omvang van de interventie. Het aantal daadwerkelijk extra lessen was met gemiddeld 24 lessen 20 procent lager dan het vooraf beoogde aantal van 30 lessen. Ten slotte kan de kwaliteit van de ingezette taaldocenten een rol hebben gespeeld, 40 procent van hen was niet direct bevoegd om lessen Nederlands te verzorgen. Dit percentage lag overigens bijna even hoog onder de taaldocenten die de reguliere lessen Nederlands gaven.

²² De schrijftoets laat geen uitspraken toe over of een student wel of niet niveau 3F laat zien. Hierdoor kan het percentage van 24 procent hoger zijn in werkelijkheid. Onder degenen die niveau 2F scoren, zitten namelijk ook studenten die nog geen niveau 3F beheersen.

²³ In tegenstelling tot het derde onderzoeksjaar is in deze tabel alleen modellen (1) en (2) geschat (zie paragraaf 5.1 voor uitleg over het onderzoeksdesign). Model (3) was niet nodig, aangezien er geen non-compliance probleem bestond.

Tabel B1.3 Effect taalinterventie totale sample

Afhankelijke variabele: gestandaardiseerde score voor						
	Taalverzorging		Lezen		Schrijven	
	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)
Effect taalinterventie	-0.113	-0.044	-0.167	-0.146	-0.103	-0.061
	(0.123)	(0.089)	(0.143)	(0.125)	(0.103)	(0.071)
Controle voor nulmeting en overige kenmerken in specificatie	nee	ja	nee	ja	nee	ja
Observaties	1440	1440	1565	1565	1299	1299
Aantal opleidingen	63	63	67	67	61	61
R-kwadraat	0.003	0.348	0.007	0.116	0.003	0.170

Elke kolom is een regressie. Model (2) controleert voor de nulmeting, het geslacht, de etniciteit, de vooropleiding, het aantal reguliere lessen Nederlands per jaar en het niveau van de opleiding (mbo-3 of mbo-4). Ontbrekende waarden voor de nulmeting zijn op het gemiddelde 0 gezet. Daarnaast is een dummy voor ontbrekende waarde opgenomen. Standaardfouten geclusterd op opleiding tussen haakjes. Puntchattingen in standaarddeviaties van de toetsscore.

Bijlage 2. Voorbeelden lees-, en schrijfwijzer

B

Schrijfwijzer

Wat wil ik doen?

Hoe doe ik het?

Schrijfdoel bepalen

Wat wil ik met mijn tekst bereiken?

- Ik wil informatie geven →
Informerend: ik geef specifieke informatie die de lezer nodig heeft
- Ik wil duidelijk maken hoe ik over iets denk →
Overtuigend: ik geef argumenten om mijn mening te onderbouwen

Publiek bepalen

Voor wie schrijf ik mijn tekst?

- Ik schrijf een tekst voor jonge kinderen →
Ik zorg voor makkelijke woorden en eenvoudige zinnen
- Ik schrijf een brief aan een vriend of klasgenoot →
Informeel: ik spreek diegene aan met 'je'
- Ik schrijf een brief aan een instantie →
Formeel: ik spreek diegene aan met 'u'

Informatie ordenen Aantekeningen maken

Hoe kan ik de belangrijkste informatie uit de tekst overzichtelijk weergeven?

- Mindmap (zie voorbeeld 1)
- Woordweb (zie voorbeeld 2)
- Story structure (zie voorbeeld 3)
- Tekstselectie: Je onderstreept de belangrijkste zaken in de tekst, dit kunnen woorden of zinnen zijn

Tekst opbouwen

Hoe bouw ik mijn tekst overzichtelijk op?

- Inleiding → Zorg voor een pakkende titel en bespreek het onderwerp van de tekst
- Kern → Bespreek het probleem / jouw argumenten / de uitwerking van het onderwerp
- Slot → Zorg voor een afsluiting waaruit duidelijk wordt dat dit het eind van de tekst is

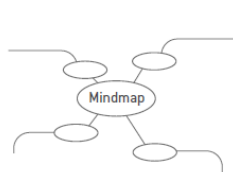
Samenvatting maken

Hoe maak ik een goede samenvatting?

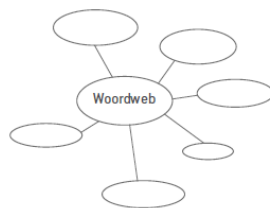
- Woordweb (zie voorbeeld 2)
- Story structure (zie voorbeeld 3)
- Kernzinnen selecteren: Je onderstreept de belangrijkste zinnen in de tekst

Voorbeelden

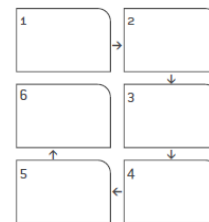
1 Mindmap



2 Woordweb



3 Story structure



Wat wil ik doen?

Hoe doe ik het?

Leesdoel bepalen

Waarom lees ik deze tekst?

- Ik wil iets leren → informatie krijgen
- Ik lees voor mijn plezier → amuseren
- Ik wil weten hoe ik iets moet doen → instructie krijgen

Leesmanier bepalen

Hoe kan ik deze tekst het beste lezen?

- Ik wil ongeveer weten waar de tekst over gaat →
globaal lezen: ik lees de titel, de tussenkopjes en lees enkele zinnen
- Ik wil precies weten wat er in de tekst staat →
intensief lezen: ik lees de tekst woord voor woord
- Ik ben op zoek naar specifieke informatie →
zoekend lezen: ik zoek*het woord in de tekst en lees de zinnen die eromheen staan

Woordbetekenissen
achterhalen

Wat betekent dit woord?

Volg het volgende stappenplan:

- 1 Lees een stukje terug en/of verder
- 2 Kijk naar de illustraties
- 3 Bekijk het woord: herken je delen van het woord?
- 4 Zoek het woord op in het woordenboek of vraag een ander om hulp
- 5 Check: klopt de gevonden betekenis in de tekst?

Voorspellen en
voorkennis gebruiken

Hoe kan ik snel zien waar de tekst over gaat zonder de tekst te lezen?

Volg het volgende stappenplan:

- 1 Kijk naar de titel
- 2 Kijk naar de tussenkopjes
- 3 Kijk naar de dikgedrukte woorden
- 4 Kijk naar de illustraties
- 5 Bedenk wat je al over het onderwerp weet

Tekstverbanden leggen
en signaal- en
verwijswoorden
herkennen

Welke tekstverbanden kan ik tegenkomen en welke signaalwoorden worden daarbij gebruikt?

- **Opsomming** → ten eerste, ten tweede, verder, ook
 - **Vergelijking** → net als, evenveel, groter dan, kleiner dan, zoals
 - **Oorzaak – gevolg** → eerste gebeurde... en toen..., omdat, doordat
- Naast signaalwoorden helpen ook verwijswoorden je de tekst beter te begrijpen.
- Ze verwijzen naar:
- Personen (bijv. *Mijn vriend geeft morgen een feest. Hij is jarig.*)
 - Redenen (bijv. *Hij heeft hard geleerd voor de toets. Daardoor haalt hij een goed punt.*)
 - Tijden of plaatsen (bijv. *Morgen gaan we op vakantie naar Spanje. Daar is het heel goed weer.*)

Vragen stellen

Wat voor soort vragen kan ik stellen om informatie te krijgen?

- Ik wil veel informatie over een tekst →
Ik stel een **open vraag** (bijv. *Waar gaat de tekst over?*)
- Ik wil specifieke informatie over een tekst →
Ik stel een **gesloten vraag** (bijv. *Gaat de tekst over schulden?*) of een **meerkeuzevraag** (bijv. *Gaat de tekst over geld of over vakantie?*)

Literatuur

Biancarosa, C. en C.E. Snow, 2006, *Reading next. A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York (2nd ed.)*, Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Bolle, T., 2010, Taal in het mbo. Een vak apart? Uitdagingen voor de docent Nederlands in het beroepsonderwijs. *Levende Talen Magazine*, vol. 6: 22-27.

Bolle, T., en I. van Meelis, 2014, *Taalbewust beroepsonderwijs. Vijf vuistregels voor effectieve didactiek*, Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Bonset, H. en M. Hoogeveen, 2007, *Schrijven in het basisonderwijs, een inventarisatie van empirisch onderzoek in het perspectief van leerplanontwikkeling*, Enschede: SLO.

Buisman, M., J. Allen, D. Fouarge, W. Houtkoop en R. van der Velden, 2013, *PIAAC: Kernvaardigheden voor werk en leven. Resultaten van de Nederlandse survey 2012*, 's-Hertogenbosch/Utrecht: ecbo.

College voor toetsing en examens (CvtE), 2013, Nederlandse Taal referentieniveau 2F (mbo-2 en mbo-3). Conceptsyllabus centraal ontwikkeld examen. Digitaal verkregen op 19 mei 2015 van <https://www.examenbladmbo.nl/examen/nederlandse-taal-2f/2014-2015>.

Clotfelter, C., H. Ladd en J. Vigdor, 2007, Teacher credentials and student achievement in high school: a cross-subject analysis with student fixed effects, NBER Working Paper 13617.

Cohen, J., 1988, *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences, 2nd Edition*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

De Milliano, I., A. van Gelderen, P. Slegers, E. van Schooten, 2012, Het belang van motivatie en lesparticipatie in taal- en zaakvakken voor de schrijfontwikkeling van vmbo-leerlingen. In: N. de Jong, N. de, K. Juffermans, M. Keijzer en K. Rasier, K., 2012, *Papers of the Anéla 2012 Applied Linguistics Conference*, Delft: Eburon.

De Milliano, I., 2013, Literacy development of low-achieving adolescents. The role of engagement in academic reading and writing, Proefschrift, Universiteit van Amsterdam.

Ebbens, S. en S. Ettekoven, 2005, *Effectief leren, basisboek*, Houten: Noordhoff Uitgevers.

Elbers, E., 2012, *Iedere les een taalles? Taalvaardigheid en vakonderwijs in het (v)mbo. De stand van zaken in theorie en onderzoek*, Utrecht en Den Haag: Universiteit Utrecht en PROO.

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen taal en rekenen, 2008, *Over de drempels met taal en rekenen. Hoofdrapport van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*, Enschede: SLO.

Gelderen, A. van,, 2010, *Leerstoflijnen schrijven beschreven*, Enschede: SLO/Kohnstamm Instituut.

Graham, S. en M.A. Hebert, 2010, *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading. A Carnegie Corporation Time to Act Report*, Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Graham, S., en D. Perin, 2007, A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, vol. 99(3): 445-76.

Graham, S. en D. Perin, 2007, *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Guthrie, J.T., K. McGough, L. Bennett en M.E. Rice, 1996, Concept-oriented reading instruction: An integrated curriculum to develop motivations and strategies for reading, in: L. Baker, P. Afflerbach en D. Reinking (eds), *Developing engaged readers in school and home communities* (pp. 165-190), Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.

Hattie, J., 2003, *Teachers Make a Difference: What is the research evidence?*, Auckland: University of Auckland.

Hattie, J., 2008, *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York/London: Routledge.

Harms, T. en M. Kalsbeek, 2013, *Leren begrijpend lezen en luisteren in mbo 2*, Groningen: GION/RUG.

Houtkoop, W., J. Allen, M. Buisman, D. Fouarge en R. van der Velden, 2012, *Kernvaardigheden in Nederland: Resultaten van de Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL), 's-Hertogenbosch/Utrecht: ecbo.*

Inspectie van het onderwijs, 2006, *Opbrengsten van het onderwijs 7. Onderwijsverslag 2005-2006*. Verkregen op 16 juli 2012 van http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Onderwijsverslagen/2012/ov1011_h7_opbrengsten_printversie.pdf.

Jong, P. de, en I.K. Berg, 2001, *De kracht van oplossingen. Handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstherapie*, Amsterdam: Harcourt.

Kamil, M.L., G.D. Borman, J. Dole, C.C. Kral, T. Salinger en J. Torgesen, 2008, Improving adolescent literacy: Effective classroom and intervention practices: A Practice Guide (NCEE #2008-4027). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/wwc>.

Neuvel, J., T. Bersee, H.D. Exter en M. Tijssen, 2004, Nederlands in het middelbaar beroepsonderwijs. Een verkennend onderzoek naar het onderwijsaanbod Nederlands en de taalvaardigheid van leerlingen, 's-Hertogenbosch: CINOP.

OCW, 2012. Kamerbrief pilots rekentoets vo en examens taal en rekenen mbo, 8 juni 2012. Digitaal verkregen op 15 mei 2015 van <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2012/06/08/kamerbrief-pilots-rekentoets-in-vo-en-examens-taal-en-rekenen-mbo.html>.

Onderwijsraad, 2006, Versteving van kennis in het onderwijs, Den Haag: Onderwijsraad.

Pressley, M., 2006, *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (3rd ed.). New York: Guilford.

Pressley, M. en P.B. El-Dinary, 1997, What We Know About Translating Comprehension-Strategies Instruction Research Into Practice, *Journal of Learning Disabilities*, vol. 30(5): 486-488.

Raaphorst, E. en P. Steehouder, 2010, *Nederlandse taal in het mbo: beleid en praktijk*. 's-Hertogenbosch/Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.

Steunpunt taal en rekenen mbo, 2009, *Regeling intensivering Nederlandse taal en rekenen mbo: een samenvatting*. Digitaal verkregen op 8 april 2015 van <http://steunpuntaalenrekenenmbo.nl/steunpuntmbo/download/kaders-en-regels/samenvatting-regeling-intensivering.pdf>.

Teunissen, C., W. Jongejan en E. Steenbeek-Planting, 2012, Functioneel geletterd de wereld in: Interventie voor lezen en schrijven in het voortgezet onderwijs, *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, vol. 20: 19-21.

Verhallen, S. en L. Alons, (red.), 2010, *Handleiding Basislijst schooltaalwoorden vmbo*, ITTA: Amsterdam.

Verheyden, L., 2010, *Achter de lijn. Vier empirische studies over ontluikende stelvaardigheid*. Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs.

Vernooy, K., 2009, Effectieve instructie en risicolezers, in: A. Desoete et al., 2009, *Leerproblemen evidence- based voorspellen, onderkennen en aanpakken. Bijdragen uit onderzoek*, Leuven/Den Haag: ACCO.

Vernooy, K., 2012, *Alle studenten bij de les; directe instructie nog explicieter*. Verkregen op 16 juli van http://www.hanze.nl/NR/rdonlyres/AFA87EB4-0B4A-4C59-B284-35C2913C3D27/0/6Risicostudenten_bij_de_groepsinstructiebetrekkenlaatsteverisie.pdf. Geraadpleegd 7-7-2012.

Dit is een uitgave van:

Centraal Planbureau
Van Stolkweg 14
Postbus 80510 | 2508 GM Den Haag
T (070) 3383 380

info@cpb.nl | www.cpb.nl

Juni 2015