Mohamed en medestudenten op de lerarenopleiding.

Verslag van vier casestudies

Onder de loep, nr. 11
Opbrengsten uit het lectoraat
Lesgeven in de multiculturele school

José Beijer



11

Mohamed en medestudenten op de lerarenopleiding

Verslag van vier casestudies

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

Voorwoord

Nadya, Ömer en hun medestudenten zijn voor u wellicht geen onbekenden. In 2006 verscheen immers José Beijers gepopulariseerde verslag van haar onderzoek naar vier studenten uit etnische minderheidsgroepen op de lerarenopleiding onder de titel “Ghita, Mohamed, Nadya en Ömer op de Hbo-opleiding”. Dit boekje heeft veel aandacht gekregen in vakpers, op een studiedag in december 2006 en heeft zijn weg gevonden naar vele Hbo-opleidingen in Nederland en Vlaanderen.
Ik vind het van groot belang dat nu ook het wetenschappelijk verslag van dit onderzoek gepubliceerd kan worden. De aanpak van José, een kwalitatief onderzoek, bestaande uit vier case studies met een behoorlijk deel participerende observatie was vernieuwend, intensief en lastig vooral in de analysefase. Deze benadering was de moeite waard, want zo bleken bronnen aangeboord te worden die een veel genuanceerder inzicht opleverden in de factoren die studiesucces van allochtone studenten beïnvloeden dan in eerdere studies. Ook wordt zeer duidelijk hoe persoonlijk de vier verhalen van deze studenten zijn en hoe belangrijk een individuele benadering is, er zijn geen recepten. Daarom levert José Beijer een concreet kijkkader voor de opleidingen.

Door de levendige beschrijvingen is de vertaling naar consequenties voor de dagelijkse werksituatie van opleiders en begeleiders makkelijker te zetten: aan de hand van de concrete bevindingen uit deze vier contexten is aan te geven waar ze een ondersteunende rol kunnen vervullen bij intake, in gesprekken op de opleiding en tijdens feedbackmomenten op de werkplek.
Hartelijk dank aan de studenten, hun begeleiders en opleiders die zo opbouwend hun medewerking verleenden aan dit onderzoek. Hartelijk dank ook aan Els Rutten voor haar kritische vragen en waardevolle bijdrage tijdens het schrijven van dit verslag.

We zullen in het lectoraat via verder onderzoek en ontwikkelwerk de komende jaren doorzoeken naar een adequate ondersteuning van studenten, aansluitend bij de heterogeniteit die zij meebrengen.

Maaike Hajer
Lector Lesgeven in de Multiculturele School
September 2007

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

Inhoud

1 Inleiding....6

2 Achtergronden en literatuurverkenning....7

2.1 Aanleiding....7
2.2 Literatuurverkenning....8
2.2.1 Opleidingen voor studenten in specifieke opleidingstrajecten....8
2.2.2 Studenten in reguliere opleidingen....9
2.2.3 Conclusies....11

3 Opzet van het onderzoek....13

3.1 Probleemstelling....13
3.2 Vraagstelling....13
3.3 De onderzoeksopzet....14
3.3.1 Globale karakterisering....14
3.3.2 Onderzoekssetting en betrokken studenten....14
3.3.3 De begeleiders van de studenten....15
3.3.4 De onderzoekslocatie....16
3.4 Dataverzameling....17

4 Casestudies van vier studenten....22

4.1 Ghita....22
4.1.1 Levensloop en onderwijsbiografie....22
4.1.2 Op de opleiding....23
4.1.3 Op de werkplek....28
4.1.4 Factoren in het functioneren van Ghita op de opleiding en de werkplek....32
4.1.5 Implicaties voor de opleiding en de werkplek op basis van de casus Ghita....33
4.2 Mohamed....35
4.2.1 Levensloop en onderwijsbiografie....35
4.2.2 Op de opleiding....37
4.2.3 Op de werkplek....43
4.2.4 Factoren in het functioneren van Mohamed op de opleiding en op de werkplek....44
4.2.5 Implicaties voor de opleiding en de werkplek op basis van de casus Mohamed....45
4.3 Nadya....46
4.3.1 Levensloop en onderwijsbiografie....46
4.3.2 Op de opleiding....47
4.3.3 Op de werkplek....51
4.3.4 Factoren in het functioneren van Nadya op de opleiding en op de werkplek....52
4.3.5 Implicaties voor de opleiding en de werkplek op basis van de casus van Nadya....53
4.4 Ömer....54
4.4.1 Levensloop en onderwijsbiografie....54
4.4.2 Op de opleiding....55
4.4.3 Op de werkplek....58
4.4.4 Factoren in het functioneren van Ömer op de opleiding en op de werkplek....60
4.4.5 Implicaties voor de opleiding en de werkplek op basis van de casus van Ömer....61

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

5 Resultaten, discussie en aanbevelingen 62

5.1 Beantwoording van de onderzoeksvragen 62
5.2 Naar een kijkkader 64
5.3 Discussie 68
5.4 Aanbevelingen 71
5.4.1 Aanbevelingen over voorkennis en referentiekader 71
5.4.2 Aanbevelingen over inspelen op etnische verschillen 73
5.4.3 Aanbevelingen over communicatieve vaardigheden 74
5.4.4 Aanbevelingen over reflectie en feedback 75

Literatuur 77

Bijlage1: Overzicht data per student 80
Bijlage 2: Aanbevelingen op een rij 82

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

1 Inleiding

De instroom in het HBO van studenten uit etnische minderheidsgroepen is sinds een aantal jaren een gegeven. De diversiteit in deze groep is groot wat betreft achtergrond, vooropleiding en onderwijservaring en er kan dan ook niet worden gesproken van dé allochtone student. Onderzoeken naar het studiesucces van deze groep laten zien dat de resultaten achterblijven bij die van autochtone studenten vanwege problemen met bijvoorbeeld taal- en studievaardigheden, onbekendheid met de studiecultuur in het HBO, gebrek aan sociale contacten op de opleiding, weinig ondersteuning uit de omgeving (Autar 2002, van Hogen en Melissen 2002, Crul & Wolff 2002, Wolff 2007).

Het is mij opgevallen dat in de meeste onderzoeken de uitval van allochtone studenten in het hoger onderwijs centraal staat en dat daarbij de knelpunten eenzijdig bij de student gezocht worden. Ook hebben de onderzoeksresultaten steeds betrekking hebben op ongedifferentieerde groepen zoals dé allochtone studenten, de tweede generatiestudenten, de nieuwkomers en geven ze geen inzicht in de aard, de ernst en de samenhang van de knelpunten voor individuele studenten. De oplossingen en aanbevelingen die eruit voortkomen zijn dan ook algemeen van aard en worden veelal buiten het reguliere onderwijsprogramma gezocht in de vorm van remediërende cursussen.
Inmiddels is wel bekend welke knelpunten studenten uit etnische minderheidsgroepen kunnen hebben, maar niet hoe die zich manifesteren in de dagelijkse praktijk van het onderwijs, in de opleiding en op de werkplek, en welke betrokkenen hierbij een actieve rol spelen.
Ik heb onderzoek gedaan in concrete onderwijssituaties om inzicht te krijgen in de mogelijkheden die die situaties bieden voor de vergroting van het studiesucces van studenten uit etnische minderheidsgroepen. Observatie en participatie in onderwijssituaties geven een directer en concreter beeld van het functioneren van studenten en van hun docenten en begeleiders.

Gedurende een half jaar heb ik dit onderzoek, dat verkennend van aard is, uitgevoerd op de lerarenopleiding waar ik vier studenten en hun begeleiders intensief heb gevolgd in de zogenoemde werkervaringsreflectie bijeenkomsten. In dit studieonderdeel komen de twee belangrijke pijlers van de opleiding samen: opleiding en leren op de werkplek. Dat biedt de mogelijkheid om de betrokkenen van zowel opleiding als werkveld in het onderzoek te betrekken. Een onderzoek als dit geeft de mogelijkheid om het brede onderwerp, ‘aandacht voor studenten uit etnische minderheidsgroepen in de lerarenopleiding’, in te perken en concrete, gedetailleerde en herkenbare beschrijvingen te maken van de studenten en hun functioneren in onderwijssituaties. Mijn doel is om inzicht te krijgen in de factoren die van invloed zijn op hun studiesucces en de rol van alle betrokkenen daarbij. Gegeven het risico op uitval van deze studenten dient mijns inziens de vraag centraal te staan welke behoeften wensen en verwachtingen zij hebben en de manier waarop die in het onderwijs aandacht kunnen krijgen. Daarmee maak ik met dit onderzoek een begin.

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

2 Achtergronden en literatuurverkenning

Dit hoofdstuk bevat de aanleiding voor het onderzoek en de samenvatting van de literatuurstudie waarmee ik het onderzoek ben gestart.

2.1 Aanleiding

In mijn werk als taalbegeleider op de lerarenopleiding heb ik te maken met studenten die door hun docent of de decaan doorverwezen worden “om iets aan de taal te gaan doen”. De aanleiding is dan bijvoorbeeld dat de student al een paar keer gezakt is voor een tentamen, de stage is afgebroken of een belangrijk verslag is afgekeurd zoals deze vierdejaars HBO student meemaakte:

> *“…….Ik heb helaas slecht nieuws voor u. Ik had gisteren mijn eindgesprek voor mijn stage gehad en het was negatief. Ik ben heel hard aangepakt op het gebied van mij taal wat mij onterecht lijkt. Beide partijen (school en stageorganisatie) vinden dat ze fouten hebben gemaakt, maar uiteindelijk ben ik degene die de schade ondervind. Vanuit mijn school kwamen ze spontaan met het idee dat ik een half jaar langer moet studeren. Daar wil ik eerlijk gezegd niet aan beginnen…….”*

Vaak blijken die problemen met taal al langer te spelen maar worden ze door docenten op de opleiding gedoogd. Tegen het einde van de studie neemt de tolerantie echter af en ook collega’s in het werkveld worden minder tolerant.
Tijdens mijn begeleiding blijkt regelmatig dat taal niet het hoofdprobleem is, maar dat er andere knelpunten een rol spelen, zoals onbekendheid met het type opdracht, met de studiecultuur, onduidelijke opdrachten, onzekerheid over eigen functioneren. Taal is in zulke gevallen het topje van de ijsberg. Een student doorsturen naar remediërende taalcursussen levert dan ook lang niet altijd het gewenste effect op. Bovendien staan die cursussen los van de opleiding en zijn ze te algemeen. De mentor en de studieloopbaanbegeleider zijn tijdens die begeleiding niet in beeld, overdracht van voortgang, opdrachten uit de opleiding of voor de stage worden niet meegegeven. Kortom: de taalbegeleiding fungeert als EHBO-post in de faculteit zonder dat het studiesucces van de studenten verbetert. Voor mij vormde dit de aanleiding om onderzoek te gaan doen in de dagelijkse praktijk van het onderwijs.

Omdat diversiteit geen tijdelijk verschijnsel is, zullen opleidingen in hun onderwijsaanbod rekening dienen te gaan houden met verschillen in opleiding, onderwijservaring taalvaardigheid en deze verschillen als uitgangspunt voor hun onderwijs moeten gaan nemen.
Een aantal hogescholen en universiteiten geeft inmiddels vorm aan diversiteitbeleid. Maar op het niveau van de opleidingen is het werk nog maar net begonnen. Het goed in beeld brengen van de situatie van de studenten in de eigen opleiding is van belang, maar het is de vraag waarnaar gekeken dient te worden. Gesprekken en observaties in dagelijkse onderwijssituaties vormen een onontbeerlijke aanvulling op de kennis uit de literatuur.

In dit onderzoek staan vier studenten en hun begeleiders van enkele opleidingen centraal. Door hen te observeren, opnamen te maken in dagelijkse onderwijssituaties beoog ik de kennis die we uit de literatuur al hebben aan te vullen. Dat kan opleidingen helpen om de factoren te herkennen die belemmerend dan wel bevorderend zijn voor het studiesucces van deze studenten. De opbrengsten van dit onderzoek hebben geresulteerd in een kijkkader dat vooral in de eerste fase van de studie zijn diensten kan bewijzen.

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

2.2 Literatuurverkenning

Studenten uit etnische minderheidsgroepen in het Nederlandse hoger onderwijs krijgen sinds enkele decennia aandacht in projecten en onderzoeken. De eerste fase in mijn onderzoek is een literatuurverkenning. Daarvoor heb ik mij beperkt tot Nederlandstalige publicaties, vooral die over studenten uit etnische minderheidsgroepen op de lerarenopleidingen.
In vergelijking met onderzoeken naar allochtone leerlingen in andere sectoren van het onderwijs zoals het basis- en voortgezet onderwijs gaat het om een gering aantal publicaties.
Ze zijn globaal te onderscheiden in publicaties over specifieke trajecten die zijn opgezet voor deze doelgroep en publicaties waarin verslag gedaan wordt van het functioneren van deze groep studenten in initiële opleidingen.

De volgende vragen zijn richtinggevend voor het literatuuronderzoek:

1 Welke specifieke aandacht hebben studenten uit etnische minderheidsgroepen nodig om optimaal te kunnen functioneren in de dagelijkse praktijk van het onderwijs?
2 Hoe wordt er aandacht besteed aan verschillen in functioneren van studenten uit etnische minderheidsgroepen in de dagelijkse onderwijspraktijk?
3 Welke specifieke aandacht geven vakdocenten en werkplekbegeleiders studenten uit etnische minderheidsgroepen in hun bijeenkomsten en op de werkplek?

Ik bespreek als eerste de publicaties over specifieke opleidingstrajecten.
Daarin is uitvoerig aandacht voor de behoeften en startsituatie van studenten die buiten Nederland hun vooropleiding hebben gedaan. Preciezer kijken naar de bevindingen in deze trajecten kan inzichten opleveren voor wat er nodig is om het onderwijs toe te snijden op de behoeften van deze specifieke groep studenten. Vervolgens bespreek ik onderzoeken en projectverslagen over studenten uit etnische minderheidsgroepen die deelnemen aan reguliere initiële opleidingen.

2.2.1 Opleidingen voor studenten in specifieke opleidingstrajecten

In de periode 1980 – 2000 is een aantal projecten uitgevoerd om allochtone studenten die buiten Nederland hun vooropleiding hadden gedaan (versneld) op te leiden tot docent basisonderwijs, voortgezet onderwijs of BVE. De aanleiding hiervoor was het toenemende aantal allochtone leerlingen, het dreigende lerarentekort en de grote werkloosheid onder deze groep
Om deze studenten zo succesvol mogelijk op te leiden zijn selectieprocedures en opleidingstrajecten ontwikkeld die toegesneden waren op de specifieke behoeften van deze studenten. Hordijk & Pot (2000) doen verslag van verkorte opleidingstrajecten voor hoogopgeleide volwassen allochtonen op twee PABO's. Voor die opleidingen zijn enkele modules ontwikkeld voor de specifieke behoeften van deze studenten die verder deel namen aan de reguliere opleiding.
Dickhout en Snellen (2003) hebben een evaluatieonderzoek uitgevoerd naar opleidingstrajecten voor hoogopgeleide nieuwkomers die tot docent VO/BVE werden opgeleid. In die opleidingen is er veel werk gemaakt van de intake en selectie van studenten. Daarin was veel aandacht voor vooropleiding, beheersing mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid Nederlands, motivatie, besef van culturele verschillen tussen herkomstland en Nederland en de kennis van het Nederlandse onderwijssysteem. Met de informatie uit de intake zijn opleidingstrajecten ontwikkeld waarin deze onderwerpen zijn opgenomen.

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

De verslagen laten zien dat de ervaringen van *studenten* die aan deze opleidingstrajecten hebben deelgenomen over het algemeen positief zijn. Ze vinden dat er tegemoet wordt gekomen aan hun behoeften zoals oriëntatie op het Nederlandse onderwijs, taalvaardigheid Nederlands, studiecultuur in het HBO. Ook ervaren ze super- en intervisiebijeenkomsten als zeer ondersteunend. Wat zij echter missen is de begeleiding bij het zoeken naar een stageplek, bij problemen met acceptatie door collega's op de werkvloer, bij het omgaan met discriminatie/ zich gediscrimineerd voelen, bij het uitpraten van conflicten met de begeleider. Ook hebben zij behoefte aan beter gestructureerde stageopdrachten waarin de relatie met de theorie van de opleiding is terug te vinden
De *opleiders* in deze trajecten blijken allemaal te moeten wennen aan de nieuwe doelgroep en vinden de voorbereidingstijd voor het werken met de nieuwe doelgroep te gering. Knelpunten waar de docenten tijdens de uitvoering van de trajecten tegenaan lopen zijn: studenten stellen geen vragen over de stof en docenten twijfelen eraan of de studenten de inhoud en uitleg begrepen hebben. De docenten zijn ook onzeker over de wijze waarop ze de ontwikkeling van taalvaardigheid Nederlands en een adequate studiestijl bij deze studenten kunnen begeleiden. Hoewel er enkele professionaliseringsbijeenkomsten voor hen waren georganiseerd, was er daarvoor nauwelijks belangstelling. Maar behalve twijfel en onzekerheid ontstaan er bij docenten ook nieuwe inzichten zoals kennis is cultureel bepaald en waardevrij onderwijs bestaat niet.

Ook *werkplek- / stagebegeleiders* blijken te moeten wennen aan de nieuwe doelgroep. Ze vinden de begeleiding van studenten in deze trajecten zeer arbeidsintensief en hebben beschikken over onvoldoende informatie over deze studenten om hen adequaat te kunnen begeleiden. Ze noemen knelpunten zoals onbekendheid van de studenten met de onderwijscultuur op de werkplek, onvoldoende taalvaardigheid Nederlands en onvoldoende passende didactische vaardigheden van docenten. Ook hier is het weer opmerkelijk dat de opgezette professionalisering niet van de grond kwam omdat er onvoldoende belangstelling was. Ze hebben positieve ervaringen met het open communiceren met en het geven van positieve feedback aan de studenten.

Uit de publicaties blijkt dat er in deze projecten veel werk van gemaakt is om aandacht te besteden aan de specifieke behoeften van studenten die buiten Nederland hun vooropleiding hebben gedaan. De resultaten, die verkregen zijn op basis van gerapporteerd gedrag (dus met interviews en vragenlijsten), laten zien dat studenten daarover tevreden zijn voor zover het onderdelen betreft die op de opleiding uitgevoerd worden. De stagebegeleiding wordt door hen niet als adequaat ervaren. Voor de professionalisering van docenten en werkplekbegeleiders is in deze projecten tijd ingeruimd, zij het beperkt. De belangstelling ervoor was gering. Dit is opmerkelijk, omdat beide groepen unaniem aangeven dat ze moeten wennen aan de nieuwe doelgroep en tijdens de begeleiding twijfels hebben over het geven van adequate begeleiding.

2.2.2 Studenten in reguliere opleidingen

De meeste studenten uit etnische minderheidsgroepen stromen in het HBO in reguliere onderwijsprogramma's in. Hoe het die studenten op de (leraren)opleidingen gaat, hoe opleiders en stagebegeleiders denken over hun studievoortgang en wat begeleiders denken over hun eigen deskundigheid, staat centraal in de onderzoeken en projectenverslagen die in deze paragraaf besproken worden.

Jager en van 't Klooster (1986) hebben onderzoek gedaan naar de positie van allochtone studenten op lerarenopleidingen, zowel onder studenten die buiten Nederland als studenten die in Nederland

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

hun vooropleiding hebben gedaan. Ook docenten, decanen en specifieke begeleiders waren bij het onderzoek betrokken. S*tudenten* die aan het onderzoek deelnemen ervaren als knelpunten in de opleiding:

- deelname aan de discussies en samenwerken in kleine werkgroepen, volgens hen te wijten aan etnische verschillen;
- storende grappen en vooroordelen over buitenlanders;
- onbekendheid met onderwerpen in de studie en vaktermen
- onvoldoende beheersing van het Nederlands.

Met de stage ervaren ze weinig problemen. Docenten hebben volgens hen nauwelijks aandacht voor hun specifieke problemen. Studenten hebben behoefte aan extra begeleiding bij taalvaardigheid Nederlands, bij het leren kennen van de Nederlandse cultuur en bij vakinhouden. Volgens studenten zijn de specifieke maatregelen bij de instroom alleen gewenst voor studenten die buiten Nederland hun vooropleiding hebben gevolgd.
Jager en van 't Klooster laten zien dat de inzichten van *docenten, decanen, en specifieke begeleiders (waaronder taalbegeleiders)* voor een deel overeen komen met die van de studenten. Zij noemen echter ook nog problemen bij participatie in werkgroepen en discussiegroepen als gevolg van onvoldoende taalvaardigheid Nederlands. Ze merken op dat het regelmatig voorkomt dat studenten met dezelfde etnische achtergrond ervoor kiezen om samen te werken. Zij constateren dat er weinig problemen zijn met de stage.

Wat betreft het geven van specifieke aandacht aan allochtone studenten zien docenten zich voor een dilemma geplaatst: ze willen wel rekening houden met de specifieke wensen van studenten onder andere voor stage, samenwerken in groepen maar hebben grote aarzeling om er apart aandacht aan te besteden en studenten daarmee in een (ongewenste) uitzonderingspositie te plaatsen. Wel achten ze extra begeleiding taalvaardigheid buiten het curriculum noodzakelijk hoewel ze onderkennen dat er aan begeleiding die apart wordt gegeven, het nadeel kleeft dat er geen deskundigheid bij docenten in vakgroepen wordt ontwikkeld.

Uit onderzoek van Van der Linden e.a. (1999) naar de in- en doorstroom van allochtone studenten op lerarenopleidingen komt naar voren dat hun studievoortgang niet onderdoet voor die van autochtone studenten. Maar zij tekenen daarbij aan dat de studenten die aan hun onderzoek hebben meegedaan tot een exclusieve groep horen die succesvol op de HAVO en het VWO studeert.
Zij bevelen extra cursussen taalvaardigheid aan voor onder- en zij-instromers, een schakeljaar om kennis te kunnen maken met de opleiding en het aanstellen van allochtone mentoren. Studenten die aan dit onderzoek hebben meegedaan zeggen dat ze niet als een aparte groep gezien willen worden.

Uit bovenstaande onderzoeken blijkt dat taalvaardigheid Nederlands als een belangrijke factor voor studiesucces naar voren komt. Wat de problemen zijn met taalvaardigheid is onderzocht door Van Hogen en Melissen (2002) en Beijer & Simons (2004). Van Hogen en Melissen onderzochten de problemen die allochtone studenten hebben met taaltaken in propedeuse en stage in verschillende sectoren van het HBO, waaronder de lerarenopleiding. De resultaten laten zien dat allochtone studenten in de propedeuse, zowel neven- als onderinstromers, meer dan autochtone studenten problemen hebben bij het uitvoeren van de taken zoals studieboeken lezen, tentamens doen, presenteren, werken in werkgroepjes en schriftelijke presentaties. Voor neveninstromers blijken de problemen groter te zijn dan voor onderinstromers Uit ditzelfde onderzoek komt naar voren dat

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

studenten ook in de stage meer moeite hebben met taalvaardigheid Nederlands, zoals in de communicatie met cliënten, collega's, in de stagebespreking en met het stageverslag. Als vervolg op deze studie is lesmateriaal ontwikkeld voor extra begeleiding door taalexperts.
Simons en Beijer (2004) hebben soortgelijk onderzoek uitgevoerd op de opleiding Spaans van de lerarenopleiding van de Hogeschool Utrecht. Hun resultaten komen overeen met die van Van Hogen en Melissen waar het gaat om de struikelblokken die studenten tegen komen als gevolg van beperkte taalvaardigheid Nederlands. Maar de docenten in hun onderzoek zien de oplossing daarvoor echter niet alleen buiten, maar ook in hun lessen waarin ze meer aandacht aan taalvaardigheid Nederlands moeten besteden.

Een belangrijk onderdeel van een Hbo-opleiding is de stage oftewel het leren op de werkplek. Daar komen studenten uit etnische minderheidsgroepen soms onverwachte struikelblokken tegen. Het doel van het onderzoek dat Autar en Homan (2002) hebben uitgevoerd onder allochtone PABO-studenten was om knelpunten te inventariseren waar studenten in de stage tegen aan lopen. Begeleiders noemen als aandachtspunten cultuurgebonden houdingsaspecten, communicatie met collega's en ouders en het reflecteren op eigen handelen. Uit dit onderzoek komt naar voren dat studenten extra aandacht aan hun taalvaardigheid moeten besteden. Studenten noemen ook knelpunten in de leeromgeving op de stageschool: de soms te hoge verwachtingen ten aanzien van hun zelfstandigheid en hun kennis van de Nederlandse cultuur, zeer strikte eisen wat betreft hun taalvaardigheid Nederlands en stagebegeleiders die lang niet altijd voldoende op de hoogte zijn van de implicaties van etnische en culturele diversiteit.

In bovenstaande studies en verslagen is de leeromgeving als factor van belang voor het studiesucces van studenten slechts zijdelings aan de orde geweest. Het accent ligt op individuele studentfactoren. Maar dat zijn niet de enige factoren die van invloed zijn op het studiesucces van allochtone studenten, zo blijkt uit de onderzoeken van Wolff en Crul (2003) en Severiens, Wolff en Rezai (2006). Wolff en Crul keken in hun onderzoek naar relevante instellingsfactoren die van invloed zijn op het studie-uitval en succes van allochtone studenten. Zij komen tot de conclusie dat die aan een combinatie van factoren toe te schrijven zijn en dat daarbij instellingsfactoren zoals contact met docenten en medestudenten, didactische vaardigheden van docenten, extra taal en studievaardigheidcursussen, tijdig signaleren van studieproblemen en het verbeteren van voorlichting daarbij een belangrijke rol spelen. Severiens, Wolff en Rezai (2006) keken naar stimulerende factoren in de leeromgeving van allochtone studenten. Uit hun onderzoek blijkt dat leergemeenschappen waarin docenten sturend optreden een positieve invloed hebben op het studiesucces, evenals aandacht voor diversiteitbeleid in de les en een toelating op de opleiding waarin de examencijfers niet de enige toelatingscriteria zijn.

2.2.3 Conclusies

De literatuurverkenning laat zien welke knelpunten studenten uit etnische minderheidsgroepen kunnen hebben op de (leraren)opleiding. De oorzaak daarvoor wordt vooral in individuele studentfactoren gezocht. De oplossingen voor de problemen worden gezocht in extra begeleiding buiten de opleidingen.

Uit de meeste projecten en onderzoeken die in het literatuurverslag zijn besproken, blijkt dat opleiders in hun lessen / bijeenkomsten voor zichzelf geen rol zien in de begeleiding van allochtone studenten die in hun groepen zitten. Voor een aantal opleiders geldt dat ze dat wel willen, maar de

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

studenten niet in een uitzonderingspositie willen plaatsen, iets wat de studenten zelf ook niet willen. Daar waar het gaat over de begeleiding van studenten die buiten Nederland hun vooropleiding hebben gedaan, blijken docenten te moeten wennen aan de nieuwe doelgroep. Maar de belangstelling voor professionalisering op dit punt blijkt zeer gering.
In beperkte mate wordt er in de onderzoeken rekening gehouden met de verschillen tussen studenten uit etnische minderheidsgroepen. Het betreft dan het onderscheid tussen neven- en onderinstromers. Maar dat onderscheid doet geen recht aan de grote diversiteit in de groep studenten uit etnische minderheidsgroepen.

Opmerkelijk is dat de studies gebaseerd zijn op gegevens die buiten de dagelijkse onderwijssituaties verzameld zijn door middel van gerapporteerd gedrag. Ze leveren inzicht op in de knelpunten die zich kunnen voordoen, maar geven geen informatie over de aard ervan, waar ze zich voordoen en de actoren die daarbij een rol spelen. Uit de verkenning komt naar voren dat de dagelijkse onderwijspraktijk als plaats waar aan verbeteringen van het studiesucces gewerkt kan worden, geen punt van aandacht is geweest tot nu toe. Er is dan ook onderzoek nodig dat inzichten levert voor de dagelijkse praktijk en de mogelijkheden van die praktijk om bij te dragen aan verbetering van het studiesucces van studenten uit etnische minderheidsgroepen.

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

3 Opzet van het onderzoek

3.1 Probleemstelling

In het onderzoek naar het functioneren van studenten uit etnische minderheidsgroepen in het HBO, ligt het accent eenzijdig op de achterstanden en knelpunten die allochtone studenten hebben. Het handelen van docenten in de onderwijssituaties krijgt geen aandacht. De onderzoeken gaan of over het functioneren van studenten op de opleiding of over hun functioneren op de stage. Deze eenzijdigheid hangt samen met de aard van de studies, die ruwweg te kenschetsen zijn als onderzoeks- en projectverslagen waarin groepen studenten bestudeerd zijn met weinig oog voor de context waarin de individuele studenten functioneren. Het gaat over “allochtone studenten”, in sommige onderzoeken uitgesplitst naar studenten die buiten Nederland hun vooropleiding hebben gedaan (neveninstromers) en studenten die in Nederland hun vooropleiding geheel of gedeeltelijk hebben gedaan. De gegevens zijn verkregen door middel van bevraging en niet door observatie; ze zijn dus een vorm van gerapporteerd gedrag.

Om aanwijzingen te vinden voor gerichte interventies is dan ook meer inzicht vereist in de dagelijkse prakrijk van het onderwijs en de actoren die daarin een rol spelen. Dat vergt een beter en directer beeld van het functioneren van studenten met verschillende achtergronden in de dynamiek van de opleidingspraktijk, inclusief de mensen die daarin een rol spelen. De centrale vraag in dit onderzoek is dan ook welke mogelijkheden de dagelijkse onderwijspraktijk biedt om het studiesucces van studenten uit etnische minderheidsgroepen te vergroten. Het onderzoek heeft als praktisch doel om het functioneren van individuele studenten uit etnische minderheidgroepen gerichter te kunnen bezien opdat opleidingen in hun leeromgeving factoren kunnen benoemen die belemmerend dan wel bevorderend zijn voor hun studiesucces.

3.2 Vraagstelling

Doel van het onderzoek is om inzicht te verwerven in het functioneren van studenten uit etnische minderheidsgroepen in de dagelijkse onderwijspraktijk. De centrale onderzoeksvraag is

Welke mogelijkheden biedt de dagelijkse onderwijspraktijk om het studiesucces van studenten uit etnische minderheidgroepen te vergroten?

De deelvragen die hieruit voortvloeien zijn:

- Hoe functioneren studenten uit etnische minderheidsgroepen in alledaagse onderwijssituaties?
    - Hoe functioneren studenten op de opleiding?
    - Hoe functioneren studenten op de werkplek
- Welke factoren lijken daarin van invloed te zijn op studiesucces?
  In hoeverre benoemen studenten en docenten die factoren?
- Welke rol kunnen studenten en hun begeleiders spelen in de dagelijkse leeromgeving om het studiesucces te vergroten?
    - Hoe zien studenten hun rol en die van anderen in de leeromgeving?
    - Hoe zien docenten hun rol in de leeromgeving?

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

3.3 De onderzoeksopzet

Uit de literatuurverkenning komt naar voren dat studenten uit etnische minderheidsgrepen tal van knelpunten ondervinden in hun opleiding en dat de gegevens zijn verkregen door middel van gerapporteerd gedrag. Dit onderzoek is daarom zo opgezet dat studenten en hun begeleiders gevolgd konden worden in concrete onderwijssituaties op de opleiding en op de werkplek. Dat heb ik gedaan in de vorm van casestudies. In het dit hoofdstuk bespreek ik de onderzoeksopzet: de uitgangspunten, de opzet van de casestudies, de dataverzameling en -bewerking, de keuze van de respondenten en het contact met respondenten.

3.3.1 Globale karakterisering

Omdat er nog weinig bekend is over het functioneren van HBO- studenten uit etnische minderheidsgroepen in de dagelijkse onderwijspraktijk heb ik gekozen voor een veldonderzoek met participerende observatie. Spradley (1980) omschrijft dit onderzoek als '*the disciplined study of what the world is like to people who have learned to see, hear, speak, think and act in ways that are different. Rather than studying people, ethnography means learning from people'* (p.3).
Binnen dit type onderzoek wordt een onderscheid gemaakt tussen micro- en macro etnografisch onderzoek (Spradley a.w. p. 30). In micro-onderzoek is één sociale situatie context van het onderzoek. Doordat ik ben gaan kijken bij vier studenten in zowel opleidings- als werkpleksituaties, is hier sprake van '*multiple social situations*'. Door de loep te leggen op enkele concrete onderwijssituaties en daarin gegevens te verzamelen, beoog ik een eerste aanzet te ontwikkelen voor een kijkkader waarmee docenten, begeleiders en studenten dagelijkse praktijksituaties in het onderwijs kunnen verkennen.

Ik heb participerende observaties uitgevoerd op de tweedegraads lerarenopleiding in de Werkervaringsreflectie-groep (WER-groep) met eerstejaars studenten. De WER-bijeenkomsten zijn het onderdeel in het curriculum op de opleiding waarin studenten aan het begin van hun eerste jaar voorbereid worden op het gaan zoeken van en functioneren op de werkplek (Barendregt 2007). De bespreking van hun werkervaringen op scholen staat in die bijeenkomsten centraal staat. De verwachte inbreng van studenten tijdens deze bijeenkomsten is groot. Bovendien komen in de WER-lijn de opleiding en de werkplek bij elkaar. Dat biedt de mogelijkheid om studenten zowel in de opleiding te volgen als op hun werkplek, wat wenselijk is gezien het beperkte inzicht in de behoeften en het functioneren van studenten uit etnische minderheidsgroepen op de werkplek tijdens de stage.

Het functioneren van studenten in de dagelijkse onderwijspraktijk is ingeperkt tot het functioneren van vier studenten in de WER-bijeenkomsten op de opleiding, op de werkplek en de begeleidingsbijeenkomsten die ik aan een van de studenten gaf.

3.3.2 Onderzoekssetting en betrokken studenten

Vanaf september 2003 begeleidde ik samen met een collega een WER-groep met eerstejaars studenten die gedurende het studiejaar één dag per week praktijkervaring op een school op deden. Hun ervaringen bespraken ze in de WER-bijeenkomsten.
De groep bestond uit veertien studenten waarvan zes uit etnische minderheidsgroepen. Alle studenten hadden een werkplek op een 'zwarte' school (Soeterik 2004). De groep is doelbewust zo samengesteld omdat wij als begeleiders zelf ervaring op wilden doen met het begeleiden van een multicultureel samengestelde studentengroep en bovendien verwachtten dat het onderwerp

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

'lesgeven op een kleurrijke school' in deze groep expliciet aan de orde zou komen. Ik was vooral geïnteresseerd in het functioneren van de studenten uit etnische minderheidsgroepen.

Na een periode van twee maanden participerende observatie in de WER-groep heb ik drie studenten geselecteerd voor mijn onderzoek. Ik had daarvoor als criteria: spreiding in vooropleiding (in/ buiten Nederland), etnische achtergrond, sekse, en studierichting, propedeusestudent. Ik koos daarom voor Nadya, Mohamed, Ömer. Ghita kwam ik op een andere manier op het spoor.

Nadya, Mohamed, Őmer

Ömer en Mohamed vielen me op binnen de WER-groep omdat ze heel verschillend waren maar beiden behoorden tot de groep allochtone studenten die in Nederland hun vooropleiding hadden gedaan. Mohamed was erg op zichzelf en teruggetrokken tijdens de bijeenkomsten. Hij keek vaak ongemakkelijk om zich heen en ging bijna altijd alleen zitten. Contact met medestudenten had hij eigenlijk alleen als hij samen met anderen aan een opdracht moest werken. Ömer was luidruchtig en beweeglijk. Vaak kwam hij pratend met medestudenten het lokaal in, was veel aan het woord in groepjes en ook in plenaire sessies vroeg hij regelmatig het woord. Nadya zat vaak als eerste in het lokaal en bleef zwijgend en enigszins ongemakkelijk wachten tot de bijeenkomst begon. Ze begon niet uit zichzelf een praatje. Tijdens groepsbijeenkomsten keek ze veel luisterend om zich heen, wilde wel meepraten maar kwam er niet snel genoeg tussen.

Ik heb hen gevraagd voor mijn onderzoek en alle drie hebben ze zonder enig voorbehoud hun medewerking toegezegd. Ik zag hen behalve in de WER-bijeenkomsten ook daarbuiten voor interviews en het bekijken en bespreken van video-opnamen. Ook sprak ik hen tussendoor regelmatig aan voor een informeel praatje op de gang of in de bus en bouwde daarmee een relatie met hen op.

Ghita

Ik begeleidde Ghita in het studiejaar 2003 - 2004. Zij was via een speciaal project voor hoogopgeleide allochtonen, waarvan ik projectleider was geweest, de deeltijdstudie Engels gestart op de lerarenopleiding. Zij bleef na afloop van het traject contact met mij houden om haar problemen, teleurstellingen en vragen over de studie te bespreken. Haar vraag om begeleiding kwam voort uit problemen die ze op de opleiding en op haar werkplek tegenkwam. Bij haar viel het op dat ze totaal onbekend was met de opleiding en de opleidingscultuur. Dit kwam overeen met de ervaringen die ik al jaren had opgedaan met studenten die buiten Nederland hun vooropleiding hadden gedaan.

Ghita, Mohamed, Nadya en Ömer identificeerden zich allen als lid van een etnische minderheidsgroep. Ghita en Nadya beschouwden zich niet als allochtoon, Mohamed en Ömer wel. Hun namen zijn gefingeerd. Alle vier hebben ze toestemming gegeven om de gegevens uit het onderzoek voor publicatie te gebruiken.

3.3.3 De begeleiders van de studenten

De begeleiders van de studenten waren bereid aan het onderzoek deel te nemen vanwege hun rol als begeleider van de geselecteerde studenten. Ook hun namen zijn gefingeerd. De taalbegeleider was ikzelf.

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

De begeleiders:

- Jan en Gerrie, instituutsbegeleiders (IB'er): zij begeleidden de wekelijkse WER-bijeenkomsten op de opleiding. Jan viel uit door ziekte, hij werd vervangen door Gerrie.
- Jessica, Joost, Arnold en Mahmud, werkplekbegeleiders (WB'ers): docenten op scholen die contactpersoon zijn voor de studenten en hen begeleiden bij het leren op de werkplek.
- Berend, studieloopbaanbegeleider (SLB'er): begeleider die gedurende de hele studie de studieloopbaan van de student volgt en met hem bespreekt.
- José , taalbegeleider: taalexpert die los van het curriculum studenten extra taalbegeleiding geeft.

Student	Etnische achtergrond	Vooropleiding	Studierichting	Studie jaar	Geslacht	Begeleiders
Ghita	Indiase	twee afgeronde universitaire studies in land van herkomst	Engels DT	1e	vrouw	Jessica (WB) Arnold (WB) José (taalbegeleider)
Mohamed	Turk	Onderbroken vooropleiding havo/mbo in Nederland	Geschiedenis VT	1e	man	Jan (IB) Gerrie (IB) Berend (SLB) Mahmud (WB)
Nadya	Russische	Voortgezet onderwijs in land van herkomst	Engels VT	1e	vrouw	Jan (IB) Gerrie(IB) Joost (WB) José (taalbegeleider)
Ömer	Turk	Onderbroken mbo-opleiding in Nederland	Geschiedenis VT	1e	man	Jan (IB) Gerrie(IB) Berend (SLB) Mahmud (WB)

Tabel 1 Overzicht participanten onderzoek

3.3.4 De onderzoekslocatie

Ghita, Mohamed Ömer en Nadya studeerden op een lerarenopleiding voor VO/ BVE in het midden van het land. Op deze opleiding worden studenten opgeleid tot eerste- en tweedegraads bevoegde docenten. De tweedegraadsopleiding kent een voltijd- en een deeltijdvariant. Het percentage studenten uit etnische minderheidsgroepen bedroeg ten tijde van het onderzoek ongeveer 18% (2005), en was zeer verschillend verdeeld over de opleidingen.

Het curriculum

De lerarenopleiding waar de vier studenten studeerden, werkt sinds 2002 in de tweedegraads lerarenopleiding met een duaal competentiegericht curriculum.
Duaal omdat de studenten vanaf het begin van hun studie praktijkervaring opdoen op een school. Hiervoor werkt de opleiding samen met een groot aantal zogenoemde partnerscholen scholen in de regio en elders in het land.

Het curriculum waarmee de studenten opgeleid worden tot startbekwame beroepsbeoefenaars is competentiegericht en gebaseerd op de beroepskwalificaties voor leraar voortgezet onderwijs en Beroepsonderwijs en Volwassenen Educatie (BVE) van de Stichting Beroepskwalificaties Leraren

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

(SBL) en vormgegeven met het leerlijnenmodel. Dat bestaat uit vier leerlijnen, waarin vak en beroep geïntegreerd zijn opgenomen..

1 Werk-ervaringsreflectielijn (WER): in deze lijn staat het leren van en op de werkplek in de school centraal
2 Integrale leerlijn: In deze lijn staat het uitvoeren van projectopdrachten centraal. De opdrachten zijn gebaseerd op reële problemen uit de praktijk in scholen en Regionale Opleidingscentra (ROC's).
3 Conceptuele leerlijn: In deze lijn staat de vakinhoud centraal in combinatie met vakdidactiek.
4 Studieloopbaanbegeleiding : In deze lijn staan het persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) van de student, de coaching en het digitaal portfolio centraal. De studieloopbaanbegeleider (SLB'er) begeleidt studenten bij het leer- en ontwikkelingsproces van de competenties die voor de beroepspraktijk relevant zijn. In de Studieloopbaanbegeleiding (SLB) vindt de schakeling plaats tussen de leerdoelen die de student formuleert en de competenties die hij moet bereiken. Anders gezegd: de studieloopbaanbegeleider verzorgt de samenhang in het curriculum

De uitgangspunten van het curriculum zijn:

- Studenten nemen actief verantwoordelijkheid voor hun ontwikkeling als werknemer, voor hun leerproces en voor een effectief opleidingstraject.
- De instelling ziet de student vanaf de start van de opleiding als aankomend collega. Dit betekent dat de opleiders zich opstellen als begeleider van het leerproces van de student.
- De opleidingsschool ziet de student als werknemer en collega en biedt hem/haar een krachtige leeromgeving (*uitleggen wat bedoeld wordt met een krachtige leeromgeving bijvoorbeeld in een voetnoot* en effectieve begeleiding op de werkplek.

3.4 Dataverzameling

In de onderzoeksvraag staat het verkrijgen van inzicht in het functioneren van studenten uit etnische minderheidsgroepen in alledaagse onderwijssituaties centraal. Om dat te krijgen heb ik hen geobserveerd in bijeenkomsten op de opleiding en bij hun functioneren op de werkplek. Die situaties zijn vastgelegd op audio en video.
Omdat het functioneren van ieder van de studenten niet los is te zien van de overige aspecten van hun persoon heb ik achtergrondgegevens verzameld die ik van belang acht voor hun functioneren op de opleiding. Hieronder volgt een overzicht van de manier waarop ik voor elke student de data verzameld heb.

- *Interviews*
  Om de diversiteit aan studenten met hun individuele behoeften, wensen en knelpunten in beeld te kunnen brengen heb ik met behulp van semi-gestructureerde interviews achtergrondgegevens over iedere student afzonderlijk verzameld. Daarvoor heb ik met iedere student een startinterview van ongeveer 1 uur gehouden. Onderwerpen die daarin naar voren kwamen waren geboorteland, thuissituatie, meertaligheid, vooropleiding, taalvaardigheid Nederlands, ervaringen op de opleidingen, ervaringen op de werkplek. Voor aanvullende informatie heb ik met ieder van hen nog een vervolginterview gehouden van ongeveer een uur en dat opgenomen op audiocassette.

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

- *Observaties in de WER-bijeenkomsten*
  De groep waarin Nadya, Mohamed en Ömer zaten, kwam wekelijks gedurende twee uur bij elkaar op de opleiding. De inhoud van de bijeenkomsten werd grotendeels bepaald door ervaringen die de studenten op de school opdeden en waarvoor ze vooral in het eerste jaar ook opdrachten meekregen vanuit de opleiding. De ervaringen van de studenten werden besproken met behulp van de incidentmethode, een gesprekstechniek om complexe situaties of voorvallen gestructureerd te bespreken.
  In de WER- groep heb ik het functioneren van allochtone studenten en de docenten geobserveerd en op video vastgelegd. Ik heb geobserveerd hoe studenten deelnamen aan groepsgesprekken, welke inbreng ze hadden, contact met medestudenten, met hun begeleider, of ze zelf initiatief namen voor een beurt of een beurt toegekend kregen, de werkvormen die de begeleider gebruikt, feedback van de begeleider op de bijdrage van de student.

- *Observaties op de werkplek*
  Tijdens mijn bezoeken op de werkplek heb ik de studenten geobserveerd in de lerarenkamer en tijdens gesprekken met hun werkplekbegeleider.
  Van iedere student is er daarnaast een opname gemaakt van een les die hij/ zij op de werkplek gaf. (40 minuten)

- *Nabespreken van de observaties op de opleiding*
  Om inzicht te krijgen hoe de studenten over hun functioneren denken in de bijeenkomsten en hoe hun begeleiders daarover denken heb ik videofragmenten uit de opnamen geselecteerd en hun afzonderlijk voorgelegd. Ik heb fragmenten geselecteerd waarin de student een actieve bijdrage leverde in een bijeenkomst, vooral fragmenten waarin de student de beurt kreeg of nam, of een actieve luisterhouding liet zien. Deze gegevens waren een aanvulling op en verdieping van de gegevens die ik tijdens de observaties had verzameld.

- *Correspondentie met studenten; verslagen van studenten*
  Ik had ook contact met de studenten buiten de bijeenkomsten op de opleiding en mijn bezoek op de school waar ze hun werkplek hadden. Ze vroegen mij om hun verslagen van de WER te lezen en feedback te geven op de taal. Een van de twee instituutsbegeleiders gaf mij de verslagen van een van de studenten voorzien van haar feedback. Dat gaf inzicht in de punten waarop zij feedback gaf in het verslag, zoals op taalvaardigheid.

- *Logboek*
  Tijdens de uitvoering van het onderzoek heb ik een logboek bijgehouden waarin ik aantekeningen maakte over mijn indrukken, ervaringen en opvallende opmerkingen/ gebeurtenissen tijdens interviews, observaties en naar aanleiding van informele contacten die ik met de vier studenten en hun begeleiders had. Ook mijn ervaringen tijdens het uitvoeren van het onderzoek en het verwerken van de data zijn er in opgenomen.

De tabel geeft overzicht van de verzamelde data. Voor een gedetailleerd overzicht van de data per student (zie bijlage 1).

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

Student	Opleiding	Werkplek	Contextgegevens
Ghita	taalbegeleiding september 2003 – april 2004) audio-opname nabespreking les	audio-opname les video-opname les 2 gesprekken : Jessica en Arnold (WB'ers)	audio-opnamen 2 interviews correspondentie via e-mail periode maart- november 2003) Audio-opname Gesprek met Jessica (WB) en Hetty (IB) logboek
Mohamed	video-opname WER audio-opname Mohamed nabespreking WER audio-opname Jan (IB) nabespreking WER observaties september 2003 – juli 2004 (12 keer)	video-opname les audio-opname lesbespreking audio-opname eindbespreking werkplekleren	audio-opname 2 interviews Mohamed video-opname discussiebijeenkomst op de opleiding audio-opname gesprek Berend (SLB) aantekeningen informele voortgangsgesprekken met Jan en Gerrie (IB) logboek
Ömer	video-opname WER audio-opname Ömer nabespreking WER audio-opname Gerrie(IB) nabespreking WER observaties september 2003 – juli 2004 (12 keer)	video-opname les audio-opname lesbespreking audio-opname eindbespreking werkplekleren	2 interviews Video-opname discussiebijeenkomst op de opleiding audio-opname gesprek Berend (SLB) informele voortgangsgesprekken met Jan en Gerrie (IB WER-verslag logboek
Nadya	video-opname WER audio-opname Nadya nabespreking WER audio-opname Gerrie (IB) nabespreking WER observaties november 2003 – juli 2004 (8 keer)	video-opname les audio-opname lesbespreking	audio-opnamen 2 interviews Nadya gesprekken Jan en Gerrie (IB) reflectieverslag logboek

Tabel 2 Overzicht verzamelde data

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

Databewerking en analyse
De observaties tijdens de eerste drie maanden in de WER-groep en de interviews met de studenten waren het basismateriaal waarmee ik portretten van de studenten ben gaan schrijven.
Ik zal de redenen voor deze vorm van verslaglegging hier toelichten.

Studenten uit etnische minderheidsgroepen worden in de literatuur, maar ook in het dagelijks onderwijsleven regelmatig als probleem en/of vertegenwoordiger van een groep beschreven. Een student als probleemstudent beschrijven belemmert het zicht op andere facetten van een student en zet hem daarmee op achterstand wat vaak gerelateerd is aan een laag verwachtingspatroon. Bij allochtone studenten gebeurt dat relatief vaak. Dat allochtone studenten die een probleem hebben, ook nog zoveel andere kanten hebben, heb ik in mijn begeleidingswerk ervaren.
Ook komt het veel voor dat studenten als vertegenwoordiger van een groep beschreven worden met een aantal vanzelfsprekende kenmerken. Daarmee wordt voorbij gegaan aan de enorme diversiteit binnen de groep allochtone studenten en de uniciteit van iedere student.

Ten slotte wordt het etiket 'probleem' vaak gegeven zonder dat er precies zicht is op wat het probleem is en waardoor het probleem veroorzaakt wordt. Is de student het probleem, of is de omgeving waarin hij studeert niet afgestemd op de behoefte en verwachtingen van de student? Portretten bieden de mogelijkheid om het functioneren van elk van de vier studenten gedetailleerd en diepgaand vanuit verschillende invalshoeken te beschrijven en op zoek te gaan naar mogelijke samenhang daarin.

Lezen, herlezen en labels aanbrengen in de volledig getranscribeerde interviews en de aantekeningen leverde thema's op voor een schrijfkader voor de portretten (*'making a domain analysis'*, Spradley: 91-99).

De interviews en observaties leverden vooral informatie op over de uniciteit van iedere student: Ghita's verwachtingen van de opleiding die niet bleken te kloppen met de realiteit, Mohamed die op de opleiding en daarbuiten vooral contact had met Turkse docenten en medestudenten, Ömer die zijn Turkse achtergrond een plaats wilde geven in studie en werk en Nadya als autonome taalleerder. Zo ontstonden de eerste schetsen van de portretten met voor iedere student een ander accent.

Vervolgens heb ik de video- en audio-opnamen bekeken en een aantal situaties geselecteerd waarin de studenten een actieve rol speelden. Die fragmenten zijn volledig getranscribeerd.
Ik heb de fragmenten aan de studenten en hun begeleiders afzonderlijk voorgelegd en hen in stimulated recall interviews en mondelinge toelichting laten reageren op het functioneren van de student. Studenten hebben naar zichzelf gekeken; de begeleiders hebben zowel naar de student als naar zichzelf gekeken. Van die gesprekken zijn audio-opnamen gemaakt die ook volledig zijn getranscribeerd.

De informatie die dat opleverde, heb ik gebruikt om de onderdelen in de portretten die betrekking hadden op de student op de opleiding en de werkplek te verdiepen en te verlevendigen.
Ook uit de contextgegevens zoals e-mail correspondentie, verslagen van studenten en gesprekken met hun begeleiders op de opleiding heb ik informatie geselecteerd waarmee onderdelen van portretten zijn verlevendigd en versterkt.

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

Tussentijds heb ik de bevindingen voorgelegd aan onderzoekers in de kenniskring, waaronder de beide IB'ers. We hebben de herkenbaarheid van de door mij geselecteerde thema's in relatie tot de onderwijssituaties in de data besproken en toegespitst.
In de periode waarin ik de portretten schreef, heb ik verschillende presentaties gehouden over mijn onderzoek. De laatste conceptversie heb ik voorgelegd aan de studenten met de vraag of zij zich herkenden in de portretten. Dat bleek voor alle vier het geval te zijn. Voor één van hen was het zo'n nauwkeurig portret dat hij ervan schrok.

De resultaten worden in de volgende vier hoofdstukken weergegeven als uitgebreide portretten van de vier studenten. In het afsluitende hoofdstuk worden verschillen en overeenkomsten gesproken en de onderzoeksvragen beantwoord.
Daarbij beoog ik een aanzet te geven voor een kijkkader waarmee de schijnwerper wordt gezet op de individuele student met zijn specifieke kwaliteiten, verwachtingen, wensen en te ontwikkelen competenties gerelateerd aan de rol die de verschillende van opleiders / begeleiders vervullen.

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

4 Casestudies van vier studenten

In dit hoofdstuk worden de vier studenten geportretteerd. Van ieder van hen worden de levensloop, het functioneren op de opleiding en de werkplek beschreven, gevolgd door conclusies en aanbevelingen voor de opleiding en de werkplek.

4.1 Ghita

Ghita is eerstejaars deeltijdstudente op de lerarenopleiding Engels en docente Engels op een ROC. Ze is geboren en getogen in India.

4.1.1 Levensloop en onderwijsbiografie

Ghita is in India geboren. Haar ouders waren goed opgeleid en stimuleerden hun oudste dochters om te gaan studeren. Dat heeft ze ook gedaan; na haar middelbare school studeerde ze sociologie en antropologie en ‘s avonds volgde ze een cursus journalistiek. In haar vrije tijd schreef ze artikelen voor tijdschriften en maakte jeugdprogramma’s voor radio en tv.
Van basisschool tot universiteit bezocht ze instellingen waar nonnen de scepter zwaaiden, zonder dat het christelijk geloof werd opgelegd. Scholen voor kinderen van welgestelde mensen, waar een strakke discipline heerste
Toen ze haar studie had afgerond kreeg ze van de staat een beurs aangeboden. Dat leidde tot hevige twijfel: verder studeren en onderzoek gaan doen of werken? Het werd werken, ze koos voor het beroep van stewardess. In India is een universitaire opleiding vereist als de stewardess ook op internationale vluchten gaat vliegen. Maar ze miste het studeren al gauw en dus begon ze naast haar werk een masterstudie Oude Indiase Antropologie en Cultuur.
In India heeft ze haar Nederlandse echtgenoot leren kennen. Samen zijn ze naar Saoedi-Arabië verhuisd waar Ghita werk vond bij een Engelse organisatie waar ze trainingen ontwikkelde voor jonge Saoediërs die in het bedrijfsleven gingen werken. In 1999 is ze met man en kind in Nederland komen wonen; ze was toen dus 39 jaar.

Onderwijsbiografie

Ghita heeft na haar middelbare schoolopleiding een 3-jarige bachelorstudie sociologie en antropologie met succes afgesloten. Tijdens deze studie volgde ze ook een avondopleiding journalistiek. Daarna heeft ze twee masterstudies gedaan: Sociologie (3 jaar) en Oude Indiase Antropologie en Cultuur (2 jaar).
Zowel in India als in Saoedi-Arabië heeft ze enige onderwijservaring opgedaan met het geven van trainingen aan stewardessen. Ook heeft ze in Saoedi-Arabië trainingsprogramma’s Engels ontwikkeld voor Saoediërs die op een baan in het bedrijfsleven voorbereid werden.

Na haar aankomst in Nederland is ze vrijwel onmiddellijk Nederlands gaan leren. Eerst op de Volksuniversiteit, daarna op een ROC in een inburgeringsprogramma. Dat heeft ze afgesloten met het Staatsexamen NT2 II waarvan ze de vier deelcertificaten in één keer heeft gehaald.
Hoewel het niet Ghita’s eerste keus was om docent Engels te worden, besloot ze om dat toch te gaan doen. Haar voorkeur ging uit naar een vervolg op haar studie sociologie, maar vanwege het lage niveau van haar Nederlands durfde ze dat niet aan.
Begin 2001 meldde ze zich aan bij een project waarin hoogopgeleide allochtonen worden voorbereid op een zij-instroomtraject voor onderwijsassistenten/docenten in het VO of de BVE. Ze vond een

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

baan als docente Engels op een ROC. Die baan was een voorwaarde om aan het zij-instroomtraject te kunnen deelnemen. Het was haar bedoeling om na deze eenjarige opleiding voor onderwijsassistent door te gaan met de docentenopleiding. Vanwege de moeite die het haar kostte om te wennen aan het lesgeven op het ROC en haar problemen met taalvaardigheid stelde ze dat even uit, maar in 2002 begon ze met de tweedegraads deeltijdopleiding Engels aan de Archimedes Lerarenopleiding en met een interne docentenopleiding op het ROC. Beide opleidingen heeft ze met succes afgerond. Ze heeft inmiddels een vaste baan op het ROC gekregen.

Talige context
In het gezin waarin Ghita is opgegroeid, spraken de ouders onderling Hindi (ieder een eigen variant) en met hun kinderen spraken ze Engels. De kinderen begrepen de talen van hun ouders, maar spraken die niet. Ghita heeft vanaf de basisschool onderwijs gehad in het Engels en ook tussen de leerlingen onderling werd Engels gesproken. Ze beheerst het Hindi, maar niet zo goed als het Engels. Op het werk was Engels ook altijd de voertaal.

Hier in Nederland spreekt ze Engels met haar man en kind; haar zoontje probeert ze ook wat Hindi te leren. Haar pogingen om met haar man Nederlands te spreken liepen op niets uit, hij wilde liever Engels spreken omdat dat voor hen beiden een taal is waarin ze zich vlot en goed uitdrukken.
Op de opleiding en op haar werk was en is de voertaal Nederlands. Dat kost haar moeite; volgens haar is de kloof tussen het Staatsexamen NT II en het Nederlands dat ze voor opleiding en werk moet beheersen erg groot. Ze heeft een aantal extra cursussen (beroeps)taalvaardigheid gevolgd die op de hogeschool werden aangeboden en dat heeft wel wat geholpen, maar tevreden is ze niet. Ze is bang dat ze vanwege haar leeftijd en haar geringe taalgevoel niet veel vooruitgang meer zal boeken wat betreft zinsbouw en het vloeiend spreken van het Nederlands.. Desondanks volgt ze conversatielessen Nederlands.

4.1.2 Op de opleiding

Taalvaardigheid voor de studie
Aan de lerarenopleiding Engels volgt Ghita een duaal deeltijdtraject voor de tweedegraads bevoegdheid. Tot haar verrassing blijkt ze ook Nederlandse studieboeken/ -teksten te moeten bestuderen en is een aantal tentamens in het Nederlands.

> *"……Gezien mijn niveau van de Nederlandse taal en de combinatie van Engels en Nederlandse hulpmiddelen en taalkundige complexe boeken, dreigt er hier een onverwachte moeilijkheid te ontstaan.(….) Nimmer was door mij voorzien dat het lesmateriaal niet in het Engels zou zijn. Mijn internationale ervaring is dat het lesmateriaal voornamelijk in het Engels is. Dit sluit ook aan bij de theorie inzake doceren en tweetaligheid die we op dit moment leren".*

Het kost Ghita zo veel tijd om de Nederlandse studieteksten door te nemen dat het ten koste gaat van de voorbereiding van toetsen in het Engels en ze niet op tijd klaar is voor de tentamens. Ze zoekt intensief naar oplossingen. Ze stelt haar docenten en de teamleider voor om aangepaste tentamens te mogen doen, bijvoorbeeld proeftentamen, vragen te mogen beantwoorden in het Engels of een openboektentamen. Ze weet dat er in het Nederlandse onderwijs een verandering gaande is van aanbod- naar vraaggestuurd onderwijs en

> *"Daarom durfde ik iets anders te vragen dan wat aangeboden is. Ik heb hoop gehad maar als het gewoon niet mogelijk is dan vind ik het verstandiger om te stoppen."*

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

Het antwoord op haar verzoek laat enkele maanden op zich wachten. Als ze dat krijgt wordt ze van het “kastje naar de muur gestuurd” zonder dat het iets oplevert. De teamleider en docenten ervaren haar verzoeken om vervangende literatuur als weerstand tegen het lezen van studieboeken in het Nederlands en daarover ontstaat bij hen irritatie.
Eén docente laat weten dat Ghita voor haar vak een openboektentamen mag doen, maar alleen als de examencommissie haar dat opdraagt. Ze krijgt daarvoor toestemming en Ghita maakt de schriftelijke toets in het Nederlands met als resultaat:

> *“Ik ben net geslaagd. Ik moest veel hulp vragen van mijn klasgenoten. Ik moest veel uit mijn hoofd leren in het Nederlands”*

Ook op andere fronten is Ghita druk in de weer met haar studieprogramma. Als ze de modulebeschrijving leest van het onderdeel Communicatieve Vaardigheden Nederlands dat in de opleiding Engels wordt aangeboden krijgt ze “a feeling of total panic”, omdat daarin een groot aantal schriftelijke opdrachten gemaakt moeten worden waar ze veel tijd voor nodig zal hebben, denkt ze. Het lukt haar na veel mailen en gesprekken met de teamleider om vrijstelling te krijgen in ruil voor een cursus Schrijfvaardigheid en Presenteren in het Nederlands voor allochtone studenten. De teamleider was niet op de hoogte van de regeling in de afdeling dat allochtone studenten die ruil mochten maken. Ook mag ze na tussenkomst van de taalbegeleider een cursus Logopedie waarin ‘spreken voor groepen’ centraal staat, inwisselen voor de module ‘Uitspraak voor anderstaligen’ die hogeschoolbreed wordt aangeboden. Tijdens haar opleiding in India had ze al veel gedaan aan spreken voor groepen. De teamleider regelt dat ze voor Algemene Taalwetenschap kan deelnemen aan bijeenkomsten waarin de docent het vak in het Engels geeft.

Volgens Ghita is er één docent die haar situatie onderkent. Deze docent geeft haar opdrachten die aansluiten bij haar behoefte en opgedane werkervaring. Zo krijgt Ghita een vakdidactische opdracht waarin ze een leergang voor het VMBO moet analyseren. Het analyseren van methodes kent ze vanuit haar werkervaring. In de opdracht krijgt ze veel informatie over het VMBO, een onderwijstype dat haar onbekend was. Dat vergroot de motivatie van Ghita om er aan te werken, al loopt ze ook hier tegen de beperkingen van taalvaardigheid Nederlands aan.

> *“ En de docent is zo gevoelig geweest met mij en mijn problemen dat ik was heel erg gemotiveerd. (…) Ze heeft mij op een heel stille manier ondersteund, tijdens de les. Ze wist dat ik niet alles kon volgen. Maar ze laat mij, zonder mij een beetje klein te maken. En dat maakt veel uit (….) Deze docent is echt een internationaal persoon zeg maar”*

Het uitvoeren van opdrachten in het Nederlands is dus niet alleen een kwestie van taalvaardigheid Nederlands. De motivatie voor het te bestuderen onderwerp speelt daarbij een rol.

Naast de problemen die de Nederlandse taal haar oplevert, heeft Ghita ook moeite met vakken die in het Engels worden gegeven, zoals fonetiek en grammatica. Ze heeft “op haar leeftijd” moeite met het memoriseren van de symbolen van fonetiek en als near native speaker is ze niet gewend om over de regels van het Engels na te denken. Het tentamen grammatica vindt ze lastig:

> *“ik ken de vragen, ik ken hoe ik moet spreken, maar is, hoe zeggen jullie dat? Strikvragen. Strikvragen, weet je, een beetje trucje, zoiets zit erin. Je moet echt goed denken om het, de zin juist te maken. Het is heel klein, het is zo klein.”*

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

Begeleiding van beginnende docenten uit etnische minderheidsgroepen
Ghita heeft zowel op het ROC als op de hogeschool begeleiders: twee begeleiders op het ROC, een taalbegeleider op de hogeschool. Deze begeleiders werken allemaal onafhankelijk van elkaar wat Ghita soms tot wanhoop brengt: *"die zegt dit en die zegt dat. Wat moet ik doen?"*
Aan de taalbegeleider op de hogeschool vraagt ze: *"Ik wil heel graag van jou vervangende manieren leren hoe ik iets op een andere manier kan doen in plaats van wat ik doe."*
Onderstaande fragmenten komen uit één van de begeleidingsbijeenkomsten op de hogeschool. Daarin stond verbetering van haar taalvaardigheid op de werkvloer centraal.
De begeleider werkte met video-opnamen van Ghita's lessen.

Ghita's ontwikkelpunten voor de taalbegeleiding waren:
- orde houden: "ben ik de baas in de klas?"
- werkvormen voor activerende didactiek: heb ik ze goed geïmplementeerd?
- omgaan met een groep cursisten

De opzet van de bijeenkomsten was dat Ghita een opgenomen les tevoren bekeek en fragmenten selecteerde waarop ze feedback vroeg van haar begeleider. Voor deze nabespreking had ze geen bespreekpunten. In dit fragment bespreekt de begeleider met Ghita wat haar opvalt.

Nabespreking 1: Samenwerken in groepen
Ghita is anderhalve maand voor de video-opname naar haar zeggen gestart met groepswerk in haar niveau 4- groep op het ROC een werkvorm die voor de cursisten nieuw is.Ghita stelt groepjes samen en in ieder groepje wijst ze een leider aan. Ze had deze werkvorm leren
kennen tijdens de cursus vakdidactiek die ze op de opleiding volgde en ze wilde bereiken dat alle cursisten actief aan het werk waren.
De taalbegeleider en Ghita kijken naar het fragment

J:	*Wat mij hier opvalt, en dat viel mij ook op verderop op de band, is dat jij alleen naar de cursisten toeloopt als zij een vraag hebben.*
Gh:	*Niet anders.*
J:	*Of als jij denkt, hier loopt iets niet goed. En dat ik jou eigenlijk niet actief met hen bezig zie los van die momenten als het niet goed gaat of dat ze een vraag hebben.*
Gh:	*Ja, ja.*
J:	*Snap je wat ik bedoel?*
Gh:	*Ik snap precies maar ik weet niet wat ik moet doen. Hoe moet ik het, hoe moet ik hun actiever…*

Het lijkt er op dat Ghita haar rol als begeleider ziet als organisator van de groepjes: als de groepjes zijn samengesteld kunnen ze aan het werk en Ghita verwacht dat het loopt.
De begeleider probeert met haar in gesprek te komen over haar rol als begeleider die verder reikt dan het samenstellen van groepjes zoals ervoor zorgen dat de groepjes weten wat ze moeten doen, checken of ze dat weten, stimuleren om vragen aan elkaar te stellen. Dit is al eerder in de begeleidingsbijeenkomsten aan de orde geweest
De taalbegeleider grijpt terug op een eerder begeleidingsgesprek waarin Ghita heeft verteld dat er in deze groep grote niveauverschillen zitten en dat sommige meiden niet weten wat ze moeten doen.
De begeleider vraagt haar of ze erop let dat cursisten aan de slag kunnen komen en hen helpt bij de

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

start, bijvoorbeeld door de opdracht met de cursisten door te nemen en te controleren of ze die begrepen hebben. Ghita's reactie:

G:	*Ja ik heb het geprobeerd, maar niet alleen met de groep, met allemaal andere groepen. Ze willen het niet. Ze willen niet de extra aandacht. Nu nee, ik weet het wel, zij willen het liefst met elkaar*
.J:	*Ja oké dat is waar, maar jij bent de docent.*
G:	*Ja maar ze komen niet voor, hoe kan ik hun…*
J:	*Dus als ze zeggen, ja we weten het allemaal al, nou leg mij eens even uit hoe het zit. (……..)*
G:	*Oké, heel goed. Ja zal ik het, dit doen, zal ik een lijstje op het bord schrijven, van ik wil die mensen hier en die mensen hier, en aan het, namenlijstje loop ik naar die mensen die ik weet, ik ken, die een beetje niet zo goed zijn, of een ander. En dan geef ik apart een herhaling.*

Ghita wil concrete tips waar mee ze succesvol het groepswerk kan begeleiden. Wat ze tot nu toe gedaan heeft, heeft niet opgeleverd wat ze ervan verwachtte: nl. groepjes die enthousiast en zelfstandig aan het werk gaan met de opdrachten die ze hen geeft. Nu het niet loopt zoals ze verwacht had, trekt ze de conclusie dat de cursisten veel liever zonder haar erbij werken.

Het advies van de taalbegeleider lijkt ze bruikbaar te vinden, maar wijst ze ook weer af:

"maar in lessenobservatie heb ik het (= docenten die naar cursisten gaan om hen op gang te helpen) niet gezien. Dus ik heb niet een, ik weet niet een manier hoe ik het moet doen".

Ze voegt daar aan toe:

" ik wil niet die strenge docent zijn die helemaal anders is dan de ROC-docenten. Zij hebben veel vrijheid in de lessen."

Ze heeft bovendien het idee dat de cursisten haar vak niet serieus nemen:

" als het een echt vak is, waarin ze gewoon opdrachten doen produceren, dan zijn ze echt bezig. Maar als het een taalding is…ze maken het heel snel af…De zwakke mensen ook, zwakkere, en dan hebben ze niks te doen. En dan zitten ze te kletsen….Dus hoe kan ik anders een knop, iets doen, stil zijn, niet kletsen".

Na dit gesprek stuurt Ghita de begeleider op de opleiding een uitvoerige mail waarin ze laat weten

"Toen ik de aantekeningen over onze 3 afspraken heb gelezen merkte ik dat ik heel weinig heb over vervangende didactiek manieren. Als ik goed onthouden wij hebben afgesproken (toen je vorig jaar kwam om te bijwonen) dat wat ik precies nodig heb is vervangende manieren. Ik bedoel in een plaats staan en niet de andere lichaam taal op een andere manier gebruiken of een aankondigen op aan andere manier te maken enz.

Maar wat wij gedaan hebben tot nu toe (onder andere) is een discussie voeren. De [dat??] zijn natuurlijk twee perspectieven. Een is dat een discussie hele leerzaam is en tweede dat kost veel tijd. Je vroeg mij mijn menig en wat ik door reflectie cirkel anders kan doen en ik heb geen antwoord voor. Wij hebben over 5 uren geïnvesteerde in de video baan ondertussen gaf ik meer dan 8 lessen sinds december met weinig veranderingen".

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

Commentaar
Ghita heeft een nieuwe werkvorm ingevoerd waarvan ze de passende vaardigheden van de docent in de rol als begeleider nog niet onder de knie heeft.
Om daarmee te leren werken is ze op advies van de taalbegeleider gaan observeren in lessen van collega's. Daar heeft ze gezien hoe die begeleidden, maar dat leverde haar niets op om haar eigen handelen te veranderen. Ze zag dat andere docenten veel vrijheid aan de cursisten gaven maar ziet niet hóe ze dat deden. Ze lijkt te worstelen met het vinden van een balans tussen het geven van sturing in relatie tot zelfwerkzaamheid van cursisten. Zelf heeft ze snel het gevoel dat ze "politieagent" is als ze ongevraagd bij een groepje cursisten gaat staan en meeluistert. Ze zoekt de oorzaak van het rommelige verloop van de les bij de cursisten: die zijn niet geïnteresseerd in Engels. Hoewel de begeleider zag dat het werken aan veranderingen moeizaam verliep, dacht ze toch dat Ghita dingen oppakte. Uit de mail blijkt dat Ghita vond dat deze manier van begeleiden haar niet opleverde wat ze nodig had om aan haar leerdoelen te werken. Ze wilde concrete tips van de begeleider voor het werken met groepjes.
De begeleider probeerde Ghita te leren haar lessen nauwkeurig te bekijken in termen van 'wat gebeurt er?', 'hoe doe ik iets?' Ghita echter benoemt haar gedrag in termen van goed of fout en wil voorbeelden en tips om veranderingen aan te brengen.
Toen de begeleider (onbedoeld) toch tips gaf voor het begeleiden van groepswerk zei Ghita: "dat is echt een leermoment voor mij". In haar mailtje was hiervan echter niets terug te vinden en ook in het gesprek naar aanleiding van het mailtje gaf ze geen blijk meer van dit leermoment. Ook in haar aantekeningen van de bijeenkomst kwam dit moment niet voor.
Behalve de onbekendheid met de werkvorm speelde bij Ghita ook de angst mee om als een politieagent in de les te functioneren Sturing was voor haar verbonden met het beeld dat ze had van de docent als politieagent. Dat beeld kende ze van docenten uit haar eigen onderwijsverleden in haar land van herkomst. Een dergelijke docent wilde ze absoluut niet zijn. Alleen kijken naar het gedrag van haar collega's hielp haar niet.
In de begeleiding lijkt een fase ingebouwd te moeten worden waarin aandacht besteed is voor Ghita's onderwijsverleden en haar beelden en oordelen over haar docenten. De begeleider heeft haar voorgesteld dat in de vorm van supervisie te doen, maar dat vond ze niet zinvol.

Nabespreking 2: Evaluatie samenwerken in groepen
In dit fragment zijn de cursisten in groepjes aan het werk, elk groepje heeft een door Ghita aangewezen leider. Ghita zit achter haar bureau; een aantal cursisten zit met de rug naar haar toe. Terwijl de cursisten nog aan het werk zijn vraagt Ghita of ze *"het fijn vinden, een goed idee"*. Ze wil graag van de cursisten weten hoe deze nieuwe werkvorm hen bevalt. Geen enkele cursist reageert. De taalbegeleider vraagt haar waarom ze die vraag stelt.

> *"Want, waarom stel ik die vraag? Nou, het is bijna anderhalve maand sinds ik met het leidersysteem heb egonnen,ben begonnen. Als ik vraag, ik wil hun vragen, wat is hun reactie, een feedback. Ik wil hun feedback. Als het negatief is of, ik wil iets weten over mijn systeem, mijn nieuwe systeem. Ik wil een feedback en als, en ik krijg geen feedback, dus voor mij is het genoeg. Mijn begrip van de groep is zo."*

Ghita blijkt dus feedback van haar cursisten te vragen. Ze verbindt daar de conclusie aan dat ze wel weet 'welk vlees ze in de kuip heeft': cursisten die toch nooit reageren op haar vragen. Als de taalbegeleider haar uitlegt dat je geen feedback moet vragen als de cursisten nog aan het werk zijn, ontstaat deze dialoog:

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

G:	*Ja. Maar dit was een spontane vraag hè, ik heb, ik was niet alleen voorbereid.*
J:	*Nee maar, goed. Maar ik vind, ik vind het wel een brug te ver dat je dan daaruit concludeert moet je kijken, van ze doen toch nooit wat, en hier reageren ze ook slap op. Ik denk nou, dat vind ik niet, ik wil niet, ik kan natuurlijk ook niet zeggen dat het beter gaat in die groepjes, maar zo'n algemene vraag in zo'n groep, dat nodigt uit voor niks.*
G:	*Ja, oké. Nee, nee ik snap het. Wat jij doet, is je geeft me heel mooi voorstellen hoe ik kan beter doen. Maar voor mij was dit vraag helemaal niet uit mijn agenda.(= stond niet in mijn lesvoorbereiding) (……)*
G:	*Ja dit is echt iets, nieuw voor mij. José ik vind het, ik moet ook die ene, die gewone vraag, een vraag, ik moet het, ik moet zoveel doen, om voor die vraag een antwoord te krijgen. En (..) het is iets heel nieuw voor mij. Want ja meestal in een les, een docent vraagt, en een antwoord komt, of het niet komt, en dan pikt de docent op, pakt de docent op wat zij, zij begrijpt. Maar voor mij, dat is een echte nieuw weer een, fase. (……..)*
G:	*(…) Ja. Wat nu ik begrijp, en dat is echt een leermoment voor mij, is alles in mijn les. Elke klein punt moet ook eerder bedacht zijn. Ja dit is een nieuw leerpunt. Ik maak een les, ik doe de lesvoorbereiding, ik heb hoofdpunten en ik heb minder hoofdpunten, en die bereid ik. Maar nu leer ik, alles moet, meestal hè, meestal alles, moet voorbereid zijn. En geen vraag moet zomaar komen.*

Commentaar
Evalueren, feedback vragen en krijgen zijn vaardigheden die Ghita op de lerarenopleiding heeft geleerd, maar die ze nog onvoldoende beheerst. In de nabespreking van het videofragment merkt Ghita op dat evalueren dus niet iets is wat je zomaar even met een spontane vraag er tussendoor moet doen als het voor jou als docent om belangrijke dingen gaat. De volgende stap in de begeleiding van Ghita is dan: oefenen van feedback vragen en geven in deze cursistengroep, zowel wat betreft de organisatie als de bijbehorende taal.
In dit fragment is dus allereerst sprake van een didactisch knelpunt. Het formuleren van goede feedbackvragen is een vaardigheid die van alle studenten training vraagt.

4.1.3 Op de werkplek

Communicatie en contact met leerlingen

Lesobservatie (fragment)
Ghita geeft Engels op een ROC aan een groep van 12 cursisten die bestaat uit vier autochtone meiden en acht uit etnische minderheidsgroepen. De cursisten hebben een korte spanningsboog, maar zijn bereid om te leren. Ghita vindt het een drukke groep met veel "onbeleefde cursisten". Voordat ze les ging geven op het ROC, ging ze ervan uit dat ze het Engels als instructietaal zou kunnen gebruiken. Dat blijkt in deze groep niet het geval te zijn en ze spreekt afwisselend Engels en Nederlands.

Begin van de les.
Voor het begin van de les staat Ghita bij de deur om iedere cursist apart te begroeten. Ze heeft belangstelling voor iedere cursist en straalt dat uit. De meiden komen al giechelend en kletsend in kleine groepjes het lokaal binnen en slaan nauwelijks acht op Ghita. Ze gaan in groepjes aan de tafels zitten die in carrévorm staan opgesteld. Ze blijven kletsen, buigen zich over de tafel naar elkaar toe. Als de meeste meiden binnen zijn wil Ghita de les beginnen, maar er is verwarring over de begintijd.

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

Gh:	*Is iedereen aanwezig? Nog niet, nog een paar he?*
Curn:	*(onverstaanbaar gemompel)*
Gh:	*Hoe gaat het met jou Debby? Goed?*
Curn:	*(onverstaanbaar gemompel)*
GH:	*Goed om jou weer te zien. Voel je beter?*
Curn:	*(gemompel)*
Debby:	*Ja beetje*
Gh:	*En [noe] is vakantie en misschien is het beter*
Gh:	*Oke, telefoontjes uit, jasjes uit, pennen (onderbroken door cursisten)*
Curt:	*Heb je die CD-rom al aangevraagd*
Gh:	*Ik kan jou niet verstaan met jouw mond eh vol met een eh boterham. Even wachten (onverstaanbaar)* *Ik wil alles aan jullie vertellen, maar ik wacht nu geduldig af tot die andere totdat jullie gewoon (onderbroken door cursist)* *(……..)*
Gh:	*Ik doe de deur dicht en als zij niet tus binnen 5 minuten komen, dan eh kunnen ze niet. I' m shutting the door you are right. Enough is enough*
Curt	*om half twee [onverstaanbaar gepraat]*
Gh	*Oh ik heb ik heb half twee op [onverstaanbaar] oke dan is het mijn foutje*
Curt	*maakt niet uit*

Als de les eindelijk begint staat Ghita bij het bord waar ook haar tafel is. Ze start de les met het voorlezen van de lesopzet die op het bord staat. Door de afstand en haar zachte stem is ze niet goed te verstaan.

Commentaar

Ghita heeft veel aandacht voor individuele cursisten. Dat laat ze zien aan het begin van de les bij de begroeting van iedere cursist, maar ook gedurende het lesgeven. Ze spreekt individuele cursisten aan, vraagt hoe het met hun gezondheid is. Tijdens de les gaat dit echter ten koste van de aandacht voor de groep als geheel.

Bij de begroeting reageren de cursisten nauwelijks. Voor Ghita is dat erg onbeleefd gedrag.

De taal waarin ze deze goedgebekte meiden bij het begin van de les aanspreekt is niet passend: jasjes en telefoontjes uit. Ze is zich niet van bewust van het effect dat verkleinwoordjes in deze situatie hebben.

Ook haar houding is niet passend; ze geeft de groep bijvoorbeeld onnodig veel ruimte door de schuld over het misverstand naar zichzelf toe te trekken en hen te zeggen dat ze "geduldig wacht". Met deze taal en deze houding zet ze een toon die haar gedurende de les parten blijft spelen. Haar is door en van de begeleiders op het ROC gezegd dat ze de meiden directief maar vriendelijk moet aanspreken. Dit is een combinatie die Ghita niet begrijpt. Ze heeft het gevoel dat ze voortdurend politieagent moet spelen en dat wil ze niet. Vanuit haar achtergrond roept dat bij haar associaties op met een type gedrag waartegen ze veel weerstand heeft. Ze onderkent dat er cultuurverschillen zijn, maar is zoekend naar de manier waarop ze daarmee om moet gaan. In bijeenkomsten op de hogeschool wordt ze daarbij begeleid samen met andere studenten die buiten Nederland hun vooropleiding hebben gedaan. Ghita ervaart deze bijeenkomsten als ondersteunend.

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

> *"Dit helpt ons om aan de cultuurverschillen te wennen en ook een gedragveranderingen te hebben in ons professional leven. Dit betekent een zakelijke Nederlandse manier van begrip en denken en ook omgaan met collega's. Wanneer moeten wij assertief zijn en wat is assertiviteit in Nederland en wanneer wordt het brutaal gedrag genoemd? Wij vinden dit soort dingen heel moeilijk want in dit land is veel anders dan in andere landen….Het lijkt of ik van een andere planeet kom. "*

Er is geen contact tussen de begeleider van Ghita op het ROC die haar het advies geeft directief te zijn en de begeleider op de hogeschool die de bijeenkomsten begeleidt over leren omgaan met cultuurverschillen.

Uitleg aan leerlingen
Lesobservatie (fragment)

In dit lesfragment behandelt Ghita de grammatica van de vraagzin en het gebruik van vraagwoorden in dezelfde cursistengroep als hierboven.
Ze staat bij het bord op een flinke afstand van de cursisten. Ze spreekt zacht en is achter in de klas waar de meeste cursisten zitten, nauwelijks te verstaan.
Ze begint met de vraag aan de cursisten: "How many of you did remember what we did last time? Hoeveel van jullie weten nog wat we de vorige keer gedaan hebben"?
Die begrijpen niet goed wat ze bedoelt en er ontstaat verwarring. Ze blijven kletsen en kijken af en toe naar de docent. Ghita gaat door met de les

Gh	*okay wat hebben we de vorige keer gedaan? Ik bedoel de grammatica*
	Enne do/ did
	Who is gonna make a sentence with did for me? Wie gaat er en zin voor mij maken?
Curt	*I did [onverstaanbaar]*
Gh	*heel goe very goo*
Curn	*[praten onverstaanbaar door elkaar heen]*
Gh	*So anything to do with verleden tijd he, me, she, it als het verleden tijd is maakt niet uit als het hij, zij, het, ik, ju is. Did is altijd met verleden tijd. Okay. Gouden regel, vuistregel ja*
	Ja, is goed?
Curt	*Nee. Maar je hebt het de vorige keer anders opgeschreven en daarom is het fout*
Gh	*ik he het niet anders opgeschreven misschien heb ik*
Curt	*Nee ik bedoel de volgorde [lacht]*
Gh	*Did is echt ech*
Curn	*[praten door elkaar heen]*
Curt	*Maakt niet wat vorige keer [ ] alleen andere volgorde*
Gh	*Maakt niet uit wat volgorde maar wat belangrijk is wat naast het staat. Cindy wacht even wacht even wacht even*
Curt	*ja*
Gh	*wat maakt is belangrijk what staat naast het staat. Wat betekent het? Waarom gebruiken wij het wanneer gebruiken wij het ja*
Curt	*maar bij did moet dan yesterday bijvoor [ ]*
Gh	*Als het over verleden tijd is je weet de regels van verleden tijd. Discuss What discussed We discussed ????. heel goed*

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

Curt	*ed achter het werkwoord*
Gh	*Even stil dames ja goed. Okay*
Curn	*[praten door elkaar heen]*
Gh	*Maar je weet de regels over verleden tijd. Wij hebben een maand geleden*
Curn	*bij doen*
Gh	*Je moet niet bij doen, je moet al onthouden, de regel ja*

Commentaar
In de nabespreking van deze les zegt Ghita dat ze tijdens de uitleg de draad kwijt raakte omdat ze zich in het Nederlands niet goed kon uitdrukken. Ze bedoelt daarmee dat haar woordenschat niet groot genoeg is. Ze ziet het als een taalprobleem en niet als een didactisch probleem.
In dit fragment slaagt ze er niet in om de cursisten passende voorbeelden te geven waarmee ze de regel van het gebruik van *did* kan illustreren. Ze verwijst verschillende keren naar de regel zonder hem te geven en er voorbeelden van te geven.Ghita is er zich, zo blijkt in de nabespreking van dit fragment, dat ze de draad kwijt raakt. De oorzaak hiervoor zoekt ze in onvoldoende beheersing van het Nederlands.

De oorzaak van het probleem lijkt meer te liggen in onvoldoende didactische vaardigheid om de grammatica op een manier uit te leggen die past bij het niveau van de cursisten, iets wat vaak voorkomt bij beginnende docenten. Daarbij komt dat ze afwisselend in het Engels en Nederlands praat wat niet voor alle cursisten te volgen is. Er is dus zowel sprake van een didactisch probleem als onvoldoende taalvaardigheid.

Als zich knelpunten voordoen in het les geven van allochtone docenten in opleiding, vooral docenten die buiten Nederland hun vooropleiding hebben gevolgd, is het dus steeds van belang om na te gaan wat daarvan de oorzaak is. Eerst moet gekeken worden of de docent problemen heeft met didactisch pedagogische vaardigheden, eventueel door hem/haar die in de eigen taal te laten uitvoeren. Vervolgens moet ook gekeken worden in hoeverre onvoldoende taalvaardigheid Nederlands de oorzaak is van de problemen.

Werken met leesteksten
Tijdens dezelfde les is er een onderdeel waarin de cursisten met leesteksten aan het werk gaan. Ghita heeft leesteksten uitgekozen waarvan ze denkt dat die de cursisten aanspreken. Bij de teksten heeft ze woordenlijsten gemaakt met de Nederlandse vertaling van een groot aantal woorden. Daarin blijkt een aantal fouten te zitten en de cursisten verbeteren haar:

> *" Het is toch buren en geen buurmensen" (Neighbours: buurmensen)*
> *"farmer betekent toch boer, er staat boerman" .*

Ook in de vertaling van de vragen bij een tekst zitten nogal wat fouten:

> *Was the old lark right?*
> *Was de oude vogel gelijk?*
>
> *What is the meaning of the title?*
> *What is the betekenis van de title van dit fable?*

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

Wat in deze les gebeurt is geen incident. De cursisten en ouders hebben bij het ROC verschillende keren geklaagd over de taalvaardigheid Nederlands van Ghita..

4.1.4 Factoren in het functioneren van Ghita op de opleiding en de werkplek

Factoren op de opleiding

Bij de start van de studie is er geen intakegesprek gevoerd waarin de beginsituatie van Ghita is vast gesteld, onder andere voor taalvaardigheid Nederlands, verwachtingen over het gebruik van de Engelse taal in de opleiding. Hierdoor komen zowel de student als docenten voor onverwachte vragen en problemen te staan die ad hoc opgelost moeten worden en die alle betrokkenen veel tijd, inspanning en irritatie kosten. Bij Ghita gaat dat zelfs ten koste van de voorbereiding van tentamens waarmee ze minder moeite heeft.

Ghita heeft bij de start van de opleiding Engels onvoldoende inzicht gekregen in wat het betekent dat ze als near native speaker van het Engels een opleiding tot docent Engels volgt. De taal goed beheersen is geen garantie voor studiesucces in de opleiding als docent van die taal.

In de begeleiding van allochtone docenten is de aandacht van de student en de begeleider vaak gericht op onvoldoende taalvaardigheid. Ghita's knelpunten hebben zeker met taal te maken, maar zijn vooral van psychologisch/culturele en didactische aard:

1 Zij ziet de cultuur op het ROC als vijandig tegenover een allochtone docent, getuige opmerkingen als:
   - ze willen geen allochtone docent die niet goed Nederlands spreekt,
   - ik wil geen politieagent zijn.
   - De cursisten zijn onbeleefd
   - De andere docenten geven veel vrijheid

   Dat er van alles niet lukt, is volgens haar vooral daaraan te wijten.
2 Ghita's referentiekader ten aanzien van onderwijs is niet afgestemd op het onderwijs in Nederland. Groepswerk bijvoorbeeld kende ze niet en ze kan zich niets voorstellen bij de gewenste bijbehorende didactisch/ pedagogische handelingen. Zelfsturing en 'de docent als begeleider' zijn onbekende begrippen voor haar, ze weet niet welke houding en vaardigheden erbij horen. Het is van belang dat begeleiders van beginnende allochtone docenten dergelijke verschillen in referentiekader snel oppikken en de beginnende docent begeleiden bij het leren onderkennen van verschillen in rol- en taakopvatting. Pas dan kan begeleiding bij het lesgeven vruchten afwerpen.
3 Ghita heeft onvoldoende inzicht in de jongerencultuur van haar cursisten en hun motivatie voor het onderwijs dat ze volgen. In deze groep zitten veel goedgebekte, assertieve meiden die onmiddellijk op van alles en nog wat reageren. Ze ziet de cursisten als onbeleefd en heeft weinig zicht op de invloed van haar handelen op de cursisten. In de begeleiding zou hier aandacht aan moeten worden besteed door observatieopdrachten bij docenten die good practice laten zien
4 Didactisch gezien heeft Ghita werkvormen nodig, maar ook de taal om ermee te werken. In haar lesvoorbereidingen zou ze ook moeten bedenken hoe ze verschillende zaken gaat verwoorden. Hiervoor is taalbegeleiding dus wel op zijn plaats.

Feedback en adviezen leidden in bovenstaande voorbeelden niet duidelijk tot verbetering. Het lijkt erop dat ze afwijst wat haar niet uitkomt en uitsluitend uit is op concrete tips die direct verbetering

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

brengen. Reflectie op haar eigen handelen, een belangrijke beroepscompetentie, is haar vreemd en supervisie, haar geadviseerd door de taalbegeleider, heeft ze afgewezen. Ze ziet er de meerwaarde niet van voor de problemen die ze ervaart in de lespraktijk. Omdat in het HBO-onderwijs en in de beroepspraktijk van een docent (leren) reflecteren een belangrijke vaardigheid is, zal daaraan in haar begeleiding veel aandacht besteed dienen te worden. Dat zal deel uitmaken van een traject op maat dat met haar ontwikkeld wordt waarin een samenhangend beeld beschreven wordt van de ontwikkelpunten waaraan ze gaat werken en waarin de verschillende vormen van begeleiding op elkaar worden afgestemd.

Factoren op de werkplek

- Het is voor een beginnend docent als Ghita zonder onderwijservaring in Nederland van belang dat ze bij de start van het werkplekleren een traject kunnen volgen om de Nederlandse onderwijscultuur in het algemeen en de beroepscompetenties van de docent in het bijzonder te leren kennen. De werkplekbegeleider dient hierbij een belangrijke rol te spelen.
- Ghita is meteen begonnen met lesgeven aan een niveau-2 groep toen ze voor haar duale opleiding een baan van 7 uur kreeg op het ROC. Zo'n groep vraagt om ervaren docenten. Voor een beginnend docent is dit geen goede start.
  Starten met lesgeven vraagt voor studenten die onbekend zijn met de Nederlandse onderwijs- en jeugdcultuur een veilige leeromgeving wat betreft cursistengroep en begeleiding.
- Ghita zal extra alert moeten zijn op haar schriftelijke taalvaardigheid Nederlands in groepen cursisten. Spelling is in het dagelijkse leven nog steeds een belangrijk criterium waaraan de mate van taalvaardigheid wordt afgemeten. Alle docenten en zeker allochtone docenten dienen daaraan extra aandacht te besteden.

4.1.5 Implicaties voor de opleiding en de werkplek op basis van de casus Ghita

Vanuit de casus Ghita gezien zouden de volgende verbeteringen wenselijk zijn.

De opleiding

- De opleiding dient er bij het geven van informatie rekening mee te houden dat de informatie zo gegeven wordt dat die ook voor studenten die er volslagen onbekend mee zijn, duidelijk is.
- Bij de start van de studie is het van belang om de beginsituatie van de student nauwkeurig vast te stellen. Student en docent bespreken de eerder verworven competenties van de student, het studieprogramma en de studiecultuur en de beroepspraktijk. De resultaten hiervan en de ontwikkelpunten voor de student worden vastgelegd in het POP.
- Als zich knelpunten voordoen bij het lesgeven, moeten studenten en hun begeleiders in eerste instantie kijken naar problemen die de student heeft met de beroepscompetenties, pas in tweede instantie naar de rol die onvoldoende beheersing van het Nederlands daarbij speelt.
- De opleiding screent de bestaande intake-/assessmentinstrumenten op bruikbaarheid voor studenten uit etnische minderheidsgroepen warbij belangrijke aandachtspunten zijn: referentiekader wat betreft onderwijscultuur op de Hbo-opleiding en in de beroepspraktijk, vooropleiding, taalvaardigheid Nederlands, werkervaring in het onderwijs in Nederland of daarbuiten.

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

- Opleiders dienen onderscheid te maken tussen knelpunten die iedere startende docent heeft en de specifieke knelpunten van studenten uit etnische minderheidsgroepen

De werkplek

- Voor studenten uit etnische minderheidsgroepen die buiten Nederland hun vooropleiding en eventuele werkwerkervaring hebben, dienen er in de propedeuse specifieke programmaonderdelen te zijn waarin aan de orde komen: het onderwijssysteem in Nederland, de onderwijscultuur op het HBO en op scholen, Nederlandse jongerencultuur, taalvaardigheid Nederlands voor studie en beroep.
  De onderwijspraktijk van alledag op de opleiding en de werkplek dient herin centraal te staan.
- Werkplekbegeleiders dienen er zich van bewust te zijn welke problemen iedere startende docent heeft op de werkplek en welke specifieke knelpunten studenten uit etnische minderheidsgroepen kunnen hebben.
- Beroepscompetenties dienen het uitgangspunt te zijn voor de begeleiding. Aandacht voor en ontwikkeling van taalvaardigheid dient gerelateerd te worden aan die competenties

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

4.2 Mohamed

Mohamed is eerstejaars student op de lerarenopleiding Geschiedenis, geboren in Turkije en opgegroeid in Nederland

4.2.1 Levensloop en onderwijsbiografie

Mohamed is geboren in Turkije en als kleine baby met zijn moeder en twee zussen naar Nederland gekomen. Zijn vader kwam als gastarbeider naar Nederland en woonde in Nederland in een kleine provinciestad. Mohamed komt uit een gezin van 4 kinderen waarin hij de 3e is. Hij is de oudste zoon in het gezin.

Mohamed heeft de basisschool doorlopen, een witte basisschool. Een bewuste keuze van Mohameds vader. Al zijn Turkse vrienden zaten op een zwarte school. Op zijn eigen school had hij geen vriendjes, die zaten op de zwarte school. Daarna is hij naar de MAVO gegaan. (witte school) " Een kleine knusse school" in de stad waar hij woonde. Bij die keuze hebben de docent van de basisschool en zijn oudste zus een belangrijke rol gespeeld. De docent van de basisschool vond hem een "echte MAVO-leerling", zijn zus zat daar al op school. Ook Mohamed zelf vond de MAVO prima, de "HAVO was te hoog gegrepen en ik had al wat van de sfeer van de MAVO geproefd omdat mijn zus daar al zat". Zijn vader heeft niet meegedacht. Die zei altijd: " zolang je naar school gaat is het goed" en wilde niet dat zijn zoon het productiewerk zou gaan doen wat hij had gedaan. "Zorg dat je met je pen je brood gaat verdienen". Hoewel hij op school geen bijles heeft gehad, weet hij terugblikkend zeker dat hij een taalachterstand had.

Toen hij in de 2e klas van de MAVO zat, heeft zijn vader hem, samen met zijn jongere broertje naar een Turks schoolinternaat in Rotterdam gestuurd waar hij drie jaar op heeft gezeten. Zijn vader wilde dat zijn zoons "religieus" op de juiste plaats zaten, maar ook dat hij naar een Nederlandse school ging waar mensen zaten die zijn zoons konden helpen en begeleiden. Mohamed kreeg Koranonderwijs in het internaat en ging naar een Nederlandse school buiten het internaat. In het Koranonderwijs ging het over de persoon in relatie tot de samenleving, " niet wat moet je wel doen, wat moet je niet doen".

Na 3 jaar internaat verhuisde hij naar een studentenhuis voor Turkse jongeren en daarna nog naar enige andere Turkse studentenhuizen. De jongens die er woonden volgden Nederlandse opleidingen. Hoewel er een klimaat heerste waarin ze werden gestimuleerd om te studeren, pakte dat niet altijd even goed uit; Mohamed begon, net als velen van zijn medebewoners, aan een scala van opleidingen (zie onderwijsbiografie) maar stopte er steeds weer mee. Hij trok veel op met Turkse vrienden en was meer op straat te vinden dan aan zijn huiswerk. Na iedere grote vakantie pepte hij zich op om goed te gaan werken, maar na een paar maanden was de motivatie weg en ging hij met tegenzin naar school. Hij kon de discipline voor de studie niet opbrengen, hing graag met zijn vrienden op straat.

Na korte tijd te hebben gewerkt, besloot hij toch weer te gaan studeren en wel aan een lerarenopleiding geschiedenis. Zijn vrienden hebben hem erg gestimuleerd om na zijn onderbroken schoolloopbaan toch weer een studie op t e pakken. De meeste van die vrienden studeerden zelf ook en dat motiveerde Mohamed. De keuze voor leraar geschiedenis werd ingegeven door het lezen van filosofische boeken en wereldklassieken waarmee hij was begonnen tijdens de (mislukte)

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

opleiding aan een laboratoriumschool. Hij gaf in die tijd ook huiswerkbegeleiding aan Turkse jongeren en merkte dat hij er plezier in had om de kennis die hij zelf opdeed, door te geven. Aan het einde van het 1e jaar kreeg hij een negatief studieadvies. Hij schreef zich toen in bij een andere lerarenopleiding, weer voor geschiedenis. In die tijd verhuisde hij weer nadat hij een tijdje bij zijn ouders had gewoond; dit keer naar een Turks jongensinternaat in Almelo. Behalve Mohamed studeert ook zijn jongere broer in het HBO.

Talige context

Mohamed is opgegroeid in Nederland in een Turks gezin waar Turks werd gesproken. De kinderen spreken onderling Nederlands als "je iets te bespreken hebt dat je ouders niet mogen weten". Mohamed heeft het Nederlands op de basisschool geleerd en daar ook extra bijles voor gehad. Volgens Mohamed betrof dat vooral het spreken en niet het lezen. Hij woonde toen nog thuis. Hij had uitsluitend Turkse vrienden en met hen sprak hij Turks.
Vanaf zijn 13e tot nu heeft Mohamed in Turkse internaten gewoond. Daar sprak en spreekt hij Turks met de begeleiders en zijn vrienden, behalve als het over serieuze onderwerpen gaat: dan spreken ze Nederlands. "je maatschappelijke waarde wordt onbewust afgemeten aan de kennis van de Nederlandse taal".
Hij geeft al een tijdlang huiswerkbegeleiding aan Turkse jongeren; voertaal is dan Nederlands.

Onderwijsbiografie

Voordat Mohamed aan zijn studie in het HBO begon, heeft hij een aantal verschillende opleidingen gedaan. Na zijn MAVO-diploma is hij naar 4 HAVO gegaan. Daar is hij mee gestopt en later is hij op een andere school begonnen in 5 HAVO. Maar ook dat lukte niet; volgens Mohamed door losbandigheid en verstrooidheid. En iedere keer weer verloor hij zijn motivatie al snel.
Vervolgens heeft hij een opleiding op de middelbare laboratoriumschool geprobeerd. De keuze voor deze opleiding was geen weloverwogen keuze, meer een keuze van: "ik ken niemand dus ga ik dat doen". Hij moest daar na 2 jaar mee ophouden omdat de practica mislukten vanwege zijn slordigheid en onnauwkeurigheid. Hij kreeg van de school een negatief advies.
Mohamed gaf de moed echter niet op en meldde zich aan bij een lerarenopleiding geschiedenis waar hij na een jaar echter een negatief studieadvies kreeg. De opleiding was te zwaar voor hem. Hij was na een jaar gewerkt te hebben zijn studieritme – en vaardigheid kwijt.
Hij meldde zich vervolgens aan bij een andere lerarenopleiding waar hij werd toegelaten op grond van de 21+regeling die geldt voor mensen ouder dan 21 jaar met onvoldoende vooropleiding voor het HBO. Mohamed maakte voor dit examen een schriftelijke toets taalvaardigheid Nederlands die bestond uit het maken van een samenvatting.
Deze toets heeft hij voldoende gemaakt. Sommige opleidingen nemen daarnaast nog een vaktoets af, maar bij geschiedenis waar Mohamed wilde studeren was dit niet het geval. Er zijn ook geen gesprekken met hem gevoerd om zijn beginsituatie vast te stellen en mogelijke knelpunten op het spoor te komen.
Mohamed maakte een goede start. Hij haalde een aantal goede cijfers, vooral voor de projecten en voelde daarin ¨de hand van God¨.In de projectgroepen voelde hij de controle van zijn medestudenten als een stimulans om goed te presteren en zijn verantwoordelijkheid te nemen. Hij wilde niet de zwakste schakel zijn en daarmee het risico lopen uit de projectgroep gezet te worden.
Samen met een Turkse medestudent vond Mohamed een leerwerkplek op een zwarte school. Hij heeft grote affiniteit met de leerlingen en vindt het van belang dat ze worden uitgedaagd om te leren en dat er eisen aan hen gesteld worden. Hij weet maar al te goed welke risico's leerlingen uit deze groepen kunnen lopen.

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

De opdrachten die hij op de werkplek moest doen gingen volgens Mohamed “redelijk goed”. Hij zag er lang niet altijd het nut van in. Mohamed vindt dat hij het meeste leert als hij voor de klas staat en de opdrachten waren daar lang niet altijd op gericht.” Van activiteiten buiten de klas leer je nauwelijks iets”.

Zijn werkplekbegeleider is niet zo tevreden over de uitvoering van zijn opdrachten, vooral als het gaat om initiatieven om buiten het lesgeven iets voor de school te betekenen. Omdat het eerste jaar een oriënterend jaar is, wordt er van de studenten verwacht dat ze kennismaken met allerlei activiteiten in maar ook buiten de les. Hij is ook niet tevreden over de verslagen die Mohamed en zijn medestudent schrijven. Hij vindt dat Mohamed onvoldoende in staat is om weer te geven wat hij dagelijks meemaakt, wat hij leert. Uit de nabesprekingen die hij met hem heeft, pikt hij onvoldoende de vakdidactische en pedagogische informatie op voor het verslag.
Mohamed heeft/had ook moeite met onderdelen waar hij zelfstandig aan moet werken.
Het lukt hem niet om op tijd stukken zoals een persoonlijk ontwikkelingsplan of reflectieverslagen in te leveren**.** Hij mist een stok achter de deur om te studeren, in tegenstelling tot het werken in werkgroepjes waar hij de druk van de groepsleden voelt. Voor zichzelf is hij veel laconieker.
Hij voelt zich niet zo erg zeker omdat hij een achterstand in kennis en een tekort aan studieritme ervaart vergeleken bij medestudenten die rechtstreeks van de HAVO komen. Hij probeert er bij medestudenten achter te komen hoe het zit met hun vooropleiding en zegt dat hij er onmiddellijk de mensen uithaalt die net als hij een onderbroken vooropleiding hebben: ze nemen minder initiatief en knikken meer ja. Het stelt hem gerust dat er meer mensen zoals hij zijn. Aan de andere kant heeft hij ook pogingen ondernomen om naar de universiteit te gaan om filosofie te studeren. Onvoldoende studiepunten en overtuigingskracht van vrienden hebben hem daarvan weerhouden.
Het eerste jaar van de lerarenopleiding heeft hij gehaald en daarover is hij erg opgelucht. Hij zegt te weten wat hij moet doen in zijn studie en wat nodig is om te slagen. Hij is erg gemotiveerd om aan het 2^{e} jaar te beginnen.

4.2.2 Op de opleiding

Contact leggen en samenwerken

De lerarenopleiding waar Mohamed studeert heeft een duaal competentiegericht curriculum. De studenten werken vanaf het eerste jaar op scholen en op de opleiding aan de ontwikkeling van beroepscompetenties.

Tot die competenties horen dat een leraar gemakkelijk contact moet kunnen leggen met collega’s en goed moet kunnen samenwerken in een team. Ook het vermogen om collegiale consultatie te geven en te vragen is van belang. Op de opleiding wordt veel samengewerkt, in steeds wisselende groepen, zodat er ruimschoots gelegenheid is om te oefenen met deze beroepscompetentie.

Contact met medestudenten

Observatie in de WER-groep

Een bijeenkomst van een groep eerstejaars studenten die ervaringen op school uitwisselen (Werkervaringsreflectie, WER). Deze groep bestaat uit studenten afkomstig van verschillende opleidingen in de lerarenopleiding. 2/3 is autochtoon en 1/3 allochtoon en ze hebben allemaal een werkplek op een zwarte school. Gedurende het hele studiejaar komt de groep wekelijks bijeen.

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

Mohamed komt het lokaal in vlak voor het begin van de bijeenkomst. Hij gaat achterin zitten aan een blok met nog vrije tafeltjes. Er zijn al andere studenten in het lokaal. Zij zitten met meerderen aan tafeltjes of lopen rond om een praatje maken. Mohamed blijft zitten, een beetje in elkaar gedoken, wipt voortdurend met zijn rechterbeen. Het lokaal loopt vol en er komen drie (Nederlandse) studenten bij Mohamed aan het tafeltje zitten, een mannelijke student en twee vrouwelijke studenten. De laatsten beginnen een gesprekje en de jongen valt in. Mohamed luistert en kijkt links en rechts om zich heen. Daarna vraagt hij hen iets.

Een groot deel van deze bijeenkomst wordt gewijd aan het maken van de conceptmap 'Wat ik ervaar als docent op een zwarte school'. De studenten maken er eerst een individueel en daarna een met de groep. Dan volgt de nabespreking van de groepsconceptmap. Ieder geeft een korte toelichting waarop onderling niet gereageerd wordt. De gespreksleider vraagt daarna of de studenten nog vragen hebben. Daarbij kijkt ze in de richting van Mohamed die begint te vertellen over zijn schoolervaringen. Hij vertelt dat hij zelf geen grote verschillen tussen witte en zwarte scholen heeft ervaren. De medestudenten beginnen hem ook vragen te stellen waar hij zelfverzekerd en met vaart en verve op reageert. Het valt daarbij op dat hij steeds vaststaande opvattingen poneert die hij tamelijk omstandig formuleert. De interactie blijft daarbij, hij stelt geen vragen aan de andere studenten en gaat niet in op hun reacties. (Bijeenkomst WER-groep "lesgeven op een zwarte school' (a/h/ begin), blok I (september – november 2003)

Commentaar

Deze beschrijving is exemplarisch voor het hele studiejaar. Voor de start van de bijeenkomst zit Mohamed vaak alleen en hij begint geen praatje met anderen, zij ook niet met hem. Later in het jaar komt hij vaak te laat; social talk is dan helemaal niet meer mogelijk.
WER-bijeenkomsten verlopen volgens een strakke structuur. Mohamed levert een bijdrage als dat van hem gevraagd wordt en in groepsopdrachten heeft hij een eigen inbreng, maar uit zichzelf een opmerking maken of een vraag stellen doet hij weinig.
Het gedrag van Mohamed kan het gevolg zijn van zijn onzekerheid: hij kijkt op tegen Havisten die niet, zoals hij, een schoolloopbaan met vele onderbrekingen hebben gehad. Het kan ook zijn dat hij dankzij zijn verblijf in Turkse internaten te weinig contact heeft gehad met autochtone leerlingen. Hij is in de groepen vooral op zoek naar medestudenten met dezelfde (onderbroken) studieloopbaan als hij. Hij kijkt niet naar karaktereigenschappen, allochtone of autochtone studenten. De wetenschap dat er mensen met een vergelijkbare achtergrond zijn als hij, lijkt hem een gevoel van veiligheid te geven. Hij zegt hen in de kantine wel op te zoeken, maar het zijn geen (studie) vrienden.
Behalve naar opleidingsachtergrond kijkt Mohamed naar de etnische achtergrond van studenten. Hij zoekt contact met Turkse studenten. Er zit eigenlijk geen overlap tussen de studenten met een onderbroken schoolloopbaan en de studenten met dezelfde etnische achtergrond als hij. Mohamed zegt dat dat niet alleen voor hem geldt, maar ook voor de andere Turkse medestudenten in zijn groep.

De begeleider van de WER-groep ziet overigens gedurende het eerste jaar een ontwikkeling bij Mohamed:

> *"Wat ik wel heel goed vind is dat hij een afwijkend standpunt durft in te nemen binnen de groep, zeker waar hij aanvankelijk toch wel argwanend binnenkwam. Hij voelt zich blijkbaar veilig genoeg in de groep om met een andere mening te durven komen.*

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

Samenwerken met (allochtone) medestudenten
In het eerste jaar van de opleiding voeren studenten een aantal studieonderdelen in projectgroepen uit. Voor sommige projecten kunnen studenten zelf kiezen met wie ze samenwerken, in andere gevallen stelt de docent de werkgroep samen. Wanneer het kan, kiest Mohamed voor een vaste groep die bestaat uit twee Turkse studenten en één Marokkaanse. Soms komt daar nog een andere student bij. Onderling spreken de studenten Nederlands, "de taal van de intellectuelen" volgens Mohamed. Hij voelt zich veilig en vertrouwd in dit groepje dat tevens de functie van sociaal netwerk voor hem vervult.

> *"omdat gewoon de interesses een beetje dezelfde kant liggen eigenlijk, want het is natuurlijk, eh je kent elkaar heel goed."……" waar ik op school ook gewoon mee opschiet en die ik ook gewoon buiten school bel en zo."*

De samenwerking met deze studenten is voor Mohamed zo belangrijk dat hij soms kiest voor de groep in plaats van voor het onderwerp:

> *"Bij vroegmoderne tijd had ik in plaats van Imperialisme liever Verlichting, verlichte denkers van de Middeleeuwen, had ik liever eigenlijk, maar ik vond het toch prettiger dat ik Imperialisme deed met al die andere klasgenoten."*

Mohamed zegt van zichzelf geen teamplayer te zijn. Voor hem is samenwerken in een werkgroep: geef mij een gedeelte van de opdracht en ik lever mijn deel aan. Hij woont werkgroepbijeenkomsten bij om te laten zien wat hij heeft. Hij concentreert zich het liefst op zijn eigen stuk. Hij heeft in het 1e jaar geen moeite gedaan om vaardigheden voor samenwerking te verbeteren.

Contact met docenten
Mohamed heeft contact met twee docenten van de opleiding. De andere docenten ziet hij incidenteel en hij kent hun namen niet. De ene (Nederlandse) docent heeft een intakegesprek met Mohamed gevoerd en dat was voor Mohamed de doorslaggevende reden om voor deze opleiding te kiezen omdat deze docent hem het gevoel gaf wezenlijk geïnteresseerd in hem te zijn. Mohamed ziet deze docent wekelijks in de WER-bijeenkomsten maar zoekt uit zichzelf geen contact.
De docent zegt over hem:

> *"Zijn ogen zijn altijd half gesloten waardoor je de indruk krijgt: je bent niet helemaal alert, het interesseert je niet zo, terwijl dat denk ik wel zo is. Hij moet wat actiever worden in zijn lichaamstaal. Zijn uitstraling is in eerste instantie: nou ik moet het allemaal nog maar zien, die argwanende, teruggetrokken houding zeg maar. Dat maakt de communicatie met hem ook niet direct zo dat je denkt daar ga ik een heel open gesprek mee voeren, terwijl hij, zeker door wat hij meegemaakt heeft, wel hele duidelijke visies heeft op een aantal dingen. En duidelijke ideeën. Ik denk dat hij negatiever overkomt dan hij eigenlijk zou verdienen."*

De docent vertelt dat hij in de WER-groep extra alert is op de participatie van Mohamed en andere allochtone studenten, omdat naar zijn ervaring studenten uit etnische minderheidsgroepen minder snel aan het woord komen in een groep waarin zij in de minderheid zijn. Buiten deze bijeenkomsten neemt hij het initiatief voor contact door hen aan te spreken op de gang en een praatje met hen te maken. Dat doet hij met Mohamed ook regelmatig.

Mohamed neemt wel uit zichzelf contact op met een docent van Turkse afkomst. Deze docent begeleidt twee projectgroepen waar Mohamed in zit. Mohamed gaat wekelijks naar hem toe.

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

Van Vroegmoderne tijd, voor Imperialisme, zijn we bij T. geweest en hij was gewoon heel behulpzaam. Ik heb veel van hem opgestoken. Hij heeft zeg maar ons laten zien hoe we dingen moeten aanpakken enne hoe we eigenlijk moeten beginnen, hoe belangrijk een opzet is en zo. Daar had hij voorbeelden van en hij heeft gewoon ons ook meegeholpen. We gaan nog vaak naar hem toe, bij het Israelisch-Palestijnse conflict zijn we ook elke week bij hem om iets te vragen en zo. Hij is wel heel belangrijk geweest voor ons. Misschien zou hij willen dat we minder kwamen. Het is echt eigen initiatief. Wanneer we er niet uitkomen gaan we naar hem toe.

Taalvaardigheid Nederlands

Goede beheersing van het Nederlands is voor een student aan de lerarenopleiding dubbel belangrijk: er moet gestudeerd kunnen worden en de student moet op school de leerstof kunnen uitleggen en leerlingen feedback kunnen geven.
Hoe zit het met Mohameds taalvaardigheid?

> *"Ik ben eh ja ook niet zo goed echt met Nederlands.*
> *Misschien ik ken misschien wel hetzelfde, ik heb misschien wel hetzelfde vocabulaire als iemand, gewoon een Nederlandse jongen, een autochtone jongen in mijn klas, maar ja hij is kan beter zinnen maken dan ik. Zinsgebruik daar moet ik gewoon eigenlijk aan werken'***.**

Mohamed denkt dat zijn Nederlands beter geweest zou zijn als hij veel meer Nederlands gelezen en gesproken zou hebben. Maar omdat hij een Turkse vriendenkring had, kwam dat er niet van. Alleen op school sprak hij met Nederlandse medeleerlingen Nederlands.
Bij het maken van opdrachten voor zijn studie kost vooral het formuleren veel moeite.

> *bij schriftelijk stukken gaat het ook moet ik heel lang nadenken voordat ik vind dat een zin er goed uitziet. Ja, bij sommige zal het ongetwijfeld sneller gaan, zij zetten dan telkens goede zinnen neer op papier, maar ik moet dan eh ja heel goed, dan denk ik wat raar is dit, het klinkt nu zo gek. Zou ik dit wel thuis praten, zo'n gebruiken en ja veel verander ik eraan dat duurt het heel wat langer dan bij een normaal Nederlandse jongen of meisje.*

Ook met spreken heeft hij moeite.

> *"als je iets wilt vertellen, vooral het uitleggen van een standpunt dan wordt het moeilijk. Dan ben je eigenlijk academisch bezig".*

Over het zoeken naar woorden bij zowel spreken als schrijven zegt hij

> *"de meeste woorden ken ik wel, maar ik moet lang nadenken, want ik gebruik ze in het dagelijks leven nauwelijks. Die woorden leer je op school en gebruik je op school".*

Sommige woorden kent hij niet in het Nederlands, maar wel in het Turks en kan ze dan vertalen. Maar het komt ook voor dat hij de woorden in het Turks ook niet kent.
Soms krijgt hij van zijn begeleiders en medestudenten feedback op zijn taalvaardigheid Nederlands. Een begeleider bij wie hij een werkstuk heeft ingeleverd, heeft hem geadviseerd op zijn zinsbouw te letten. En een medestudent met wie hij aan een project gewerkt heeft, verbeterde zijn woordgebruik en gaf hem het advies om veel te lezen, dan zou het vanzelf beter gaan.
Mohamed is er zich van bewust dat verbetering gewenst is en hij vindt dat hij eigenlijk aan zijn Nederlands moet werken. Maar het blijft bij het uitspreken van deze intentie, hij gaat niet op zoek naar mogelijkheden om dit zelf te verbeteren.

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

Interculturele communicatie
Mohamed kampt niet alleen met een tekortschietende woordenschat, maar loopt ook aan tegen misverstanden in de interculturele communicatie. Daarop krijgt hij echter nauwelijks feedback, waardoor hij daar weinig inzicht in heeft.

Interviewfragment over interculturele communicatie
Een voorbeeld.
Mohamed vertelt in het interview over een mondelinge presentatie die hij op de opleiding hield over de mythe van Atalanta. De opdracht was: vertel zo goed mogelijk een verhaal voor een klas leerlingen. Medestudenten fungeerden bij deze presentatie als leerlingen.

> *'Ja, ik heb verteld over Atalantis, een oud mythe. En zij moest een wedstrijd houden met een halfgod en die halfgod die had hulp ingeschakeld van een god Aphrodite. Enne zij moest bij hardlopen, moest zij, moest hij dus gouden appels op de grond gooien en zij zou dan wel betoverd worden en zij zou wel stoppen om die appel op te rapen en zo kon hij dus doorrennen en had hij dus de voorsprong. Enne, ik vertelde het zo vanne die halfgod gooit een gouden appel neer en toen zei ik van, ja het is en blijft een vrouw, dus gaat zij wel stoppen voor dat goud.'*

Mohamed vertelt dat zijn medestudenten hier in de lach schoten en dat hij hierdoor volkomen verrast werd. Hij vindt dat zijn presentatie niet zo slecht verlopen is en dat hij op een serieuze wijze het verhaal heeft verteld. Hij had overigens niet het idee dat ze hem uitlachten, maar dat ze hem 'toelachten' omdat zijn taalgebruik grappig was: *'Zo kwam het over door mijn taalgebruik.'* De feedback die Mohamed op zijn presentatie kreeg, ging volgens hem vooral over het gebruik van 'eh' (studenten) en het niet correct formuleren van zinnen (docent). Verder vonden zowel docent als studenten dat hij goed bezig was en goed voor de klas stond. Op het lachen ging niemand in, ook de docent niet. Mohamed heeft zelf niet gevraagd waarom dat gebeurde.

Commentaar
De feedback die Mohamed op zijn presentatie kreeg, had volgens hem betrekking op het gebruik van "eh" (studenten) en het niet correct formuleren van zinnen (docent). Verder vonden zowel de docent als de studenten dat hij goed bezig was en goed voor de klas stond. Op het lachen zijn ze niet ingegaan en Mohamed heeft zelf niet gevraagd waarom dat gebeurde. Een dergelijke situatie kan getypeerd worden als een 'cultuurbotsing' (Van Kalsbeek, 2003) en benut worden als leermoment om zo "de gewenste culturele gevoeligheid ontwikkelen". Hiermee wordt bedoeld: gevoeligheid verwerven voor de ander en het andere, maar ook oog krijgen voor de eigen levenswijze, houding, normen en waarden

In ieder (interculturele) ontmoeting maken deelnemers, zonder het zich bewust te zijn, gebruik van hun eigen 'bagage': kennis, gespreksregels, concepten, non-verbale communicatiesystemen die taal- en cultuurgebonden zijn. Zo is voor Mohamed de relatie vrouwen en goud een heel normale: hij gaat er vanuit dat alle vrouwen graag goud kopen en hebben. Vrouwen kopen goud omdat ze het mooi vinden en omdat het een goede investering is voor een eigen kapitaaltje. Hij is zich er niet van bewust dat zijn medestudenten deze relatie niet kennen en daarom om zijn opmerking moeten lachen.

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

Als een student uit een minderheidsgroep, zoals Mohamed, regelmatig gebruik maakt van zijn eigen culturele bagage kan dat leiden tot stereotypering door medestudenten die niet doorhebben wat de achtergrond is van de uitlating van de student. De afstand die zo ontstaat, kan maken dat de student zich minder veilig voelt en dat kan weer invloed hebben op deelname aan groepsactiviteiten.

Breedsprakigheid en zelfreflectie
Casus uit een WER-bijeenkomst van Mohameds groep

Een studente brengt een incident in waarin zij beschrijft hoe zij een leerling gevraagd had zijn walkman af te doen. Ze twijfelt of ze als docent-in-opleiding, die nog maar heel kort in die klas is, deze opmerking wel had kunnen maken.
Nadat vijf studenten hierover aan het woord zijn geweest, is Mohamed aan de beurt.
Alle voorgaande studenten zijn het eens met de actie van de studente.

1	Ik zou eh heel anders aanpakken
2	ik zou ik zou in ee in eerste instantie niet eens zeggen dat ze walkman eh af moet
3	doen want eh is mijn taak
4	ik zou eerder als stagiaire zou ik gewoon ik zou echt op op eh wachten wat de lerares gaat eh gaat doen daar tegenover want ja daarvoor ((????))
5	dat vind ik ook interessant
6	eeh en eh ten tweede ja oké maar vind je echt perse dat je het dat dat je daarop eh eh moet reageren dat eh dat dat stoort dan eh zou ik ja eerst effe beleefd vragen mag ik je iets vragen
7	of mag ik misschien iets o opmerken of zoiets
8	en eh daarna pas zeggen dat dat dat echt beter (( )) walkman af doen want dat dat gewoon niet hoort
9	enne ja gaat die dan toch nog eh eh gewoon
10	heel fel (??flauw) reageren dan eh zou
11	ik niet proberen om de baas te zijn
12	maar gewoon eh netjes gewoon eh laten lopen
13	maar ook niet echt schrikken van eh
14	zo zo van oh wat overkomt mij nou weer
15	maar eh dan ook niet dus eh het gev de indruk geven
16	dat ze dat ze jou te pakken genomen heeft
17	dat ze jou gepest heeft en zo
18	maar ik zou in 1e instantie zou ik niet eh zou ik niet eh reageren
19	(( )) gewoon wachten wat de lerares gaat doen daar tegenover

Commentaar
Als Mohamed later de video-opname van deze bijeenkomst bekijkt, reageert hij alleen op de inhoud, niet op zijn taalgebruik. Hij merkt zijn talloze herstarts niet op, evenmin als zijn onduidelijke wijze van formuleren. Ook valt hem niet op dat de begeleider zijn hoofd wegdraait en in zijn papieren gaat zitten rommelen. Zelfs bij een tweede keer afspelen ziet hij dat niet. Als hem wordt voorgelegd dat de begeleider hier afhaakt, reageert hij met *'Ja?'* en *'Dat weet ik niet'*. Dan gaat hij op zoek naar een verklaring voor het gedrag van de begeleider: *'Ik spreek ook niet zo heel levendig'*.

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

Maar hij vraagt zich ook af of zijn begeleider niet toevallig afgeleid werd:

> *'Misschien dacht hij ergens aan of misschien gaf ik te veel informatie of zo' en: 'Ik had gewoon net als die anderen misschien, dat ik heel kort en krachtig wat ik zou doen.'*

De begeleider van de groep zegt over zijn reactie tijdens de inbreng van Mohamed:

> *"Dat (rommelen met papieren) heeft denk ik ook met zijn breedvoerigheid te maken. Veel herhalingen en zo, ik denk dan: ja, je hebt je punt gemaakt, rond maar af. Maar hij heeft die herhaling nodig, ik denk dat hij gewoon hardop aan het denken is, eigenlijk zichzelf nog bedenktijd wil geven voor zijn formulering. Er kwam niks nieuws meer, dus voor mij was het over."*

4.2.3 Op de werkplek

Contact met de werkplekbegeleider

Mohamed heeft bewust een werkplek op een zwarte school gekozen waar hij één dag per week naar toegaat. Samen met een Turkse medestudent wordt hij begeleid door een Turkse werkplekbegeleider (WB'er) die zelf wiskundedocent is. Voor deze docent was het een verrassing dat hij twee Turkse studenten kreeg toegewezen. De school had het gedaan met de opmerking "misschien kun je voor hen nog iets meer betekenen". De werkplekbegeleider moet door deze begeleiding steeds denken aan zijn eigen studietijd op de lerarenopleiding, een aantal jaren geleden. Hij had daar veel problemen en nauwelijks contacten. Door zijn ervaringen kan hij zich goed inleven in de knelpunten die de studenten kunnen tegenkomen.

Mohamed en zijn medestudent hebben iedere week op een vast tijdstip contact met de werkplekbegeleider. Aan het begin van de schooldag bespreekt hij hun planning voor die dag. Aan het eind van de dag blikt hij met hen terug: "hoe is het gegaan vandaag? Wat is goed gegaan? Wat is slecht gegaan? Wat kan er anders, wat kan er beter?". Aanvankelijk duurden deze bijeenkomsten twee uur. Na verloop van tijd was een haf uur voldoende. Mohamed vond het prettig om een allochtone begeleider te hebben omdat die

> *"net iets meer in te brengen had. Net iets meer dingen die voor ons relevant zijn. De drempel was lager en de wegen die wij nu moeten lopen had hij al gehad. Ja, dat merkte ik wel, maar niet met woorden, meer van hoe hij ons feedback gaf bijvoorbeeld. Hoe hij zijn eigen ervaringen vertelde. Hij begreep het gewoon. Hij begreep gewoon, niet met woorden vertelde hij het, maar meer eigenlijk, ja hoe zal ik het zeggen, ja manier waarop hij ons benadert gewoon. Het is gewoon moeilijk onder woorden te brengen eigenlijk."*

De werkplekbegeleider besprak met de studenten de omgangsvormen en communicatie met collega's. Hij signaleerde dat Mohamed in contacten met Nederlandse collega's geen initiatief neemt, volgens hem omdat Mohamed weinig ervaring heeft in communicatie met Nederlanders. Een voorbeeld is de volgende casus:

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

Een onderzoeker en Mohamed's Instituutsbegeleider (IB'er) hebben op zijn school een afspraak met hem, zijn Turkse medestudent en zijn Werkplekbegeleider om kennis te maken met de laatste. Ze komen bij de lerarenkamer de medestudent tegen die hen de weg wijst. Mohamed is nergens te bekennen en blijkt even later in een andere docentenkamer te zijn. Daar blijft hij zitten hoewel hij ziet dat het bezoek er is. Als de WB'er komt, gaat de andere student Mohamed halen. Het gesprek begint en na verloop van tijd staat Mohamed op en vertrekt zonder verder enige mededeling te doen.

De WB'er vertelt later dat hij zeer geïrriteerd was geweest over dit gedrag van Mohamed en vooral over het feit dat Mohamed de IB'er en de onderzoeker, die "als gasten" voor hem op school waren, zo had laten zitten. Hij heeft dit met Mohamed besproken.

Contact met leerlingen
Mohamed had op school intensief contact met één leerling die hem toegewezen was. Een drukke probleemleerling met concentratieproblemen die zichzelf te slim vond voor de opleiding die hij volgde. Mohamed had de begeleiding van deze leerling: "gesprekken mee voeren, hoe het allemaal kwam, wat je eraan kon doen".
Verder had hij geen contact met leerlingen. Hij zocht ze niet op in de kantine om met hen te praten.

4.2.4 Factoren in het functioneren van Mohamed op de opleiding en op de werkplek

Factoren op de opleiding

- Mohamed neemt nauwelijks initiatief voor contact met autochtone medestudenten of docenten. Hij heeft voornamelijk contact met mensen van dezelfde etnische achtergrond. Alleen als de docent heterogene werkgroepen samenstelt heeft Mohamed contact met autochtone studenten en dan alleen als zij het initiatief nemen.
  Als hij zelf kan kiezen met wie hij samenwerkt, kiest hij steeds een vast groepje voornamelijk Turkse studenten. Hij vindt dat je met "soortgenoten" makkelijker samen werkt. Ook buiten de studie heeft hij contact met hen.
  De situatie van Mohamed komt overeen met onderzoeksresultaten over samenwerking tussen allochtone en autochtone studenten Autar en Homan (2002), Eijsenring en van Lieshout (2000).
- Mohamed krijgt incidenteel feedback van zijn begeleiders of medestudenten op zijn taalvaardigheid Nederlands, maar die is zo willekeurig en ad hoc dat er voor hem geen duidelijk beeld van de knelpunten ontstaat en al helemaal niet een idee hoe hij structureel aan de problemen zou kunnen werken. Ook Mohamed is zich ervan bewust dat hij eigenlijk aan zijn Nederlands moet werken. Maar het blijft bij het uitspreken van deze intentie. Hij gaat niet op zoek naar mogelijkheden om het ook echt te doen. Taalvaardigheid is ook geen aandachtspunt in zijn persoonlijk ontwikkelingsplan.
- Het misverstand zoals zich dat voordoet in de presentatie van Mohamed over Atalanta wordt niet opgehelderd door hem, de medestudenten en de docent. Het is een gemiste kans om te verkennen waardoor het werd veroorzaakt.

Factoren op de werkplek

- De werkplekbegeleider van Mohamed merkt op dat hij in contacten met Nederlandse collega's geen initiatief neemt, volgens hem omdat Mohamed weinig ervaring heeft in communicatie met Nederlanders.

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

Als voorbereiding op de beroepspraktijk is het echter van belang dat hij leert om ook contact te leggen met autochtone collega's op school. In het onderwijs zal Mohamed immers vooral met autochtone collega's moeten samenwerken. Ook uit onderzoek van Dickhout en Snellen (2003) blijkt dat het contact tussen allochtone en autochtone docenten vaak moeizaam verloopt en vooral allochtone docenten daar spanning van ondervinden. Dit kan eenzaamheid en isolement tot gevolg hebben.

4.2.5 Implicaties voor de opleiding en de werkplek op basis van de casus Mohamed

Vanuit de casus Mohamed bezien zouden de volgende verbeteringen wenselijk zijn.

De opleiding

- In de opleiding dienen opleiders aandacht te hebben voor de samenstelling van werkgroepen waarin allochtone en autochtone studenten samenwerken. Afwisseling in samenstelling van de werkgroepen is van belang en daarbij dienen twee uitgangspunten in het oog te worden gehouden: studenten kunnen in een veilige leeromgeving werken met medestudenten die ze zelf uit kiezen, studenten leren samenwerken met medestudenten die ze niet zelf kiezen als voorbereiding op de beroepspraktijk waarin ze ook niet kunnen kiezen met wie ze samenwerken. Dit laatste vraagt om sturing van docenten bij de samenstelling van werkgroepen.
- Feedback op taalvaardigheid van studenten door opleiders heeft alleen dan zin als die systematisch en structureel gegeven wordt bij de taken die studenten uitvoeren.
- In onderwijssituaties waarin allochtone en autochtone deelnemers participeren, bestaat de mogelijkheid van interculturele misverstanden. Betrokkenen dienen zich hiervan bewust te worden, alert te worden op dergelijke situaties en ze te benutten om elkaars culturele bagage te leren kennen.

De werkplek

- Op de werkplek dient er aandacht te zijn voor de wijze waarop en de mate waarin studenten uit etnische minderheidgroepen contact hebben met leerlingen en collega's. Als zich daarin problemen voordoen, is een gesprek hierover met de student maar ook met de andere betrokkenen van belang om te achterhalen waardoor de problemen veroorzaakt worden.
- Problemen met contact leggen doen zich op de opleiding en op de werkvloer voor. De opleider en begeleider zijn van elkaars bevindingen niet op de hoogte; hier is dus overleg gewenst.

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

4.3 Nadya

Nadya is eerstejaars voltijdstudente op de lerarenopleiding Engels. Ze is geboren en getogen in Rusland.

4.3.1 Levensloop en onderwijsbiografie

Nadya is geboren in een middelgrote stad in het zuiden van Rusland. Na de basisschool en het voortgezet onderwijs wilde ze Engels gaan studeren op de universiteit, maar in het deel van Rusland waar zij woonde bestond die studie alleen op de lerarenopleiding. Daar is ze mee gestart, maar vanwege de onplezierige sfeer op de opleiding en de geringe motivatie van de studenten is ze er weer mee opgehouden. Haar plan om dan maar in Engeland Engels te gaan studeren strandde op problemen met het krijgen van een visum.

Een vriendin van haar die al in Nederland woonde, bracht haar op het idee om naar Nederland te komen als au pair. Dat lukte in en ze vond het leuk om met kinderen op te trekken. Haar omgeving zei herhaaldelijk dat ze een geweldige lerares zou zijn en dus meldde ze zich aan bij de lerarenopleiding Engels. Een belangrijk punt bij die keuze was haar verwachting dat ze half in het Nederlands en half in het Engels zou kunnen studeren. Dat leek haar makkelijker dan een studie met uitsluitend Nederlands als voertaal, zoals bij de PABO. Ze kon met de opleiding starten nadat ze geslaagd was voor de toelatingstoets Engels en de vier deelcertificaten van het Staatsexamen NT2-II had behaald.

De studie verloopt goed, het eerste jaar heeft ze gehaald, inclusief het ‘werkplekleren’. Het lukte haar om een werkplek te vinden, op een zwarte school. Ze had geen idee wat ze daar moest verwachten, maar medestudenten vertelden haar desgevraagd dat het een school zou zijn met veel Turken en Marokkanen waar veel problemen en criminaliteit zouden zijn, en dat er moslims zouden zitten die weinig respect hebben voor vrouwen.
Dit was het dus beeld waarmee zij haar werkplekleren startte. Dat beeld veranderde snel toen ze er stage liep: “ leuke sfeer bij docenten, en ze zijn altijd bereid om advies te geven of helpen, altijd kun je terecht komen”. Op haar werkplek zitten drie autochtone studiegenoten (van andere vakken) waaronder een studente Frans met wie ze veel optrekt.
Over haar werkplekbegeleider op die school is ze erg enthousiast, vooral omdat hij veel contacten heeft met kinderen“dat hoeft niet per se over de school te gaan of over de Engels, maar een persoonlijke contact”.

Talige context

Nadya is opgegroeid met Russisch als moedertaal. Op school heeft ze Engels geleerd en daarmee kon ze gesprekjes voeren en brieven schrijven.
In het Nederlandse au pair gezin sprak ze met de kleine kinderen Nederlands. Met de ouders sprak ze het eerste jaar Engels, daarna in het Nederlands.
Om het Nederlands te leren is ze begonnen met zelfstudie en privé-les. Omdat ze dat te weinig vond als voorbereiding op het Staatsexamen NT 2 II, is ze op een volksuniversiteit cursussen Nederlands gaan volgen .

Met haar Nederlandse vriend sprak ze aanvankelijk Engels, maar na een jaar zijn ze overgegaan op het Nederlands. Met vrienden spreekt ze Nederlands. Haar moedertaal spreekt ze als ze haar familie in Rusland belt en met haar Russische vriendin. Ze kijkt graag Russische films en Msn’t met haar

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

vrienden in Rusland in het Russisch. Ze merkt dat haar Russisch na bijna vier jaar verblijf in Nederland wat betreft woordenschat en zinsbouw achteruit gaat.
Op de opleiding spreekt ze met medestudenten Nederlands en met bijna alle docenten Engels. Tijdens haar opleiding werkt Nadya aan de verbetering van haar taalvaardigheid Engels en Nederlands.

4.3.2 Op de opleiding

Contact leggen en samenwerken

Nadya legt in principe gemakkelijk contact. Ze voelt zich op haar gemak bij de drie autochtone medestudenten op haar werkplek: “het voelt helemaal goed”.
Deze studenten, die geschiedenis en Frans studeren, ziet ze iedere week. Met de studente Frans observeert ze soms samen een les en op verzoek van de werkplekbegeleider hebben ze video-opnamen in een brugklas gemaakt voor een onderzoekje van de school. Het niveau van haar Nederlands is volgens haar zelf voldoende om zich goed te redden in deze contacten.
Waar ze zich minder op haar gemak voelt is de WER-groep op de opleiding.
Die komt wekelijks bij elkaar en bestaat uit 15 studenten: eenderde is afkomstig uit een etnische minderheidsgroep, tweederde is autochtoon en Nadya is de enige student die buiten Nederland haar vooropleiding heeft gedaan. Ze vindt het moeilijk om in de grote groep waarin een aantal studenten zitten die gemakkelijk en veel praten, een beurt te nemen. Ze blijft wachten tot er iemand stopt, maar dan is er al weer een ander die het woord neemt. Ze zegt daarover:

> *“dan beginnen ze (allemaal te praten of iets te vertellen(…) Ik heb het idee dat als ik iets zou zeggen of iets vertellen, dan of het gaat, wordt niemand geïnteresseerd of ik ga iets verkeerd zeggen, dat vind ik een beetje moeilijk. Omdat ik heb het idee dat ze kunnen het beter, of ze weten meer.(….)Ik ben een beetje achter of zoiets.*

Ze denkt dat ze in deze groep “nog meer moet wennen” en vindt dat ook “gewoon”. Ze mist in deze groep de veiligheid die ze ervaart in het kleine groepje van de werkplek.

Taalvaardigheid Nederlands en interculturele communicatie

Nadya heeft in korte tijd het taalvaardigheidsniveau bereikt dat vereist is bij voor een HBO-studie Staatsexamen NT2 II). Maar ze is er zich van bewust dat ze haar taalvaardigheid nog verder moet ontwikkelen. Ze gaat actief gesprekken aan en op haar werkplek benut ze het gespreksonderwerp Rusland, om met docenten en leerlingen in gesprek te komen.

> *“Dus ik zit dan iedereen te vertellen wat is dat allemaal, dus dat heb je altijd om iets te zeggen, of iets te vertellen.”*

Ze is dan ook niet bang om fouten te maken.

> *“nou soms, vind ik dat ook ja, misschien ga ik iets verkeerds zeggen maar ja, dat moet ik toch zeggen, anders leer ik helemaal niks. Dus hoe meer je iets zegt, of iets doet, hoe beter het is voor jezelf.”*

En ze controleert of zij de ander begrijpt en of men haar begrijpt. Voorbeelden uit een interview:

> *“Bedoel je…? “Hoe bedoel je?” “Ik begrijp de vraag niet helemaal”. “Begrijp je dat?”*

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

Ze benoemt echter ook knelpunten, bijvoorbeeld het feit dat ze niet altijd alles kan volgen:

> *"Ik bedoel dat soms praten mensen, maken ze grapje of zo en dan snap ik het niet allemaal goed. (….). En als ik, of ze gebruiken een, niet een slang, maar een beetje zeg maar andere taal, dan begrijp ik het ook niet"*

Ook veel en snel praten, bijvoorbeeld tijdens de discussies in de WER-groep leveren problemen op, ze kan het niet altijd volgen en het lukt haar niet om mee te discussiëren.
Ze zou erg graag willen dat mensen haar goed, dat wil zeggen kritische feedback op haar taalgebruik geven, maar dat gebeurt volgens haar nauwelijks.
Ze denkt dat mensen met wie ze geen band heeft helemaal niet geïnteresseerd zijn in het geven van feedback op haar taalgebruik. Bovendien denkt ze dat mensen maar wat zeggen, want ze krijgt ook vaak te horen dat ze "zo goed Nederlands spreekt":

> *"Maar weet je wat er zo ook vind, nou niet vervelend, maar een beetje, dat mensen een beetje liegen tegen mij, zo van ja, o je praat zo goed Nederlands, of o ja, dat is allemaal goed, maar er is niemand, ik wil ook graag weten wat ik beter moet doen.*

Taalvaardigheid en het uitvoeren van studietaken

Schriftelijke taalvaardigheid

Nadya is zich zeer bewust van de verschillen in mondeling en schriftelijk taalgebruik. Haar Nederlands vindt ze voldoende voor mondelinge contacten (in veilige omgevingen) maar bij haar studie zijn sommige studietaken lastig. Het bestuderen van het dikke Nederlandstalige onderwijskundeboek bijvoorbeeld en het maken van de opdrachten kosten haar moeite. De docent legt weliswaar de stof uit, maar de opdrachten moeten zelfstandig gemaakt worden. Ze vindt de taal van het boek "moeilijk", maar vindt het vak ook "leuk" en het is haar gelukt om zich een aantal moeilijke termen eigen te maken.

> *"dat is wel leuk als je begrijpt het allemaal en als je kan het aan jezelf plaatsen of aan de school, de leerlingen"*

Ook op dit terrein is Nadya actief op zoek naar verbeteringsmogelijkheden. Op eigen initiatief meldde ze zich ze zich aan voor de cursus '*Leesvaardigheid en het vergroten van de woordenschat'*. Een cursus voor studenten met een andere moedertaal dan het Nederlands waarin ze leren werken met leesstrategieën en met een instrument waarmee ze systematisch hun woordenschat voor studie en beroep kunnen vergroten.
In die cursus was ze een van de beste studenten, ze deed actief mee en ze maakte haar huiswerk consciëntieus en goed.

De schriftelijke opdrachten bij onderwijskunde begrijpt ze wel, maar de uitvoering ervan is niet gemakkelijk:

> *"Ik kan het wel begrijpen, maar andere problemen, dat goed op papier zetten, en bijvoorbeeld ook als je praat dan, ziet mensen en dan kunnen ze wel zeggen of ze kunnen me begrijpen of niet. En op papier , dan moet je gewoon heel netje zetten. Dat is moeilijk, dat is meer opletten op je taal".*

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

Bij schriftelijke opdrachten als deze en bijvoorbeeld het schrijven van reflectieverslagen of werkstukken, vraagt ze hulp aan medestudenten, haar vriend of de taalbegeleider. Ze gebruikt de spellingcontrole op de computer.

Interculturele communicatie

Behalve de moeilijke woorden die haar problemen opleveren, stuit ze soms ook op problemen omdat ideeën haar referentiekader verschilt van dat waar in de studieboeken op haar opleiding van uit wordt gegaan

> *"..verschil in ideeën ook . Bijvoorbeeld toen ik deze boek lezen, er zijn sommige feiten of, die ik heb nooit gehoord of verschil zijn, denk ik dat in Rusland de onderwijs, of gewoon de leven, omdat we zeventig jaar hadden communisme…..toen kon je, ja niet veel dingen doen. …het gaat over een bepaalde vrijheid en beschrijven ze ook alles over, en dat kan je wel lezen en je eigen mening maken".*

Als voorbeeld noemt ze de brieven van pubers die in het onderwijskundeboek zijn opgenomen. Ze kan zich niet voorstellen hoe ze als docent zou reageren als pubers op school naar haar toe komen. Ze zou niet weten wat ze moet adviseren en hoe ze moet adviseren.

Een WER- bijeenkomst

Observaties in een WER-groepbijeenkomst

In de WER-groep hebben de studenten regelmatig intervisie met de incidentmethode waarbij ze hun eigen oplossingen moeten geven voor een incident dat één van hen inbrengt. Bij het terugkijken van een video-opname van zo'n bijeenkomst zegt Nadya dat het moeilijk was:

> *"Ik was bezig met twee dingen oplossing bedenken en hoe ga ik dat zeggen"*

Ook constateert ze dat ze door anderen niet altijd begrepen wordt zoals door een medestudent in het intervisiegroepje

N:	*Het is niet helemaal duidelijk voor de mensen, het is moeilijk mij te verstaan, soms.*
I:	*Bedoel je verstaan met het geluid? Of begrijpen?*
N:	*Geluid ook en begrijpen. Dat, mijn Nederlands is niet echt helemaal goed. En er zijn bepaalde zinnen en woordenschat is niet zo groot. Daarom moet ik zoveel na te denken om te kunnen zeggen. Als je woordenschat is heel groot dan komt er zo meteen. Maar soms moet je gewoon een woord omschrijven, opschrijven, beschrijven.*
I:	*Ja.*
N:	*En dan heb je tijd nodig.*
	(……)
N:	*Ik denk dat het is moeilijk, omdat bijvoorbeeld A., hij ging aan mij vragen stellen, dus bedoel je na de bijeenkomsten. Dan, ja en ik zei al van zie het nu zelf, en dat vind ik ook. Het lijkt mij duidelijk dat mensen begrijpen wat ik bedoel, maar dat is niet zo. Maar nu ik dit hoor, toen dit, moet ik duidelijker, moet ik duidelijker zijn eigenlijk.*

Bij het bekijken van de videoband merkt ze ook op dat ze te zacht praat en moeite heeft met de zinsopbouw. Het gevolg hiervan is volgens haar dat ze lang na moet denken om iets te kunnen zeggen.

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

> *"dat zijn zoveel pauzes vind ik, en elke keer is he van ehm, dat is , denk ik dat is een beetje irritant voor de mensen die naar jou luisteren(…….)"*

Of het haar medestudenten en begeleider echt irriteert, weet ze niet want ze vraagt er niet naar. Ook in de nabespreking van de eerste hele les die ze op haar werkplek geeft, krijgt ze geen expliciete feedback op haar taalgebruik, hoewel ze dat wel zou kunnen gebruiken, getuige het feit dat de studenten haar niet goed kunnen volgen. Daarover zegt Nadya

> *maar ze durven niet te zeggen van ja, je zegt dat verkeerd, en het is een fout accent, of weet ik veel, dit soort dingen dus dat weet je niet."*

Observaties begeleider WER-groep

Bij het bekijken van de opname van de WER-bijeekomst geeft de begeleider tijdens de bijeenkomst feedback op Nadya's bijdrage aan het intervisiegesprek en op haar rol als begeleider. Hoewel ze Nadya tijdens de bijeenkomst met moeite had verstaan, valt het haar tijdens het bekijken van de video op dat Nadya haar medestudent een duidelijk advies geeft. Ze merkt op dat ze daar aandacht aan had moeten besteden in de bijeenkomst en neemt zich voor in dit soort situaties consequent alerter te reageren. Wel geeft ze een verklaring voor haar aanvankelijke reactie op Nadya: ze vindt dat Nadya weinig mimiek heeft waardoor er weinig appel van haar naar anderen uitgaat. Ook vermijdt ze regelmatig oogcontact met haar medestudenten en begeleider.
Als begeleider is ze gewend te reageren als een student daarvoor voor haar herkenbare non-verbale signalen geeft. Het is voor haar een eye-opener als ze zich realiseert dat ze met Nadya in gesprek kan gaan over haar non-verbale taalgebruik en het effect daarvan op medestudenten en begeleiders, maar ook op leerlingen en collega's op school.

Commentaar

Nadya is tot de opleiding toegelaten op grond van de vier deelcertificaten van het Staatsexamen NT2 II en haar buitenlandse diploma.
Ze is een wat stille studente en een actieve, autonome taalleerder, "a good language learner" (Naiman e.o 1978). Ze is steeds op zoek naar mogelijkheden om haar taalvaardigheid Nederlands verder te ontwikkelen. Ze benut mogelijkheden op de opleiding (deelname aan de cursus leesvaardigheid als ze moeite blijkt te hebben met het bestuderen van studieboeken), op de werkplek (veel contact met drie medestudenten, gesprekjes met docenten) en ook buiten de opleiding (spreekt Nederlands met haar vriend). Ze wil ook graag kritische feedback op haar taalvaardigheid Nederlands. Haar omgeving, opleiding en werkplek, lijkt niet op de hoogte van haar motivatie om de taalvaardigheid Nederlands te ontwikkelen.
Een veilige leeromgeving stimuleert haar om deel te nemen aan gesprekjes, ook al weet ze dat ze daarin fouten maakt. Een dergelijke leeromgeving heeft ze niet op de opleiding in de WER-groep. In die groep kent ze veel studenten en de begeleider niet (goed). Dat heeft een remmende invloed op haar actieve bijdrage. Ze denkt dat ze anderen irriteert als ze niet vlot uit haar woorden kan komen, en denkt dat ze zich niet goed uitdrukt.
Het bekijken van de video-opname levert de begeleider en de student zeer bruikbare informatie op voor het verbeteren van de houding en vaardigheden en het geven van feedback in dergelijke situaties.

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

4.3.3 Op de werkplek

Contact leggen en samenwerken

In de lerarenkamer vindt Nadya het prettig. De docenten ervaart ze als aardig en open en ze vraagt hen geregeld naar hun ervaringen op school. Hun belangstelling voor haar afkomst stimuleert haar om over Rusland te vertellen.
Rusland is ook een gespreksonderwerp met de leerlingen. Die hebben daar volgens Nadya veel interesse in en ze vragen haar van alles. Haar werkplekbegeleider is zeer tevreden over haar contact met de leerlingen.
Ze gaat actief gesprekken aan en op haar werkplek benut ze het gespreksonderwerp Rusland, om met docenten en leerlingen in gesprek te komen.

> *"Dus ik zit dan iedereen te vertellen wat is dat allemaal, dus dat heb je altijd om iets te zeggen, of iets te vertellen."*

Ze is dan ook niet bang om fouten te maken.

> *"nou soms, vind ik dat ook ja, misschien ga ik iets verkeerds zeggen maar ja, dat moet ik toch zeggen, anders leer ik helemaal niks. Dus hoe meer je iets zegt, of iets doet, hoe beter het is voor jezelf".*

En ze controleert of zij de ander begrijpt en of men haar begrijpt. Voorbeelden uit een interview:

> *"Bedoel je…? "Hoe bedoel je?" "Ik begrijp de vraag niet helemaal". "Begrijp je dat?"*

Ze benoemt echter ook knelpunten, bijvoorbeeld het feit dat ze niet altijd alles kan volgen:

> *"Ik bedoel dat soms praten mensen, maken ze grapje of zo en dan snap ik het niet allemaal goed. (….). En als ik, of ze gebruiken een, niet een slang, maar een beetje zeg maar andere taal, dan begrijp ik het ook niet"*

Taalvaardigheid

Les Sight Seeings

Aan het eind van het schooljaar heeft Nadya haar werkplekbegeleider gevraagd om zelf een hele les te mogen geven in een klas Ze geeft les aan de klas waarin ze geobserveerd heeft en al eerder delen van de les van haar begeleider heeft overgenomen. Het is een VMBO-klas leerwegondersteunend onderwijs met allemaal allochtone leerlingen. Haar werkplekbegeleider zegt daarover dat dat goed aansluit want ook de leerlingen kennen het Nederlands nog niet zo goed.
Nadat de docent de les geopend heeft en Nadya haar lesprogramma mondeling heeft toegelicht, kondigt ze het onderwerp van de les aan: sight seeings. Ze gaat na wat de leerlingen van het onderwerp weten:

> *"weet iedereen wat betekent sight seeings?"*

De meeste leerlingen kennen het begrip niet en Nadya licht toe:

> *"hiermee bedoelen we mooie pleinen of monumenten alles wat je kan zien (…….) en bezoeken"*

De leerlingen snappen het nog niet en Nadya eindigt haar uitleg met de opmerking

> *" ik zie dat jullie niet zoveel weten . Maar ik heb voor jullie boeken meegenomen dus daar kan kunnen jullie allemaal bekijken."*

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

Dan volgt de instructie voor de opdracht:

> *"ik wil dat jullie in groepen gaan werken en de bedoeling is dat jullie zijn in Londen ergens op station (…..) en van daar moeten jullie een reis maken door Londen. (….) Ik wil van jullie hebben een plaatje; elke groep schrijft waar jullie naar toe gaan en hoe jullie naar toe gaan (…..) dus dat jullie moeten allemaal opschrijven".*

Niet alle leerlingen begrijpen wat ze moeten doen. Nadya ziet en geeft de leerlingen de instructie in de subgroepjes waarin ze al zitten aan het werk te gaan. De opdracht licht ze verder toe in de groepjes waar dat nodig is.

In de nabespreking van de les gaat de begeleider uitsluitend in op haar pedagogisch handelen (vooral ten aanzien van een groepje dat niet goed meedeed) en geeft daarbij terloops aanwijzingen voor passend taalgebruik.

> *"...nou in het begin had je duidelijk veel meer aandacht. Dat komt misschien ook omdat ik even de groep stil had gekregen, en daarna vraag je om aandacht, maar dan zitten kinderen nog wel met de rug naar je toe. Dan zou ik gewoon zeggen: " altijd even deze kant op kijken, gewoon eventjes omdraaien".*
>
> *"..ze waren eigenlijk een beetje bezig om de boel te saboteren vond ik. (….) en dan kan je wel boos op ze worden of de strijd willen gaan winnen met ze, maar je kan dan beter zeggen:*
> *"Nou goed, dan doen jullie gewoon niet meer mee", dat vinden ze eigenlijk veel erger.*
> *"Eigenlijk had ik gewoon gezegd: 'Oké gaan jullie maar gewoon even niks doen, ga ik verder met de kinderen die wel hun best hebben gedaan'.*

Nadya is tevreden over haar eerste les en onderkent dat het begeleiden van de subgroepjes haar beter af gaat dan het geven een klassikale instructie.

Commentaar

Dit is de eerste keer dat Nadya een hele les heeft gegeven. Het klassikale gedeelte waarin ze uitleg gaf bij de opdracht, kostte haar moeite. Enkele groepjes leerlingen zaten er doorheen te praten en het lukte haar niet de aandacht van deze leerlingen te krijgen, iets waar veel beginnende docenten mee te maken hebben. Een specifiek aandachtspunt voor Nadya was het gebruik van passende taal in deze situatie. In de nabespreking gaf de werkplekbegeleider daar enkele voorbeelden van, maar hij benoemde ze niet expliciet in relatie tot het pedagogisch handelen. Deze casus laat zien dat de beroepspraktijk optimale mogelijkheden biedt voor de ontwikkeling van taalvaardigheid voor het beroep. Werkplekbegeleiders en studenten dienen zich hiervan bewust te worden.

4.3.4 Factoren in het functioneren van Nadya op de opleiding en op de werkplek

Factoren op de opleiding

- Nadya wordt onvoldoende gezien als NT2-leerder. Docenten weten niet welke studenten met het Staatsexamen NT2II zijn toegelaten. Voortgaande taalverwerving Nederlands loopt voor deze studenten gelijk op met het volgen van de opleiding, wat een extra belasting is. Docenten zijn hiervan niet op de hoogte om waar mogelijk (enige) specifieke aandacht te besteden, onder andere door de student te observeren en af en toe enige extra uitleg te

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

geven. Studieloopbaanbegeleiders dienen de ontwikkeling van taalvaardigheid Nederlands als vast punt in de studieloopbaangesprekken op te nemen.
- Nadya ervaart de WER- groep ervaart niet als een veilige leeromgeving en dat remt haar in deelname aan gesprekken en daarmee in haar taalontwikkeling. De begeleider is er niet van op de hoogte dat Nadya stil is omdat ze zich niet veilig voelt.
- Video-opnamen blijken een goed hulpmiddel te zijn voor de begeleider en Nadya om zich bewust te worden van hun vaardigheden en houding tijdens bijeenkomsten.

De werkplek
- Nadya voelt zich veilig bij de studenten en docenten op de werkplek wat haar stimuleert om contact te legen en gesprekjes te voeren.
  De werkplekbegeleider geeft Nadya tijdens de nabespreking veel didactische aanwijzingen, inclusief de bijbehorende taal. Hij, maar ook Nadya zijn zich daarvan niet bewust waardoor Nadya voor haar zeer waardevolle informatie mist.
- In de nabespreking van de les geeft de werkplekbegeleider van Nadya haar uitvoerige feedback met daarbij voorbeelden van wat ze kan zeggen, maar zonder dat hij expliciet aandacht besteedt aan de taalvaardigheid. Dat is een gemiste kans voor Nadya die nog volop bezig is om haar taalvaardigheid Nederlands te ontwikkelen.

4.3.5 Implicaties voor de opleiding en de werkplek op basis van de casus van Nadya

Vanuit de casus Nadya bezien zouden de volgende verbeteringen wenselijk zijn.

- Studenten die met een NT2 II diploma toegelaten zijn , dienen in de opleiding mogelijkheden te krijgen om aan voortgaande taalontwikkeling te werken, zodat ze zich opleidingsspecifieke taal eigen kunnen maken.
- Docenten/ begeleiders spelen een rol in het creëren van een leerklimaat waarin alle studenten zich veilig en uitgenodigd weten om deel te nemen. Als een studenten stil en teruggetrokken is, is dat een signaal voor een docent om samen met de student de oorzaak van dat gedrag proberen te achterhalen
- Het maken en bekijken van video-opnamen in etnisch heterogene groepen is voor studenten en begeleiders een goed hulpmiddel om zich bewust te worden van hun functioneren in de groep en dat waar nodig te veranderen.
- Werkplekbegeleiders moeten mogelijkheden benutten om gerichte feedback te geven, bijvoorbeeld aan de hand van een lijstje met aandachtspunten.

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

4.4 Ömer

Ömer is eerstejaars student aan de lerarenopleiding Geschiedenis. Hij is in Nederland geboren en getogen.

4.4.1 Levensloop en onderwijsbiografie

Ömer is geboren in Nederland, zijn vader en moeder zijn afkomstig uit Turkije**.** Ömers moeder komt uit een gastarbeidersgezin en woont sinds haar 13e in Nederland. Zij is op haar 16e gaan werken. Na bijna 25 jaar in Nederland te hebben gewerkt, is ze er sinds enkele jaren mee gestopt. Zijn vader is in 1979 naar Nederland gekomen nadat hij Ömers moeder in Turkije had ontmoet. In Turkije werkte hij als docent geschiedenis. In Nederlands is hij als OALT (onderwijs allochtone levende talen) leerkracht gaan werken. Ömer heeft één oudere zus die aan een PABO studeert, net als twee van zijn nichtjes, en zijn (Nederlandse) vriendin werkt in het basisonderwijs. Met die vriendin heeft hij al vier jaar een relatie, hij komt veel bij haar thuis en viert er de verjaardagen en feestdagen mee. Hij heeft veel Nederlandse vrienden en voelt zich thuis in Nederland. Hij is er trots op Turk te zijn en heeft veel belangstelling voor de Turkse geschiedenis, maar hij houdt er niet van als er veel aandacht is voor verschillen tussen Turken en Nederlanders.

Na de MAVO begon Ömer op het MBO met de opleiding bedrijfsadministratie. Daar had hij het niet naar zijn zin en na een half jaar stopte hij met deze opleiding. Uit een beroepskeuzetest kwam ‘werken in het welzijnswerk’ naar voren en dus startte hij met een opleiding Welzijn op het ROC. Ook daar hield hij mee op omdat het soort werk hem niet beviel. Zelf dacht hij aan onderwijs en ‘iets met geschiedenis’, maar daar waren op het MBO geen opleidingen voor. Na anderhalf jaar kantoorbaantjes meldde hij zich aan voor de lerarenopleiding Geschiedenis en met een 21+-toets werd hij toegelaten.

Bij de aanmelding schreef hij zich in voor de duale variant omdat hij dacht dat het een soort deeltijdopleiding zou zijn. Pas bij de start van de studie kregen de nieuwe studenten uitleg over het begrip duaal en begreep hij dat het een opleiding betrof die bestond uit bijeenkomsten op de opleiding en het opdoen van ervaring op de werkplek. Hij vindt het een groot voordeel dat er in het duale traject meteen met het leren op de werkplek wordt begonnen omdat je dan na een jaar al weet of je geschikt bent voor het beroep of niet. Hij wil graag met een bevoegdheid als leraar afstuderen.

Talige context

Ömer is tot zijn vierde jaar uitsluitend in het Turks opgevoed. Op de kleuterschool is hij voor het eerst met het Nederlands in aanraking gekomen. Ömer vertelt dat hij nu beter Nederlands dan Turks spreekt. Hij zegt dat hij een veel grotere woordenschat heeft in het Nederlands. Turks begrijpt hij goed, hij spreekt het ook maar als hij op een hoog niveau moet discussiëren dan lukt het hem niet, zoals discussies over geschiedenis omdat hij in het Turks veel woorden moet zoeken.
Thuis wordt er soms Nederlands gesproken, soms Turks (hij schat 65 procent). Ook met familieleden spreekt hij meestal Turks, maar met zijn zus spreekt hij meer Nederlands, vooral als het over werk en studie gaat.

Met zijn Nederlandse en Somalische vrienden praat hij Nederlands, met zijn Turkse vrienden spreekt hij Nederlands ‘*als dat makkelijk is’* maar grappen maken doen ze in het Turks.

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

In de werkgroepjes in de opleiding spreekt hij Nederlands als het serieus is, maar in informele situaties zoals in de bus spreekt hij met zijn Turkse studiegenoten beide talen, *'soms maak ik halve zinnen. Ik begin in het Turks en eindig in het Nederlands als ik het Turkse woord niet weet.*'
Volgens Ömer komt dit erg vaak voor, ook bij Turkse leerlingen in het voortgezet onderwijs.
Met de Turkse docent geschiedenis spreekt hij Nederlands, alleen in informele situaties soms Turks. Dat gebeurt vaak op initiatief van de docent: als hij Turks gaat spreken, weten de studenten dat de situatie informeel is.

Op school met de leerlingen spreekt Ömer consequent Nederlands, ook al proberen de leerlingen in het Turks een gesprek te voeren. Leerlingen proberen uit hoe het met die *'vernederlandste Turkse jongen zit.'* Hij ziet het als zijn taak om de leerlingen op school te stimuleren om Nederlands te spreken. In de bus spreekt hij Turks met hen: *'dan laat ik een andere kant zien.'*

Onderwijsbiografie
Op de opleiding gaat het Ömer goed. Hij werkt hard en met plezier, in nauwe samenwerking met een vriend van een vorige school. Zijn begeleiders prijzen zijn leergierigheid en zijn inzet. Ondanks het feit dat hij wat moeite had met de grote vaktentamens heeft hij zijn propedeuse gehaald.
Ömer werkt graag met andere studenten samen, hoewel hij het ook leuk vindt om individueel voor een toets te werken. Bij samenwerken is het gezelligheidselement belangrijk voor hem, maar je leert er ook veel van. En dus werkt Ömer niet alleen samen bij projecten en opdrachten waarbij verplicht samengewerkt moet worden (projecten, rollenspel spelen, bordspel maken), maar ook bij meer individuele taken als bestuderen van stof, verslagen of papers schrijven. Hij vindt het goed om met anderen de bestudeerde stof voor een toets door te spreken.

4.4.2 Op de opleiding

Taalvaardigheid Nederlands

Lezen van studieboeken
Ömer heeft soms moeite met de taalvaardigheid voor de studie. Bij het bestuderen van vakteksten voor geschiedenis en onderwijskunde moet hij regelmatig woorden opzoeken. Hij denkt dat andere studenten ook moeite hebben met vaktaalwoorden, maar hij schat dat hij de helft meer woorden op moet zoeken dan autochtone medestudenten. Hij heeft thuis een schrift waarin hij de belangrijke begrippen van een studietekst opschrijft.

Schrijven van verslagen
In zijn vooropleiding op het MBO heeft hij nauwelijks verslagen geschreven en moest dat in zijn Hbo-opleiding leren. Bij het schrijven komt het geregeld voor dat hij moet nadenken over het formuleren van zinnen en de opbouw van een tekst. Hij heeft ook veel moeite met de lay-out.
Ömer heeft van de docenten geen feedback gekregen op zijn taalgebruik in de producten die hij heeft ingeleverd.

Deelname aan WER-bijeenkomst
Een videofragment van een WER-bijeenkomst wordt zowel door Ömer als de docent/begeleider van de groep bekeken en door ieder van hen afzonderlijk becommentarieerd.
Voordat Ömer het videofragment gaat kijken, zegt hij dat hij vindt dat hij iets moet doen aan de manier waarop hij de boodschap overbrengt,

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

> *'als het over een onderwerp gaat, ga ik eh teveel door meestal en eh, ik gaat, ik houd niet concreet, ik ga buiten de lijn eigenlijk, ik maak ook niet af. Eh, ik moet ook rustiger praten (…..). Daar moet ik aan werken.'*

Na het bekijken van de video is Ömer tevreden over zijn inbreng: hij vindt dat hij zijn vraag helder heeft gesteld en dat zijn woordkeuze duidelijk was. Alleen zijn spreektempo vindt hij te hoog.
De docent/begeleider is minder positief: zij vindt zijn articulatie slecht en ze vindt het vermoeiend om naar hem te luisteren omdat ze hem slecht verstaat en hij erg veel tussenwerpsels gebruikt. Door de vele herhalingen, het herstarten van zinnen, het niet afmaken van zinnen heeft Ömer volgens haar geen lopend verhaal. Het stemvolume is luid genoeg, zo luid zelfs dat zij er last van heeft.
Zij vindt de bijdragen van de allochtone en de autochtone studenten in haar groep verschillend: allochtone studenten formuleren volgens haar niet duidelijk en volledig, zijn niet gefocust, waardoor ze eigenlijk ook niet een zin goed achter elkaar afmaken.'

De docent/begeleider zegt desgevraagd dat ze Ömer tijdens de bijeenkomst alleen feedback zou geven op zijn inhoudelijke bijdrage, niet op zijn taalgebruik, omdat dat opgevat zou kunnen worden als een diskwalificatie van de inhoud. Als ze feedback zou geven, zou ze articulatie en spreektempo noemen. Ze denkt niet dat het zinvol zou zijn om hem te wijzen op de vele tussenwerpsels en het telkens opnieuw beginnen van zinnen. Zij denkt dat hij dat nodig heeft om een mondelinge bijdrage te leveren en zou ze het hem moeilijk maken als hij daar ook nog op moest letten. Haar advies aan hem zou zijn om vaker Nederlands te spreken en vooral ook te luisteren naar wat een ander zegt en daarop te reageren.
Ze geeft echter geen individuele feedback omdat ze de studenten niet individueel ziet. In een nieuwe groep wil ze 10-minutengesprekjes invoeren, onder andere voor feedback op taalgebruik. Het spijt haar dat ze dat bij deze groep niet heeft gedaan.

Commentaar
Ömer spreekt in het dagelijks leven regelmatig Nederlands met vrienden en medestudenten en het valt hem dan ook tegen dat hij op de opleiding onverwacht problemen heeft met het schrijven van werkstukken en verslagen. In zijn vooropleiding is er onvoldoende aandacht besteed aan taalvaardigheid voor de studie en die hij nu tijdens zijn Hbo-opleiding alsnog moet verwerven. Allochtone studenten, docenten en studentendecanen zijn onvoldoende op de hoogte van het verschil in alledaags taalgebruik en het cognitieve abstracte taalgebruik dat in opleidingen gebruikt wordt.

De begeleider van de WER-groep geeft hem geen feedback op zijn taalvaardigheid. Als ze die zou geven zou het slechts op de onderdelen articulatie en spreektempo zijn. Aandacht voor beide onderdelen is van belang voor een docent in opleiding, maar het feit dat het geen zinnen afmaakt, zich aan het begin van zinnen voortdurend corrigeert verdient ook aandacht.

Dubbele Identiteit: in Nederland geboren van Turkse afkomst
In zijn jaargroep van de WER zitten twaalf autochtone en zes allochtone studenten. De verschillende achtergronden van de studenten houden hem niet bezig: '…ik let er niet eigenlijk niet echt op. Ik ben het gewoon, het lijkt wel of ik het gewend ben gewoon, ja, ik zit hier gewoon met leerlingen, met studenten gewoon. (…….) Ik ben puur bezig met de problemen gewoon.'
Maar in het interview zegt hij ook dat hij er trots op is om Turk te zijn en er gevoelig voor is als er over zijn Turkse achtergrond opmerkingen gemaakt worden.

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

'Keuze van onderwerpen in de opleiding
De keuze van Ömer om geschiedenis te gaan studeren is beïnvloed door zijn vader die in Turkije docent literatuur en geschiedenis was waar hij vaak over sprak met Ömer. Zijn vader heeft hem erop gewezen dat de geschiedenis die hij op de lerarenopleiding krijgt *'niet van de Turkse kant'* komt. Ömer vindt dat interessant: *'van mijn vader krijg ik de kant van ons mee, van het Oosten, en van hier de andere kant.'*
Maar als dat kan kiest Ömer het liefst voor onderwerpen die met zijn Turkse achtergrond te maken hebben

> *'Ik wil natuurlijk ook een deel van de Turkse en Oosterse geschiedenis leren. Ik merk dat het in de opleiding vooral afgebakend is tot de Europese geschiedenis.'*

Hij deed met Turkse medestudenten projecten over *De rol van Atatürk in de stichting van de Turkse staat* (oude opvattingen over het Osmaanse rijk) en *Het Israëlisch-Palestijnse conflict*. Tot zijn spijt hoorde het onderdeel *Inleiding in de Islam* niet tot het studieprogramma van zijn eerste studiejaar, anders had hij ook dat zeker gekozen.
De begeleiding van het project over Ataturk is door de begeleider uitbesteed aan de Turkse docent geschiedenis van de vakgroep omdat hij onvoldoende kennis van het onderwerp had. De Turkse docent constateerde dat Ömer (en zijn medestudenten) verouderde bronnen hadden gebruikt voor hun project.

Groepsgesprek over de moord op het Terra College
Naar aanleiding van de moord op een docent op het Terra Collega (januari 2004) organiseert de WER-begeleider daarover een groepsgesprek met studenten. Tijdens die bijeenkomst is de inbreng van Ömer zeer gering in tegenstelling tot die van een Turkse medestudent die openlijk uitspreekt dat hij genoeg heeft van de vooroordelen over Turken.

Ömer ziet er niet veel in om zo expliciet te zijn: 'Ten eerste ik vind het hele gesprek, ja het is wel goed natuurlijk dat we erover praten en zo, maar ook al ga je roepen van ik ben het helemaal zat en er moet meer gepraat worden, het blijft toch altijd zo (……..) het raakt mij niet. Ik ben het gewoon gewend. (…) Natuurlijk, soms raakt het natuurlijk wel, maar ik ga, ik benader het anders. Ik probeer gewoon oplossingen te vinden in plaats van te, kritisch en negatief te zijn.'
Hij vindt zichzelf *'gewoon een mens'* en zegt dat ook als hem naar zijn afkomst wordt gevraagd. Maar dat doet hij vooral in situaties waarin mensen " op zo'n manier vragen van wat voor afkomst heb je eigenlijk? Dan zeg ik dat gaat je helemaal niet aan, dan zeg ik: gewoon, ik ben een mens. Gewoon een beetje om te irriteren.'

Commentaar
Ömer is trots op zijn Turkse afkomst en zoekt naar versterking van zijn Turkse identiteit door in de opleiding Turks/Islamitische onderwerpen te kiezen. Hij kreeg bijvoorbeeld toestemming om een project over Atatürk te doen, hoewel het onderwerp niet helemaal in de cursus paste en zijn begeleider er niet echt in thuis was. Ook leerde hij niet hoe hij dat onderwerp zou kunnen aanbieden aan een schoolklas met autochtone en allochtone leerlingen
Als Ömer wordt aangesproken op zijn Turkse achtergrond weet hij zich daarmee eigenlijk geen raad en houdt hij de boot af. De kans is groot dat hij door medestudenten maar ook als docent (in opleiding) ook zal worden aangesproken op zijn achtergrond.

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

4.4.3 Op de werkplek

Keuze voor een zwarte school

Ömer heeft samen met een Turkse medestudent een werkplek op een zwarte VMBO-school.
Daar heeft hij bewust voor gekozen omdat hij dacht dat het er *'best wel erg'* zou zijn

> *'als je het op zwarte school kan redden, als je daar gewoon begeleiding kan geven dan kan je gewoon echt overal begeleiding geven. Gewoon echt, dan kan je de meeste scholen wel aan. Dus dat lijkt me wel handig als je, als je dat ervaren hebt.'*

Verder denkt hij dat zijn achtergrond voordelen heeft voor een zwarte school

> *'… allochtone docenten, allochtone leerlingen snel begrijpen, met situaties, met omstandigheden. Met ouders makkelijker kunnen praten. Ouders vertellen meer aan allochtone docenten. Dat soort voordelen heb je.'*

Volgens hem zullen allochtone leerlingen met problemen sneller naar een docent met dezelfde etnische achtergrond stappen, hoewel hij zelf op school naar autochtone docenten ging.
Hij verwacht dat hij gemakkelijk contact zal krijgen met Nederlandse leerlingen

> *'want je bent sowieso hier opgegroeid, ik heb zelf heel veel Nederlandse vrienden, ik heb zelfs een Nederlandse vriendin.'*

Docent in opleiding

Op school begeleidt Ömer leerlingen die hij toegewezen krijgt, observeert lessen en geeft zelf les. Hij ziet zichzelf als een vriend van de leerlingen en maakt graag een praatje met ze.
Maar hij wil ook discipline; een leraar moet gezag hebben en leerlingen die achterover zakken en een grote mond hebben moeten tot de orde worden geroepen. Ze mogen best hun mening geven, maar niet in straattaal. Zelf houdt Ömer zich ook aan deze regel, hij kent zijn eigen docenten in de opleiding gezag toe en voert consciëntieus uit wat hem wordt opgedragen.
Een andere vorm van discipline (of het gebrek daaraan) is een belangrijk punt bij Ömers visie op het onderwijsconcept Natuurlijk Leren[1] waar de school mee werkt. Hij vindt dat hierbij de leerlingen wel èrg vrij gelaten worden; een aanpak die volgens hem misschien werkt voor autochtone leerlingen

[1] Bij Natuurlijk Leren is het uitgangspunt de manier waarop mensen van nature leren. Dit betekent dat het leren start vanuit de praktijk: een praktijkprobleem moet worden opgelost en dat kan aanleiding zijn om er theorie bij te halen. Het traditionele onderwijs werkt in principe andersom: leerlingen bestuderen eerst theorie en passen die daarna toe in de beroepspraktijk. Het directe nut van de lessen is dan voor hen soms niet inzichtelijk en dat maakt motivatie een lastig probleem. Voordelen van 'Natuurlijk leren' zijn verder dat leerlingen een afwisselend weekprogramma kunnen maken voor zichzelf en dat ze al vroeg in de opleiding kennismaken met de verschillende werkgebieden waarvoor ze worden opgeleid. Zo kunnen ze eerder dan in de traditionele aanpak ontdekken welk werk hun echte interesse heeft.

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

maar beslist niet voor allochtone leerlingen. Kinderen van *'onze cultuur, echt Islamitische cultuur'* hebben veel discipline nodig vindt hij.

In een les maatschappijleer demonstreert Ömer wat hij bedoelt met de voordelen van zijn allochtone achtergrond. Bij een leestekst over het onderwerp "Disco discrimineert " vraagt hij eerst naar de ervaringen van de leerlingen. Er komt niet zoveel reactie, de leerlingen zijn nog te jong om uit te gaan. Dan vertelt Ömer dat hij wel eens geweigerd wordt, zoals de zaterdag ervoor toen hij samen met een groep vrienden een discotheek in wilde. Ze mochten niet naar binnen omdat de groep te groot zou zijn en ze geen ledenpas hadden. Maar toen iemand uit zijn groep een kennis bleek te zijn van mensen in de discotheek, konden ze alsnog naar binnen. Terwijl hij dit vertelt, hangen de leerlingen aan zijn lippen.

Begeleiding op de werkplek
Ömer en de medestudent worden op de school begeleid door een Turkse werkplekbegeleider (WB-er). Met deze begeleider heeft Ömer veel contact over de voorbereiding van activiteiten die hij moet uitvoeren en ze bespreken ze intensief na. Via de mail is er contact over opdrachten die de werkplekbegeleider hem geeft om uit te werken. Ömer is enthousiast over deze begeleiding

> *'Als ik vragen heb kan ik altijd bij hem terecht komen. Hij is heel erg spontaan en leuk.(…….) Hij kan ons echt goed begrijpen.'*

Ook op de werkplek is Ömer niet altijd goed verstaanbaar. Zijn werkplekbegeleider zegt dat hij te snel praat, woorden inslikt en niet goed formuleert

> *'… je moet je verder proberen te profileren. Je bent te gejaagd en je gebruikt altijd simpele woorden. (……) Je bent op weg naar een docent, dus je moet je loskoppelen van de leerling van een HAVO.'*

In Ömers perceptie wordt dat

> *' …op bepaalde begrippen, op bepaalde doelstellingen moet je beter leren formuleren zei die toen. (…..) daar moet je een beetje aan werken zei hij toen.'*

Ömer zegt van zichzelf dat hij niet zo kritisch is op zijn eigen taalgebruik en dat hij het nodig heeft dat anderen hem daarop feedback geven. Behalve van zijn werkplekbegeleider krijgt hij die ook van zijn familieleden: *'als jij leraar moet worden, zeggen ze dus tegen mij, moet je echt wel rekening mee houden want niet iedereen kan je volgen.'*
Ook heeft zijn werkplekbegeleider hem en zijn Turkse medestudent geadviseerd zich meer te verdiepen in die feestdagen zodat ze beter zouden kunnen aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen. Zo wisten ze niet goed wat er met Pasen eigenlijk gevierd wordt.

Commentaar
Ömer heeft grote affiniteit en loyaliteit met leerlingen en hun ouders op de zwarte school waar hij werkt. In zijn opvattingen over gezag en discipline speelt zijn Turkse achtergrond een rol als hij zegt dat kinderen uit onze Islamitische cultuur discipline nodig hebben en een leraar gezag moet hebben Dat heeft voordelen zoals het vertrouwen dat de leerlingen in hem hebben en zijn kennis van hun leefwereld. Maar er zijn ook valkuilen. Allochtone docenten kunnen gemakkelijk tussen de school enerzijds en de leerlingen en de ouders anderzijds terecht komen. Dat blijkt in de praktijk vaak een extra belasting te zijn waarop deze docenten in hun opleiding en op de werkplek onvoldoende op worden voorbereid.

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

4.4.4 Factoren in het functioneren van Ömer op de opleiding en op de werkplek

Factoren op de opleiding

- Ömer is een hardwerkende, enthousiaste student met veel Nederlandse contacten. Hij weet dat zijn mondeling taalgebruik soms te wensen overlaat. Hoewel hij soms feedback krijgt op zijn mondelinge taalgebruik, ook van vrienden, tilt hij daar niet zwaar aan. Hij is geneigd om meer te kijken naar de inhoud van wat hij te zeggen heeft en dat is ook de houding van zijn begeleiders. Zijn WER-begeleider heeft hem nooit verteld dat ze zich ergert aan zijn slechte uitspraak, zijn luide stem en aan het feit dat hij een zin ettelijke malen opnieuw start. Hij heeft in het eerste jaar geen stappen ondernomen om zijn taalgebruik te verbeteren.
- De IB'er en de WB'er zijn niet op de hoogte van elkaars bevindingen waardoor er voor Ömer veel waardevolle informatie verloren gaat. Dit is een gemiste kans nu Ömer in zijn eerste jaar zit. Het gevolg hiervan komen we in de praktijk vaak tegen:
  Naarmate de opleiding vordert, blijkt dat docenten en werkplekbegeleiders minder tolerant zijn ten aanzien van de mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid van de student. Werkstukken en stageverslagen worden afgekeurd. Voor de student komt dat vaak onverwacht en te laat om de ontbrekende taalvaardigheid nog tijdig op het niveau te brengen dat de opleiding impliciet verwacht.
  Als hij, gestimuleerd door de opleiding werk kan maken van de verbetering van zijn mondelinge taalvaardigheid voor studie en beroep, kan hij daarvan profijt hebben in zijn verdere opleiding.
- Ömer is trots op zijn Turkse afkomst en zoekt naar versterking van zijn Turkse identiteit door in de opleiding Turks/Islamitische onderwerpen te kiezen. In de opleiding ontbreekt dat opleiders en studenten zich bewust leren worden van hun eigen culturele perspectief en vanuit verschillende perspectieven naar een onderwerp leren kijken.

Factoren op de werkplek

- Ömer ziet voor de beroepspraktijk grote voordelen in zijn Turks zijn: het contact met Turkse/ Islamitische ouders en leerlingen is voor hem gemakkelijker en hij zal problemen en conflicten sneller begrijpen dan autochtone studenten door zijn kennis van de culturele achtergrond.
  Toch lijkt hij te worstelen met zijn Turkse identiteit: in situaties waarin sprake is van vooroordelen en negatieve beeldvorming ten aanzien van migranten, verbergt Ömer liever zijn Turkse achtergrond.. Hij zal later zeker in situaties komen met leerlingen, collega's, ouders die hem aanspreken op zijn identiteit. Hij leert op de opleiding niet hoe hij bekwaam om kan gaan met zijn etnische achtergrond als onderdeel van zijn identiteit. Dit is echter wel van belang: enerzijds om het zelfvertrouwen te vergoten in studie- en beroepssituaties, anderzijds om de de valkuilen binnen de eigen etnische cultuur te kunnen zien. Zoals het klakkeloos accepteren van machtsverschillen, loyaliteitsproblemen

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

4.4.5 Implicaties voor de opleiding en de werkplek op basis van de casus van Ömer

Vanuit de casus Ömer bezien zouden de volgende verbeteringen wenselijk zijn.

Op de opleiding

- Het is van belang dat docenten vroegtijdig, structureel en in relatie tot studie- en beroepstaken aandacht besteden aan de taalvaardigheid van studenten van wie Nederlands niet de moedertaal is en dat ze waar nodig structurele begeleiding initiëren. Dit dient opgenomen te worden in het Persoonlijk Ontwikkelingsplan van de student zodat de ontwikkeling van taalvaardigheid vast onderdeel is in de studieloopbaanbegeleiding van de student gevolgd wordt.
- Het geven van feedback op taalvaardigheid door docenten dient integraal deel uit te maken van het geven van feedback op opdrachten die de student heeft gemaakt. Dat moet geen zaak zijn van individuele docenten maar van het hele team.
- Docenten en studenten dienen op de hoogte te zijn van het onderscheid tussen alledaagse taalvaardigheid en taalvaardigheid die vereist is voor de studie . Bij studenten die in Nederland geboren en getogen zijn, maar voor wie Nederlands niet de moedertaal is, komt het regelmatig voor dat ze een goede beheersing hebben van het alledaagse taalgebruik. Daaraan wordt ten onrechte een voorspellende waarde wordt toegekend voor de beheersing van taalvaardigheid in de studie.
- Studenten die in de opleiding aan de slag willen met onderwerpen die met hun etnische achtergrond te maken hebben, dienen daarin deskundig begeleid te worden. Dit is voor veel opleidingen een nieuw terrein en in teams zal hierop een visie en deskundigheid ontwikkeld moeten worden.

Op de werkplek

- Werkplekbegeleiders dienen aandacht besteden aan etnische identiteit van studenten. Studenten uit etnische minderheidsgroepen zullen veel vaker dan autochtone studenten op hun achtergrond worden aangesproken, zowel in positieve als in negatieve zin. Vanwege de maatschappelijke functie die het beroep van leraar heeft, is het belangrijk dat studenten bewust leren omgaan met hun etnische achtergrond. Enerzijds om het zelfvertrouwen te vergroten, anderzijds om te leren kijken naar de eigen culturele identiteit en de mogelijke valkuilen die daaraan zitten zoals klakkeloos accepteren van machtsverschillen, loyaliteitsproblemen.
- Het komt regelmatig voor dat begeleiders op de opleiding en de werkplekbegeleider bezwaren hebben tegen het mondeling taalgebruik van studenten. maar dat zij dit van elkaar niet weten. Om een student waar nodig adequaat te kunnen begeleiden dienen de knelpunten die hij in de opleiding en op de werkplek heeft bij elkaar gebracht te worden.

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

5 Resultaten, discussie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk beschrijf ik de resultaten die het onderzoek heeft opgeleverd. Daarna blik ik terug op de gehanteerde onderzoeksmethode en de bijdrage aan inzicht in het studiesucces van studenten uit etnische minderheidsgroepen. Ten slotte doe ik een aantal aanbevelingen voor de verbeteringen van het onderwijs voor deze studenten.

Doel van het onderzoek is om inzicht te verwerven in de mogelijkheden die de dagelijkse onderwijspraktijk biedt om het studiesucces van studenten uit etnische minderheidsgroepen te vergroten. De onderzoeksvraag die in dit onderzoek centraal staat luidt:
Welke mogelijkheden biedt de dagelijkse onderwijspraktijk om het studiesucces van studenten uit etnische minderheidgroepen te vergroten?

Deelvragen luidden:

1 Hoe functioneren studenten uit etnische minderheidsgroepen in alledaagse onderwijssituaties?
   - Hoe functioneren studenten op de opleiding?
   - Hoe functioneren studenten op de werkplek
2 Welke factoren lijken daarin van invloed te zijn op studiesucces?
   In hoeverre benoemen studenten en docenten die factoren?
3 Welke rol kunnen studenten en hun begeleiders spelen in de dagelijkse leeromgeving om het studiesucces te vergroten?
   a. Hoe zien studenten hun rol en die van anderen in de leeromgeving?
   b. Hoe zien docenten hun rol in de leeromgeving?

5.1 Beantwoording van de onderzoeksvragen

Ik behandel de deelvragen 1 en 2 samen omdat ze moeilijk te scheiden zijn en tot herhalingen zouden leiden.
De eerste twee vragen betreffen het functioneren van studenten uit etnische minderheidsgroepen op de opleiding en op de werkplek en de factoren die daarop van invloed zijn.
De gegevens per student laten zien dat elk van hen een eigen geschiedenis heeft en op eigen wijze functioneert op de opleiding, maar dat er in hun functioneren ook gemeenschappelijke factoren zitten.

Onbekendheid met de studiecultuur op de opleiding blijkt bij alle vier studenten een factor van belang te zijn. Die uit zich uit in onzekerheid, zich niet veilig voelen, verkeerde verwachtingen van de opleiding en de daar vereiste taalvaardigheid.
Mohamed voelt zich onzeker vanwege zijn onderbroken vooropleiding. In het voortraject had hij weinig studiediscipline en zelfstandig werken is hem niet gelukt. Daarover maakt hij zich voor zijn Hbo-opleiding zorgen. De veiligheid op de opleiding zoekt hij vooral bij studenten en docenten met eenzelfde etnisch culturele achtergrond als hijzelf: hij heeft bijna uitsluitend contact met studenten en docenten met een Turkse - islamitische achtergrond.
De onzekerheid van Nadya uit zich in haar teruggetrokken houding in groepsbijeenkomsten. Ze is niet gewend om zelf het woord te nemen in bijeenkomsten en ze is onbekend met de wijze waarop studenten en docenten met elkaar omgaan en de studiehouding die van studenten verwacht wordt. Het kost haar veel moeite en tijd hierin haar juiste houding te ontwikkelen.

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

De verwachtingen van Ghita over de opleiding blijken niet overeen te komen met de alledaagse praktijk van de opleiding waar de Nederlandse taal een veel grotere rol blijkt te spelen dan Ghita had verwacht. Dat leidt tot grote frustraties.
Ömer is teleurgesteld over de geringe aandacht die er in zijn opleiding wordt besteed aan de geschiedenis van het Oosten. en hij voelt zich onzeker over zijn identiteit. Hoewel hij er trots op is om Turk te zijn, verzwijgt hij zijn achtergrond het liefst in discussies waarin etnische minderheden, vooral Turken en Marokkanen, in een negatief daglicht staan.

Taalvaardigheid Nederlands is ook een factor die bij deze vier studenten een rol van belang speelt. Mohamed beoordeelt zijn niveau voor alledaagse taalvaardigheid hetzelfde als dat van zijn medestudenten, maar hij voelt zich onzeker over de taalvaardigheid die van hem op de opleiding wordt verwacht. Dat is taal die hij buiten de opleiding niet spreekt en hoort. Ömer blijkt ook niet over de vereiste vaardigheden te beschikken ondanks zijn Nederlandse vooropleiding. De begeleider van Ömer en Mohamed op de opleiding is ontevreden over hun taalgebruik Nederlands. Zo zijn ze volgens haar onvoldoende in staat om hoofd en bijzaken te onderscheiden, en is de articulatie onvoldoende (Ömer).
Nadya denkt dat haar medestudenten zich ergeren aan haar taalvaardigheid Nederlands omdat ze regelmatig naar woorden moet zoeken. In haar opleiding is ze onzeker over de betekenis van concepten die ze in haar onderwijskundeboeken tegen komt en het kost haar veel tijd om die te achterhalen. De opleiders en begeleiders blijken een vrij algemeen begrip van taalvaardigheid te hanteren, waarmee gerichte begeleiding van taalontwikkeling niet mogelijk is.

En ook etnische identiteit is in het functioneren van de vier studenten een factor van belang. Ömer voelt zich onzeker over zijn identiteit. Hoewel hij er trots op is om Turk te zijn, verzwijgt hij zijn achtergrond het liefst in discussies waarin etnische minderheden, vooral Turken en Marokkanen, in een negatief daglicht staan. Mohamed komt voor zijn identiteit uit in discussies en uit openlijk zijn ergernis over vooroordelen tegen Turken/ Islamieten.
Nadya gebruikt haar achtergrond om gesprekjes aan te knopen met leerlingen en collega's.
Voor het leren op de werkplek laten de onderzoeksresultaten zien dat onbekendheid met het type onderwijs en omgang met leerlingen, didactische werkvormen en omgaan met collega's een rol spelen in het functioneren van de studenten. Nadya en Ghita hebben beiden hun vooropleiding buiten Nederland gevolgd en zijn volslagen onbekend met het onderwijstype waar ze hun werkplek hebben. Nadya heeft geen idee wat een zwarte school is, maar wordt daar door haar medestudenten en haar werkplekbegeleider in begeleid. Nadya voelt zich veilig bij hen en kan bij hen terecht met haar vragen. Ghita ondervindt veel problemen met het werkplekleren, zowel in de klas met de leerlingen waarvan ze denkt dat die haar niet accepteren omdat ze een allochtone docent is, als met de collega's.
Ömer en Mohamed hebben een grote affiniteit met de leerlingen op de zwarte school waar ze hun werkplek hebben. Dat uit zich in hun ideeën over de pedagogische aanpak ("Islamitische leerlingen hebben veel discipline nodig") en de voorbeelden die ze in hun les geven. Hun (Turkse) werkplekbegeleider ziet echter enkele knelpunten in hun functioneren: ze zijn niet voldoende op de hoogte van Nederlandse feestdagen, Mohamed heeft onvoldoende communicatieve vaardigheden om met collega's om te gaan en hun beider houding is te afwachtend.

Persoonlijke aandacht en belangstelling die hij van de docent kreeg bij het toelatingsgesprek gaven voor Mohamed de doorslag om op de opleiding te gaan studeren. Ghita miste die aandacht: niemand onderkende haar ervaring als docent Engels en voor haar onvrede over de boeken die ze in het

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

Nederlands moest bestuderen vond ze nauwelijks gehoor. De persoonlijke aandacht die Nadya van haar werkplekbegeleider kreeg stimuleerde haar om les te geven in een voor haar heel nieuwe leeromgeving. Ömer en Mohamed gaan in hun opleiding op zoek naar onderwerpen die te maken hebben met hun achtergrond en worden daarin gehonoreerd.
Docenten en werkplekbegeleiders noemen als factoren voor succes: taalvaardigheid Nederlands in de opleidingen, maar hanteren daarbij werkvormen in de bijeenkomst waarin alle studenten geacht worden een actieve bijdrage te leveren. Ook verwachten ze een actieve houding in de opleiding en op de werkplek en kennis over de leefwereld van allochtone en autochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs.

Uit het bovenstaande is een drietal factoren af te leiden die van invloed lijken te zijn op het functioneren van de vier studenten: aandacht voor hun achtergronden en referentiekader, voor hun etnische achtergronden in relatie tot opleidingsinhouden en de rol van docent, voor de ontwikkeling van taalvaardigheid Nederlands voor studie en beroep.

De derde onderzoeksvraag betreft de rol die studenten en docenten kunnen spelen in het vergroten van het studiesucces in de dagelijkse leeromgeving.
De rol die studenten voor zichzelf zien betreft een actieve houding voor taalontwikkeling op de opleiding, aandacht voor het leren van onbekende concepten, zelf initiatief leren nemen om met studenten, docenten en collega's op de werkplek een gesprek te beginnen (Nadya), observatiemogelijkheden bij collega-docenten (Ghita), ontwikkelen van een zelfstandige studiehouding en daarbij begeleiding vragen. Van begeleiders en docenten verwachten ze aandacht en begrip voor onbekendheid met de studiecultuur, inhoud van (onderdelen) van de studie, waardering voor beheersing van andere talen dan het Nederlands
De docenten uit dit onderzoek zien hun rol en verantwoordelijkheid als volgt.
Een van de beide begeleiders van Ömer en Mohamed vindt persoonlijke aandacht en het volgen van de ontwikkeling die de student doormaakt van groot belang. Ook houdt hij bij de keuze van werkvormen en inhoud rekening met de aanwezigheid van studenten uit etnische minderheidsgroepen en stelt hij werkgroepjes bewust etnisch heterogeen samen..
De andere begeleider wil aandacht besteden aan taalvaardigheid Nederlands in aparte gesprekjes met de studenten maar ziet geen mogelijkheden om dat tijdens haar bijeenkomsten te doen. De werkplekbegeleider van Mohamed constateert dat de communicatieve vaardigheden van Mohamed niet adequaat zijn voor collegiaal contact op de school waar hij werkt, wijst hem daar op maar maakt er geen structureel begeleidingspunt van.
Geen van de begeleiders uit dit onderzoek besteedt aandacht aan het leren kennen van de onderwijscultuur op de werkplek, de rol en de taken van een docent in het Nederlandse onderwijs.

5.2 Naar een kijkkader

Uit het onderzoek komt naar voren dat opleiders en werkplekbegeleiders bovenstaande aspecten niet systematisch observeren of monitoren. De intake van studenten is te globaal om relevante factoren in beeld te brengen. De observaties laten zien dat opleiders en werkplekbegeleiders weliswaar constateren dat studenten steun behoeven (denk aan feedback op hun participatie in de bijeenkomsten of gehanteerde toon in hun lespraktijk op de stagewerkplek), maar die constatering niet in handelen omzetten. Naar mijn mening is het nodig alle betrokkenen bewuster te maken van het feit dat genoemde factoren in de dagelijkse opleidingspraktijk van invloed zijn. Wie bewust kijkt, kan vervolgens ook bewuster een rol nemen en tot handelen over gaan. Daarom hebben we de

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

relevante aandachtspunten omgezet in een tentatief kijkkader voor betrokken 'actoren', voortkomend uit de vier portretten.
In onderstaande tabel werk ik het kijkkader uit met behulp van de verzamelde data in mijn onderzoek.

	Student	Begeleider opleiding besteedt aandacht aan	Werkplekbegeleider (WB) besteedt aandacht aan
Voorkennis en referentiekader			
Levensloop	Geboren en getogen in/ buiten Nederland	Geen aandacht	Wel aandacht (Nadya) Geen aandacht (Ghita)
Woonsituatie	Gezin, thuiswonend	Geen aandacht	-
Vooropleiding en onderwijservaring . bekend met Nederlands onderwijssysteem	Onbekend (Nadya, Ghita) Bekend (Mohamed, Ömer)	Geen aandacht	Geen aandacht
. verwachtingen opleiding	Verwachtingen die niet kloppen (Ghita)	Geen aandacht	-
. bekend met onderwijscultuur	Onbekend met zelfstandig werken, reflecteren, werken in groepen (Nadya, Ghita, Mohamed, Ömer)	Geen aandacht	-
	Onzekerheid over relatie student-docent (Nadya, Ghita)	Geen aandacht	-
Etnische achtergrond			
Studie . Veilige leeromgeving	Grote behoefte (Mohamed, Nadya)	Bij Turkse docent	Bij Turkse werkplekbegeleider
. Werken in groepen		Wel aandacht; geen begeleiding	
. Keuze onderwerpen	Onderwerpen , bv. Atatürk, Palestijns -Israelisch conflict (Mohamed, Ömer)		-
. Omgaan met lid zijn van minderheids-groep		Geen aandacht	
	Verzwijgt achtergrond (Ömer)		
	Gaat discussie aan over achtergrond (Mohamed)		-

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

Beroep . Bekendheid met onderwijssysteem/ -cultuur		Geen aandacht	geen aandacht
. Affiniteit leerlingen met dezelfde etnische achtergrond	Gebruikt achtergrond (Nadya) Affiniteit met Turkse/ Islamitische leerlingen Mohamed, Ömer)	Geen aandacht	geen aandacht
. Contacten met (allochtone) ouders	Ouders klagen over taalvaardigheid docent (Ghita)	Geen aandacht	wel aandacht
. Participatie in docententeam	Voelt zich niet op gemak (Ghita) Voelt zich wel op gemak (Nadya)	Geen aandacht	Geen aandacht
. Omgaan met lid zijn van minderheidsgroep	Voelt zich gediscrimineerd door leerlingen en collega's (Ghita)	Geen aandacht	Geen aandacht
Communicatieve vaardigheden			
Taalbiografie (o.a. meertaligheid)	Near native speaker (Ghita)	Geen aandacht	Geen aandacht
- aandacht voor taalontwikkeling student in brede zin	Alleen spelling, articulatie, woordvolgorde	Spelling, articulatie, hoofd- en bijzaken, woordvolgorde	Geen aandacht
- Taalontwikkeling voor studie en beroep	Bewustzijn voor beide (Nadya en Ghita)	Geen aandacht	Impliciet aandacht WB Nadya)
	Beperkt bewust (studie) Mohamed en Ömer	Incidenteel en ad hoc	Geen aandacht

Tabel 3 Voorbeeld uitwerking kijkkader

Het kijkkader, zoals hierboven uitgewerkt voor de data uit mijn onderzoek, kan in opleidingsteams als hulpmiddel gebruikt worden om de startsituatie van studenten in kaart te brengen. Ik raad daarbij opleiders/ begeleiders aan het te gebruiken voor afspraken over wie welke rol vervult in de begeleiding van de student (zie tabel 4).

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

	Student geeft informatie over	Begeleider opleiding besteedt aandacht aan	Werkplekbegeleider besteedt aandacht aan
Etnische achtergrond *Studie* . Veilige leeromgeving . Werken in groepen . Keuze onderwerpen . Omgaan met lid zijn van minderheids-groep *Beroep* . Bekendheid met onderwijssysteem/ -cultuur . Affiniteit leerlingen met dezelfde etnische achtergrond . Contacten met (allochtone) ouders . Participatie in docententeam . Omgaan met lid zijn van minderheids-groep			
Voorkennis en referentiekader . Levensloop . Onderwijservaring in Nederland/ in het buitenland . Vooropleiding in Nederland/ in het buitenland . Woonsituatie . Toelating tot HBO- opleiding . Informatie over de opleiding . Verwachtingen opleiding . Bekendheid met onderwijscultuur opleiding			
Communicatieve vaardigheden . Taalbiografie (o.a.meertaligheid) . Gebruik moedertaal/ gebruik Nederlands . Aandacht taalvaardigheidsontwikkeling student in brede zin . Initiatieven voor verbetering taalvaardigheid studie en beroep . Feedback op taalvaardigheid			

Tabel 4 Aanzet voor een kijkkader

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

5.3 Discussie

Dit onderzoek gaat over de mogelijkheden om het studiesucces van studenten uit etnische minderheidsgroepen in de dagelijkse onderwijspraktijk te verbeteren. Omdat de uitval van deze studenten nog steeds groter is dan de uitval van autochtone studenten, is er behoefte aan verbeteringen in het onderwijs om de kans op studiesucces van deze studenten te vergoten.
De onderzoeken en projecten die tot nu toe in het hoger onderwijs zijn uitgevoerd geven inzicht in de studieproblemen van studenten uit etnische minderheidsgroepen in het algemeen en op groepsniveau.
Men spreekt daarbij over groepen: allochtone studenten, nieuwkomers, onderinstromers. Er wordt geen onderscheid gemaakt tussen studenten wat betreft de aard en ernst van de knelpunten en dat heeft uiteraard gevolgen voor de aard van de begeleiding.
Inmiddels is wel bekend welke knelpunten er zijn, maar er is nog weinig bekend over de manier waarop ze zich in de dagelijkse praktijk van het onderwijs manifesteren, in de opleiding en op de werkplek, en welke rol betrokkenen daarbij hebben. Daarvoor is een beter en directer beeld nodig van die dagelijkse praktijk en van het functioneren van studenten en van hun docenten en begeleiders in de context van het onderwijs.
Ik heb mijn onderzoek daarom uitgevoerd in onderwijssituaties waarin studenten en hun begeleiders een actieve rol spelen, in de hoop dat dat concrete inzichten zou opleveren voor een aanpak die tot meer studiesucces van studenten uit etnische minderheidsgroepen zou kunnen leiden

Individuen

Voorgaand onderzoek was steeds gericht op ongedifferentieerde groepen, zoals de allochtone studenten, nieuwkomers, tweede generatiestudenten.
In mijn onderzoek heb ik vier studenten van een lerarenopleiding geportretteerd. Ik heb hen en hun begeleiders een half jaar intensief gevolgd in bijeenkomsten op de opleiding en op de school waar zij hun leerwerkplek hadden. Ook heb ik gegevens verzameld over hun levensloop, vooropleiding en talige achtergrond. Die totale verzameling van gegevens heeft per student een genuanceerd en concreet beeld opgeleverd van de eerder verworven competenties, behoeften en wensen. De portretten laten zien dat er tussen studenten die tot dezelfde algemene groep behoren (ze waren alle vier ‘allochtoon’) grote verschillen zijn in bijvoorbeeld het omgaan met de eigen achtergrond, in hun motivatie om hun taalvaardigheid Nederlands te ontwikkelen en de manier waarop zij dat aanpakken, en in hun bewustzijn van verschillen tussen onderwijscultuur.
Deze benadering sluit naadloos aan bij het onderwijsconcept competentiegericht leren en opleiden waarin het vaststellen van de beginsituatie in een beginassessment een belangrijk uitgangspunt is voor het invullen van het opleidingstraject dat de student gaat volgen.
De aanpak die in dit onderzoek is gekozen om de startsituatie van de vier studenten in beeld te brengen, kan als een leidraad dienen voor het afnemen van beginassessments.

Studenten uit etnische minderheidsgroepen

Evenals ander onderzoek naar studenten in het hoger onderwijs is ook dit onderzoek alleen op allochtone studenten gericht geweest. Ik heb dat gedaan omdat ik een concreet beeld wilde geven van mogelijke knelpunten die zich in de dagelijkse onderwijspraktijk voordoen voor deze studenten en welke betrokkenen daarbij een actieve rol spelen.
Het is echter aan te bevelen om vervolgonderzoek te doen waaraan zowel allochtone als autochtone studenten deelnemen om te voorkomen dat knelpunten alleen als probleem voor allochtone studenten gezien worden, terwijl ze mogelijk voor alle studenten gelden. Zulk vervolgonderzoek kan

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

nader inzicht opleveren in factoren die specifiek van invloed zijn op het studiesucces van studenten uit etnische minderheidsgroepen en factoren die van invloed zijn op het studiesucces van alle studenten.

Observeren in de dagelijkse onderwijspraktijk
Als taalbegeleider van allochtone studenten was het mij opgevallen dat begeleiders allochtone studenten naar mij doorstuurden met de diagnose “taalprobleem”, maar dat er lang niet altijd sprake was van een taalprobleem en ook dat de oorzaak van het probleem vaak niet alleen bij de student gezocht moest worden. Als taalbegeleider stond ik echter buiten de reguliere onderwijssituaties waarin de studenten verkeerden en ook in onderzoek was nooit de onderwijspraktijk het uitgangspunt, maar steeds de allochtone student met problemen.
In mijn onderzoek heb ik dus gekeken naar concrete onderwijssituaties, i.c. de zogenoemde werkervaringsreflectiebijeenkomsten en naar de rol van degenen die daarin een actieve rol spelen. In dit studieonderdeel komen de twee belangrijke peilers van een Hbo-opleiding, opleiding en leren op de werkplek, bij elkaar. Dat bood de mogelijkheid om de betrokkenen van opleiding en werkveld in het onderzoek te betrekken.

Ik heb ervaren dat:
- Studenten en docenten soms dezelfde knelpunten van een student constateren, verschillende docenten dezelfde knelpunten bij een student opmerken, maar dat zij dat van elkaar niet weten en er niets mee doen
- Docenten knelpunten constateren en daaraan een andere interpretatie geven dan de student.
- Docenten ‘taalproblemen’ als een containerbegrip gebruiken en dat dat het zicht op de echte problemen/ vragen/ behoeften van studenten vertroebelt. Docenten zijn er zich onvoldoende van bewust dat er andere factoren dan taalvaardigheid een rol kunnen spelen.
- Docenten geen verantwoordelijkheid nemen om in hun onderwijs oplossingen te zoeken voor de knelpunten die ze constateren.
- Docenten en werkplekbegeleiders elkaars percepties over en ervaringen met de student niet kennen.

Kortom, docenten en begeleiders hebben in hun onderwijs onvoldoende oog en oor voor studenten met andere wensen, behoeften en achtergronden dan studenten waarmee ze jarenlang vertrouwd waren. Ook informeren ze elkaar niet over hun bevindingen.

In dit onderzoek ontbreekt een groep die een belangrijke rol speelt in onderwijssituaties: de medestudenten van de vier studenten. Immers, in het huidige onderwijs is het werken in werkgroepen een belangrijke onderwijsactiviteit. Het verdient dan ook aanbeveling om in vervolgonderzoek het functioneren van medestudenten te betrekken, naast dat van studenten en begeleiders.

Vier studenten en hun begeleiders, te beperkt?
Aan dit onderzoek hebben vier studenten meegedaan die studeren op de lerarenopleiding. Dat is een klein aantal in een specifieke onderwijscontext. Te beperkt voor gegronde conclusies?
De waarde van deze onderzoeksaanpak zit in het leren kijken en luisteren naar individuele studenten en individuele begeleiders die actief bezig zijn in de onderwijspraktijk. Dat geeft een reëler beeld dan

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

uitspraken op grond van interviews of antwoorden op vragenlijsten. Uit de vier portretten van de studenten komen individuele verschillen naar voren, maar ook overeenkomsten in knelpunten en behoeften. Daarmee wordt recht gedaan aan de diversiteit in de groep studenten uit etnische minderheidsgroepen, terwijl de overeenkomsten bruikbare aanknopingspunten opleveren om het onderwijs beter af te stemmen op deze doelgroep. Het is te hopen dat ook in vervolgonderzoek observatie van individuen in concrete onderwijssituaties een belangrijk uitgangspunt wordt, zodat studenten, waar ze ook vandaan komen en wat ze ook studeren, steeds beter tot hun recht kunnen komen.

Bewustwording van alle betrokkenen

Het onderzoek heeft een kijkkader opgeleverd met factoren, achtergrond, etnische identiteit en taalontwikkeling die van invloed lijken op studiesucces van studenten uit etnische minderheidsgroepen. In het kijkkader worden die factoren in verband gebracht met de verschillende actoren in onderwijssituaties: de student, de docent, de (werk)plekbegeleider. Het kijkkader beoogt studenten, opleiders en begeleiders handvatten te bieden om hun eigen functioneren onder de loep nemen en zich daarvan bewust te worden in de specifieke onderwijssituaties. Zo kunnen ze verkennen waar in hun handelen veranderingen of verbeteringen nodig zijn. Bovendien levert deze onderzoekende houding veel casuïstiek op die als input kan dienen voor de professionalisering van docenten en de studieloopbaanbegeleiding van studenten.

Preventief in plaats van curatief

Veel onderzoek is gericht op uitval van allochtone studenten. Geen van de studenten uit dit onderzoek is vroegtijdig gestopt met de studie. Ze hebben hun diploma (bijna) gehaald, maar wel met de nodige struikelblokken zoals een onveilig gevoel en soms grote stress die veelal onzichtbaar bleef.

Niet uitval dient voor het onderwijs het gegeven te zijn om de noodklok te luiden, maar de vraag welke behoeften studenten uit etnische minderheidgroepen hebben en hoe het onderwijs daarin kan voorzien. De aanpak die in dit onderzoek gevolgd is kan als voorbeeld dienen voor de onderwijspraktijk: studenten leren kennen met hun achtergronden wensen en behoeften. Dat kost aan het begin van de opleiding (propedeuse) tijd, meer tijd dan er nu vaak is voor een goed startassessment en goede begeleiding tijdens de propedeuse maar het verlegt het accent van curatief naar preventief begeleiden. Als relevante factoren meteen bij de intake duidelijk zijn, kan worden voorkomen dat de problemen, wensen en behoeften zich opstapelen en zich manifesteren in een te laat stadium van de studie zodat ze dan veelal onoplosbaar zijn.

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

5.4 Aanbevelingen

In deze paragraaf staan de aanbevelingen bij elkaar die uit de onderzoeksresultaten voortvloeien. Ze zijn gerelateerd aan het kijkkader:ze zijn onderverdeeld in de factoren die van invloed zijn op het vergroten van het studiesucces en bij iedere aanbeveling worden actoren genoemd die daarbij een rol spelen.

5.4.1 Aanbevelingen over voorkennis en referentiekader

a. Breng de startsituatie van een student goed in kaart.
Actoren: studieloopbaanbegeleider of assessor.

Toelating van een student gebeurt nu op basis van een (buitenlands) diploma, de 21+-regeling (toelatingstoets voor studenten van boven de 21 met onvoldoende vooropleiding) en Staatsexamen NT2 II (voor studenten met een buitenlands diploma). Deze papieren gelden nog steeds als eis van bekwaamheid. Nu de instroom van de studenten sterk verandert en daarmee ook de diversiteit in eerder verworven competenties, moet daarvoor ook aandacht komen bij het begin van de studie. In een competentiegerichte opleiding start elke student idealiter met een assessment van het beginniveau, waaruit de student een eerste versie van een persoonlijk ontwikkelingsplan kan afleiden. Uit een dergelijk assessment wordt duidelijk welke ervaringen en kwaliteiten de student al heeft en aan welke competenties hij/zij moet werken. Zolang de opleiding deze assessments niet afneemt, is het belangrijk in ieder geval bij de start van de studie voor studenten die buiten Nederland hun vooropleiding hebben gedaan, ruim de tijd te nemen voor een intakegesprek. Aan de orde horen te komen: meertaligheid van de student, de studie, de werkwijze, het werkveld, en de verwachtingen die de opleiding heeft van de student. Dit assessment gebeurt bij voorkeur met behulp van een instrument dat hiervoor speciaal wordt opgesteld. De uitgangspunten daarvan zijn etnische en linguïstische diversiteit en de onderkenning dat competenties cultuur- en contextgebonden zijn.

b. Regel structurele begeleiding in het eerste jaar.
Actoren: studieloopbaanbegeleider, instituutsbegeleider, werkplekbegeleider, projectbegeleiders, management.

Als de intake duidelijk maakt dat extra begeleiding gewenst is, zorg dan dat die geconcretiseerd wordt opgenomen in ontwikkelpunten in het persoonlijk ontwikkelingsplan van de student..Ontwikkel waar nodig een traject op maat voor ten minste het hele eerste studiejaar. Geregeld contact, aanvankelijk op initiatief van de begeleider, is een voorwaarde om de student zich veilig te laten voelen. Begeleiding die alleen bestaat uit een extra inloopspreekuur of een hogeschoolbrede module zet weinig zoden aan de dijk en is vaak curatief van aard. Door het vaststellen van de beginsituatie kan waar nodig preventief gewerkt worden op basis van vastgestelde behoeften. Tegelijkertijd kan ook bekeken worden welke onderdelen een student niet meer hoeft te doen, omdat hij/zij de bedoelde competentie heeft verworven.

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

c. Bied intensieve studiebegeleiding.
Actoren: studieloopbaanbegeleider, andere begeleiders, management

Afstemming in de verschillende vormen van begeleiding is belangrijk. Door de opzet van het duale curriculum waarin de studenten studeren is de begeleiding zeer versnipperd. Observaties en feedback van opleiders, werkplekbegeleiders en studenten komen niet (systematisch) bij elkaar. Daardoor raakt veel informatie en veel inspanning van begeleiders verloren. Bovendien zijn veel adviezen tamelijk vrijblijvend.
Idealiter zou belangrijke studie-informatie moeten samen komen in de studieloopbaanbegeleiding. De studieloopbaanbegeleider kan met de student bespreken welke stappen hij kan zetten ter verbetering. Vervolgens zouden andere begeleiders weer moeten horen welke aandachtspunten bij de student prioriteit hebben. In de huidige systematiek is dat nog niet het geval.
Als besloten wordt tot beter en structureler afstemmen is een belangrijke randvoorwaarde dat de studieloopbaanbegeleider meer begeleidingstijd krijgt dan nu het geval is.

d. Ontwikkel een (student)tutorsysteem.
Actoren: ouderejaarsstudenten, tutorentrainer, studieloopbaanbegeleider.

Het is aan te bevelen om naast een traject op maat een (student)tutorsysteem op te zetten, als onderdeel van de opleiding. Alle meertalige studenten – en zeker diegenen die net uit het land van herkomst komen (zij-instromers) – zouden een ouderejaars als tutor moeten krijgen.
We kunnen niet verwachten dat de opleiding zo op maat werkt dat de student geen vragen en problemen meer over heeft. De relatie met studenttutoren is bovendien anders, hun perspectieven verschillen van die van docenten. Voor de tutor zelf is het begeleiden van een allochtone medestudent bijzonder leerzaam en een goede bijdrage aan de beroepscompetentie. De tutoren zullen ook zelf getraind en begeleid moeten worden. Begeleiding van de tutor kan het beste door iemand die goed bekend is met de allochtone student, zoals de studieloopbaanbegeleider.

e. Benoem en legitimeer expliciet de studiecultuur op de opleiding:
'Check your everyday assumptions'.
Actoren: studieloopbaanbegeleiders, instituutsbegeleiders, docenten en student-tutoren.

De aanpak van de studie (veel groepswerk, discussies en veel zelfstandig experimenteren en reflecteren) overviel sommige studenten. Deze werkwijze was onbekend voor ze. Zij hebben een sterke voorkeur voor concrete aanwijzingen en voorbeelden hoe het moet. Het maakt natuurlijk uit waar studenten hun schoolopleiding gedaan hebben, maar ook de twee studenten die een Nederlandse school bezochten, hadden een duidelijke voorkeur voor een deductieve aanpak.
Bij bepaalde studenten kan het nodig zijn zorgvuldig in de gaten te houden of ze uit de voeten kunnen met opdrachten, discussies en reflectie. Extra ondersteuning kan nodig zijn; mogelijk kan de tutor hierbij een rol spelen.
Ook aandacht voor verschillen in referentiekaders is nodig. Bijvoorbeeld bij de Russische studente die niet wist hoe zij hier in Nederland met pubers zou moeten omgaan. Opleiders moeten de verschillen en overeenkomsten in referentiekaders (leren) achterhalen en benoemen. En ze moeten competenties die studenten al bezitten, leren waarderen.

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

f. Ontwerp opdrachten om schoolsysteem en schoolcultuur in Nederland te leren kennen.
Actoren: instituutsbegeleiders, werkplekbegeleiders, medestudenten uit de WER-groep, tutoren.

Voor nieuwkomers, studenten die niet in Nederland op school hebben gezeten, is het goed als ze in de werkervaringsreflectielijn opdrachten krijgen die hen helpen op praktische wijze het Nederlandse onderwijssysteem te leren kennen. En vooral ook de schoolcultuur op de school waar ze hun werkplek hebben. Observaties van de manier waarop ervaren docenten met jongeren omgaan, en bespreking daarvan op de opleiding, zouden de cultuurschok een stuk kunnen verzachten en de echte start op school vergemakkelijken. In de huidige opzet van de duale studie heeft de instituutsbegeleider te weinig mogelijkheden om de student die aandacht te kunnen geven.

5.4.2 Aanbevelingen over inspelen op etnische verschillen

g. Stel groepen heterogeen samen.
Actoren: instituutsbegeleider, werkplekbegeleider, studieloopbaanbegeleider.

Begeleiders dienen alert te zijn op aard en mate van contact en samenwerking tussen autochtone en allochtone studenten, zowel op de opleiding als op de leerwerkplek. Het kan nodig zijn dit tot punt van aandacht te maken in het persoonlijk ontwikkelingsplan van studenten. Immers, alle studenten worden opgeleid voor een beroepspraktijk waarin autochtone en allochtone collega's samenwerken. Heterogeen samengestelde groepen op de opleiding bieden daartoe voor alle studenten een goede oefenplek.

h. Geef aandacht aan ieders participatie in groepswerk en groepsdiscussies.
Actoren: begeleiders van WER-groepen, projectgroepen en dergelijke.

Houd in de gaten of allochtone studenten in groepen en groepsdiscussies voldoende aan bod komen. Het taalgebruik van docent en medestudenten moet voor iedere student te volgen zijn. Van opleiders mag verwacht worden dat ze helder, gestructureerd en niet te snel spreken. Ze zouden echter in de gaten moeten houden of allochtone studenten niet afhaken wanneer medestudenten te snel praten of slang, beeldspraak, ironie en andere vormen van humor gebruiken. Ze moeten allochtone studenten leren dat het heel goed is om om verheldering te vragen.
Kies werkvormen die ieders participatie garanderen. Nodig stille studenten uit om het woord te nemen en geef ze ook de tijd om uit te spreken.
Zorg voor veiligheid in de groep. En doe dat op een zodanige manier dat studenten ervan leren hoe zij dat in hun eigen onderwijs kunnen doen. Nog beter: zorg dat studenten niet voortdurend van groep (moeten) wisselen. Leren samenwerken met steeds andere mensen is prima, maar veiligheid is een belangrijke basis voor goed onderwijs. Het is leerzaam als toekomstige leraren dat zelf ervaren in hun opleiding.

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

i. Negeer etnische achtergronden niet.
Actoren: alle docenten en begeleiders.

Veel docenten en begeleiders willen allochtone studenten niet anders behandelen dan autochtone, omdat ze 'wij-zij denken' willen vermijden. Verschillen in multicultureel samengestelde groepen worden vaak ten onrechte genegeerd. De kans bestaat dat echter dat ze studenten hiermee tekort doen. Docenten moeten oog en oor krijgen voor cultureel bepaalde misverstanden. Beter is het om iedere student te zien als individu en goed te kijken wat dit individu nog aan competenties moet verwerven om goed te kunnen functioneren als leraar in het Nederlands schoolsysteem. Dit kan betekenen dat aandacht voor verschil in achtergrond juist wél geboden is. Niet iedere docent weet hoe je die aandacht het beste kunt geven. Training op dat gebied is aan te bevelen.

5.4.3 Aanbevelingen over communicatieve vaardigheden

j. Ga uit van een brede opvatting van taalgebruik: interculturele communicatieve competentie.
Actoren: alle docenten, begeleiders, studenten.

Studenten en docenten hanteren meestal een beperkte definitie van het begrip taalvaardigheid. Veelal beperkt die zich tot zinsbouw, woordenschat, gebruik van lid- en verwijswoorden en uitspraak. Voor de ontwikkeling van taalvaardigheid voor studie en beroep is het beter om in heterogene studentengroepen uit te gaan van een uitgebreide visie op taal: interculturele communicatieve competentie. Daaronder wordt de communicatie tussen mensen met verschillende culturele achtergronden verstaan. Deelnemers aan interculturele communicatie moeten zich ervan bewust worden dat ze wat betreft kennis, houding en vaardigheden veel bagage hebben waarvan ze gebruik maken in contacten met leden van andere (sociaal-)culturele groepen. Wie uitgaat van een interculturele communicatieve competentie, zal interculturele communicatiestoornissen niet onopgemerkt laten, maar ze juist aangrijpen om verschillen in cultureel perspectief te bespreken. Alle studenten horen zich bewust te (leren) worden van hun eigen culturele bagage gezien hun latere beroepspraktijk.

k. Stel bij de intake het taalvaardigheidsniveau vast.
Actoren: studieloopbaanbegeleider of assessor, eventueel een taalexpert.

Het is aan te bevelen het taalvaardigheidsniveau van alle studenten aan het begin van de studie vast te stellen, als onderdeel van het assessment. In ieder geval zou dit moeten gebeuren bij studenten uit etnische minderheidsgroepen die hun vooropleiding in het buitenland hebben gedaan, en bij studenten die met een bijzondere toelating instromen. Verder hoort de opleiding inzicht te krijgen in de talige context van de student – welke talen spreekt hij/zij, welke taal spreekt hij/zij thuis – en in de ideeën die de student zelf heeft over zijn/haar beheersing van het Nederlands.
De opleiding heeft momenteel geen goed beeld van het beginniveau dat vereist is voor een duaal competentiegericht opleidingstraject. We raden aan het Europees Taalportfolio te gaan gebruiken. Dit in combinatie met *Dertien doelen in een dozijn*. Een referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen van H. Paus e.a. (2003).
Als inderdaad blijkt dat de student problemen heeft met de taal, dan moet verdere ontwikkeling daarvan een aandachtspunt zijn in het persoonlijk ontwikkelingsplan van de student. En komt er een concreet plan waarmee de student structureel aan de verdere ontwikkeling en verbetering van zijn/haar taalvaardigheid voor studie en beroep kan werken.

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

l. Integreer aandacht voor taalgebruik in de opleiding.
Actoren: alle begeleiders, docenten, medestudenten en tutoren.

Niet alleen studieloopbaanbegeleiders, maar ook docenten, begeleiders en tutoren horen aandacht te hebben voor het mondelinge en schriftelijke taalgebruik van studenten. Dit houdt in dat ze niet alleen op de inhoud, maar ook op de taal letten. Systematisch feedback geven helpt bij de taalontwikkeling voor studie en beroep.
Docenten en begeleiders moeten zich realiseren dat het studenten uit etnische minderheidsgroepen veel tijd en energie kan kosten om studieteksten te lezen en opdrachten en verslagen te maken. Niet op tijd af hebben betekent dus niet per definitie dat de student laks is. Ga na wat de oorzaak is alvorens een oordeel te vellen.
Het helpt om schriftelijke project- en reflectieopdrachten zo te formuleren dat ze de studenten een schrijfkader bieden, waarin ze met behulp van de beschreven stappen de opdracht wat betreft inhoud en bijbehorende taal kunnen realiseren. Het helpt ook om aan de eisen
Waar de opdracht aan moet voldoen, de taalvaardigheidseisen toe te voegen. Het liefst met een goede legitimering.
In mondelinge situaties kan het lastig zijn ter plekke feedback te geven; dit kan het proces in een bijeenkomst verstoren. Feedback is echter noodzakelijk, geef die dan bijvoorbeeld na de les. Betreft het een student die echt veel moet verbeteren aan het mondeling taalgebruik, dan zijn video-opnamen ideaal. Die kan de student later zelf bekijken, hopelijk samen met een docent, maar het kan ook met een medestudent. Als regelmatig video-opnamen worden gemaakt, is ook de vooruitgang concreter vast te stellen. Men kan de student ook aanraden zelf feedback te vragen aan de werkplekbegeleider, de tutor en andere vertrouwde medestudenten.

m. Ondersteun docenten.
Actoren: management, docenten, taalexpert.

Niet iedere docent is een expert in het Nederlands. Een taalexpert kan goede diensten bewijzen bij het opzetten en interpreteren van intakes en het geven van adviezen bij twijfel over de juiste begeleiding.
Voor intakes en op maat begeleiden dienen extra uren beschikbaar te komen. Goed begeleiden vraagt nu eenmaal tijd. Sommige begeleiders zullen op taalgebied extra professionalisering kunnen gebruiken Hierbij zullen de ervaringen van pas komen die men op het ogenblik opdoet bij de pilots op verschillende faculteiten van de Hogeschool Utrecht, waarbij taal in het onderwijs wordt geïntegreerd (Berntsen en Gangaram Panday 2007).

5.4.4 Aanbevelingen over reflectie en feedback

n. Maak van reflectievaardigheid een expliciet ontwikkelpunt
Actoren: Studieloopbaanbegeleider, begeleiders en docenten opleiding

Observeren en reflecteren zijn voor alle studenten belangrijke vaardigheden. Bij allochtone studenten kan het voorkomen dat ze onbekend zijn met deze vaardigeden onder andere omdat ze elders onderwijservaring hebben op gedaan. In dat geval verdient het aanbeveling om er ontwikkelpunten in hun persoonlijk ontwikkelingsplan van te maken. In de intake dient vastgesteld te worden of (zelf)reflectie deel uitmaakt van de leerervaringen.

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

o. Leer studenten omgaan met feedback
Actoren: alle docenten en begeleiders

Feedback accepteren en er wat mee kunnen is voor sommige studenten uit etnische minderheidsgroepen onbekend en lastig. Begeleiding in de vorm van resultaatgerichte afspraken is van belang en dienen bij voorkeur opgenomen te worden in het persoonlijk ontwikkelplan van de student. Zo kan daarop terug gekomen worden in de studieloopbaanbegeleiding van studenten.

p. Stem verschillende vormen van begeleiding op elkaar af
Actoren: studieloopbaanbegeleider, andere begeleiders, management.

Afstemming in de verschillende vormen van begeleiding is belangrijk. Door de huidige duale opzet van de studie is de begeleiding van de studenten bijzonder versnipperd. Observaties en feedback van instituutsbegeleiders, werkplekbegeleiders, docenten en student komen niet (systematisch) bij elkaar. Daardoor raakt veel informatie en veel inspanning van begeleiders verloren. Bovendien zijn adviezen tamelijk vrijblijvend.
Idealiter zou belangrijke feedback moeten samenkomen bij de studieloopbaanbegeleider.. Die kan dan met de student bespreken hoe de volgende stappen er uit gaan zien. Vervolgens zouden de andere begeleiders weer moeten horen welke aandachtspunten bij de student prioriteit hebben. In de huidige systematiek kan dat nog niet..
Als besloten wordt tot betere en structurelere afstemming moet in ieder geval de studieloopbaan-begeleider meer begeleidingstijd krijgen dan nu het geval is.

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

Literatuur

Autar, K. H. Homan (2002), *Dat wil ik graag horen. Een onderzoek naar de stage-ervaringen van allochtone PABO-studenten.* Utrecht: ECHO.

Azough, R. (2006), *Zie jezelf voor de klas*. Den Haag, SBO/ Full Color.

Baalen, C. van, L. Beheydt, A. van Kalsbeek (2003), *Cultuur in taal. Interculturele vaardigheden voor docenten Nederlands aan anderstaligen.* Utrecht, NCB.

Barendregt, G. (2007): *Hoe studenten leren reflecteren. Een beeld van de Werk Ervarings Reflectiepraktijk in de lerarenopleiding.* Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, Onder de loep, nr. 11.

Beijer, J. (2004), Met een hoofddoek voor de klas. Stage-ervaringen van Elmelik Taspinar, docente wiskunde. In: *On Line,* november 2004, 10 -11

Beijer, J. (2005), *Intake en studieloopbaanbegeleiding van allochtone studenten. Verslag van pilots bij de opleidingen Frans en Spaans.* Utrecht: Hogeschool Utrecht, Faculteit Educatie i.s.m. Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt. Onder de loep, nr. 8.

Beijer, J. (2006), *Ghita, Mohamed, Nadya en Ömer op de HBO-opleiding. Vier case-studies van HBO-studenten. Hoe opleiders studiesucces kunnen vergroten in hun dagelijkse praktijk.* Utrecht, Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School.

Beijer, J. (2007), Verbeteren van de doorstroom van allochtone studenten. Welke rol kunnen opleiders spelen? In: *Les 146,* 3-6

Berends, R., (2007), *De leraar taalvaardig. 13 praktische taaldoelen voor studenten aan de pabo.* Assen, van Gorcum

Berger, B. (2000), *"Als ze wiskunde niet snappen, verbeteren ze mijn Nederlands". Allochtone leraren over hun vak*. Den Haag, SBO/ Full Color

Boogaard, M. (1997), *Van buiten, geleerd. Allochtone en buitenlandse studenten in het Nederlands hoger onderwijs*. Amsterdam: Het Spinhuis

Braine, G. (ed.) (1999), *Non-Native Educators and English Language Teaching.* Mahwah NJ, Lawrence Erlbaum Associates

Crandall, J. (ed.) (2002), *Content-Based Instruction in Higher Education Settings.* Virginia, TESOL.

Crul, M. en R. Wolff (2002), *Talent gewonnen, talent verspild?* Utrecht: ECHO Expertisecentrum Diversiteitbeleid.

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

Dickhout, A., M. Snellen (2003), *Evaluatieonderzoek 'Wereldburgers als docent. Een evaluatieonderzoek naar het opleidingstraject voor hoogopgeleide nieuwkomers in opdracht van het Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt*. Den Haag, SBO.

Eijsenring, C. en T. van Lieshout (2000), *Wereldwijs voor de klas. Allochtone PABO-studenten en leerkrachten aan het woord.* Eindhoven: Palet.

Gangaram Panday, R., M. Hajer, J. Beijer (2007), Challenges in integrating academic and professional language competencies in the curriculum in Higher Education. Te verschijnen in: *Proceedings of the Conference Integrating Content and Langauge 2006*, Maastricht University.

Hanson, M. (2006), *Naar een leerwerkplek: ervaringen van allochtone studenten en hun begeleiders*. Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele school. Onder de loep, nr. 5.

Hogen, van, R., M. Melissen. (2002), Studeren in het Nederlands. Ervaringen van studenten. In: M. Jansen, *Studeren in het Nederlands*, Handleiding. Utrecht, NCB, 9 - 83

Hordijk, F. & H. Pot (2000), *Koorddansen op de regenboog. Ervaringen met versneld opleiden van allochtone studenten op twee PABO's*. Utrecht, ECHO.

Jager, A, R. van 't Klooster (1986), *Allochtonen leren lesgeven: de situatie van allochtone studenten op de lerarenopleiding.* Utrecht, Vakgroep Onderwijskunde. Department of Eduacation and Educational Research. SVO project 308.4260

Jobse, J.(2000), Studentkenmerken bepalen succes in taalverwerving. De lessen van het opleiden van zij-instromers. In: *Vernieuwing Tijdschrift voor onderwijs en opvoeding,* jrg. 59, nummer 5. 34 - 37

Kahmi-Stein, L.D. (red.) (2004), *Learning and Teaching from experience. Perspectives on Nonnative English-Speaking professionals*. Ann Arbor: The University of Michigan Press

Linden, I. van der, M. Wolbers, P. Wijntuin, R. Hoffius, R.van der Velden (1999), *Het neusje van de zalm. Een onderzoek naar de positie van allochtonen in lerarenopleidingen*. Utrecht, Forum.

Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H.H. & Todesco, A. (1978*), The Good Language Learner*, Toronto, OISE

Paus, H., R.Rynemans, K. van Gorp (2003), *Dertien doelen in een dozijn. Een referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag, Nederlandse Taalunie

Sebregts, C. (1994), Meertalige studenten in het hoger onderwijs. In: *Moer, Themanummer: Nederlands leren in meertalige klassen*, nr. 6, 228 -234

Severiens, S., R. Wolff, S. Rezai (2006), *Diversiteit in leergemeenschappen. Een onderzoek naar stimulerende factoren in de leeromgeving voor allochtone studenten in het hoger onderwijs.* Utrecht, ECHO.

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

Simons, M. (2004), *Taalbeleid in het Hoger Onderwijs. Een onderzoek naar het taalbeleid en taalvaardigheidsproblemen bij de lerarenopleiding Spaans van de Hogeschool van Utrecht.* Doctoraalscriptie Universiteit Tilburg.

Simons, M., J. Beijer (2005), Op weg naar taalbeleid in het HBO. Verslag van het onderzoek naar problemen met taalvaardigheid op de lerarenopleiding Spaans van de Hogeschool van Utrecht. *http://www.scienceguide.nl/article*

Snellen, M., A. Dickhout ((red.) (2002), *Wereldburgers als docent. Duaal opleidingstraject voor hoog opgeleid allochtonen.* Den Haag: Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt

Soeterik, I. (2004), *Verslag van een onderzoek naar de beelden en verwachtingen van eerstejaars studenten van de lerarenopleiding ten opzichte van Multi-etnische scholen en leerlingen uit etnische minderheidsgroepen*. Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele school. Interne publicatie

Spradley, J.P. (1980), *Participant observation.* Thomson Learning, Inc.

Wolff, R. & M. Crul (2003), *Blijvers en uitvallers in het hoger onderwijs. Een kwalitatief onderzoek naar de sociale en academische integratie van allochtone studenten*. Utrecht: Expertisecentrum Diversiteitsbeleid (ECHO)

Wolff, R. (2007), *Met vallen en opstaan. Een analyse van de instroom, uitval, en rendementen van niet-westerse allochtone studenten in het Nederlandse hoger onderwijs 1997 – 2005.* Utrecht, Expertisecentrum Diversiteitsbeleid ECHO

Verder kijken

Beijer, J., Hajer, M. (2005), *Werken aan diversiteitsbeleid in de Hogeschool van Utrecht.* Videoproductie t.b.v. de beleidsdag van de faculteitsdirecties 23 maart 2005 (op te vragen bij lectoraatmcs@hu.nl)

Mimoun en Mario, studenten met een missie. Utrecht, ECHO, 2005, www.echo-net.nl

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

Bijlage1: Overzicht data per student

Data Nadya

Audiocassette	13.02.2004	Semi - gestructureerd interview
Reflectieverslag Nadya	11.03.2004	
Verslag Nadya WER-bijeenkomsten blok II, 2004	Maart 2004	
Video-opname	29.03.2004	WER-bijeenkomst
Video-opname	10.06.2004	Les Engels, VMBO-klas 1, LWO-BBL
Audio-opname	10.06.2004	Nabespreking les met WB'er
audiocassette	07.06.2004	Bekijken videoopname WER 29.03.2004 door Nadya
audiocassette	08.06.2004	Bekijken video-opname WER 29.03.2004 door IB'er
observaties	Periode november 2003 –juli 2004 (8 keer)	WER bijeenkomsten

Data Mohamed

Video-opname Audio-opname Audio-opname	08.12.2003 04.06.2004 01.06.2004	WER-bijeenkomst Bekijken video WER door Mohamed Bekijken video WER door IB'er
Video-opname	19.0104	Discussie n.a.v. moord Terra College
Audio-opname	22.01.2004	1e Interview (semi-gestructureerd)
Audio-opname	05.04.2004	2e interview (gestructueerd)
Video-opname	25.05.2004	Les geschiedenis VMBO-klas
Audio-opname	25.05.2004	Nabespreking les met docent
Audio-opname	25.05.2004	Interview WB'er (semi-gestructureerd)
Audio-opname	22.06.2004	Eindgespek werkplekleren met WB'er
Audio-opname	01.07.2004	Interview SLB'er Mohamed (semi-gestructureerd)
observaties	Periode september 2003 – juli 2004 (12 keer)	WER-groep

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

Data Ömer

Video-opname	19.01.04	Discussie n.a.v. moord terra College
Audio-opname	02.02.2004	Interview (semi gestructureerd
Video-opname	05.04.2004	WER: bespreking leervraag
Audio-opname	17.05.2004	Reactie Ömer op video-opname
Audio-opname	25.05.2004	Interview met WB'er (semi-gestructureerd)
Video/opname	25.05.04	les maatschappij oriëntatie door Ömer
Audio/opname	25.05.04	Nabespreking les door docent maatschappijleer
Audio-opname	27.05.2004	Reactie IB'er op video-opname
Audio-opname	28.06.2004	Interview SLB/ docent
Audio/opname	22.06.2004	Eindgesprek met WB´er
observaties	Periode september 2003 – juli 2004 (12 keer)	WER-groep

Data Ghita

Ghita heb ik gedurende de periode augustus 2003 – april 2004 individueel begeleid in tweewekelijkse bijeenkomsten van 2 uur. Haar en mijn functioneren heb ik mijn logboek bijgehouden. Van haar lessen op het ROC heb ik opnamen van haar gemaakt in 2 verschillende groepen.

lesobservatie + audio-opname	20.02.2003	Les Engels, ROC /Welzijn Niveau 2
audio-opname	22.05.2003	Gesprek begeleider ROC, begeleiders Hogeschool
video-opname	10.12.2003	Les Engels , ROC/ Welzijn Niveau 3
audio-opname brief Ghita n.a.v. lesnabespreking 050306	05.03.2004 06.03.2004	Nabespreking van de les
audio- opname	12.02. 2004	Begeleidingsgesprek; stand van zaken
aantekeningen begeleiding Ghita (JB)	Periode augustus 2003 - april 2004	
brief, e-mails	Periode augustus 2003 – april 2004	

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007

Bijlage 2: Aanbevelingen op een rij

Aanbevelingen over voorkennis en referentiekader

a. Breng de startsituatie van een student goed in kaart.

b. Regel structurele begeleiding in het eerste jaar.

c. Bied intensieve studiebegeleiding.

d. Ontwikkel een (student)tutorsysteem.

e. Benoem en legitimeer expliciet de studiecultuur op de opleiding: 'Check your everyday assumptions'.

f. Ontwerp opdrachten om schoolsysteem en schoolcultuur in Nederland te leren kennen.

Aanbevelingen over inspelen op etnische verschillen

g. Stel groepen heterogeen samen.

h. Geef aandacht aan ieders participatie in groepswerk en groepsdiscussies.

i. Negeer etnische achtergronden niet.

Aanbevelingen over communicatieve vaardigheden

j. Ga uit van een brede opvatting van taalgebruik: interculturele communicatieve competentie.

k. Stel bij de intake het taalvaardigheidsniveau vast.

l. Integreer aandacht voor taalgebruik in de opleiding.

m. Ondersteun docenten.

Aanbevelingen over reflectie en feedback

n. Maak van reflectievaardigheid een expliciet ontwikkelpunt

o. Leer studenten omgaan met feedback

p. Stem verschillende vormen van begeleiding op elkaar af

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, november 2007