

De waarde van reflective practice binnen een university of applied sciences

Author(s): Lenore Faase

Source: HAN Business Publications, Nummer 8 (june 2012), pp. 105-119

Published by: HAN Press Arnhem Nederland-the Netherlands

Stable URL: www.han.nl/hanbusinesspublications8

Dit artikel mag gedownload worden voor persoonlijk, niet commercieel gebruik. Voor elk ander gebruik berust de auteursrechten op dit artikel bij de auteur(s). Alle rechten voorbehouden. Niets uit dit artikel mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de rechthebbende(n). Bij gebruik voor anders dan persoonlijk, niet commercieel gebruik kunt u contact opnemen met de redactie van HAN Bussiness Publications.

HAN-BusinessPublications@han.nl

This article may be downloaded for personal, non-commercial use. For any other use, the copyrights are held by the author(s) of the article. All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, used in a spreadsheet, or transmitted in any form or by any means-electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise-without the written permission of the author(s). For use other as your personal, non-commercial use, please contact the publisher regarding any further use of this work.

Publisher contact information may be obtained at

HAN-BusinessPublications@han.nl

DE WAARDE VAN REFLECTIVE PRACTICE BINNEN EEN UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Een onderzoek naar de meertalige leeromgeving

LENORE FAASE

Inleiding

De doelstelling van dit artikel is tweeledig. Ten eerste wil ik een kijkje in de keuken geven naar de vraagstukken die mij, als docent Engels bij het instituut International Business & Communication, het meest intrigeren, en die raken aan zich snel ontwikkelende (en soms controversiële) thema's binnen mijn vakgebied. Omdat ik mijn lesbevoegdheid niet in Nederland heb behaald heb ik de leergang didactiek gevolgd van het HAN VDO, het opleidingsinstituut van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN). Ik heb binnen de leergang een onderzoek uitgevoerd over de leerbeleving van meertalige studenten en internationale studenten in de meertalige lesomgeving. Ik meen dat dit ook docenten buiten de talensecties kan interesseren vanwege de huidige HAN-brede verschuiving naar een curriculum en studentenpopulatie met een internationaal georiënteerd karakter. Ik bied in dit artikel een overzicht van de huidige ideeën op het gebied van meertaligheid die mijn onderzoek geïnspireerd hebben, enkele van mijn meest interessante resultaten en de vervolgvragen die het opgeleverd heeft. Ten tweede wil ik, door middel van een duik in het gedachtegoed van *reflective practice*, beargumenteren dat dergelijk (kleinschalig) onderzoek naar de eigen lespraktijk een sleutelrol kan vervullen in het voorbereiden van docenten op hun rol in de University of Applied Sciences (UAS) die de HAN wil worden, waarin onderzoek als onderdeel van onderwijs een meer centrale plaats in gaat nemen.

Een levensvatbare University of Applied Sciences: de rol van reflective practice

Het ontwikkelen van zelfsturend vermogen is één van de kernpunten van de didactiek leergang van HAN VDO. Beginnende docenten worden aangespoord te reflecteren naar aanleiding van zelfopgezet (kleinschalig) onderzoek van de eigen lespraktijk. De motor achter deze verandering is de wens van de HAN door te groeien naar een University of Applied Sciences. Aan de ene kant betekent dit dat we een centrum voor praktijkgericht onderzoek worden; de logische partner als het werkveld onderzoek

wil uitbesteden. Daarnaast, en nog belangrijker wellicht, betekent het dat we onze studenten anders op gaan leiden en met een breder einddoel. In de toekomst leveren we niet alleen professionals af die hun vak verstaan, maar die tevens nog beter in staat zijn door middel van praktijkgericht onderzoek hun werkgever bij te staan in een meer dynamische beroepsrealiteit. In een maatschappij waarin kennis sneller veroudert en grotere flexibiliteit en aanpassingsvermogen vereist zijn om competitief te blijven is een afgestudeerde met vaardigheden in toegepast onderzoek van ongekende waarde. Om dit werkelijkheid te maken wordt momenteel gewerkt aan een doorlopende leerlijn onderzoek doen. Zoals Els van der Pool, lector Human Communication Development, reeds stelde in HAN Business Publications van december 2011 is “een belangrijke randvoorwaarde voor de uitvoering van de leerlijn dat de betrokken docenten voldoende competent zijn in het doen van onderzoek” (2011: 45). Werk aan deze randvoorwaarde begint al tijdens de didactische training op het HAN VDO, waar de interesse voor onderzoek gewekt wordt. Ook deze beginnende docenten zouden immers straks degenen kunnen zijn die betrokken worden bij de leerlijn, of in ieder geval de uitvoering ervan.

Wat is echter dat “voldoende competent?” Het uitbreiden van passieve kennis van onderzoek van docenten is niet genoeg. De kracht van het HBO is juist dat een groot deel van de docenten praktijkervaring meebrengt naar het klaslokaal. Wil men professionals met degelijke onderzoeksvaardigheden opleiden dan zullen de eigen professionals ook die praktijkervaring in onderzoek doen moeten opbouwen. Echter, ook dat is wellicht nog niet toereikend; wie nu “voldoende competent” is, zal dat over een paar jaar wellicht niet meer zijn als de competentie niet onderhouden wordt omdat de zin of de gelegenheid ontbreekt. Een University of Applied Sciences is een lege term als haar idealen niet genoeg leven bij de mensen die haar draaiende moeten houden. Duurzaam ontwikkelen tot een University of Applied Sciences heeft daarom alleen kans van slagen als de HAN haar docenten langdurig enthousiast kan maken.

Langdurig enthousiasme voor het doen van onderzoek naast het geven van onderwijs, en het faciliteren van onderzoek als onderwijsmiddel kan mijns inziens gecreëerd worden door genoeg docenten te overtuigen dat onderzoek ook grote persoonlijke waarde heeft. Reflective practice, onderzoek van de eigen lespraktijk, kan hier ongetwijfeld een schakelrol in vervullen omdat het onderzoek inzet voor zeer persoonlijke doeleinden: om richting te geven aan ontwikkeling, passie voor het vak te creëren en sleur buiten de

deur te houden. Als reflective practice vanzelfsprekend is geworden, wordt de stap naar praktijkgericht onderzoek dat in dienst staat van een ander veel kleiner.¹

Het theoretisch kader: reflectie als middel voor professionele ontwikkeling

In de leergang didactiek wordt ingezet op de docent niet alleen als ‘lesboer’ maar bovenal als reflective practitioner. De Amerikaanse pedagoog John Dewey, grondlegger van reflectie als professionele tool in het onderwijs, stelde in de jaren dertig dat reflectie begint met het signaleren van een *problem* in de dagelijkse lespraktijk (1933: 14). Zijn Engelse *problem* is niet een fout, iets dat verkeerd gaat, maar juist een inspirerende, curieuze en intrigerende issue dat de docent graag wil onderzoeken. Mijn vakinteresse is vooral gericht op taalverwerving in formele context, dus hoe studenten taal leren op school. Het door mij gekozen *problem* betreft de leerbeleving van meertalige Nederlandse studenten en buitenlandse studenten die les hebben in groepen waarin meerdere taalachtergronden samenkomen. Ik heb nooit de illusie gehad fundamentele vragen over meertaligheid en taalverwerving te kunnen beantwoorden. Wél meende ik de beleving van mijn studenten te kunnen onderzoeken. In hoeverre vinden zij zélf dat hun taalachtergrond invloed heeft op hun verwerving van het Engels?

In de jaren zeventig en tachtig voegde de Amerikaan Donald Schön aan Deweys theorie toe dat reflectie niet alleen een interessant probleem nodig heeft, maar ook in moet houden dat de docent zijn of haar aannames die ten grondslag liggen aan de lespraktijk ter discussie durft te stellen (Schön, 1983). Ik heb Schöns term ‘aannames’ geïnterpreteerd als mijn eigen ideeën over het lesgeven, alsmede gevestigde theorieën uit vakliteratuur die mij intrigeren en van welke ik gebruik maak dan wel wil maken in de les. Beide soorten aannames zijn middels een tweetal vragenlijsten getoetst, één in het Nederlands en één in het Engels. De vragenlijsten zijn in semester 1 2011-2012 uitgestuurd naar mijn klassen en vervolgens anoniem verwerkt. Naast het verkrijgen van inzicht in de beleving van mijn meertalige studenten hoopte ik aanknopingspunten te verkrijgen voor toekomstig onderzoek.

1 Praktijkgericht onderzoek is gedefinieerd als onderzoek waarbij de vraagarticulatie afkomstig is uit het werkveld. Voor taaldocenten is het werkveld aan de ene kant eindeloos breed, veel breder dan voor de meeste andere docenten: elke professional die de bewuste taal gebruikt in zijn of haar beroep behoort immers tot het werkveld. Aan de andere kant is het werkveld juist heel smal en dichtbij aangezien in het onderwijs zelf een zeer groot aantal taalgelbruikers samenkomt. De HAN is voor de taaldocent meteen ook ons werkveld. Anders dan bij de meeste docenten kan er daardoor bij taaldocenten overlap bestaan tussen onderzoek in het kader van reflective practice en het praktijkgericht onderzoek dat we als University of Applied Sciences uit willen voeren.

De onderzoekspremisse: meertaligen zijn geen doorsneestudenten

Het omgaan met verschillen in de klas is ongetwijfeld een van de moeilijkste taken van een docent, en in het bijzonder een talendocent. Het gaat daarbij bijvoorbeeld om verschillen in kennis, leertempo, temperament en/ of achtergrond. Deze verschillen in bagage kunnen zo divers zijn dat het niet meer dan logisch is dat een docent zich regelmatig genoodzaakt voelt zich te richten óf op de behoeftes van slechts een deel van de klas óf op een soort niet bestaande ‘gemiddelde student’. Wat nu te doen als naast de gebruikelijke verschillen ook de taal- en cultuurachtergrond die de student meeneemt naar de les uiteenloopt? Dat het leerproces bij deze meertalige studenten niet altijd op precies dezelfde manier verloopt als bij een student uit het Gelderse achterland is een nogal voor de hand liggende gedachte. Maar wat is dit ‘andere’ in hun leren dan precies? En in hoeverre zou de docent er stil bij moeten staan? In het taalbeleid van de Hogeschool Utrecht (HU) wordt bijvoorbeeld gesteld dat “nu studentengroepen heterogener zijn dan ooit wat betreft onderwijservaring, sociale etnische achtergrond en taalvaardigheid, docenten niet meer terug kunnen vallen op aanpakken die ze gebruikten bij homogene studentengroepen” (Beijer, 2009: 4). Hoewel een overkoepelend taalbeleid bij de HAN nog in ontwikkeling is, zal de situatie hier niet veel anders zijn dan op de HU. We hebben op de HAN al lang genoeg ervaring met buitenlandse studenten om te weten dat bijvoorbeeld de les- en communicatiepraktijk in China erg anders verloopt dan in Nederland. Vertaalt ons bewustzijn van dit ‘anderszijn’ van sommige van onze studenten ook naar onze lespraktijk? Misschien kan inzicht in hoe studenten zelf hun ‘anderszijn’ zien en hoe zij het ervaren les te hebben in die heterogene groepen ook enig inzicht geven in de passendheid van onze aanpak in de les.

Onderzoek deel 1: Geen cursus Engels voor Chinezen alsjeblieft

Het eerste gedeelte van het onderzoek betreft de ervaringen van mijn buitenlandse studenten. In de English Intensive Course (EIC) die de HAN aanbiedt als voorbereiding op de Engelstalige opleidingen van Arnhem Business School (ABS) zijn de groepen qua taal- en cultuurachtergrond sterk gemengd. Een meerderheid van de studenten is Chinees, maar niet alle studenten komen uit China, en bovendien is de term ‘Chinees’ zelf al een *catch-all* voor een verzameling uiteenlopende achtergronden. Het maakt nogal uit of je uit Beijing, Chengdu of Sjanghai komt. In de huidige EIC lichten zitten naast 18 Chinese studenten maar liefst 10 studenten uit andere landen, waaronder Peru, Kazachstan, Vietnam, Indonesië, Eritrea, de Filipijnen, Korea en Oman. Deze studenten hebben natuurlijk een andere taalbeleving, een andere leerachtergrond en andere communicatiemanieren dan de Chinese groepsgenoten. Daarnaast is juist het feit dat de

studenten uit Peru, Kazachstan, etc., een culturele en linguïstische minderheid vormen in de klas van invloed op hun leerproces.

Hoewel het voor de linguïstische minderheid soms lastig kan zijn in een dergelijke klas zijn er overigens ook duidelijke voordelen. Zo heeft een meertalige en multiculturele groep een grotere gedeelde kennisbasis. Er is een sterkere noodzaak in de doeltaal te communiceren. De docent heeft de mogelijkheid samen met de klas vergelijkend naar taal te kijken, en ook de student alleen zou dit theoretisch kunnen. Tevens trainen studenten hun luistervaardigheid door blootstelling aan verschillende accenten. Belangrijke voordelen dus, mits docent en student kunnen zorgen dat het gevoel van ‘anderszijn’ niet omslaat in eenzaamheid.

Tot zover de theorie; over naar de studentsurvey. De reacties op één vraag in het bijzonder biedt een interessant aanknopingspunt voor vervolgonderzoek. Ik vroeg zowel de sprekers van de meerderheidstaal in de klas (in de EIC: Chinees/ Mandarijn, in mijn exchange klassen: Chinees/ Mandarijn, Spaans of Duits) als de sprekers van talen die slechts door één student gesproken worden in hoeverre de aanwezigheid van een grotere groep sprekers van één taal hun taalontwikkeling beïnvloedt. Zij konden op verschillende taalsaspecten, waaronder grammatica en uitspraak, een rating geven van ‘invloed is zeer negatief’ tot ‘zeer positief’ en vervolgens hun keuzes toelichten. Het zal wellicht niet verbazen dat alle sprekers van een minderheidstaal de aanwezigheid van een grotere groep studenten met dezelfde taalachtergrond (niet die van hen zelf) als negatief beoordelen. Interessant is echter dat uit de toelichting op de keuzes blijkt dat het zijn van een minderheidsspreker op zichzelf als positief punt gezien wordt; voor een aantal studenten was dit zelfs de reden om naar Arnhem te komen. Ze wisten dat er hier niet veel studenten van hun eigen afkomst waren zodat ze niet verleid konden worden tot het vermijden van het Engels. Behoren tot een taalminoriteit wordt in deze groep alleen negatief beoordeeld wanneer de meerderheid die in de klas tegenover de betreffende studenten staat te veel samenklit, onder andere doordat zij geregeld hun eigen taal gebruiken. Voor de minderheidssprekers slaat uitdaging dan om in isolatie.

De verrassing ligt voor mij niet zozeer in de reactie van de minderheidssprekers, als wel in het feit dat ook *alle* studenten wier taal de dominante taal is dit als zeer negatief ervaren. Twee overwegingen deden mij verwachten dat positief (of in ieder geval ‘noch positief noch negatief’) en negatief beide genoemd zouden worden door de meerderheidssprekers. Ten eerste is het comfortabel en veilig te behoren tot een meerderheid. Ten tweede vallen studenten in de les regelmatig terug in de moedertaal, ondanks dat ik ze actief probeer te overtuigen van de noodzaak ‘kilometers te maken’ in de doeltaal. Hoewel ik weet

dat onder andere angst en schaamte een rol spelen in vermindering van de doeltaal, heb ik toch ook aangenomen dat gebrek aan bewustzijn en motivatie meespeelde. Dat lijkt nu een verkeerde aanname. Alle respondenten zijn zich wel degelijk zeer bewust van de nadelige gevolgen van het vermijden van de doeltaal en alle respondenten geven aan dit zeer vervelend te vinden. Als bewustzijn al universeel aanwezig is, is er in de les logischerwijs meer nodig dan opmerkingen en activiteiten gericht op bewustzijnsbevordering. Bovendien gaven enkele studenten aan dat vooral in situaties waarin (begrips)problemen opgelost moeten worden de eigen taal gebruikt wordt, terwijl juist probleemoplossend vermogen een cruciale vaardigheid is als je je in het buitenland moet redden. Dat studenten juist in deze kritieke situaties hun eigen taal gebruiken vind ik problematischer dan wanneer zij tussendoor voor het gemak even snel hun eigen taal gebruiken. Mijns inziens is het nuttig en nodig te onderzoeken of ik de studenten op een effectievere manier kan bijstaan de doeltaal meer te gebruiken. Als eerste zal ik gedetailleerd in kaart moeten brengen in welke situaties (onderwerp, doel, omgeving, gesprekspartners) de studenten terugvallen op hun eigen taal. Dit kan door studenten te vragen een taaldagboekje bij te houden. Tevens kan het nuttig zijn groepswork te observeren door middel van video-opnames en studenten te interviewen. Op basis van die uitkomsten kan een nieuwe strategie voor in de les bepaald en getest worden. Ik heb nog geen concrete plannen gemaakt voor een dergelijk onderzoek, maar hoop hier in de toekomst mee aan de slag te kunnen.

Naast het meerderheids- / minderheidsprobleem vroeg ik mijn buitenlandse studenten ook naar de methodiek die zij wensen van hun docenten. Zou de docent wel eens vergelijkingen moeten trekken met hun eigen taal? De meningen zijn verdeeld: 44% vindt van wel, maar 56% meent dat het niet nodig is. Redenen voor 'nee' lopen uiteen van 'de taal is té anders om nuttig te zijn voor vergelijking' tot de wens volledig te focussen op de doeltaal tijdens het leren van een nieuwe taal. Ook werd gezegd dat het te lastig is voor de docent om met alle talen rekening te houden. De 'ja' antwoorders waren eensgezinder en focusten vooral op het feit dat taalitems gemakkelijker te begrijpen of te onthouden zijn als er een vergelijking met de eigen taal gemaakt zou worden. Ik had van te voren verwacht dat meer studenten deze vraag positief zouden beantwoorden.

De opmerking dat het te lastig zou zijn voor de docent rekening te houden met alle talen is gedeeltelijk reëel, en heb ik ook wel eens van collega's gehoord. 11 talen in de huidige lichte EIC! Echter, in elke afzonderlijke klas zijn dat er al minder, 'nog maar' 5 of 6, en daarnaast zijn het door de jaren heen toch wel steeds de *usual suspects* qua landen. Een taaldocent hoeft ook niet perse dieptekennis te hebben van een taal om er in de les gebruik van te kunnen maken. Toen ik vijf jaar geleden in Azerbeidjaan en vorig jaar in Kazachstan les gaf sprak ik echt maar een paar woorden Russisch en nog minder Kazachs.

Dat bleek genoeg om op te pikken dat het Russisch in sommige gevallen een andere zinsopbouw tolereert. Zowel het Engels als het Russisch is in principe een zogenaamde SVO taal, wat betekent dat de standaard woordvolgorde in de zin *onderwerp – gezegde – lijdend voorwerp* is (= Subject – Verb – Object). Het Russisch is echter toch een stuk flexibeler dan het Engels. Voor een grammaticaal correcte Engelse zin is minimaal een onderwerp en een werkwoord nodig, terwijl het Russisch in bepaalde gevallen ook zinnen toestaat zonder onderwerp. Dit had tot gevolg dat mijn studenten vrij veel zinnen zonder onderwerp produceerden bij schrijven en spreken. Pas toen we in de les de drie talen (Engels, Russisch en Kazachs) naast elkaar bekeken zagen de studenten in dat het heel begrijpelijk was dat ze deze fout maakten en dat het niet zomaar een kwestie van domweg vergeten was. Van onbewust onbekwaam naar bewust onbekwaam. Vervolgens konden de studenten hun geschreven werk op een meer gestructureerde manier nakijken en verbeteren. Het Kazachs bleek dezelfde vrijheid te hebben als het Russisch. Hoewel ik dat niet zeker wist heb ik mijn studenten in de les ingeschakeld om het te controleren. Zij zijn immers experts. Ik heb hier nauwelijks tijd in hoeven te steken en toch waren mijn studenten er mee geholpen. Je zal mij dus niet meer horen zeggen dat het niet te doen is kennis te hebben van de talen van al onze studenten.

Waar het om gaat is strategisch kennis over de moedertalen te vergaren, ‘slimme’ kennis. Alleen zaken die structureel anders zijn dan de doeltaal zijn van belang. Inmiddels heb ik in navolging van het in dit artikel beschreven onderzoek een volgend (ditmaal toegepast) onderzoek voorgesteld dat ik in het eerste semester van het schooljaar 2012-2013 ten uitvoer wil brengen. Het project heeft onder meer ten doel onze toekomstige EIC-docenten beter voor te bereiden door kennis op het gebied van moedertaal, communicatiepatronen en onderwijssystemen van te voren aan te bieden. Om dit te bereiken wil ik zowel huidige docenten als huidige en voormalige studenten ondervragen. Docenten om uit te vinden welke kennis zij gemist hebben of tegen welke problemen zij aan zijn gelopen in hun eerste semesters EIC. Tevens om te inventariseren welke deelbare kennis zij juist wel al in huis hebben. Studenten om uit te vinden wat zij identificeren als typische moeilijkheden bij het leren van het Engels en tevens welke kennis van hun achtergrond zij graag zouden zien bij de docenten. Gewapend met deze input zal een reader samengesteld worden met relevante informatie over de meest voorkomende moedertalen en de grootste verschillen in communicatiemethodes en leerverwachtingen. Dit project heeft ook nut voor de huidige EIC-docenten. Er is veel cultuur- en taalkennis aanwezig versnipperd over de verschillende docenten. Zo weet de één veel over het Chinese onderwijssysteem door jaren zaken doen in China en een ander heeft zelf ooit als Russischsprekende Engels geleerd, om maar twee voorbeelden te noemen. Door het inventariseren van deze kennis en het opzetten van een EIC-specifieke expertisematrix

kunnen de EIC-docenten gemakkelijker bij elkaar terecht voor advies. In samenwerking met de werkgroep Creating Open Minds van IB&C zal vervolgens een bijeenkomst georganiseerd worden waarin het team gericht kennis kan delen.

Onderzoek deel 2: Ook voor de Nederlandse studenten geen eenheidsworst

Net zoals de EIC door het te veel richten op de meerderheidscultuur kan verworden tot een training Engels voor Chinezen, zijn ook onze Nederlandstalige opleidingen met name gericht op studenten van dezelfde taal- en cultuurachtergrond. Bij het aanleren van Engelse grammatica benadrukken taaldocenten regelmatig de verschillen tussen de Nederlandse en Engelse grammatica, of leggen uit waarom Nederlandstalige studenten vaak dezelfde fouten maken. Echter, een behoorlijk – groeiend – aantal van onze studenten is tweetalig, en spreekt van huis uit naast het Nederlands nog een andere taal. Denk aan Arabisch en/of Berber, Turks, Papiaments, maar ook Duits, Pools, Italiaans. In enkele gevallen is Nederlands zelfs de tweede taal en niet de eerste.

Daarnaast zijn er nog andere potentiële nadelen: Er zijn aanwijzingen dat studenten met een niet-autochtoon Nederlandse achtergrond minder zijn blootgesteld aan Engels tijdens het opgroeien. Ook hebben zij soms in het Nederlands zowel als in de doeltaal een ander accent dan de medestudenten. Hoewel dit geen nadeel zou hoeven zijn, kan het de student in de groep wel als ‘anders’ wegzetten.

Weer een ander probleem heeft betrekking op de kennis van de docent, vergelijkbaar met de situatie in de EIC. Hoewel deze studenten allen Nederlands spreken maakt die tweede taal toch deel uit van hun taalpalet. De docent heeft over het algemeen echter geen kennis van die andere taal. Een eerlijke assessment van tweetaligen zou ideaal gezien gebaseerd moeten zijn op kennis over de gehele taalachtergrond, zowel qua taalontwikkeling, typische *interference* (= beïnvloeding van de ene taal door de andere) en geldende communicatiepatronen (Romaine, 2009: 281). Dat is op dit moment niet het geval en praktisch gezien erg lastig, zo niet onmogelijk.

Soms is er sprake van een taalachterstand in het Nederlands. Door het gebruik van het Nederlands bij het aanleren van het Engels (een basiskennis van de Nederlandse syntaxis – zinsbouw – en bijbehorende terminologie wordt in de taallessen op de HAN bekend geacht), kan een onvolledige kennis van het Nederlands de verwerving van het Engels bemoeilijken. Hoewel dit een reëel probleem is, moet er een kanttekening bij geplaatst worden: allochtone studenten hoeven helemaal geen

taalachterstand te hebben en bovendien wordt in “Taalbeleid voor iedereen” (Van Eerd, 2009: 36) nog eens benadrukt dat taalachterstand tegenwoordig een probleem is bij zowel allochtone als autochtone studenten. Hoe zorgelijk dat ook is, dit betekent dat een taalachterstand in het Nederlands niet per definitie gekoppeld is aan de culturele achtergrond en daardoor voor dit onderzoek geen ‘interessante’ factor vormt.

Een meertalige achtergrond hoeft niet perse een negatief ‘anderszijn’ ten opzichte van de rest te creëren. Sterker nog, een aantal van de reeds eerder genoemde voordelen voor buitenlandse studenten zouden ook van toepassing kunnen zijn op de Nederlandse multiculturele klas (een grotere gedeelde kennisbasis, de mogelijkheid vergelijkend naar taal te kijken, het verbeteren van luistervaardigheid door de aanwezigheid van meerdere accenten). Tevens is er ruim taalkundig onderzoek dat er op wijst dat sommige meertalige studenten meer ‘taalgevoel’ hebben, en in hun jonge jaren effectievere leertechnieken en ook nog eens een hogere mate van creatief denken ontwikkeld hebben dan eentaligen. Zie bijvoorbeeld Romaine (2009: 107-119) voor een overzicht.²

Kort gezegd wordt een meertalige achtergrond in de literatuur zowel opgevoerd als voordeel alsmede ook uitdaging bij het aanleren van een nieuwe taal. Hoe denken mijn eigen studenten daarover? Hebben zij überhaupt het gevoel dat de verwerving van nog een vreemde taal beïnvloed wordt door hun meertalige achtergrond en zo ja, in hoeverre zien zij die invloed als positief of negatief? Volgens Grosjean (2010), expert op het gebied van meertaligheid, zijn meertaligen zelf niet altijd onverdeeld positief over hun meertaligheid. 50% van mijn respondenten merkt echter zijn of haar meertaligheid aan als positieve factor bij het aanleren van het Engels, met name in de uitspraak, 25% geeft ‘noch negatief noch positief’ op en slechts 25% ziet een negatieve invloed. Ik vermoed echter dat de Nederlandse studenten die op mijn vragenlijst gereageerd hebben vooral diegenen zijn die het sowieso al vrij goed doen op school en bij Engels. De representativiteit van hun antwoorden is mogelijk niet heel groot.

Het blijkt lastiger conclusies te trekken uit de Nederlandse survey. Gedeeltelijk ligt dat aan de lagere respons in deze groep, maar het is ook een kwestie van vraagstelling. De vragenlijst voor buitenlandse studenten draait voor een groot deel om de meertalige klassamenstelling, die voor alle studenten uit die groep hetzelfde is. De Nederlandse

2 Het effect van tweetaligheid op cognitieve vaardigheden is een controversieel onderwerp. Positief effect lijkt vooralsnog alleen op te treden als ook andere (sociaal-economische) factoren, zoals het milieu waarin men opgroeit, de ontwikkeling ondersteunen.

vragenlijst draait ook om ervaring in de les, maar vooral om de zeer persoonlijke ervaring van het opgroeien als meertalige spreker. Het is daardoor niet verwonderlijk dat de leerbelevingen van deze studenten verder uiteenlopen dan die van de buitenlandse studenten. Het gebrek aan eenduidige antwoorden wordt bovenal duidelijk in de uitleg die zij geven bij hun scores van reeds genoemde vraag over de invloed van hun meertalige achtergrond. Eén student meent dat zij vanwege haar meertaligheid (Turks + Nederlands) taal “beter aanvoelt” en nieuwe grammaticaregels dus makkelijker te leren is. Een volgende student zegt echter dat doordat de grammaticaregels van haar moedertaal (Marokkaans³) zo anders zijn dan het Engels het juist lastiger is de taal te leren. Weer een ander vindt dat zijn talen (Italiaans + Nederlands) zo verschillend zijn van elkaar en van het Engels dat er überhaupt geen enkele invloed is, positief noch negatief. Alle uitersten zijn dus aanwezig. Op één punt is er wel degelijk een verband te ontdekken. Ik vroeg studenten of zij dachten meer of minder bloot gesteld te zijn aan het Engels dan hun eentalige klasgenoten en ook of ze het nodig vinden dat docenten af en toe een vergelijking trekken tussen het Engels en hun tweede taal. De studenten die aangaven in de jeugd minder blootgesteld te zijn aan het Engels dan hun klasgenoten gaven aan dat ze het nuttig zouden vinden als de docent af en toe die vergelijking zou maken. De studenten die aangaven meer aan het Engels blootgesteld te zijn zeiden allemaal dat de docent geen aandacht aan hun andere talen hoeft te besteden. Dit doet mij vermoeden dat studenten wier Engels minder ver gevorderd is meer behoefte hebben aan het betrekken van hun tweede taal in de verwerving van het Engels. Hoewel dit logisch aanvoelt (eentalige Nederlandse studenten die minder gevorderd zijn in het Engels hebben immers ook een grotere behoefte aan vergelijkingen tussen het Nederlands en het Engels), heb ik hier niet eerder bewust bij stil gestaan. Als ik in de toekomst verder wil onderzoeken of het betrekken van de tweede taal van tweetalige Nederlandse studenten bij het aanleren van het Engels een zinnige toevoeging is, kan ik mij wellicht het best richten op de lagere niveaus. Het is dan echter wel nuttig eerst te controleren of studenten met hogere blootstelling aan het Engels tijdens het opgroeien ook daadwerkelijk een hoger taalniveau bezitten. Daar is in dit onderzoek niet naar gevraagd, noch op getest.

Het gebruik van de moedertaal bij het verwerven van een andere taal (de doeltaal) is trouwens niet zonder controverse, ook niet (of juist niet) wanneer de student eentalig is en dus slechts één moedertaal heeft. Voor taalverwerving is het onontbeerlijk dat men ruim blootgesteld wordt aan de doeltaal en veelvuldig gelegenheid krijgt deze te gebruiken. Lang werd daarom gesteld dat elk gebruik van de moedertaal *als medium* in de taalles ongewenst was, aangezien

3 De student heeft niet aangegeven of dit Arabisch of Berber betreft.

dit de blootstelling aan en de gelegenheid tot gebruik van de doeltaal zou verminderen. In de afgelopen vijf tot tien jaar lijkt er in dit debat, vooral waar de doeltaal het Engels betreft, meer ruimte te komen voor nuance en wordt er toegegeven dat de moedertaal, mits strategisch gekozen en beperkt gebruikt, ook een plek kan hebben in de les (Grim, 2010 en Storch, 2003).

Er zijn verscheidene redenen aan te wijzen voor deze theoretische verschuiving. Ten eerste zou er sprake zijn van een wereldwijde toename van het aantal twee- of meertaligen, al dan niet vanwege een lossere definitie van de term ‘tweetalig’ (Grosjean, 2010). Zoals eerder genoemd, wordt de communicatieve vaardigheid van een tweetalige bepaald door het volledige taalpalet. Het kunstmatig scheiden van de moedertaal en de doeltaal is vanuit dat oogpunt niet erg logisch. Een reden dat vooral onderwijs van het Engels open staat voor erkenning van de moedertaal is wellicht de veranderende status van het Engels. Men spreekt tegenwoordig vaak van *Global English* of zelfs *Englishes*. Voor veel gebruikers, met name in Azië en Afrika, is het nauwelijks nog van belang een ‘pure’ Britse of Amerikaanse versie van het Engels na te streven; zij gebruiken het Engels als een *lingua franca*⁴ of spreken een *pidgin* variant⁵ en komen niet of nauwelijks in contact met gebruikers voor wie het Engels de moedertaal is. Doordat ‘puur’ taalgebruik er minder toe doet is ook het ‘puur’ houden van de taal minder van belang. Deze ontwikkeling wordt nog eens versterkt doordat het Engels aan het verschuiven is van een taal horende bij een specifieke bevolkingsgroep (de Amerikanen, Britten, Canadezen, Australiërs, etc) naar een universele basisvaardigheid zonder ‘eigenaren’ (Ushioda & Dörnyei, 2009).

Een laatste en niet onbelangrijke reden voor toenemende acceptatie van het gebruik van de moedertaal is er één van praktische aard: het is een utopie te denken dat de moedertaal volledig uit te bannen is uit de taalles. Ook al was het lange tijd *not done* toe te geven dat de moedertaal gebruikt werd in de les, het gebeurde toch. Het zou daarom beter zijn eerlijk te erkennen dat de moedertaal nou eenmaal af en toe gebruikt wordt. Deze erkenning haalt het gebruik van de moedertaal uit de taboesfeer en maakt het mogelijk gedegen onderzoek te doen naar en te debatteren over het effect van het gebruik van de moedertaal in de taalles. Dit onderzoek staat internationaal momenteel echter nog in de kinderschoenen en een eindoordeel is nog lang niet geveld.

4 Een lingua franca is een overbruggingstaal gebruikt door twee sprekers die elkaars moedertaal niet beheersen.

5 Een pidgin taal is een gesimplificeerde vorm van een taal die gebruikt wordt door twee sprekers die elkaars moedertaal niet beheersen.

Aangezien zelfs de theoretici er niet uit zijn wat het effect is van het wel of niet gebruiken van de moedertaal als medium in de les, is het niet verwonderlijk dat ook binnen de sectie Engels van de Faculteit Economie en Management van de HAN de meningen over het moedertaalgebruik in de les (in het eerste jaar) sterk uiteen lopen. Het is een nuttige discussie omdat deze ons docenten van tijd tot tijd dwingt na te denken over onze methodologie. Onze discussie gaat echter verder dan de eerder beschreven internationale theoretische discussie omdat het op de FEM niet alleen gaat om incidenteel maar ook om meer structureel gebruik van de moedertaal in de les. In onze discussie staan drie vragen centraal: wat kunnen onze studenten aan? Wat willen ze zelf graag? En wat is het beste voor ze? Eén van de sterkste argumenten tegen alleen Engels en voor gebruik van de moedertaal is dat hoewel het HAVO-uitstroomniveau en dus HBO-instroomniveau hoog genoeg zou moeten zijn om grammatica-uitleg in het Engels aan te kunnen, het daadwerkelijke instroomniveau (vooral bij opleidingen bij andere instituten dan IB&C) soms lager ligt dan het op papier zou moeten zijn.

Overigens, het medium voor het maken van vergelijkingen tussen de moedertaal en het Engels kan zowel de bewuste moedertaal zijn als de doeltaal Engels en het staat dus open ongeacht welke mening over het gebruik van de moedertaal als medium men toegedaan is. Zelf kies ik voor het maken van taalvergelijkingen in het Engels en niet in de moedertaal. Hoewel ik, zoals uit de voorgaande passages wel blijkt, juist voorstander ben van het (experimenteren) met vergelijkend gebruik van de moedertaal, geef ik de voorkeur aan het zoveel mogelijk gebruiken van het Engels als medium in de les zodat studenten ‘kilometers kunnen maken’, al laat ik dit wel enigszins afhangen van het niveau en de behoefte van mijn studenten. Bij de internationale groepen dring ik vanwege het sociale aspect (uitsluiting van studenten met een andere moedertaal), veel sterker aan op gebruik van het Engels als enige medium.

De onderzoeksmethode doorgelicht

De effectiviteit van het gebruik van vragenlijsten in zijn algemeenheid is vrij hoog, want eenmaal gemaakt kunnen ze gemakkelijk naar grote aantallen mensen uitgestuurd worden. In taalonderzoek in het algemeen, en onderzoek naar taalattitudes in het bijzonder, wordt om deze reden veel gebruik gemaakt van vragenlijsten. Tevens zou de betrouwbaarheid omhoog moeten gaan doordat alle invullers dezelfde vragen beantwoorden. Romaine benadrukt echter een groot nadeel van het gebruik van vragenlijsten voor taalgebruik, dat met name ten koste gaat van de validiteit van het onderzoek: “Perhaps the greatest difficulty lies in interpreting any kind of self-reported data on language use. People find it hard for various reasons to report on their own usage in ways which are meaningful

to linguists” (2009: 289). Daarnaast speelt er bij de vragenlijstmethode ook een interpretatieprobleem: niet alle invullers interpreteren de vragen op dezelfde manier, wat naast validiteit ook betrouwbaarheid beïnvloedt. Het is dus zaak de vragen zo op te stellen dat er zo min mogelijk ruimte voor interpretatie is. Betrouwbaarheid hangt ook af van de hoogte van respons. Vooral bij een lage respons is het lastig vast te stellen in hoeverre de resultaten respondentafhankelijk zijn (en dus minder betrouwbaar). De respons van mijn Nederlandstalige studenten was niet erg groot. Ik kan daardoor moeilijk controleren of de patronen (of het gebrek hieraan) die terugkomen in mijn resultaten representatief zijn voor de bredere studentenpopulatie.

Conclusie: opbrengst van mijn reflectieve practice in de meertalige leeromgeving

In de afgelopen maanden heb ik door dit onderzoek naar de meertalige leeromgeving ervaren hoe stimulerend het is me te richten op een specifiek thema binnen mijn vakgebied, en daardoor gerichter vakliteratuur te lezen, een eigen onderzoek op te zetten en met collega's in discussie te gaan. In de volgende paragrafen identificeer ik kort de voor mij meest waardevolle opbrengsten.

Via dit onderzoek poogde ik onder andere mijn opvattingen over de invloed van de individuele taalachtergrond op taalverwerving te toetsen aan de beleving van mijn internationale meertalige studenten. Mijn uitgangspunt: een taaldocent kan door inzicht in de moedertaal beter inspelen op de leerbehoefte van studenten. Dit kan zich uiten in beter omgaan met individuele leermoeilijkheden (of leerpotentieel!) maar ook in vergelijkend gebruik van de moedertaal. Hoewel er helaas geen eenduidig antwoord uit het onderzoek gekomen is of studenten een dergelijk vergelijkend gebruik van de moedertaal nuttig achten, kan er wel geconcludeerd worden dat taalachtergrond de leerbeleving van studenten sterk beïnvloedt juist doordat het de student onderdeel maakt van een meerderheid of minderheid in de klas. Onverwacht heb ik ontdekt dat de meerderheidssprekers in mijn lessen, die vaak moeite hebben vast te houden aan het Engels als medium, zich veel sterker bewust zijn van dit 'probleem' dan dat ik voorheen aangenomen had. Het is daarom verstandig minder te sturen op (overbodige) bewustwordingsbevordering maar des te meer praktische training te bieden zodat studenten juist bij communicatieproblemen toch toe kunnen met het Engels als medium.

Ik zou echter graag verder kijken dan alleen mijn eigen meertalige groepen en hoop in de toekomst ook iets te kunnen betekenen voor mijn collega's van Engels. Mijn volgende onderzoeksproject is geboren uit een antwoord in de survey dat het te lastig is rekening

te houden met alle moedertalen uit de groep en zal zich richten op het faciliteren van het gebruik van *strategische* kennis over de moedertaal binnen de English Intensive Course van Arnhem Business School. Na eerst geïdentificeerd te hebben welke kennis over moedertaal en cultuur van belang is bij taalverwerving zal ik proberen bij te dragen aan het vergroten en uitwisselen van deze kennis binnen het EIC-team.

De aansporing vanuit de didactische leergang via eigen onderzoek te reflecteren op mijn *practice* heeft me in staat gesteld passie en ambitie op een systematische manier toe te passen. Daar ligt mijns inziens dan ook de grootste waarde van reflective practice: niet in het verbeteren van de lespraktijk zelf, maar in het kanaliseren van enthousiasme. Volgens Dewey maakt goed doordachte, systematische reflectie het mogelijk de stap te maken van routinematig denken en handelen naar intelligent denken en handelen, zowel bij studenten als docenten: “While we cannot learn or be taught to think, we do have to learn how to think well, especially how to acquire the general habit of reflecting.” (Dewey, 1933: 35; in Farrell 2012: 10). Doe je dit niet, dan verword je tot slaaf van de routine. Systematische reflectie in de vorm van onderzoek naar de eigen lespraktijk wapent daar tegen. Deweys stelling heeft in 80 jaar niet aan waarde ingeboet. Reflective practice “emancipates us,” zei Dewey (Dewey 1933 in Farrell 2012: 17). En kan, door het introduceren van onderzoek als natuurlijke complement op het geven van onderwijs, op de HAN wellicht een brug slaan tussen lesgeven en onderzoek.

Literatuur

- Beijer, J. (2009) *Op weg naar taalbeleid in de HU*. Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School. Faculteit Educatie Hogeschool Utrecht.
- Dewey, J. (1933) *How We Think: a Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: Houghton Mifflin. Geciteerd in: Farrell (2012).
- Eerd, B. van (2009) Taalbeleid voor iedereen. *HAN Business Publications*, nummer 2. Arnhem: HAN Press. 35-44.
- Farrell, T.S.C. (2012) Reflecting on reflective practice: (re)visiting Dewey and Schön. *TESOL Journal*, 3.1. 7-16.
- Grosjean, F. (2010) *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pool, E. van der. (2011) Ontwerp en implementatie van een leerlijn onderzoek doen. *HAN Business Publications*, nummer 7. Arnhem: HAN Press. 39-50.
- Romaine, S. (2009) *Bilingualism*, second edition. Blackwell Publishing.

- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner, How Professionals Think In Action*. Basic Books. Geciteerd in: Farrell (2012), 12.
- Storch, N. & G. Wigglesworth. (2003) Is there a role for the use of the L1 in an L2 setting? *TESOL Quarterly*, vol. 37, nummer 4. 760-770.
- Ushioda, E. en Z. Dörnyei. (2009) Motivation, Language Identities and the L2 Self: A theoretical Overview. In: Ushioda, E. en Z. Dörnyei (Red.) *Motivation, Language Identities and the L2 Self, Second Language Acquisition series*. Bristol: Multilingual Matters. 1-8.

Websites:

- Grimm, F. (2010) L1 in the L2 classroom at the secondary and college levels: a comparison of functions and use by teachers. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, vol. 7, nummer 2. Centre for Language Studies National University of Singapore. 193-209. Geraadpleegd in april 2012: <http://e-flt.nus.edu.sg/v7n22010/grim.htm#Py,%20B.%20%281991%29>
- Samenvattingen van de EU-wetgeving (1995-2012). Europa portaal-site. © Europese Unie. Geraadpleegd op 10 maart 2012: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/index_nl.htm