

“Hoe bedoel je, taalbeleid?”

Een onderzoek naar taalgericht vakonderwijs en leraarverwachtingen
in het vmbo

Datum

22-8-2025

Student

Sarah Sedee
S1141459

Begeleiding

Mienke Droop

Aantal woorden

12819

Inhoud

Samenvatting	3
Inleiding	4
Methode	11
Resultaten	16
Discussie	33
Literatuur	37

Samenvatting

Het taalvaardigheidsniveau van Nederlandse jongeren, met name op het vmbo, laat al jaren een daling zien, met gevolgen voor schoolprestaties, maatschappelijke participatie en kansengelijkheid (Gubbels, 2019; Wijnstra, 2001). Taalgericht vakonderwijs wordt steeds vaker genoemd als mogelijke aanpak, waarbij taalontwikkeling wordt geïntegreerd in alle vakken (De Inspectie van het Onderwijs, 2025). Tegelijkertijd blijkt uit onderzoek dat verwachtingen van leraren over de (potentiële) prestaties van leerlingen invloed hebben op hoe zij hun lessen vormgeven (Rubie-Davies, 2015). Deze studie onderzoekt in welke mate taalgericht vakonderwijs zichtbaar is in het vmbo, welke verwachtingen leraren hebben van de taalvaardigheid van hun leerlingen, en hoe deze verwachtingen hun didactische keuzes rondom taal beïnvloeden.

Twintig docenten uit verschillende vakken werden geobserveerd en geïnterviewd. De analyses zijn gebaseerd op de drie pijlers van taalgericht vakonderwijs (context, interactie en taalsteun), aangevuld met items over leraarverwachtingen. De interviews zijn geanalyseerd op basis van dezelfde thema's en zijn vervolgens gekoppeld aan de observaties.

Resultaten laten zien de taalgericht vakonderwijs slechts in beperkte mate aanwezig is, de pijler 'interactie' was het meest te zien. Taalsteun bleef achter, met name in het expliciet benoemen en evalueren van taaldoelen. Leraren bleken bovendien over het algemeen lage verwachtingen te hebben van het taalniveau van hun leerlingen, wat leidde tot uiteenlopende didactische keuzes: van vereenvoudiging tot het behouden van complexiteit.

Concluderend kan gesteld worden dat er nog een lange weg te gaan is voordat er echt sprake is van taalgericht vakonderwijs in het vmbo. Leraarverwachtingen spelen hierbij een cruciale rol. Door docenten meer handvatten te bieden in het taalgericht lesgeven en dit vanuit hoge verwachtingen te doen, kan taalgericht vakonderwijs effectiever worden ingezet in het vmbo.

Keywords: Taalgericht vakonderwijs, leraarverwachtingen, taalvaardigheid, vmbo

Inleiding

Nederlandse jongeren lezen steeds slechter. De laatste PISA-resultaten laten een neerwaartse trend zien met betrekking tot het leesvaardigheidsniveau van 15-jarigen in Nederland (Gubbels, 2019; Meelissen et al., 2023). Vergeleken met de Europese en internationale resultaten is dit een sterke daling van het niveau. Waar Nederlandse jongeren in 2012 nog boven het Europese en wereldwijde gemiddelde presteerden, is dit sinds 2018 naar onder het gemiddelde gedaald (Gubbels, 2019; Meelissen et al., 2023). Uitgesplitst over de verschillende onderwijsniveaus blijkt dat de grootste daling in het vmbo is geweest, waar de groep die het risico loopt om laaggeletterd het onderwijs te verlaten, groeit. Naast leesvaardigheid heeft deze groep leerlingen over het algemeen een lage taalvaardigheid, waaronder de schrijfvaardigheid en mondelinge taalvaardigheid (Inspectie van het Onderwijs, 2008; Wijnstra, 2001),

Dit is problematisch voor zowel de leerlingen als de maatschappij, (bijv. Van den Broek et al. 202; Buisman et al., 2024). Een te lage leesvaardigheid belemmert bij leerlingen de schoolprestaties, loopbanen, het dagelijks functioneren en hun deelname aan de maatschappij (Van den Broek et al., 2021). Ook voor de samenleving heeft dit gevolgen, omdat verschillende onderdelen onder druk komen te staan, zoals de participatie en integratie van burgers, de economische productiviteit en de gelijke kansen in de samenleving. Om dit probleem aan te pakken zijn er veranderingen nodig in het taalonderwijs op school. De oplossing ligt echter niet uitsluitend bij het vak Nederlands. Professionals pleiten voor een brede aanpak, waarin taalvaardigheid in ieder vak een plek krijgt en docenten Nederlands en andere docenten hierin meer met elkaar optrekken (Ministerie van Onderwijs, 2024). Taalgericht vakonderwijs lijkt een kansrijke manier om de taalvaardigheid van leerlingen in het vakonderwijs te versterken (Hajer en Meestringa, 2020; De Inspectie van het Onderwijs, 2025).

Naast structurele oplossingen in opbouw en didactiek van lessen, hebben leraren ook een grote invloed door hun (on)bewuste verwachtingen van leerlingen (Hajer & Meestringa, 2020; Rubie-Davies, 2015). Er is echter weinig bekend over hoe leraren taalgericht vakonderwijs geven en welke verwachtingen vakdocenten daarbij hebben van hun leerlingen. Dit onderzoek heeft dan ook als doel om te onderzoeken hoe leraarverwachtingen in het vmbo een rol spelen in keuzes rondom taalgericht vakonderwijs.

Als een mogelijke oplossing van de lage taalvaardigheid van leerlingen ontwikkelden Hajer en Meestringa (2020) een kader voor taalgericht vakonderwijs. Hajer en Meestringa omschrijven taalgericht vakonderwijs als “onderwijs waarin naast vakdoelen de benodigde taalvaardigheid expliciet is benoemd. Die vak- en taalvaardigheden worden simultaan ontwikkeld” (2020, pag.11). Een kenmerk van taalgericht vakonderwijs is dat in de leerdoelen het vak, de (vak) taalvaardigheid en (taal)leerstrategieën geïntegreerd zijn, dus ook in de

beoordeling en toetsing. De didactiek die hierbij past activeert leerlingen, bevordert een goed begrip van nieuwe concepten en zet de leerlingen aan tot praten en schrijven over de leerstof, oftewel taalproductie (Hajer & Meestringa, 2020).

Hajer en Meestringa zijn niet de enige die de integratie van taal met vakkennis zien als een mogelijkheid voor het ontwikkelen van taalvaardigheid. Het is een uitwerking van een *content-based approach*, die uit het tweede- en vreemdetalenonderwijs komt (Coyle, 2007; Dalton-Puffer, 2011; Elbers, 2012; Stoller, 2002). In een overzichtsstudie van Elbers (2012) over taalvaardigheid en vakonderwijs het (v)mbo worden verschillende definities gegeven met ieder diens eigen nuance. De definities doen lijken dat het gaat over vakkennis in de taalvakken integreren, maar de verschillende auteurs benadrukken dat het gaat om het integreren van taalonderwijs en vakonderwijs.

In de overzichtsstudie van Van Schooten & Emmelot (2004) wordt de Content Based Approach beschreven. Het achterliggende idee hiervan is dat taal- en vakonderwijs samengaan om twee doelen te bereiken. Ten eerste om achterstanden in het zaakvakonderwijs tegen te gaan. Ten tweede om eerder tot taalproductie te komen, omdat het leren van taal gebaat is bij betekenisvolle interactie en een beperkte hoeveelheid aan onderwerpen en woordenschat. Door deze focus ontstaat er eerder ruimte voor taalproductie (Van Schooten & Emmelot, 2004). Taal en inhoud zijn dus onlosmakelijk met elkaar verbonden, net als bij Content Based Instruction (CBI) (Stoller, 2008). Het leren van vakinhoud draagt bij aan het leren van taal en beheersing van taal zorgt ervoor dat leerlingen makkelijker toegang krijgen tot de vakinhoud (Stoller, 2008). CBI wordt dus gebruikt om een (tweede) taal te leren door het onderwijzen van vakinhoud in de taallessen. Bij content-and-language-integrated learning (CLIL) is het juist omgekeerd en wordt een (tweede) taal geleerd door de zaakvakken in een vreemde taal te onderwijzen. Hierbij is de vreemde taal de voertaal en dus het instructiemiddel (Dalton-Puffer, 2008, 2011). In Nederland is dit bijvoorbeeld terug te zien in het tweetalig onderwijs op middelbare scholen, waarbij leerlingen (een deel van) de vakken in het Engels krijgen. Een verschil met deze benaderingen en taalgericht vakonderwijs, is dat het doel is om een tweede taal te leren. Bij taalgericht vakonderwijs gaat het over het ontwikkelen van Nederlandse taalvaardigheid van alle leerlingen.

In de huidige studie wordt de definitie van Hajer en Meestringa (2009) aangehouden. Het taalgericht vakonderwijs heeft volgens Hajer en Meestringa als doel om een van een neerwaartse naar een opwaartse spiraal te gaan. Er is sprake van een neerwaartse spiraal wanneer docenten bij een groot verschil tussen het taalniveau van de leerlingen en de taal van het boek er voor kiezen om de teksten en inhoud te versimpelen of zelfs volledig te ontwijken. Teksten worden bijvoorbeeld versimpeld door het fragmenteren van de teksten, terwijl vmbo-leerlingen juist baat hebben bij teksten die meer structuurkenmerken hebben

(Land & Sanders, 2008). Leerlingen richten zich vervolgens vooral op het onthouden van de versimpelde leerstof met het oog op het behalen van een voldoende en in toetsen neemt het aandeel reproductievragen toe. Dit leidt tot oppervlakkige kennis van losse feiten en een passieve leerhouding, waarbij leerlingen niet tot een diepgaand begrip van de leerstof komen (Hajer & Meestringa, 2020). In een opwaartse spiraal gaat de docent de moeilijke teksten niet uit de weg, maar helpt de leerlingen door ze de taal meer te laten gebruiken, zowel schriftelijk als mondeling (Hajer & Meestringa, 2020). Een vereiste is dat de docent zicht heeft op de talige kenmerken van het vak, om de vaktaalvaardigheid in taal- en vakdoelen mee te kunnen nemen (Pérez Cañado, 2018).

Taalgericht vakonderwijs bestaat uit drie pijlers: taalsteun, interactie en context (Hajer & Meestringa, 2020). Taalsteun is gerichte steun bij het begrijpen en zelf produceren van (nieuwe) taal, bijvoorbeeld in de vorm van modelling, ondersteunende opdrachten, monitoren, feedback geven en aandacht voor leerstrategieën. Het modelleren van leesstrategieën lijkt de motivatie voor het ontwikkelen van leesvaardigheid bij leerlingen te vergroten (Methe & Hintze, 2003; Pani, 2004). Over het algemeen zorgt het bieden van taalsteun ervoor dat leerlingen zich goed op een tekst kunnen oriënteren (Bastiaanse et al., 2017).

Interactie houdt in dat leerlingen en leraren vragen en bevindingen uitwisselen, door te praten, schrijven, luisteren en lezen. Dit kan plaatsvinden in een natuurlijk gesprek, waarbij er wederzijdse nieuwsgierigheid en belangstelling is, waardoor het een betekenisvolle interactie is. Daarnaast zijn samenwerkend leren en een variatie in verwerkings- en toepassingsopdrachten ook passend (Hajer & Meestringa, 2020). Interactie is van belang voor het begrijpen van teksten en daarmee de vakkennis. Samenwerken, onderhandelende interactie en andere vormen van interactie kunnen hiervoor bevorderend zijn (Pica, 1991). Het zorgt er namelijk voor dat leerlingen nog meer de teksten kunnen doordenken en er zich eigen kunnen maken (Coyle, 2007).

De context gaat over het geheel van kennis over verbanden tussen nieuwe lesstof, de wereld van leerlingen en in bredere zin de verhouding tot de maatschappij. Context helpt met het begrijpen van teksten door aanknopingspunten te bieden. Het bestaat dan ook uit vakspecifieke voorkennis, het inbrengen van nieuwe context en de context uitbreiden door een grote variatie aan tekstsoorten en media (Hajer & Meestringa, 2020).

In de overzichtsstudie van Elbers (2012) zijn de verschillende empirische onderzoeken naar de effectiviteit van taalgericht vakonderwijs verzameld. Om de effecten van een interventie te bepalen, werd in de meeste onderzoeken een vergelijking gemaakt tussen de prestaties van deelnemers aan de interventie en die van een vergelijkingsgroep. In sommige gevallen werd het succes van het onderwijs gemeten aan de hand van studieresultaten, zoals het aantal deelnemers dat een cursus met succes afrondde of een

diploma behaalde. Andere studies maakten gebruik van specifieke toetsen om de opbrengsten van de interventie in kaart te brengen.

Onderzoeken die effectiviteit koppelden aan studiesucces zijn die van Kasper (1997) en Song (2006). De resultaten van het onderzoek van Kasper (1997) laten een positief effect zien van deelnemers uit de interventiegroep, de deelnemers halen hogere resultaten en zijn succesvoller in het verdere verloop van hun studie. Kasper verklaart dit succes mede door de genoemde motivatie van de studenten. Dit werd ook in het onderzoek van Song (2006) aangewezen als voornaamste reden van het succes van gekoppeld onderwijs, een onderwijsvorm waarbij onderwijs in het Engels werd gekoppeld aan inhoudelijk onderwijs. Studenten uit de interventiegroep presteerden op vrijwel alle meetmomenten beter dan de vergelijkingsgroep: ze slaagden vaker en met hogere cijfers voor vervolgcursussen Engels, behaalden vaker toelating tot verdere opleidingen, ronden vaker hun studie af en hadden gemiddeld een hoger cijfergemiddelde. Echter kregen de leerlingen ook extra individuele begeleiding, wat mogelijk ook invloed heeft gehad op de resultaten. In het onderzoek van Echevarria et al. (2006) werden vakleerkrachten getraind om naast vakinhoudelijke doelen ook taaldoelen te stellen. Leerlingen uit de interventiegroep scoorden hier ook hoger op de gestelde taaldoelen. Op twee taalonderdelen gingen de leerlingen niet vooruit, dit werd echter ook niet behandeld in de les. Leerlingen maken dus echt alleen vooruitgang op dat wat is onderwezen (Echevarria et al., 2006).

De effectiviteit wordt niet alleen bepaald door didactische principes en de aangeboden ondersteuning, maar ook de verwachtingen van leraren hebben invloed op de praktijk van taalgericht vakonderwijs (Hajer et al., 2020). De verwachtingen kunnen invloed hebben op de keuzes die docenten maken in de les rondom het stimuleren van taalgebruik, welke ondersteuning wordt geboden en in hoeverre leerlingen worden aangespoord om hogere cognitieve doelen te halen (Rubie-Davies, 2015). Binnen taalgericht vakonderwijs kunnen dergelijke positieve verwachtingen dus bijdragen aan het doorbreken van de neerwaartse spiraal en het in gang zetten van een opwaartse ontwikkeling in taalvaardigheid en vakbegrip.

Leraarverwachtingen zijn de overtuigingen van een leraar over het potentiële leervermogen, gedrag en prestaties van hun leerlingen (Brophy, 1983; Good, 1987; Rubie-Davies, 2015). De verwachtingen kunnen betrekking hebben op de groep als geheel als op de individuele leerling (Brophy, 1983). Op basis van die (soms onbewuste) verwachtingen maakt een leraar didactische keuzes die effect hebben op de lespraktijk van leerlingen (Aydin & Ok, 2022; Rosenthal, 1994). Rubie-Davies (2015) definieert het in haar onderzoek als de verwachting die de leraar over alle leerlingen heeft in de klas en dus niet van de individuele leerling. De leraar heeft dus over het algemeen een lage of hoge verwachting van een groep. De reden daarvoor is dat het de focus bij de leraar houdt. In plaats van de vraag

te stellen wat de oorzaak is van dat de leraar een hoge of lage verwachting heeft van de student, wordt de vraag juist “wat maakt dat de docent deze verwachting heeft?”.

Leraarverwachtingen zijn op verschillende factoren gebaseerd, bijvoorbeeld op eerdere prestaties van leerlingen, studentkenmerken of gezinsachtergrond (Aydın & Ok, 2022; Rubie-Davies, 2015). Daarnaast rapporteren McKnown en Weinstein (2008) dat ook etniciteit van leerlingen invloed heeft op de verwachtingen van leraren. Leraren hebben hogere verwachtingen van autochtone leerlingen dan van leerlingen die onderdeel zijn van etnische minderheidsgroeperingen (Hornstra & Denessen, 2011; Jussim & Harber, 2005; McKnown & Weinstein, 2008). Onderzoek laat zien dat het niveau van de leerlingen ook invloed kan hebben op de verwachtingen van de leraar (Peteghem, z.d.; Stevens & Vermeersch, 2010). Rubie-Davies (2015) categoriseert de factoren in drie categorieën: eerdere prestaties, inzet van de leerling en de individuele studentkenmerken. De inzet van de leerling lijkt hierbij objectief, maar gaat echter over de inschatting die de leraar maakt over de inzet, die regelmatig onjuist blijkt te zijn (Jussim & Eccles, 1992).

De gevormde verwachtingen hebben vervolgens invloed op de keuzes die de leraar maakt. Het differentiële gedrag van een leraar, dat gebaseerd is op diens verwachtingen, kent over het algemeen dan ook twee verschillende vormen (Rubie-Davies, 2015). De eerste vorm betreft de verschillende leerkansen die leraren plannen en uitvoeren voor de leerlingen. Deze leerkansen zijn een gevolg van keuzes in de voorbereiding van en gedurende de les zelf. Deze keuzes hebben betrekking op de instructiemethodes, lesmaterialen, de leeromgeving en het tempo van de les (Rubie-Davies, 2015). Borko en Niles (1983) toonden aan dat leraren voornamelijk de eerdere prestaties van leerlingen in overweging nemen bij het formeren van groepen, andere factoren, zoals motivatie of gedrag, werden alleen meegenomen als de eerdere prestaties niet voldoende waren om een inschatting te maken.

Uit het onderzoek van Rubie-Davies (2007) blijkt bovendien dat leraren met hoge verwachtingen meer vragen stellen aan hun leerlingen dan leraren met lage verwachtingen. Zij gebruiken daarbij vaker open vragen wat leerlingen stimuleert om verder te denken dan alleen het reproduceren van feiten (Topping & Ferguson, 2005). In klassen van leraren met hoge verwachtingen krijgen leerlingen hierdoor meer mogelijkheden om hun vermogen tot vragen stellen, discussiëren en het synthetiseren te ontwikkelen. Deze leraren geven daarnaast regelmatig feedback en stellen vervolgvragen na een correct antwoord. Daarentegen geven leraren met lage verwachtingen minder gelegenheid tot interactie. Zij stellen minder vragen en beperken zich bij foutieve antwoorden vaak tot het geven van het juiste antwoord, zonder verdere ondersteuning of begeleiding (Brophy, 1983; Brophy & Good, 1970; Rubie-Davies, 2007).

De tweede vorm waarop verwachtingen invloed hebben op het gedrag van de leraar, betreft de manier waarop leraren interacteren met leerlingen (Rubie-Davies, 2015). De

verwachtingen van een leraar hebben dus via de gevolgde gedragingen invloed op de leeransen en daarmee indirect op de prestaties van leerlingen (Friedrich et al., 2015; Good et al., 2018; Rosenthal & Jacobson, 1968). Het verschil in interactie van een docent met een leerling, als gevolg van hoge of lage verwachtingen, kent veel verschillende vormen. In een onderzoek naar de werkwijzen van leraren werden verschillen gevonden in de uitspraken van leraren, de feedback, vragen en klassenmanagement (Rubie-Davies, 2007). Zo geven leraren met hoge verwachtingen meer feedback dan leraren met lage verwachtingen. De feedback die de leraren met lage verwachtingen geven is bovendien meer kritiek of lof, terwijl de leraar met hoge verwachtingen feedback geeft die gericht is op het versterken van het leerproces. Ten gevolge hiervan weten leerlingen van leraren met hoge verwachtingen beter wat ze al weten, wat ze moeten doen om een volgende vaardigheid te ontwikkelen of te verbeteren waar ze mee bezig waren. Leerlingen zijn zich meer bewust van de vooruitgang die ze maken en stellen daarbij andere doelen dan leerlingen van leraren met lage verwachtingen (Rubie-Davies, 2007; Weinstein, 2002).

Het klassenmanagement van leraren met hoge verwachtingen wordt gekenmerkt door het gebruik van preventieve en positieve strategieën om gedrag te sturen (Good, 1987; Rubie-Davies, 2007). In plaats van pas te reageren op storend gedrag, proberen zij ongewenst gedrag te voorkomen door duidelijke structuren en positieve aanwijzingen te geven. Hoewel zowel leraren met hoge als lage verwachtingen in gelijke mate negatieve interventies gebruiken, reageren leraren met hoge verwachtingen zelf bij verstoringen vaker op een constructieve manier. Leraren met lage verwachtingen hanteren daarentegen vaker een reactieve en negatieve benadering, wat leidt tot een minder positief klassenklimaat voor hun leerlingen.

Het Vlaamse onderzoek van Stevens en Vermeersch (2010) suggereert dat leraren een negatieve perceptie hebben van studenten in niveaus met een lagere sociale status, zoals het (voorbereidend) beroepsonderwijs. De leraren associëren de studenten als minder vaardig, meer storend en minder geïnteresseerd in het onderwijs vergeleken met studenten uit het algemene of technische onderwijs. Daarnaast leken de leraren hun onderwijs en didactiek aan te passen in lijn met de verwachtingen en percepties die ze hebben. Zo geven leraren aan de ze de lat lager leggen voor de leerlingen, de hoeveelheid stof verminderen en versimpelen en daarnaast veel bezig zijn met herhalen (Stevens & Vermeersch, 2010).

Leerlingen op het vmbo hebben over het algemeen een lage taalvaardigheid, wat een belemmering is voor het leren (Buisman et al., 2024). Taalgericht vakonderwijs zou hier een geschikte oplossing voor kunnen zijn. Beleid en theorie benadrukken dat taalontwikkeling in alle vakken een plaats moet krijgen, maar het is in de dagelijkse onderwijspraktijk nog onvoldoende duidelijk in hoeverre vakdocenten deze aanpak toepassen (De Inspectie van het Onderwijs, 2025). Daarbij spelen de verwachtingen van leraren een cruciale rol: ze

beïnvloeden niet alleen de didactische keuzes in hun lessen, maar ook in hoeverre leraren geloven dat hun leerlingen in staat zijn om complexe vaktaal te leren en gebruiken (Hajer & Meestringa, 2020; Rubie-Davies, 2015). Vooral in het vmbo, waar de taalproblemen het grootst zijn en negatieve beeldvorming over leerlingen hardnekkig is, is het van belang om te onderzoeken hoe vakdocenten omgaan met taalgericht vakonderwijs en wat hun verwachtingen zijn van de taalvaardigheid van hun leerlingen. Daarnaast ontbreekt het nog aan wetenschappelijk onderzoek naar de combinatie van deze twee constructen. Dit leidt tot de centrale vragen van dit onderzoek:

1. In welke mate is er sprake van taalgericht vakonderwijs op het vmbo?
2. Welke verwachtingen hebben leraren in het vmbo van hun leerlingen op het gebied van taal (in hun vak)
3. Hoe hebben leraarverwachtingen invloed op de keuzes rondom taalgericht vakonderwijs in het vmbo?

Methode

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden hebben er lesobservaties bij docenten in het vmbo plaatsgevonden, gevolgd door een interview met de docent. Er zijn analyses gedaan met de data uit de observaties, de interviews zijn gecodeerd en uiteindelijk is er een triangulatie geweest met deze twee databronnen om tot een conclusie te komen.

Participanten

Aan het onderzoek namen twintig docenten uit het vmbo deel ($M_{leeftijd}=33.25$ jaar, leeftijdsrange = 24-58 jaar), tien vrouwen en tien mannen. De docenten gaven les in verschillende vakken, verdeeld over de vakgroepen Bèta, Kunst, Maatschappij en Overig, zoals te zien in Tabel 1. De docenten hadden gemiddeld 7.35 jaar ervaring als docent (range = 1 – 25), waarvan gemiddeld 5.05 op de huidige school (range = 1 – 16). De docenten waren verdeeld over twaalf middelbare scholen, verspreid over Noord-Holland, Zuid-Holland, Utrecht en Gelderland. Alle niveaus van het vmbo zijn gerepresenteerd, met de meeste docenten die op de vmbo-theoretische leerweg lesgeven. Er zijn vier eerste klassen geobserveerd, één brugklas met zowel eerste als tweedejaars leerlingen, negen tweede klassen en zes derde klassen. Er zijn geen vierde klassen geobserveerd vanwege het uitvoeren van het onderzoek tijdens de examenperiode. De lessen duurden gemiddeld 56 minuten (range = 45 – 90 minuten).

Tabel 1

Frequentietabel van niveaus

Niveau	Frequentie
Basis	2
Basis/Kader	2
Basis/Kader/Theoretisch	2
Kader	3
Kader/Theoretisch	1
Gemengd	1
Theoretisch	8
Theoretisch/Havo	1

Tabel 2

Frequentietabel van vakken

Vak	Frequentie	Vakgroep
Wiskunde	6	Bèta

Vak	Frequentie	Vakgroep
Talent & Natuur	1	Bèta
NASK	1	Bèta
Biologie	2	Bèta
Groen	1	Bèta
Muziek	1	Kunst
Grafimedia	1	Kunst
Beeldende vorming	1	Kunst
Levensbeschouwing	1	Maatschappij
Geschiedenis	1	Maatschappij
Maatschappijleer	2	Maatschappij
Mens & Maatschappij	1	Maatschappij
Coaching	1	Overig

Instrumenten

Observaties

Voor de operationalisering van het kader taalgericht vakonderwijs zijn de kijkwijzers van SLO gebruikt, die gebaseerd zijn op het handboek van Maaïke Hajer (2020). Op de website van het SLO zijn vier kijkwijzers beschikbaar, voor ieder construct één en daarnaast een quickscan die als een samenvatting diende van de andere drie: Leren in context, Leren in interactie en Leren met taalsteun. Na overleg is besloten om de quickscan als uitgangspunt te nemen en die aan te vullen vanuit de andere drie kijkwijzers waar dat nodig werd geacht. Dit om het observatie instrument overzichtelijk en bruikbaar te houden.

Het definitieve observatie instrument bestond uit 29 items, onderverdeeld in vier constructen: Leren in context, Leren in interactie, Leren met taalsteun, Leraarverwachtingen en Klas/gedragsmanagement. Om de interne consistentie van de verschillende onderdelen te meten is gebruik gemaakt van Cronbach's Alpha, weergegeven in Tabel 3.

Tabel 3

Interne consistentie van observatieschalen

Schaal	N of items	Cronbach's Alpha
Context	7	.80
Interactie	7	.78
Taalsteun	8	.62

Zoals de zien in tabel 3 zijn de interne consistentie van Context en Interactie acceptabel. Taalsteun heeft een twijfelachtige betrouwbaarheid. Na verwijdering van T7 is de interne consistentie iets verhoogd naar $\alpha = .64$. Dit wordt op basis van inhoudelijke gronden wel gedaan. Hierna is de Cronbach's Alpha van deze drie items samen .89, wat een goede betrouwbaarheid is.

Daarnaast zijn er zeven items toegevoegd om mogelijke leraarverwachtingen te observeren. Deze zijn gebaseerd op het boek van Rubie Davies, waarbij omschrijvingen worden gegeven van de lespraktijken van leraren met hoge en lage verwachtingen (Rubie-Davies, 2015). Deze hebben betrekking op de soorten uitspraken die docenten doen, of ze positief of negatief zijn en welke feedback docenten geven. Deze categorieën komen ook terug in het onderzoek van Rubie-Davies waarin docenten zijn geobserveerd en geïnterviewd over hun verwachtingen van leerlingen (Rubie-Davies, 2007). De Cronbach's Alpha van leraarverwachtingen is $\alpha = -.16$ en van Klas/gedragsmanagement is $\alpha = -.09$. Dit is te verklaren door de grote inhoudelijke verschillen van de items. Deze items zullen als aparte vragen behandeld worden in de resultaten. Uiteindelijk is hier een observatie instrument uitgekomen met vier constructen en 29 items, te zien in bijlage 1.

Naast de items is er veel ruimte gelaten voor losse observaties. De uitspraken van docenten waren namelijk van groot belang voor de context van de les en het interpreteren van de resultaten. De losse observaties werden per item opgeschreven. De schaal van de observaties is overgenomen van het CLIL-observatie instrument, een veelgebruikt instrument om docenten mee te observeren. Dit is gedaan omdat de originele SLO-kijkwijzer alleen een wel-of-niet-schaal gebruikte, dit werd als onvoldoende geacht voor het huidige onderzoek. Docenten werden een lesuur lang geobserveerd. De data is verzameld door twee observatoren. De eerste observatie is samen uitgevoerd, om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te meten en de eerste twijfels te kunnen overleggen. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid werd beoordeeld met Cohen's kappa. Er werd een matige overeenkomst gevonden tussen de beoordelaars, $\kappa = .37$, $SE = .13$, $z = 2.97$, $p = .003$.

Uit het bespreken van de beoordelingen kwam naar voren dat de verschillende schaal mogelijkheden niet voor ieder item even duidelijk waren, bijvoorbeeld bij de items I6, T1 en T4. Hierbij is expliciet afgesproken bij welke observatie welke beoordeling hoort. Daarnaast bleek dat het lastig was om de klassenmanagement items goed te kunnen beoordelen. Het was namelijk niet altijd duidelijk wanneer iets positief of negatief was. Hierbij is kort over de theorie gesproken en naar voorbeelden gekeken.

Halverwege de dataverzameling is er nog een observatie samen uitgevoerd, om te kijken of de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid nog hetzelfde was en of de observatoren waren veranderd in hun manier van observeren. Bij deze tweede meting werd een zeer sterke overeenkomst gevonden tussen de beoordelaars, $\kappa = .89$, $SE = .07$, $z = 7.25$, $p < .001$.

Interviews

Met alle docenten is ook een interview van ongeveer 30 minuten afgenomen. Dit was een semi-gestructureerd interview met een topiclijst met de thema's keuzes rondom taal en leraarverwachtingen. Voor ieder onderwerp is als eerst bedacht welke informatie nodig was voor het onderzoek en op basis daarvan is een startvraag geformuleerd. Vervolgens zijn er doorvraagvragen opgesteld om het gesprek te verdiepen en onderwerpen aan te kaarten die benoemd moesten worden als de docent daar zelf nog niet op kwam. Het eerste interview is met twee observatoren afgenomen om ervoor te zorgen dat de interviews op een vergelijkbare manier zouden worden afgenomen. Na het eerste interview is er besloten om de volgorde van de vragen nog wat aan te passen, om beter aan te sluiten op de les. De vragen over leraarverwachtingen zijn naar het einde van de topiclijst verplaatst.

Procedure

Het onderzoek heeft een minimaal risico en voldoet aan de ethische kaders van de "Light Track" zoals opgesteld door de Ethiek Commissie Sociale Wetenschappen (ECSW) van de Radboud Universiteit. De onderzoeker heeft dit vastgesteld middels het invullen van de checklist behorende bij de Light Track met het volgnummer ECSW-LT-2025-3-27-28973.

De werving heeft via het persoonlijk netwerk van de onderzoeker plaatsgevonden en is gestart na het aanmelden bij de ethische commissie. Docenten en scholen uit het eigen netwerk zijn gevraagd om mee te doen, waarna ook nog binnen die scholen oproepen zijn geplaatst. Daarnaast zijn er berichten geplaatst op Linked-In en Instagram, waar enkele reacties op kwamen. Na toezegging van de participanten werd voorafgaand aan de deelname de informatiebrief en de toestemmingsverklaring gemaïld, zodat deze eventueel alvast gelezen kon worden. Met de deelname werd deze geprint meegenomen zodat deze ondertekend kon worden door de onderzoeker en de participant.

De volgorde van deelname was altijd eerst de observatie, waarna vrijwel direct het interview plaatsvond. Voorafgaand aan de observatie werd nog niet verteld waar de observaties specifiek op gericht waren, om het gedrag van de docent minimaal te beïnvloeden. Docenten waren op de hoogte dat het over taal in de klas ging. Tijdens het interview werd uitgelegd waar er precies op gelet was. Tijdens de observaties zaten de onderzoekers in een hoek van het klaslokaal, vanwaar de docent en de klas goed zichtbaar waren. Het observatie instrument werd geprint meegenomen, zodat de onderzoekers zo min mogelijk aandacht op zich vestigden.

De interviews vonden direct na de les plaats, waardoor de les nog fris in het geheugen zat van de participant en de onderzoeker. Deze vonden plaats in het lokaal, de teamkamer of in een apart kantoor. Voor alle interviews werd dezelfde startvraag gebruikt en afhankelijk van de antwoorden werd er door de onderzoeker doorgevraagd. De duur was ongeveer 30 minuten, met soms een uitschieter naar boven of beneden.

De opnames van de interviews zijn getranscribeerd met behulp van het programma TurboScribe. De transcripten zijn gecontroleerd op anonimiteit en alle participanten hebben een pseudoniem toegewezen gekregen. Alle transcripten zijn na het maken nogmaals gecontroleerd met de audio, waarna ze zijn gecodeerd in het programma Atlas.ti.

Analyse

Voor het analyseren van de observatiedata zijn de programma's Atlas.ti en SPSS gebruikt. De observatiedata is geanalyseerd met SPSS. Er zijn beschrijvende statistieken berekend om een algemeen beeld te schetsen van de verschillende constructen. Vervolgens is er een One Way Repeated Measures ANOVA uitgevoerd om te toetsen of er significante verschillen waren tussen de drie pijlers van taalgericht vakonderwijs. Waar significante verschillen werden gevonden, zijn pairwise comparisons met Bonferroni-correctie toegepast om te bepalen tussen welke pijlers de verschillen optraden. Daarnaast is een Kruskal-Wallis toets uitgevoerd om te onderzoeken of de scores voor taalgericht vakonderwijs verschilden tussen de verschillende vmbo-niveaus en vakgroepen. Tot slot zijn er meerdere gepaarde t-toetsen uitgevoerd om verschillen te analyseren in uitspraken van docenten.

Het codeerschema is gelijktijdig met de dataverzameling opgesteld. Er is gekozen voor een grotendeels deductieve codering, waarbij de codes voorafgaand aan de analyse zijn bepaald. Deze zijn vastgesteld op basis van de theorie over taalgericht vakonderwijs en leraarverwachtingen. Deze codes zijn te vinden in de bijlage. Tijdens het coderen zijn er ook open codes toegevoegd aan de analyse. Deze codes zijn na het coderen geanalyseerd en waar dat nodig was samengevoegd met andere codes. Uiteindelijk zijn er drie codegroepen gevormd: Taalgericht Vakonderwijs, Leraarverwachtingen en Voorbeelden. In de codegroep Voorbeelden zijn codes opgenomen waarvan tijdens het coderen verwacht werd dat ze als een concreet voorbeeld in het onderzoek gebruikt konden worden.

Na het coderen is triangulatie toegepast op basis van de twee databronnen. De resultaten van de observaties zijn dus verklaard aan de hand van de interviews en andersom.

Resultaten

De resultaten van de interviews en observaties zullen aan de hand van de drie onderzoeksvragen besproken worden.

Taalgericht vakonderwijs op het vmbo

Tabel 4

Beschrijvende statistieken van TVO en onderliggende constructen (somscore)

Variabele	N	Min	Max	M	SD
TVO	20	8	45	26.90	10.57
Leren in context	20	0	15	8.50	4.69
Leren in interactie	20	2	18	10.70	3.87
Leren met taalsteun	20	2	15	7.70	3.33

De variabele Taalgericht Vakonderwijs (TVO) bestond uit 21 items en had een minimale waarde van 0 en een maximale waarde van 63, als op alle items 3 was gescoord. Er werd gemiddeld 26.90 gescoord, met een standaarddeviatie van 10.57 ($M = 26.90$; $SD = 10.57$). Van de drie constructen waaruit TVO bestaat heeft Leren in interactie het hoogste gemiddelde ($M = 10.70$; $SD = 3.87$), gevolgd door Leren in context ($M = 8.50$; $SD = 4.69$) en Leren met taalsteun ($M = 7.70$; $SD = 3.33$).

Er werd een One Way Repeated Measures ANOVA uitgevoerd om te controleren of de verschillen tussen de constructen significant waren. De assumpties van normaliteit, sfericiteit en onafhankelijkheid zijn niet geschonden. Resultaten laten zien dat er wel een significant verschil was tussen de drie constructen van taalgericht vakonderwijs $F(2, 38) = 9.01$, $p = .001$, $\eta^2 = .32$. Pairwise comparisons met Bonferroni-correctie toonden aan dat Leren in interactie significant verschilde van zowel Leren in context ($p = .020$) als Leren met taalsteun ($p = .001$). Er werd geen significant verschil gevonden tussen Leren in context en Leren met taalsteun.

Er werd een Kruskal-Wallis toets uitgevoerd om te onderzoeken of de scores voor taalgericht vakonderwijs verschilden tussen de verschillende niveaus op het vmbo. Er werd geen significant verschil gevonden tussen de groepen, $\chi^2(7) = 9.00$, $p = .252$. De Kruskal-Wallis toets werd gekozen omdat de assumptie van normaal verdeelde residuen en vergelijkbare varianties (die vereist is voor een ANOVA) werd geschonden, en er sprake was van kleine en ongelijke groepsgroottes. Daarnaast werd een Kruskal-Wallis toets uitgevoerd om te onderzoeken of de TVO-scores verschilden tussen verschillende vakgroepen. Ook hier was sprake van kleine steekproeven per groep en twijfel over de normaliteitsassumptie, wat de keuze voor een niet-parametrische toets rechtvaardigde. De toets toonde eveneens geen

significant verschil aan tussen de vakgroepen, $\chi^2(3) = 3.52$, $p = .318$. Dit wijst erop dat er geen statistisch significant verband is tussen de vakgroepen en de score voor taalgericht vakonderwijs.

Leren in context

Tabel 5

Beschrijvende statistieken van Leren in context met totaal gemiddelde

Variabele	N	Min	Max	M	SD
C1	20	0	3	1.45	0.89
C2	20	0	3	1.20	1.11
C3	20	0	3	1.65	1.04
C4	20	0	3	0.95	0.95
C5	20	0	3	1.05	1.05
C6	20	0	3	1.25	0.97
C7	20	0	3	0.95	0.95
Context	20	0	2.14	1.21	0.67

Bij het construct Leren in context zijn er enkele items die opvallen. Zo scoort C3 het hoogst, wat betekent dat docenten veel relaties leggen tussen alledaagse begrippen en vakbegrippen. Het verbinden van vakinhoud aan voorkennis en ervaringen scoort daarna het hoogst (C1). In de interviews zeggen docenten dan ook dat wanneer ze in de les met taal bezig zijn, het voornamelijk gaat over de verschillende begrippen die ze behandelen in het vak. Soms halen ze begrippen op uit de vorige les, vragen ze of leerlingen al begrippen kennen of besteden ze extra aandacht aan nieuwe begrippen. Een docent levensbeschouwing schetste het volgende beeld: *“En ik ging met hun een beetje kijken van, wat weten jullie allemaal van islam? En ik weet nog dat één leerling, die noemde bijvoorbeeld profeet. En dan vraag ik wel even, kan je ook uitleggen wat dan het woord profeet betekent? Dus bij sommige woorden wil ik er dan wel op ingaan. Want begrijpen we wat dat is? Want dat kunnen inderdaad die moeilijke woorden zijn.”* (Lianne). Een wiskundedocent omschrijft dat ze ook alledaagse begrippen gebruikt om de abstracte termen meer concreet te kunnen maken voor de leerlingen: *“Bij de uitleg bijvoorbeeld ga ik aan het begin wel er gewoon iets van maken dat ze een beetje snappen wat het is. Dus dan is die e maar even een euro en dan wordt het misschien iets logischer.”* (Vivian). Al zijn niet alle

wiskundedocenten het daar mee eens, Doris omschrijft juist dat ze de context zo veel mogelijk wilt beperken: *“Ik moet echt wiskunde leren en ik probeer het altijd al zo beknopt en concreet mogelijk te houden. Met zo min mogelijk context. Die context komt op een later moment wel bij.”*

Daarbij wordt ook meermaals genoemd dat docenten de moeilijke stof of begrippen op verschillende manieren proberen uit te leggen. Een muziekdocent zegt daar het volgende over: *“Dus dan moet ik echt vertellen en uitleggen en daarboven schrijven, dat ik ze wel mondeling heb verteld, dat ze het erop hebben geschreven. En dan staat er ook nog een rondje om op de bladmuziek.”* (Dorien). Naast dat de stof op meerdere manieren wordt aangeboden, gaat het ook veel over herhalen, in de les, maar ook over meerdere lessen heen. Hierbij verschillen docenten in het versimpelen of het aanhouden van lastiger taalgebruik. Saskia, een biologiedocent, geeft aan zoveel mogelijk vakjargon te blijven gebruiken: *“Ik doe sowieso de les erna weer veel herhalen. Ja, zoveel mogelijk. Gewoon vakjargon gebruiken, zoveel mogelijk. Iedere keer wel die begrippen gebruiken. Maar het wel op een makkelijke manier uitleggen.”* (Saskia). Andere docenten zeggen juist lastige woorden te vermijden, of ze wel te gebruiken, maar ze dan gelijk uit te leggen of op te delen in kleine woorden: *“En ik probeer vooral op de MAVO heel erg die woorden op te splitsen in dat soort stukken. Oké, een rechthoek, daarvan weet ik wat het is. Ik weet wat een zijde is. Een rechthoekzijde is dus een zijde die aan een rechthoek vast zit. En ik merk dat dat wel veel meer aanslaat dan gewoon rechthoekzijde roepen en schuine zijde.”* (Berend).

Uit de observaties blijkt dat de items C4 en C7 relatief laag scoren. Dit betekent voor C4 dat de docent weinig betekenisonderhandeling stimuleert over kernbegrippen. Uit de observaties blijkt dat de enkele keer dat dit gebeurt, dat de docent met de leerlingen in gesprek gaat over een mogelijke betekenis van een woord. De leerlingen gaan niet met elkaar in gesprek hierover, de docenten sporen hier ook niet op aan.

Voor C7 betekent een lage score dat de docenten weinig stimuleren dat leerlingen eigen woorden en begrippen inbrengen. Tijdens de observaties waren voornamelijk de stukken klassikale uitleg of individuele gesprekken moment waarop het over begrippen of andere talige aspecten van het vak ging. Hierbij werden soms door leerlingen vragen gesteld, maar het was voornamelijk docent gestuurd en niet gebruikelijk dat leerlingen eigen woorden of begrippen inbrachten.

Leren in interactie**Tabel 6***Beschrijvende statistieken van Leren in interactie met totaal gemiddelde*

Variabele	N	Min	Max	M	SD
I1	20	0	3	1.50	1.00
I2	20	0	3	1.30	0.66
I3	20	1	3	2.10	0.72
I4	20	0	3	1.00	1.03
I5	20	0	2	1.05	0.76
I6	20	0	3	1.75	0.79
I7	20	0	3	2.00	0.86
Interactie	20	0.29	2.57	1.53	0.55

Het construct Leren in interactie heeft gemiddeld de hoogste score van de drie constructen die bij taalgericht vakonderwijs horen. De items I3 en I7 scoren het hoogst. Een hoge score bij I3 betekent dat leerlingen veel aan het woord worden gelaten tijdens de les. Een hoge score bij I7 betekent dat de docent gericht varieert in klassikale gesprekken, groepswork en individuele gesprekken. Tijdens de observaties werd duidelijk dat de meeste docenten beginnen met een klassikale uitleg, soms een stuk samen lezen en vervolgens de leerlingen zelf aan de slag laten gaan met eigen opdrachten, individueel ofwel samen. Hierbij is de docent actief bezig met vragen van leerlingen beantwoorden en er voor te zorgen dat leerlingen aan het werk gaan. De reden om te kiezen voor een stuk klassikaal lezen, wat in twee klassen gebeurde, was voornamelijk om er zeker van te zijn dat de leerlingen de tekst zouden lezen: *“Omdat ik weet, als ik dat niet doe en de verantwoordelijkheid bij de leerlingen laat. Dan gaan heel veel leerlingen het gewoon niet lezen.(...)Dus het is juist wel fijn om het even samen te lezen. Echt. Daar hebben ze het in ieder geval gewoon een keer gehoord.”* (Doris)

Tijdens de klassikale uitleg van docenten worden veel vragen gesteld. Hierin wisselen docenten af tussen open vragen (I1) en gesloten vragen (I2). In tabel 3 is te zien dat docenten gemiddeld meer open vragen dan gesloten vragen stelden. Echter is niet goed te controleren of dit verschil significant is, wegens de schending van de assumptie van normaliteit. Voorbeelden van open vragen zijn: *“Wat hebben deze drie mannen met elkaar gemeen?”* *“Waarom zou dit gebied interessant zijn?”* Voorbeelden van gesloten vragen zijn:

“*Hebben wij macht, als bevolking?*” “*Snijden ze elkaar in het midden?*” Het item I6 gaat over of de docent uitnodigt tot vragen stellen, waar redelijk hoog op gescoord is. Hierbij werd gekeken of docenten uitstraalden of vragen welkom waren, maar ook naar of de docent expliciet vroeg of er nog vragen waren. Een hoge score betekent dat dit allebei het geval was.

I4 en I5, die over doorvragen en ondersteuning bieden gaan, hebben allebei een relatief lage score, waarbij de maximale score van I5 2 is. Er zijn dus geen docenten geweest die heel veel hebben doorgevraagd bij leerlingen, ook bij een fout antwoord. Het bieden van ondersteuning aan leerlingen bij formuleringen scoort ook laag (I4, $M = 1.00$, $SD = 1.03$). Een duidelijk voorbeeld hoe dit er uit zou kunnen zien is te vinden in de les Maatschappijleer van Luuk: *In het werkboek moeten de leerlingen opschrijven of het democratisch is dat de koning niet gekozen wordt. Eén leerling vraagt om hulp. Docent: "Wat is een democratie?" Leerling: "Dat je kunt kiezen." Docent: "Kiezen wij de koning?" Leerling: "Nee." Docent: "Is het dus democratisch?" Leerling aarzelt. Docent: "Wat is een democratie ook alweer?" Leerling blijft stil. Docent: "Een democratie is dat de bevolking bepaalt. Bepaalt in Nederland de bevolking wie de koning is?" Leerling: "Nee." Docent: "Dus, is het democratisch dat de koning niet gekozen wordt?".* Echter blijkt uit de observaties dat dergelijke ondersteuning eerder een uitzondering dan regel is.

Leren met taalsteun

Tabel 7

Beschrijvende statistieken van Leren met taalsteun met totaal gemiddelde

Variabele	N	Min	Max	M	SD
T1	20	0	3	1.20	0.95
T2	20	0	3	0.30	0.73
T3	20	1	3	2.60	0.60
T4	20	0	3	0.85	0.81
T5	20	0	3	1.40	1.00
T6	20	0	3	0.75	1.02
T8	20	0	2	0.60	0.68
Taalsteun	20	0.29	2.14	1.10	0.48

In het construct Leren met taalsteun zijn grote verschillen in gemiddeldes van items te zien. Opvallend is dat T2 het laagst van alle items scoort en er dus in de lessen niet tot nauwelijks de (vak)taaldoelen aan het eind van de les worden geëvalueerd. Daar staat tegenover dat de (vak)taaldoelen wel regelmatig in de les worden genoemd en aan worden gerefereerd (T1). Echter worden deze doelen niet uitgesplitst in vakdoelen en vaktaaldoelen, het blijft meestal bij vakdoelen. Het hoogst binnen dit construct scoort T3, het rustig en duidelijk spreken van de docent. Sommige docenten zijn zich hier bewust van en doen het met opzet: *“Ik praat sowieso heel erg hard, duidelijk en helder. Om iedereen erbij te houden. Maar begrippen spreek ik het liefst ook iets langzamer uit.”* (Saskia) Tijdens de observaties werd ook een sprekend voorbeeld gehoord: *“Spreekt lange/moeilijke woorden extra duidelijk uit: “Staats-se-cre-ta-ris-sen.”* (Luuk)

Het controleren of leerlingen het taalaanbod begrijpen (T5) heeft na T3 de hoogste score. In de les werd gezien dat de manier van dit controleren erg verschilt per docent. Sommige docenten controleren het met een snelle vraag: *“Is dit duidelijk?”* (Kim) *“Snappen we dat?”* (Willem) Terwijl andere docenten meer de tijd nemen en geen genoegen nemen met een kort antwoord: *“Is jouw vraag beantwoord? [Leerling knikt] Kan je mij dan uitleggen wat een diagonaal is?”* (Doris).

Opvallend is dat uit de observaties blijkt dat docenten weinig corrigerende en expliciete feedback op de taaluitingen van leerlingen geven (T4). De enige momenten waarop het wel gebeurt, zijn wanneer leerlingen grof taalgebruik gebruiken: *“Leerling: “Hou je bek...” Docent: “Niet zo grof”* In de interviews noemen juist veel docenten dat ze veel corrigerende feedback geven op het taalgebruik van leerlingen. Daarnaast noemen ze dat ze het belangrijk vinden dat leerlingen respectvol tegen ze praten: *“Ik ben best wel streng met leerlingen over dat ze zij en hun goed zeggen. Dus dat verbeter ik ook altijd. Wel liefdevol, maar je zegt het verkeerd. Ik vind dat ze respectvol moeten spreken. Als ze zeggen, he, jo, ho, dan spreek ik ze erop aan van, dit kan anders.”* (Eline)

Lesvoorbereiding

Naast de constructen uit de observaties zijn er ook thema's uit de interviews die informatie geven over de mate van taalgericht vakonderwijs in het vmbo. In de voorbereiding van de lessen waren de docenten weinig van plan om taalvaardigheid te integreren in de vakinhoud. Enkele docenten beschrijven dat ze nadenken over welke begrippen ze gaan gebruiken. Zo zei Maartje, een wiskundedocent, daar het volgende over: *“Ik kijk naar de opdrachten, zitten er woorden in die de leerlingen niet weten? En dan kijk ik ook even wat voor voorbeelden wil ik gebruiken? En zijn dat voorbeelden waarbij leerlingen de woorden*

kennen? (Maartje). Een docent Groen sloot hierbij aan: *“Eigenlijk wel, want het is wel belangrijk hoe je het overbrengt aan de leerlingen. Je moet ze een instructie geven. Het is wel belangrijk om het duidelijk te hebben over begrippen.”* (Maarten). Echter had de meerderheid het over het feit dat ze er wel onbewust mee bezig waren tijdens de les, maar niet van te voren van plan waren:

“Nee, ik doe het eigenlijk als ik heel eerlijk ben best wel vrij. Ik weet wel wat voor opdrachten ik wil doen, en ik weet, maar dat is voor mezelf, bij kader weet ik gewoon, ik moet heel duidelijk zijn, (...) Dus dat wel, maar niet van tevoren ik daar al helemaal mee bezig ben.

(Dorien)

Affiniteit met taal

Enkele docenten gaven aan veel aandacht en tijd te besteden aan taal in hun lessen. Dit bleek niet bepaald te zijn door het vak wat ze gaven, maar door de persoonlijke interesse of affiniteit met taal. Zo vertelde Max dat zijn persoonlijke interesse in taal ervoor zorgde dat hij dat ook wilde overbrengen aan leerlingen: *Ik ben echt een nerdje voor etymologie. Als in de herkomst van woorden. Ik vind het zo leuk. (...) Ook om deels te laten zien hoe soms mooi taal kan zijn. Of hoe logisch ook taal kan zijn.* (Max). Sven, een geschiedenisdocent gaf daarnaast aan dat hij nog zou willen ontwikkelen op het taalgedeelte van zijn vak: *En ik vind het zelf ook heel interessant om met leerlingen met taal bezig te zijn. Ik vind taal heel interessant. Dus dat vind ik ook heel erg leuk. Maar ik denk dat ik het zelf nog veel meer kan verbeteren.* (Sven). De interesse beperkte zich niet altijd tot de Nederlandse taal. Naast de Engelse taal, werden ook andere vreemde talen genoemd: *“Ik zit nu vooral aan de Nederlandse taal te denken, maar zelf ben ik ook heel erg fan van vreemde talen. Dus nou ja, iets, een klein beetje over Arabisch vertellen vind ik dan ook altijd leuk, van waar komt zoiets vandaan?”* (Lianne).

Belemmeringen

Echter geven docenten ook redenen waarom ze nog niet zoveel met taalgericht vakonderwijs bezig zijn in de klas. Eén van de meest genoemde belemmeringen is de beschikbare tijd voor docenten om extra aandacht te besteden aan taal. Vivian, een wiskundedocent, gaf aan dat het als een grote taak voelt om een les aan te passen voor meer taal in de klas: *“Ik heb nu bijvoorbeeld een les gebruikt die ik vorig jaar ook heb gebruikt. Ik moet dan dingen ook weer helemaal omgaan gooien. Maar tenminste, dat zit in mijn hoofd. Dat is meteen heel groot. Terwijl waarschijnlijk als je er een lesje omheen bouwt om te zeggen... (...) In principe kun je daar, denk ik, best wel snel iets mee doen.”* (Vivian)

Naast de beschikbare tijd voor docenten wordt ook de tijd en energie die schoolbreed aanwezig is voor taalbeleid en -ondersteuning genoemd als belemmering. Meerdere

docenten zeggen dat er vaak wel een soort taalgroep wordt gestart die zich bezighoudt met taal, maar dat ze daar zelf niet goed van op de hoogte zijn of dat het een verandering is die opkomt en ook weer verdwijnt. Inge, een wiskundedocent, geeft het volgende aan: *“En één keer in de zoveel tijd wordt het toch weer even extra op de agenda gezet. Van, oh ja, we moeten daar iets mee met taalbeleid. En dan komt er weer een werkgroepje en die gaan er dan weer iets mee doen. Maar het is ook altijd heel wisselend, vind ik. Dat werkgroepje, soms dan krijgen ze iets uit de vingers. Maar dan, ja, er zijn gewoon heel veel wisselingen wel. Ook binnen de school, denk ik. Waardoor dat soort dingen toch niet helemaal lekker op poten komen vaak.”* (Inge). Door enkele docenten wordt ook genoemd dat de samenwerking met de vaksectie Nederlands hierin ontbreekt of weinig aanwezig is: *“Nee, ik moet eerlijk zeggen, in de jaren dat ik hier werk heb ik nog niks van de Nederlands sectie gehoord. Alleen maar inderdaad het beklag om zomaar te zeggen dat de leesvaardigheid achteruit gaat, maar echt de initiatieven heb ik nog niet voorbij zien komen.”* (Lianne)

Leraarverwachtingen

De items in het observatie instrument die betrekking hebben op de verwachtingen van de leraar zijn inhoudelijk zo verschillend dat er geen gemiddelde score kan worden gemaakt. Daarom zullen de items apart worden gerapporteerd en geïnterpreteerd.

Tabel 8

Beschrijvende statistieken van leraarverwachtingen

Variabele	N	Min	Max	M	SD
LV1	20	0	2	0.80	0.52
LV2	20	0	2	0.65	0.67
LV3	20	0	3	1.45	0.95
KGM1	20	0	3	1.10	0.72
KGM2	20	0	2	0.45	0.61
KGM3	20	1	3	1.90	0.64
KGM4	20	0	3	1.50	0.95

LV1 en LV2 gaan over de manier waarop docenten feedback aan leerlingen geven. Een gemiddelde van $M = 0.80$ bij LV1 is een indicatie dat leraren niet alleen in hun feedback aangeven wat leerlingen goed en fout hebben gedaan. Echter blijkt uit de score en de

bijbehorende opmerkingen dat leraren weinig feedback geven. Bij een enkele leraar wordt aangegeven dat de leraar (Frank) geen expliciete goed of fout feedback geeft, maar doorvraagt tot de leerling het juiste antwoord kan formuleren.

Een gemiddelde van $M = 0.65$ bij LV2 betekent dat leraren hun feedback zeer beperkt houden en dus niet aangeven wat leerlingen geleerd hebben en wat ze nog kunnen leren. Het item LV3 gaat over de hoeveelheid procedurele uitspraken die in de klas worden gedaan. Het gemiddelde ligt bijna in het midden met $M = 1.45$ $SD = 0.95$, wat betekent dat er tussen docenten een groot verschil is in de hoeveelheid procedurele aanwijzingen.

Het klassenmanagement van leraren is in kaart gebracht middels vier items die het aantal uitspraken rondom klassenmanagement vaststellen. Hierin is onderscheid gemaakt in negatieve, positieve, preventieve en reactieve uitspraken. Er werd een gepaarde t-toets uitgevoerd om te onderzoeken of er een verschil is tussen het aantal positief preventieve uitspraken (KGM1) en negatief preventieve uitspraken (KGM2) door leraren. Positief preventieve uitspraken waren uitspraken zoals: *“Het volume blijft laag. Je praat zachtjes met elkaar.”* Een negatief preventieve uitspraak was bijvoorbeeld: *“De eerstvolgende die gooit, ligt eruit.”* De analyse toonde een significant verschil aan $t(19) = 2.80$, $p = .012$, $M = 0.65$, 95% BI [0.16, 1.14]. Leraren gebruikten gemiddeld meer positief preventieve uitspraken dan negatief preventieve uitspraken.

Er is ook een gepaarde t-toets uitgevoerd om te onderzoeken of er een verschil is tussen het aantal positief reactieve uitspraken (KGM3) en negatief reactieve uitspraken (KGM4). Positief reactieve uitspraken waren uitspraken zoals: *“We hoeven nu niet allemaal op te noemen wat we hebben, kijk gewoon even mee.”* Een negatief reactieve uitspraak was bijvoorbeeld: *“Jullie hebben het weer eens verpest voor jezelf.”* Hier werd geen significant verschil gevonden $t(19) = 1.51$, $p = .148$, $M = 0.40$, 95% BI [-0.16, 0.96].

Ten slotte bleek uit de vergelijking tussen het totaal aantal preventieve en reactieve uitspraken dat leraren significant vaker reactieve dan preventieve uitspraken deden, $t(19) = -6.32$, $p < .001$, $M = -1.85$, 95% BI [-2.46, -1.24]. Deze resultaten suggereren dat leraren in hun preventieve klassenmanagement vaker kiezen voor een positieve formulering, maar dat ze in het algemeen vaker reactief handelen dan preventief. Voor reactieve communicatie is er geen duidelijke voorkeur voor positief of negatief geformuleerde uitspraken.

Tijdens de interviews is expliciet naar de verwachtingen over de klas gevraagd. Bij de vraag welke verwachtingen docenten hebben over de geobserveerde klas, maken ze vaak de vergelijking met andere vmboklassen waar ze aan les geven. Het antwoord is vervolgens in de richting dat de klas beter, vergelijkbaar of minder goed is dan de andere klassen. Saskia, een biologiedocent, gaf aan dat dit van al haar klassen de minst goede klas was:

“Het is een zwakke klas. Wat nu helemaal niet opvalt, want dit valt helemaal in hun straatje. Maar het is een zwakkere MAVO2-klas.” (Saskia).

Achtergrond leerlingen

De achtergrond en thuistaal van de leerlingen komt regelmatig ter sprake als er wordt gevraagd of de docent verschillende verwachtingen heeft binnen de klas. Max, een docent Talent en Natuur, vertelt dat hij van sommige leerlingen weet dat Nederlands niet de voertaal is thuis en dat hij daarom ook mindere verwachtingen heeft van het niveau: *“Ik weet van de achtergronden... Dat hun voertaal niet altijd Nederlands is. En als het wel de voertaal is... Dan is dat ook niet altijd even uitgebreid. Of even capabel. Mijn verwachting is wel... Dat ze niet het doorgaans niveau Nederlands hebben... Dat alle basisschool kindjes na groep acht hebben.”* (Max). Inge, een wiskundedocent, refereerde hier al naar de referentieniveaus die leerlingen moeten halen: *“Ik heb ook nog wel genoeg leerlingen in de andere klassen zitten waarvan ik daar echt wel over twijfel. Vaak ook wel kinderen met een migratieachtergrond. Dat blijft natuurlijk altijd wel lastig. Als er thuis geen Nederlands gesproken wordt. Hoe in de hemelsnaam ga je dan op 2F-niveau komen? Wat we dan verwachten van de leerlingen. Dat is natuurlijk wel sneu.”*(Inge). Echter staat een niet-Nederlandse achtergrond van leerlingen niet altijd gelijk aan lage taalverwachtingen.

Herkenning taalproblematiek

Los van het feit of de leerlingen thuis Nederlands spreken, herkennen docenten over het algemeen de leesvaardigheidsproblematiek bij hun leerlingen. Een docent zegt daarover: *“Ja, ze zijn bizar slecht in begrijpend lezen. En dus ook woorden herkennen of verbanden leggen.”* (Max). De problemen worden duidelijk wanneer er toetsen zijn en leerlingen slechte resultaten halen of de vragen niet begrijpen. Een andere docent geeft aan dat, vanuit haar mentorschap, het probleem ook te herkennen vanuit de resultaten die haar leerlingen halen: *“Nou, resultaten, de eindexamens, maar ook in gewoon toetsen. Ze lezen niet goed. Ze begrijpen niet wat er staat. Een geschiedenisstoets, waar ze, als je dus mondeling met zich over hebt, weet ze het prima. (...) Nou, een toets is gewoon een vier. En dat is gewoon niet goed begrijpen, wat er eigenlijk staat. En dan dus een verkeerd antwoord geven.”* (Dorien) Ook Sven, een geschiedenisdocent, geeft aan de problemen voornamelijk naar voren komen tijdens de toetsen: *“Maar buiten dat schrik ik soms echt wel van het niveau. Als ik een toets heb en ze komen naar me toe met vragen waarvan ik denk... Nee, dat kan ik nu niet zeggen, maar dat moet je echt wel kennen.”* (Sven). Net als Inge, een wiskundedocent: *“En dat heeft ook wel deels te maken met dat we ook zien dat kinderen nat gaan op de taal, vaak bij wiskunde. Dat het niet eens zo is dat leerlingen de wiskunde niet begrijpen. Maar dat ze gewoon niet begrijpen wat ze moeten doen. En dat zien we natuurlijk heel vaak bij ons vak.”*

Ook op het examen. Dat ze gewoon niet lezen. Niet weten wat ze lezen. (...) Dat ze sommige woorden niet kennen. Begrippen niet kennen. (Inge). In dit citaat benadrukt Inge dat het opvalt dat leerlingen niet alleen de vraag onzorgvuldig lezen, maar deze soms zelfs helemaal niet lezen. Daarna noemt ze dat ze vaak de verwachting heeft dat leerlingen alleen de vragen lezen en niet de context er omheen.

Sommige docenten noemen het niet-lezen als het grootste taalprobleem in de klas. Docenten geven aan te verwachten dat leerlingen voldoende leesvaardigheid hebben om de vragen te lezen. Echter wordt die leesvaardigheid niet gebruikt en minder ontwikkeld door het niet lezen, zoals wiskundedocent Berend aangeeft: *“Nou, ik heb niet zozeer dat ze niet goed kunnen lezen. Ik heb meer dat ze niet lezen. En daar loop ik meer tegenaan. Sommige leerlingen die lopen soms naar mijn bureau. En dan vraag ik ze, heb je de vraag gelezen? En dan lezen ze hem, of voor het eerst, of ze lezen hem opnieuw. En dan lopen ze gelijk alweer weg. Want dan zeggen ze, oh ja, laat maar.”* (Berend).

In het gebruiken van taal spreken docenten verschillende verwachtingen uit in hoe ze willen dat leerlingen antwoord geven op vragen. Sommige docenten verwachten dat leerlingen in volledige zinnen spreken en schrijven, ook op toetsen: *“Maar wat ze niet goed kunnen, ik kijk ook even hiernaar [toets], waar ze minder goed in zijn, is echt het formuleren van zinnen. Ze schrijven heel staccato, ze eindigen bij de vraag en dan geven ze een soort van meteen antwoord op de vraag. Dus ze herhalen nooit de vraag. En dat is op zich niet zo erg, want dan zijn we ook op ingericht, zeg maar, qua antwoordmodel. Maar dat zie ik wel, echt formuleren en ook dingen als gewoon een zin met de hoofdletter beginnen. Gewoon woorden gebruiken zoals want, omdat. (...) dat dat echt wel moeilijk is, redenering opbouwen.”* (Kim). Een wiskundedocent ziet dit zelfs in examens terugkomen: *“Ik ben nu de examens aan het nakijken. (...) Dat zijn slecht lopende zinnen met spelfouten en niet altijd evenveel samenhang. Ja, dat is in die zin geen taal zoals jij en ik zouden zeggen. Dat is hoe wij een antwoord zouden formuleren op een toets.”* (Willem). Toch laten sommige docenten de leerlingen wel expliciet weten wat hun verwachtingen zijn op het gebied van zinsopbouw en formuleringen, ook al lukt dat veel leerlingen nog niet: *“Ik denk dat dat de twee grootste manieren zijn waarop ik aankomt wat ik in hun taalvaardigheid wil zien: dat ik ze wil horen en dat ik wil zien dat ze mooie zinnen maken.”* (Lianne).

Taalontwikkeling

Docenten vinden het lastig om een inschatting te maken over of de taligheid van de examens een drempel gaat zijn voor leerlingen om de examens te halen. Wel herkennen ze dat de examens steeds taliger worden: *“Het taalgebruik is ook formeler. Ook daar merk ik dat*

ze niet heel veel natuurkundekennis nodig hebben om dat examen te maken. De natuurkundekennis die ze nodig hebben is heel basaal. Waar ze op vastlopen is dat ze gewoon niet begrijpen wat er staat."(Menno). Het roept bij veel docenten de vraag op of er bij zo een talig examen nog wel begrip van het vak wordt getoetst en niet voornamelijk leesvaardigheid.

Verder kijkend naar de ontwikkeling van de leerlingen, na de middelbare school, erkennen veel docenten het belang van taalvaardigheid, om goed mee te kunnen draaien in de maatschappij. Veel docenten noemen dat ze het belangrijk vinden dat wanneer leerlingen van school gaan, ze bijvoorbeeld een sollicitatiebrief kunnen schrijven, het nieuws kunnen lezen en je mening goed kunnen beargumenteren. Echter zien ze daar ook nog een stap om te zetten, omdat veel leerlingen nog niet op dat niveau zitten. Sommige docenten vinden het vervolgens lastig om in te schatten of leerlingen aan het eind van hun middelbare schoolcarrière dat niveau kunnen halen. Een paar docenten zijn daar stelliger in en denken niet dat hun leerlingen dat gaan halen: *Op dit moment, als deze leerlingen met de taalvaardigheid die ze nu hebben. Over een jaar of 10, 15. Met de wereld in aanraking komen. Waarbij ze contracten af gaan sluiten. En dergelijke. Dan denk ik dat ze niet goed voorbereid zijn. Dat kunnen ze niet lezen, niet begrijpen. (...) Het lezen van een bijsluiter gaat never, nooit, niet. Het lezen van een bijsluiter is dusdanig complex (...) met dusdanige vaktaalwoorden. Een recept zouden ze moeten kunnen lezen. Maar ik denk dat er een aantal nog best tegenaan zullen lopen... Dat ze bepaalde woorden niet kennen.* (Menno).

Invloed leraarverwachtingen op taalgericht vakonderwijs

Om de invloed van leraarverwachtingen op de keuzes van docenten rondom taalgericht vakonderwijs in kaart te brengen is Tabel 9 opgesteld vanuit de observaties. Hierbij is TVO de somscore van alle observaties van taalgericht vakonderwijs, rechts daarvan is de score opgedeeld in de drie pijlers. LV en KGM gaan beide over de verwachtingen die de docent communiceert via diens gedrag. Kijkend naar de tabel kunnen de docenten in ongeveer drie categorieën worden ingedeeld. De eerste groep, van Maartje tot en met Berend, heeft de laagste score op TVO. Hierbij is ook te zien dat er relatief lage verwachtingen geobserveerd zijn tijdens de les. Zo is er bijvoorbeeld weinig feedback te zien en zijn er vergeleken met de andere groepen meer negatieve en reactieve interventies op gedrag van leerlingen. Bij de groep die het hoogst scoort op TVO, van Luuk tot en met Maarten, is meer groen en minder rood te zien bij de scores op leraarverwachtingen. Zij laten dus wat hogere verwachtingen zien dan de eerste groep in combinatie met hogere scores op TVO. In de middelste groep, van Vivian tot en met Doris, zijn op een enkele hoge of lage

score na, niet veel uitschieters te zien. Docenten scoren redelijk gemiddeld vergeleken met de andere groepen, ook op TVO.

Tabel 9

Scores op taalgericht vakonderwijs en leraarverwachtingen

Groep	Naam	Jaar	Vak	TVO	Context	Interactie	Taalsteun	LV1	LV2	LV3	KGM1	KGM2	KGM3	KGM4
1	Maartje	2 K	Wiskunde	8	3	2	3	1	0	0	1	1	2	3
	Menno	1 B/K	Grafimedia	9	0	5	4	1	0	0	1	1	3	2
	Anna	1-2 BKT	Coaching	9	0	7	2	0	0	1	1	1	1	1
	Max	2 B/K/T	Talent en Natuur	15	2	8	5	1	2	1	1	0	2	3
	Eline	1 BK	Beeldende vorming	19	3	10	6	1	1	0	1	0	3	2
	Inge	3 B	Wiskunde	25	9	8	8	1	1	1	1	0	2	0
	Berend	3 T	Wiskunde	25	10	8	7	2	0	0	1	1	1	2
2	Vivian	2 K/T	Wiskunde	27	9	10	8	1	1	2	0	0	1	2
	Kim	3 T	Maatschappijleer	27	9	8	10	1	1	1	1	0	2	1
	Willem	3 T	Wiskunde	27	8	12	7	1	1	2	0	0	2	1
	Saskia	2 T	Biologie	29	8	12	9	1	0	2	1	1	2	3
	Sven	2 T	Geschiedenis	30	10	14	6	1	0	2	2	0	2	1
	Lianne	1 T/H	Levensbeschouwing	31	15	10	6	1	2	2	1	1	2	1
	Doris	2 T	Wiskunde	31	8	11	12	1	0	2	1	0	1	1
3	Luuk	3 B	Maatschappijleer	31	11	15	5	0	0	2	3	0	2	1
	Dorien	2 K	Muziek	32	11	13	8	0	1	1	1	2	2	1
	Rik	1 T	Mens & Maatschappij	35	11	14	10	0	1	2	2	0	2	1
	Frank	2 T	NASK	40	15	15	10	1	0	2	1	0	1	3
	Marvin	2 GL	Biologie	43	14	14	15	1	1	3	2	0	3	1
	Maarten	3 K	Groen	45	14	18	13	0	1	3	0	1	2	0

Noot. Kleuren in de tabel zijn op schaal, groen is een positieve score, rood negatief.

In de interviews vertellen de docenten verschillende manieren waarop hun verwachtingen een rol spelen in de keuzes die ze maken met betrekking tot taal in hun lespraktijk. Veel leraren geven aan hun taalgebruik aan te passen op basis van de veronderstelde taalvaardigheid van hun leerlingen. De verwachting die docenten schetsen is dat vmbo-leerlingen moeite hebben met talige instructie, abstracte begrippen of lange teksten. In groep 1 zijn deze lage verwachtingen meer te zien in het gedrag dan bij groep 2 en 3, bij die docenten komt het meer terug in de interviews. Docenten geven vervolgens aan hun vakinhoud op een toegankelijke manier te willen presenteren, onder andere door eenvoudiger taalgebruik en veel herhaling. Zo zegt een docent: *“Nou, ik versimpel wel veel. Ik probeer heel erg alles uit te leggen, de hele tijd te herhalen en weer terug te vragen.”* (Dorien). Ook Vivian bevestigt dit door te zeggen: *“Ik probeer het wat makkelijker uit te leggen qua woorden.”* (Vivian). Deze didactische keuzes lijken vooral ingegeven door de verwachting dat vmbo-leerlingen moeite hebben met talige instructie, of zelfs volledig kunnen afhaken wanneer ze geconfronteerd worden met onbekende woorden: *“Dan sluiten ze zich helemaal af. Dan kunnen ze ook niet meer luisteren naar de rest van de uitleg.”* (Maartje).

Naast versimpeling lijkt ook reductie een strategie die voortkomt uit lage verwachtingen, het bewust weglaten van informatie of het beperken van tekstuele input. Zo wordt er gekozen voor kortere teksten, minder tekst op PowerPointsides, en het gebruik van visuele elementen zoals iconen ter ondersteuning van de tekst. Opvallend is dat docenten uit alle drie de groepen dit doen. Maarten merkt hierover op: *“De teksten die gebruikt worden [in de les] mogen korter, (...) als je een A4'tje vol hebt met tekst, dan verlies je ze al.”* Lianne verteld hierover dat ze er op het vmbo ervoor kiest om minder de diepte in te gaan bij bepaalde begrippen dan dat ze op andere niveaus doet: *“Want ik kan natuurlijk bij elk woord er heel veel bij vertellen, en vaak bij mavo-havo laat ik het eventjes, ga ik niet gelijk de diepte in, terwijl ik het bij vwo en tweetalig interessant vind om aan te vullen, van, kan ik er nu al iets meer over vertellen, of doe ik dat later een keer?”* (Lianne).

Tegelijkertijd geven sommige leraren aan dat zij er juist bewust voor kiezen om moeilijke woorden te gebruiken of abstracte concepten te introduceren, om leerlingen te prikkelen of omdat deze woorden inhoudelijk essentieel zijn. Een muziekdocent stelt bijvoorbeeld: *“Aan het begin van de les, doe ik dat altijd, als ik een nieuwe opdracht heb, dan vertel ik gewoon eigenlijk eerst wat gaan we doen. Puur eigenlijk in mijn taal. Dus we gaan een liedje componeren. En dan moet ik beginnen met, weet ik veel, een jazzliedje. En dan probeer ik wel te vragen, wie weet nu wat je moet doen? Nou, niemand heeft dan geen idee natuurlijk. En dan probeer ik dus wel uit te leggen, oké, componeren, wat is dat eigenlijk?.”* (Doris).

Opvallend is dat sommige docenten hun eigen inspanning rond taalontwikkeling in het vmbo beperken op basis van lage verwachtingen: *“Ik let toch wel bij vmbo minder minder op hun taal dan dat in bijvoorbeeld bij havo-vwo zou doen (...) omdat ik soms misschien denk dat is onbegonnen werk ook.”* (Lianne).

In de inschatting die docenten maken over de taalontwikkeling van leerlingen kunnen verwachtingen ook een rol spelen. Zo omschrijft wiskundedocent Vivian hoe het tempo in de bovenbouw hoger wordt en de termen abstracter, waardoor ze sommige leerlingen aanraadt om wiskunde op een niveau lager te volgen: *“In de bovenbouw ligt het tempo veel hoger. En wordt het nog abstracter. Zijn ze nog meer met formules aan de gang. En daarin kan ik dus nu al wel adviezen geven bij sommige leerlingen. Dat van, nou ja, je taalt de kader en T in, maar dat wordt dan toch k. En het wordt ook wel talig. Ook het examen is best wel talig.”* (Vivian).

Daarnaast hebben de verwachtingen van docenten invloed op de manier waarop ze differentiëren in de klas. Uit de interviews blijkt dat veel docenten hun inschatting van het niveau, de motivatie of capaciteiten van de leerlingen gebruiken als uitgangspunten gebruiken voor hun differentiatie in de klas. Docenten geven aan dat goed differentiëren lastig is. Het komt dan wel in alle drie de groepen uit de tabel voor, maar de kwaliteit zal verschillen. Zo laat Anna zien hoe haar verwachtingen over de beperkte taalvaardigheid van een leerling leidt tot een inhoudelijke aanpassing van de opdracht: *“Want dat meisje ook, die had op een gegeven moment negen pagina's aan echt, ja, scientific English. En die... startersniveau. (...) We gaan gewoon kijken wat er wel haalbaar is.”* Anna benadrukt dat deze benadering bijdraagt aan succeservaringen en zelfvertrouwen, vooral wanneer leerlingen met vergelijkbaar niveau samenwerken: *“En wat ook fijn is als ik bezig ben met differentiatie op niveau en leerlingen van hetzelfde niveau bij elkaar zet, dat ze wat meer zelfvertrouwen krijgen omdat ze elkaar kunnen helpen. In plaats van één leerling die alles doet omdat ze het goed kunnen en dat de rest of de andere maar meevolgt.”*

Ook bij andere docenten is differentiatie nauw verwoven met verwachtingen. Zo maakt biologiedocent Saskia onderscheid in de vragen die zij stelt tijdens klassikale interactie: *“En verder probeer ik de leerlingen die wat zwakker zijn, die stel ik vaker wat makkelijkere vragen (...) Terwijl ik juist de leerlingen die er goed voor staan, die het goed weten. Die probeer je dan wat meer te prikkelen met lastigere vragen.”*

Rik beschrijft een meer systematische vorm van differentiatie aan de hand van opgestelde leerdoelen en checkvragen: *“Want de check bij de een hoeft niet de check bij de andere te zijn. Als ik weet dat een leerling, als we in drie niveaus hebben, basis, gemiddeld en expertniveau, dan ga ik aan de expertniveau leerlingen andere vragen stellen,*

diepgaandere vragen stellen dan die van gemiddeld. En dan die basis.” In zijn geval wordt differentiatie expliciet verbonden aan vooraf gedefinieerde niveaus, waarbij de docent ruimte heeft om op maat te toetsen. Bij de vraag hoe de docent de inschatting maakt op welk niveau de leerling zit, antwoordt hij: *“Je komt er vanzelf achter in de les, dus dat is ook een heel natuurlijk proces denk ik. Sommige dingen zijn expliciet, sommige dingen zijn impliciet. Ik weet het eigenlijk al wanneer iemand bij me komt. Daarnaast hebben ze een CITO-nulmeting. Daardoor weten we dat soort dingen ook bijvoorbeeld, waar je dan op in zou kunnen steken. Dus dat helpt mij in de les.”*

Het differentiëren brengt ook uitdagingen met zich mee. Max benadrukt het belang van gelijke behandeling binnen differentiële instructie: *“Hopelijk behandel ik iedereen gelijkwaardig. Maar wel dan dus op een eigen niveau.”* Hierin komt een streven naar rechtvaardigheid en maatwerk tot uiting, waarin verwachtingen over het leerpotentieel richting geven aan hoe ‘gelijke behandeling’ eruitziet. Maartje sluit hierbij aan bij het streven om de leerlingen niet altijd te laten weten wat de verwachtingen zijn. *“En bij rekenen en bij taalvaardigheid probeer ik gewoon niet beoordelend over te komen. Dus ook als een leerling het woord zijgevel niet snapt. Probeer ik niet eerst zo met mijn ogen te rollen. Eerst zeggen, jij bent echt een idioot, voordat ik antwoord geef. (...) Dus ik probeer er echt wel bewust van te zijn van het maakt niet uit op welk niveau je bent. We krijgen je in ieder geval verder. Misschien niet op 2F, maar dat hoeven ze niet te weten dat ik dat denk.”* Sven probeert sterke leerlingen extra uit te dagen door ze aan elkaar te koppelen en aanvullende opdrachten te geven, maar erkent dat dit in de praktijk beperkt blijft: *“Het gebeurt niet wekelijks. Het gebeurt misschien één keer in de maand.”* De wil om hoge verwachtingen te vertalen naar een goede lespraktijk is dus aanwezig, maar wordt begrensd door onder andere tijd.

Discussie

In dit onderzoek stonden taalgericht vakonderwijs en leraarverwachtingen centraal. Het overkoepelende doel was om te onderzoeken in hoeverre er sprake is van taalgericht vakonderwijs op het vmbo en welke invloed leraarverwachtingen daar op kunnen hebben. Uit de observaties en interviews met docenten blijkt dat er in beperkte mate sprake is van taalgericht vakonderwijs op het vmbo. Daarnaast zijn er bij docenten zowel hoge als lage verwachtingen geobserveerd en uitgesproken. Gericht op het taalniveau van de leerlingen lijken er over het algemeen lage verwachtingen te zijn. Hierdoor passen de docenten hun lessen en taalgebruik op verschillende manieren aan, soms om beter aan te sluiten bij het verwachte niveau van de leerlingen en soms om ze juist uit te dagen. Uit de groep participanten zijn drie groepen docenten te onderscheiden met lage scores op TVO en verwachtingen, iets minder lage en gemiddeld. Dit laat zien dat de verwachtingen van leraren een bepalende rol spelen in de mate waarin taalgericht vakonderwijs daadwerkelijk vorm krijgt in de klaspraktijk.

De eerste onderzoeksvraag richtte zich op in hoeverre er sprake is van taalgericht vakonderwijs op het vmbo. Het bleek dat docenten over het algemeen zelden voorafgaand aan de les plannen hoe ze met taal zullen omgaan. Leraren hebben weinig kennis over taalgericht vakonderwijs, waardoor het lastig is om zonder voorbereiding goed te reageren (op leerlingen). Onderzoek van Farhang et al. (2023) laat zien dat het voorbereiden van lessen van belang is om goed aan te kunnen aansluiten op het niveau van de leerlingen. Daarnaast helpt het om de doelen van de les duidelijk te hebben en te behalen. In de geobserveerde lessen ontbraken juist vaak aan (taal)lesdoelen.

Docenten lieten in de geobserveerde lessen weinig kenmerken van taalgericht vakonderwijs zien. Ze bieden leerlingen weinig context en taalsteun. Leren in interactie scoort het hoogst, dit is te verklaren door de hoge mate aan interactie de docenten van nature hebben in hun lessen. Echter zijn er nog wel grote verschillen in wat voor soort interactie de docenten hebben met leerlingen. Onderzoek naar docent leerling interactie van Smit et al. (2022) laat zien dat docenten nog weinig hun vragen aanpassen op de antwoorden van leerlingen en dat leerlingen hun antwoorden vaak kort houden. Dit was ook te zien in de geobserveerde lessen van dit onderzoek. De vragen werden dus wel gesteld, dus de interactie was er, maar de kwaliteit valt te betwisten. De affiniteit van docenten met taal lijkt onder meer bepalend te zijn voor aandacht voor taalgerichtheid van de lessen. Daarbij blijkt ook uit de resultaten dat leraren die zich bewust zijn van de rol van taal bij leren en ook meer aspecten van taalgericht vakonderwijs laten zien, tegelijkertijd zich ook meer bewust lijken te zijn dat ze hier nog meer over moeten leren. Daar staat tegenover dat sommige docenten die zich minder bewust zijn van taal bij het leren, minder aspecten van taalgericht vakonderwijs laten zien en ook minder geïnteresseerd zijn om zich hier in te ontwikkelen. Dit komt overeen met het beeld wat De

Inspectie van het Onderwijs schetst in hun rapport (2025), waaruit blijkt dat nog maar weinig scholen en docenten structureel taalgericht lesgeven.

De tweede onderzoeksvraag had betrekking op de verwachtingen die docenten hebben over de taalvaardigheid van leerlingen in het vmbo. Uit de observaties blijkt dat de feedback van docenten vaak oppervlakkig is. Expliciete terugkoppeling op wat goed of fout is, of op wat leerlingen geleerd hebben, komt nauwelijks voor. Volgens Topping en Ferguson (2005) is goede feedback kenmerkend voor effectief lesgeven. Rubie-Davies (2007) beschouwt het als een teken van hoge verwachtingen. Beperkte feedback verkleint de leerkansen van leerlingen en kan dus wijzen op lage verwachtingen. Docenten gebruiken daarnaast in hun lessen significant meer reactieve dan preventieve uitspraken. Reactieve uitspraken zijn even vaak positief als negatief, terwijl preventieve uitspraken vaker positief zijn. Eerder onderzoek toont aan dat zowel docenten met hoge als lage verwachtingen beide type uitspraken gebruiken, maar dat docenten met hoge verwachtingen vaker positief zijn, wat bijdraagt aan een positief klassenklimaat (Rubie-Davies, 2007, 2015). Het overwegend positieve handelen in combinatie met oppervlakkige feedback laat zien dat de docenten goede pedagogen zijn en een positief klassenklimaat weten te realiseren, maar niet direct vanuit hoge verwachtingen lesgeven.

Uit de interviews blijkt dat docenten de taalproblemen bij leerlingen breed herkennen, met begrijpend lezen als grootste knelpunt. Leerlingen begrijpen teksten of toetsvragen vaak niet, wat door vrijwel alle docenten wordt gezien als een fundamentele belemmering voor schoolsucces. Daarnaast signaleren zij dat leerlingen nauwelijks lezen en dus ook geen poging doen. Dit leidt tot lage verwachtingen van hun schriftelijk taalgebruik: antwoorden zijn vaak kort, onsamenhangend en zonder volledige zinnen. Daarbij heerst er twijfel over of de taalvaardigheid van leerlingen voldoende is of zal zijn voor het eindexamen en maatschappelijk functioneren. Een gegronde twijfel, gezien de meest recente PISA rapporten, waaruit blijkt dat de groep jongeren die het onderwijs laaggeletterd dreigt te verlaten steeds groter wordt (Meelissen et al., 2023). Specifiek over de taalvaardigheden van leerlingen spreken docenten dus lage verwachtingen uit.

De derde en laatste onderzoeksvraag had betrekking op de manier waarop de verwachtingen van leraren invloed hebben op de keuzes die ze maken in de les rondom taalgericht vakonderwijs. Op basis van de gecombineerde scores voor TVO en de kenmerken van hoge verwachtingen konden drie groepen onderscheiden worden.

Hierbij bleek dat verwachtingen invloed hebben op het didactisch taalgebruik en de didactische keuzes van docenten. De algemene verwachting van de docenten was dat vmbo-leerlingen moeite hebben met abstracte taal, lange zinnen en moeilijke woorden. Dit leidt tot versimpeling van taal, reductie van inhoud en meer visuele ondersteuning, in gebaren of afbeeldingen. Zoals Land en Sanders (2003) aantoonde worden teksten voor

vmbo-leerlingen niet begrijpelijker door ze in taal te versimpelen. Er zijn juist structuurkenmerken zoals verbindingswoorden nodig om zowel het tekstbegrip als de tekstwaardering hoog te houden. Stevens en Vermeersch (2010) kwamen in hun onderzoek ook tot de conclusie dat docenten door lage verwachtingen de stof versimpelen en veel bezig zijn met herhalen, wat ook in dit onderzoek naar voren kwam. Enkele docenten kiezen juist bewust voor talige complexiteit om leerlingen uit te dagen, inhoud te verdiepen of de aandacht te krijgen. Daarnaast konden de docenten aan de hand van hun TVO-score ingedeeld worden in drie groepen, hoog, gemiddeld en laag. Hierbij was te zien dat docenten met een lage score over het algemeen ook lagere verwachtingen hadden, en de docenten met een hoge TVO-score ook gemiddeld hogere verwachtingen hadden. Hier zou dus de voorzichtige conclusie kunnen worden getrokken dat hoge en lage verwachtingen dus invloed hebben op de aspecten van taalgericht vakonderwijs in de lessen van de betreffende docenten

Het onderzoek heeft een aantal beperkingen waar rekening mee dient te worden gehouden bij het generaliseren van de resultaten. Allereerst is er in de operationalisering van leraarverwachtingen gekozen om de studies van Rubie-Davies (2004; 2007) als basis te nemen van het observeren van docentgedrag. In tegenstelling tot het onderzoek van Davies konden in dit onderzoek geen opnames worden gemaakt, waardoor uitspraken direct geclassificeerd moesten worden, een lastig proces. Het aantal observatie-items over verwachtingen is daarom beperkt gehouden. Ter aanvulling zijn in de interviews ook vragen gesteld over leraarverwachtingen zodat middels triangulatie toch een redelijk beeld ontstond. Daarnaast is een andere beperking te vinden in het aantal lessen wat per docent is geobserveerd, namelijk één per docent. Hierdoor was er wel meer tijd om bij verschillende docenten te observeren, maar was het tegelijkertijd ook een momentopname. Het is daardoor lastig om in te schatten of de docenten altijd vanuit de geobserveerde verwachtingen en taalgerichtheid lesgeven, of dat deze les een uitzondering was. De positieve keerzijde is dat er wel saturatie is bereikt door twintig verschillende docenten te interviewen en observeren. Ten slotte was een laatste beperking dat het daadwerkelijke taalniveau van de leerlingen niet gemeten is. Hierdoor was het niet mogelijk om te controleren of de taalgerichte verwachtingen van de docent juist waren. Daarnaast is ook niet volledig duidelijk op basis waarvan de docenten hun verwachtingen vormen. Ondanks deze beperkingen is het onderzoek toch een toevoeging aan de wetenschap, omdat het zich richt op een onderwijskader waar nog geen observatieonderzoek naar is verricht en is uitgevoerd met een grote groep participanten.

Dit onderzoek heeft inzicht gegeven in de verhouding tussen de verschillende pijlers van taalgericht vakonderwijs. Hoewel op geen van de deelnemende scholen sprake was van een bewuste didactische keuze voor deze aanpak, bleek uit de resultaten dat er in zekere

mate wel taalgericht vakonderwijs plaatsvond, met name binnen de pijler Leren in interactie. Dit suggereert bovendien dat het kader niet uitsluitend over taalvaardigheid gaat, maar ook inhoudelijke en pedagogische aspecten en algemene didactische vaardigheden raakt. Het is hierdoor een herkenbaar kader voor docenten, het gaat namelijk om goed lesgeven. Het is dan ook zorgelijk dat het bieden van context en taalsteun weinig te zien waren in de lessen. De volledigheid van het observatie instrument biedt echter ook kansen voor deze docenten en hun scholen. Het is een bruikbaar, herkenbaar en relatief eenvoudig kader, wat door scholen gebruikt zou kunnen worden in hun professionaliseringstrajecten voor leraren. Leraren kunnen meer inzicht krijgen in de manier waarop ze lesgeven en op welke facetten ze nog kunnen verbeteren.

Daarnaast is meer inzicht verkregen in uiteenlopende opvattingen van vmbo-docenten over de rol van taal in hun vak: waar sommigen taal beschouwen als essentieel voor het begrijpen van de vakinhoud, zien anderen het expliciete taalonderwijs als taak van de sectie Nederlands. In de lesvoorbereiding van docenten wordt de taal in het vak niet systematisch meegenomen. In vervolgonderzoek zou kunnen worden onderzocht hoe de lesvoorbereiding van docenten er uitziet en welke voorbereiding nodig is voor een taalbewuste les. Hoewel de Inspectie van het Onderwijs hier nationaal op aanstuurt (De Inspectie van het Onderwijs, 2025), blijkt uit de interviews dat docenten alleen met de principes aan de slag gaan wanneer zij het nut ervan inzien én er ruimte voor is. Voor de implementatie van TVO is het aan te bevelen om bijvoorbeeld een professionele leergemeenschap of studiedagen te organiseren. Deze bleken ondersteunend en katalyserend, zeker wanneer vaksecties breed betrokken waren bij thema's als basisvaardigheden, waardoor taal niet als geïsoleerd onderdeel werd benaderd.

Al met al laat dit onderzoek zien dat er nog een lange weg te gaan is voordat er écht sprake is van taalgericht vakonderwijs in het vmbo. Momenteel lijken persoonlijke interesse en bewustzijn van de rol van taal bij het leren nog bepalend voor de mate van taalgericht vakonderwijs. Docenten zien vaak wel in welke rol taal in hun vak speelt, maar kunnen vaak nog niet een vertaling maken naar een taalbewuste les. Bovendien is sprake van lage verwachtingen rondom taal in het vmbo. Docenten hebben soms wel de overtuiging dat taal belangrijk is, maar vertalen deze overtuiging in de praktijk niet altijd in stimulerend didactisch handelen; in plaats daarvan leidt dit soms tot het versimpelen van taalgebruik en opdrachten, waardoor de taalontwikkeling beperkt blijft en lage verwachtingen worden bevestigd. Er is dus meer bewustzijn nodig van het belang van taal in ieder vak en in elke les om de taalvaardigheid van leerlingen in het vmbo te kunnen versterken en het leren binnen de vakken te optimaliseren.

Literatuur

- Aydın, O., & Ok, A. (2022). A Systematic Review on Teacher's Expectations and Classroom Behaviors. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 12(1), 247-274. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2022.011>
- Bastiaanse, A. A., Bloemhof, M., & Admiraal, W. F. (2017). Taalgerichte vakondersteuning in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 94(1). <https://pedagogischestudien.nl/article/view/14081>
- Borko, H., & Niles, J. (1982). Factors Contributing to Teachers' Judgments about Students and Decisions about Grouping Students for Reading Instruction. *Journal of Reading Behavior*, 14(2), 127-140. <https://doi.org/10.1080/10862968209547441>
- Brophy, J. E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75(5), 631-661. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.5.631>
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of educational psychology*, 61(5), 365.
- Buisman, M., Bollen, I., Jacobs, B., Huijts, T., Cornelisse, R., & van Gulik, N. (2024). *PIAAC 2023*. <https://piaacondersoek.nl/wp-content/uploads/2024/12/PIAAC-Rapport-online-2024.pdf>
- Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-562. <https://doi.org/10.2167/beb459.0>
- Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe (pp. 139-157). na.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of applied linguistics*, 31, 182-204.
- Davison, C., & Williams, A. (2014). Integrating language and content: Unresolved issues. In *English as a second language in the mainstream* (pp. 51-70). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315843575-5/integrating-language-content-unresolved-issues-chris-davison-alan-williams>
- Inspectie van het Onderwijs (2025). *De Staat van het Onderwijs 2025*.
- Echevarria, J., Short, D., & Powers, K. (2006). School Reform and Standards-Based Education: A Model for English-Language Learners. *The Journal of Educational Research*, 99(4), 195-211. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.4.195-211>
- Elbers, E. P. J. M. (2012). Iedere les een taalles? Taalvaardigheid en vakonderwijs in het (v) mbo. De stand van zaken in theorie en onderzoek.

- Farhang, Q., Hashemi, A., & Ghorianfar, A. (2023). Lesson plan and its importance in teaching process. *International Journal of Current Science Research and Review*, 6(08), 5901-5913.
- Friedrich, A., Flunger, B., Nagengast, B., Jonkmann, K., & Trautwein, U. (2015). Pygmalion effects in the classroom: Teacher expectancy effects on students' math achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 1-12.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.10.006>
- Good, T. L. (1987). Two Decades of Research on Teacher Expectations: Findings and Future Directions. *Journal of Teacher Education*, 38(4), 32-47.
<https://doi.org/10.1177/002248718703800406>
- Good, T. L., Sterzinger, N., & Lavigne, A. (2018). Expectation effects: Pygmalion and the initial 20 years of research. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 99-123.
<https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548817>
- Gubbels, J. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht* [PhD, University of Twente].
<https://doi.org/10.3990/1.9789036549226>
- Hajer, M. (2008). De lat hoog voor vakonderwijs: taalbeleid in de klas via taalgerichte vakdidactiek. *Vonk*, 38(1), 11-30.
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2009). *Handboek taalgericht vakonderwijs* (2. herz. dr). Uitg. Coutinho.
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2020). *Handboek taalgericht vakonderwijs* (Vierde herziene druk). Uitgeverij Coutinho.
- Hajer, M., Meestringa, T., & Miedema, M. (2000). Taalgericht vakonderwijs: Een nieuwe impuls voor taalbeleid. *Levende talen tijdschrift*, 1(1), 34-43.
- Inspectie van het Onderwijs. (2008). *Basisvaardigheden taal in het voortgezet onderwijs. Resultaten van een inspectieonderzoek naar taalvaardigheid in de onderbouw van het vmbo en praktijkonderwijs*. Inspectie van het Onderwijs.
- Jussim, L., & Eccles, J. S. (1992). Teacher expectations: II. Construction and reflection of student achievement. *Journal of personality and social psychology*, 63(6), 947.
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131-155.
https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0902_3
- Kasper, L. F. (1997). The impact of content-based instructional programs on the academic progress of ESL students. *English for Specific Purposes*, 16(4), 309-320.
[https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(97\)00035-5](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(97)00035-5)
- Land, J. F. H., & Sanders, T. J. M. (2003). Hoe begrijpelijk en aantrekkelijk zijn studieboekteksten op het vmbo? *Levende talen tijdschrift*, 4(1), 12-18.

- Land, J., & Sanders, T. (2008). Effectieve tekststructuur voor het VMBO: Een corpus-analytisch en experimenteel onderzoek naar tekstbegrip en tekstwaardering van vmbo-leerlingen voor studieteksten. *Pedagogische studiën*, 85(2).
<https://pedagogischestudien.nl/article/view/14454>
- Linthorst, R., & De Glopper, K. (2015). De didactiek van begrijpend lezen in het voortgezet onderwijs: Lesobservaties bij Nederlands en zaakvakken. *Pedagogische Studiën*, 92(2), 150-166.
- McKown, C., & Weinstein, R. S. (2008). Teacher expectations, classroom context, and the achievement gap. *Journal of School Psychology*, 46(3), 235-261.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.05.001>
- Meelissen, M. R. M., Maassen, N. A. M., Gubbels, J., Van Langen, A. M. L., Valk, J., Dood, C., Derks, I., In 'T Zandt, M., & Wolbers, M. (2023). *Results PISA-2022—An overview*. University of Twente. <https://doi.org/10.3990/1.9789036559461>
- Methe, S. A., & Hintze, J. M. (2003). Evaluating Teacher Modeling as a Strategy to Increase Student Reading Behavior. *School Psychology Review*, 32(4), 617-623.
<https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086224>
- Ministerie van Onderwijs, C. en W. (2024, november 19). *Lang niet alle leerlingen in de tweede klas voortgezet onderwijs hebben leesniveau om goed te kunnen doorleren; verbetering noodzakelijk—Nieuwsbericht—Inspectie van het onderwijs* [Nieuwsbericht]. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
<https://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuws/2024/11/19/lang-niet-alle-leerlingen-in-de-tweede-klas-voortgezet-onderwijs-hebben-leesniveaun-om-goed-te-kunnen-doorleren>
- Pani, S. (2004). Reading strategy instruction through mental modelling. *ELT Journal*, 58(4), 355-362. <https://doi.org/10.1093/elt/58.4.355>
- Peteghem, H. V. (z.d.). *Hoge verwachtingen in de B-stroom of vmbo. Wat betekent dit dan voor de leeromgeving en hoe ziet dit eruit?*
- Pica, T. (1991). Classroom interaction, negotiation, and comprehension: Redefining relationships. *System*, 19(4), 437-452. [https://doi.org/10.1016/0346-251x\(91\)90024-j](https://doi.org/10.1016/0346-251x(91)90024-j)
- Rosenthal, R. (1994). Interpersonal Expectancy Effects: A 30-Year Perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 3(6), 176-179. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10770698>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16-20.
- Rubie-Davies, C., Hattie, J., & Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 429-444. <https://doi.org/10.1348/000709905X53589>

- Rubie-Davies, C. M. (2007). Classroom interactions: Exploring the practices of high- and low-expectation teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 289-306.
<https://doi.org/10.1348/000709906X101601>
- Rubie-Davies, C. M. (2015). *Becoming a high expectation teacher: Raising the bar*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315761251>
- Rubie-Davies, C. M., & Hattie, J. A. (2025). The powerful impact of teacher expectations: A narrative review. *Journal of the Royal Society of New Zealand*, 55(2), 343-371.
<https://doi.org/10.1080/03036758.2024.2393296>
- Schooten, E. van, & Emmelot, Y. (2004). *De integratie van taal- en vakonderwijs*. SCO-Kohnstamm Instituut.
- Smit, N., Van Dijk, M., De Bot, K., & Lowie, W. (2022). The complex dynamics of adaptive teaching: Observing teacher-student interaction in the language classroom. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 60(1), 23-40.
<https://doi.org/10.1515/iral-2021-0023>
- Song, B. (2006). Content-based ESL instruction: Long-term effects and outcomes. *English for Specific Purposes*, 25(4), 420-437. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2005.09.002>
- Stevens, P. A. J., & Vermeersch, H. (2010). Streaming in Flemish secondary schools: Exploring teachers' perceptions of and adaptations to students in different streams. *Oxford Review of Education*, 36(3), 267-284.
<https://doi.org/10.1080/03054981003629862>
- Stoller, F. L. (2002). Content-based instruction: A shell for language teaching or a framework for strategic language and content learning. Retrieved June, 16, 2006.
- Stoller, F. L. (2004). 12. CONTENT-BASED INSTRUCTION: PERSPECTIVES ON CURRICULUM PLANNING. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24.
<https://doi.org/10.1017/S0267190504000108>
- Topping, K., & Ferguson, N. (2005). Effective literacy teaching behaviours. *Journal of Research in Reading*, 28(2), 125-143. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2005.00258.x>
- Weinstein, R. S. (2002). *Reaching Higher: The Power of Expectations in Schooling*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674045040>
- Wijnstra, J. M. (2001). *Bruikbare kennis en vaardigheden voor jonge mensen*. Citogroep.

Bijlage 1

Observatie instrument

Cod	Omschrijving	Score	Voor losse notities
	Leren in context		
C1	Verbindt vakinhoud aan voorkennis en ervaringen	0 - 1 - 2 - 3	
C2	Stimuleert actief gebruik van kernbegrippen	0 - 1 - 2 - 3	
C3	Legt relaties tussen alledaagse begrippen en vakbegrippen	0 - 1 - 2 - 3	
C4	Stimuleert betekenisonderhandeling over kernbegrippen	0 - 1 - 2 - 3	
C5	Demonstreert taal-denkactiviteiten via hardop modeling	0 - 1 - 2 - 3	
C6	Stimuleert het verwoorden en uitleggen van antwoorden/oplossingen	0 - 1 - 2 - 3	
C7	Bevordert dat leerlingen eigen woorden en begrippen inbrengen	0 - 1 - 2 - 3	Noteren als het ook in een andere moedertaal is dan NL
	Leren in interactie		
I1	Stelt open vragen	0 - 1 - 2 - 3	Voorbeeldvragen, wat voor soort vragen?
I2	Stelt gesloten vragen	0 - 1 - 2 - 3	
I3	Laat leerlingen aan het woord	0 - 1 - 2 - 3	
I4	Biedt ondersteuning bij formuleringen	0 - 1 - 2 - 3	
I5	Vraagt door	0 - 1 - 2 - 3	Doorvragen na een fout antwoord?
I6	Nodigt uit tot vragen stellen	0 - 1 - 2 - 3	
I7	Varieert gericht in klassikale gesprekken, groepswork en individuele gesprekken	0 - 1 - 2 - 3	
	Leren met taalsteun		
T1	Expliciteert en refereert aan de (vak)taaldoelen	0 - 1 - 2 - 3	Is er onderscheid tussen taal en vakdoelen in de les?
T2	Evalueert de (vak)taaldoelen aan het eind van de les	0 - 1 - 2 - 3	
T3	Spreekt rustig en articuleert duidelijk	0 - 1 - 2 - 3	
T4	Geeft corrigerende en expliciete feedback op de taaluitingen van leerlingen	0 - 1 - 2 - 3	
T5	Controleert of de leerlingen het (mondelijke of schriftelijke) taalaanbod begrijpen	0 - 1 - 2 - 3	
T6	Geeft uitleg over de aanpak van taaltaken (taalleerstrategieën)	0 - 1 - 2 - 3	Wat voor taaltaken?
T7	Geeft hulpmiddelen (bijvoorbeeld woordenlijst, leestips, schrijfkader, spreekkader)	0 - 1 - 2 - 3	
T8	Vraagt leerlingen om verduidelijking over hoe zij iets hebben gezegd of geschreven	0 - 1 - 2 - 3	
	Leraarverwachtingen		
LV1	Geeft als feedback alleen terugkoppeling of het goed of fout is	0 - 1 - 2 - 3	
LV2	Geeft in de feedback aan wat leerlingen hebben geleerd en wat ze nog kunnen leren	0 - 1 - 2 - 3	
LV3	Geeft weinig procedurele aanwijzingen en uitspraken	0 - 1 - 2 - 3	
	Klas/gedragsmanagement		
KGM1	Positief preventief	0 - 1 - 2 - 3	
KGM2	Negatief preventief	0 - 1 - 2 - 3	
KGM3	Positief reactief	0 - 1 - 2 - 3	
KGM4	Negatief reactief	0 - 1 - 2 - 3	

Bijlage 2

Interviewleidraad

Keuzes taalgericht vakonderwijs

STARTVRAAG:

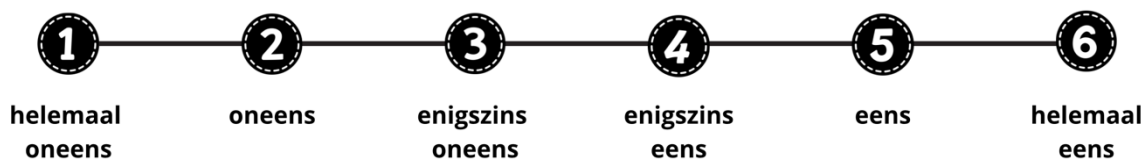
1. Wat voor soort les was dit? Verlopen lessen meestal zo, of was deze uitzonderlijk?

DOORVRAGEN:

2. Heb je in de voorbereiding van deze les rekening gehouden met taalvaardigheid?
3. Welke keuzes heb je in deze les gemaakt rondom taalvaardigheid?

In hoeverre ben je het eens met de volgende stelling, op schaal van 1 tot 6?

“Voorafgaand aan deze les was ik van plan om taalvaardigheid te integreren in de vakinhoud.”



DOORVRAGEN:

4. Hoe komt het dat je dit wel/niet van plan was?
5. Was er nog meer dat ervoor zorgde dat je dit wel/niet van plan was? (herhalen)

ALLEEN BIJ (2) / (3) / (4) / (5):

6. Hoe komt het dat je dit niet helemaal (niet) van plan was?
7. Was er nog meer dat ervoor zorgde dat je dit niet (helemaal) niet van plan was?

Leraarverwachtingen

STARTVRAAG:

8. Heb je bepaalde verwachtingen van deze klas op het gebied van taal en leesvaardigheid?

DOORVRAGEN:

9. Hoe merken leerlingen deze verwachtingen?
10. Hoe draag je deze verwachtingen over aan leerlingen?
11. Hoe sluit je aan bij het taalniveau van de leerlingen?
12. Hoe stel je doelen voor deze klas?
13. Stel je voor alle leerlingen dezelfde doelen?
14. Hoe verwacht je dat deze leerlingen gaan ontwikkelen op het gebied van taal?
15. Welk referentieniveau voor taal denk je dat ze kunnen bereiken bij hun examens?

Bijlage 3**Tabel 10***Codeboom*

Thema	Code
Taalgericht vakonderwijs	Affiniteit met taal
	Behoeft
	Belemmeringen
	Betekenisonderhandeling
	Context
	Doelen stellen
	Gevolg taalproblemen
	Keuzes in de les
	Lesopbouw
	Lesvoorbereiding
	Opvatting taal
	Problemen rond taal
	Rol taal in andere vakken
	Rol taal in eigen vak
	Samenwerking docenten
	Taal in interactie
	Taalbeleid
	Taalgerichte verwachting
	Taalsteun
	Toetsing
	Vaardigheden docent
	Verantwoordelijkheid
Leraarverwachtingen	Differentiëren
	Doelen stellen
	Ervaren verwachting
	Interactie met leerlingen
	Klas/gedragsmanagement

Thema	Code
Voorbeelden	Lesdoel
	Pedagogische visie
	Problemen rond taal
	Referentieniveaus
	Taalgerichte verwachting
	Verwachting klas
	Verwachting vmbo
	Voorbeeld context
	Voorbeeld pedagogische visie
	Voorbeeld taalprobleem
Voorbeeld taaltaak	

Noot. Dikgedrukte codes zijn vooraf opgesteld, andere zijn open codes die tijdens het coderen zijn gemaakt.