

Buitenschoolse spreekopdrachten

Redenen waarom ze nog niet de weg hebben gevonden naar de dagelijkse NT2-onderwijspraktijk en hoe dat verholpen kan worden

Masterscriptie
Nederlands als Tweede Taal: Docent en Expert
Lisa Hagenaars
s1029819

Radboud Universiteit Nijmegen
Faculteit Letteren

Begeleider: dr. Jetske Klatter-Folmer
Tweede lezer: dr. Marianne Starren

6 november 2020

Voorwoord

Drie jaar geleden nam ik het besluit NT2-docent te worden. Dat betekende een terugkeer naar de collegebanken. Voor die keuze ben ik mezelf dankbaar. Het was niet altijd eenvoudig, maar ik heb ontzettend veel geleerd. Het eindproduct van dit proces is deze masterscriptie.

Het onderwerp ligt mij na aan het hart. Tijdens mijn docentstage in november 2019 trof ik in een A1-les een cursist met vluchtelingenachtergrond die ongekend vlot Nederlands sprak. Bij navraag bleek dat hij buiten de les veel contact had met Nederlanders. Ik besloot ter plekke dat ik me zou inzetten om te achterhalen hoe dit voor meer vluchtelingen mogelijk is. Over mijn scriptieonderwerp hoefde ik dan ook niet lang na te denken.

Tijdens het uitvoeren van mijn onderzoek heb ik inspirerende mensen ontmoet en gesproken. Hen wil ik bedanken. Allereerst gaat mijn dank uit naar mijn scriptiebegeleider Jetske Klatter-Folmer. Heel veel dank voor je toewijding, je steun en het delen van je kennis. Naast een expert in het vakgebied ben je ook een heel prettig persoon om mee samen te werken. Ook wil ik Marianne Starren, mijn tweede lezer, bedanken. Daarnaast ben ik de deelnemers aan dit onderzoek immens dankbaar. Niet alleen was het zonder jullie niet gelukt, ik heb ook heel veel van jullie geleerd. Ook wil ik mijn digitale schrijfgroep bedanken. Max en Layla, bedankt voor jullie begeleiding. Kiki, Anne, Sandra, Bente en Sabine, als jullie niet elke dag trouw online waren geweest, was ik nu waarschijnlijk nog bezig. Merci! Verder wil ik Immy, Tanja en Emily bedanken voor het meedenken over de interviews en de aanmoediging die ik van ze heb gehad. Ten slotte gaat mijn dank uit naar familie en vrienden. Jullie appjes, belletjes, kaartjes, brainstormsessies en feestpepernoten hebben me goed gedaan.

“Onderwijs is het krachtigste wapen dat je kunt gebruiken om de wereld te veranderen.”

- **Nelson Mandela**

‘s-Hertogenbosch, 6 november 2020

Lisa Hagens

Samenvatting

Participeren in de Nederlandse samenleving is voor veel vluchtelingen een flinke uitdaging. Goed Nederlands leren spreken is een voorwaarde om mee te kunnen doen. Uit eerder onderzoek blijkt dat het buitenschools oefenen van spreekvaardigheid een positieve bijdrage levert aan het taalniveau en het participatiesucces van de vluchteling. Toch vinden deze buitenschoolse spreekopdrachten (BSO's) nog niet hun weg naar de dagelijkse NT2-onderwijspraktijk. Een verandering is nodig omdat in juli 2021 de nieuwe wet inburgering ingaat, die praktijkleren centraal stelt. Dit onderzoek probeert te achterhalen waarom BSO's nog niet worden ingezet en wat er gedaan kan worden om van deze manier van leren een 'ingeburgerde' methode te maken. Door middel van online focusgroepen, waarin NT2-experts, -docenten en -cursisten vertegenwoordigd waren, is besproken wat de obstakels zijn voor het oefenen met BSO's. Dat resulteerde in vier hoofdthema's: Tijd is geld, Onwetende onderwijzers, Worstelende cursisten en Spreken is eng. Ook is onderzocht welke veranderingen er nodig zijn om van BSO's een terugkerend item in de NT2-les te maken. Daaruit volgden drie hoofdthema's: BSO's op de agenda, Onderwijs is het krachtigste wapen en Spreken is zilver, spreken over spreken is goud. Door deze thema's en de gedetailleerdere subthema's tegen elkaar af te wegen, was het mogelijk om in dit onderzoek aanbevelingen te doen voor de NT2-praktijk. Taalscholen, docenten en cursisten blijken nog niet voldoende voorbereid in aanloop naar de nieuwe wet. De belangrijkste adviezen behelzen daarom het zoveel mogelijk aandacht genereren voor BSO's en het opleiden en bijscholen van NT2-docenten.

Inhoudsopgave

Voorwoord	II
Samenvatting	III
Inhoudsopgave	IV
Hoofdstuk 1: Theoretisch kader	1
1.1. Vluchtelingen in Nederland	1
1.2. Wat is integratie?	1
1.2.1. <i>Sociale netwerken</i>	2
1.2.2. <i>Taal</i>	2
1.3. De nieuwe wet inburgering	3
1.4. Spreekvaardigheid	3
1.4.1. <i>Bereidheid om te communiceren</i>	3
1.4.2. <i>Taalcontact</i>	4
1.4.3. <i>Onderwijs</i>	5
1.5. Het NT2-spreekonderwijs	5
1.5.1. <i>De rol van de docent binnen het NT2-spreekonderwijs</i>	6
1.5.2. <i>Uitdagingen binnen het NT2-spreekonderwijs</i>	6
1.6. Buitenschools leren	7
1.6.1. <i>Voorbeelden van buitenschoolse spreekopdrachten</i>	7
1.6.2. <i>Voorwaarden voor buitenschoolse spreekopdrachten</i>	9
1.7. Problemen met buitenschoolse spreekopdrachten	9
1.7.1. <i>Problemen die docenten ervaren</i>	10
1.7.2. <i>Problemen die cursisten ervaren</i>	10
1.8. Onderzoeksvraag	11
Hoofdstuk 2: Methode	12
2.1. Onderzoeksontwerp	12
2.2. Participanten	13
2.3. Procedure	13
2.4. Data-analyse	15
2.5. Kwaliteitseisen	16
Hoofdstuk 3: Resultaten	17
3.1. Vragenlijsten	17
3.2. Algemene observaties	18
3.2.1. <i>Buitenschools spreken werkt</i>	18
3.2.2. <i>BSO's zijn nog niet ingeburgerd</i>	18
3.2.3. <i>Lof voor de nieuwe wet</i>	19

3.2.4. <i>Participeren is meer dan alleen spreken</i>	19
3.3. Wat zijn de obstakels?	20
3.3.1. <i>Tijd is geld</i>	20
3.3.1.1. <i>Het is allemaal commercieel geworden</i>	20
3.3.1.2. <i>Docenten zijn druk, druk, druk</i>	20
3.3.1.3. <i>Ik wil wel spreken, maar ik heb geen tijd</i>	21
3.3.2. <i>Onwetende onderwijzers</i>	21
3.3.2.1. <i>Zo doen we het al jaren</i>	21
3.3.2.2. <i>Blijven bij het veilige</i>	22
3.3.2.3. <i>Het ontwerp rammelt</i>	22
3.3.3. <i>Worstelende cursisten</i>	23
3.3.3.1. <i>Meedoen is gemakkelijker gezegd dan gedaan</i>	23
3.3.3.2. <i>Cursisten moeten nog leren leren</i>	24
3.3.4. <i>Spreken is eng</i>	25
3.3.4.1. <i>Mijn uitingen moeten perfect zijn</i>	26
3.3.4.2. <i>Ongemakkelijk gevoel</i>	26
3.4. Welke veranderingen zijn er nodig?	26
3.4.1. <i>BSO's op de agenda</i>	27
3.4.1.1. <i>Structureel onderdeel van elke methode</i>	27
3.4.1.2. <i>Structureel onderdeel van elke les</i>	27
3.4.2. <i>Onderwijs is het krachtigste wapen</i>	28
3.4.2.1. <i>Bijscholen, echt heel veel bijscholen</i>	28
3.4.2.2. <i>De bouwtekeningen liggen klaar</i>	29
3.4.2.3. <i>Docenten zijn bruggenbouwers</i>	32
3.4.2.4. <i>Docenten zijn drempelverlagers</i>	33
3.4.3. <i>Spreken is zilver, spreken over spreken is goud</i>	33
3.4.3.1. <i>Eerlijk over spreekangst</i>	34
3.4.3.2. <i>Kennis uitwisselen en inspireren</i>	34
Hoofdstuk 4: Discussie en conclusie	36
4.1. Doel van het onderzoek	36
4.2. Samenvatting bevindingen	36
4.2.1. <i>Waar lopen NT2-experts, -docenten en cursisten tegenaan?</i>	36
4.2.2. <i>Welke veranderingen zijn er nodig?</i>	37
4.2.3. <i>Hoe kunnen buitenschoolse spreekopdrachten (BSO's)</i> <i>hun weg vinden naar de dagelijkse NT2-praktijk?</i>	38
4.3. Beperkingen	39
4.4. Aanbevelingen voor vervolgonderzoek	40

4.5. Aanbevelingen voor de praktijk	40
4.5.1. Aanbevelingen voor besluitnemers	40
4.5.2. Aanbevelingen voor methodeontwikkelaars	41
4.5.3. Aanbevelingen voor experts en wetenschappers	41
4.5.4. Aanbevelingen voor docenten	41
4.5.5. Aanbevelingen voor cursisten	42
Referenties	43
Bijlagen	49
Bijlage 1. Toestemmingsverklaring	49
Bijlage 2. Vragenlijst	50
Bijlage 3. Interviewleidraden	54
<i>Bijlage 3a. Interviewleidraad expert</i>	<i>54</i>
<i>Bijlage 3b. Interviewleidraad docent</i>	<i>55</i>
<i>Bijlage 3c. Interviewleidraad cursist</i>	<i>56</i>
Bijlage 4. Thema's	57

Hoofdstuk 1: Theoretisch kader

1.1. Vluchtelingen in Nederland

Nog nooit waren er wereldwijd zoveel mensen op de vlucht als in 2018: 70,8 miljoen (VluchtelingenWerk, 2019). Ook Nederland kreeg en krijgt te maken met deze migratiestromen. In de periode tussen juni 2019 en mei 2020 kreeg ons land ruim 24.000 asielaanvragen binnen. Aanvragen van personen uit Syrië, Eritrea, Nigeria, Iran en Turkije maakten ongeveer de helft van alle asielaanvragen uit (IND, 2020). Nederland staat daarmee op de negende plaats van de lijst van Europese landen die de meeste aanvragen krijgen. Eind 2018 hadden bijna 102.000 mensen in Nederland de status 'vluchteling' (VluchtelingenWerk, 2019). Hun komst verloopt niet onopgemerkt.

Vluchtelingen ondervinden regelmatig problemen als zij deel proberen te nemen aan de maatschappij in een nieuw land. Door de onzekere mentale en fysieke staat waarin zij vaak verkeren, wordt hun participatie bemoeilijkt. Ook zijn vluchtelingen veelal afhankelijk van beleidsmatige en politieke beslissingen die soms voor uitsluiting zorgen of het gevoel geven niet geworteld te zijn (Sorgen, 2015). Daarnaast kunnen ze te maken krijgen met negatieve houdingen in het gastland (Mestheneos en Ioannidi, 2002). Dergelijke uitingen zijn terug te zien in politieke en publieke debatten, die steeds meer gepolariseerd lijken (Van Avermaet, 2013; Onderwijsraad, 2017). Eén van de kernpunten in dat debat is de integratie van de nieuwkomers in de Nederlandse samenleving.

1.2. Wat is integratie?

Over de precieze betekenis van het concept 'integratie' bestaat geen consensus. Bekend is het werk van Berry (1997) omtrent acculturatie. Tijdens dit proces neemt een bepaalde groep sociale of culturele kenmerken over van een andere groep. Integratie is één van de mogelijke vormen van acculturatie. De minderheidsgroep staat in dit geval open voor aanpassing, maar kan tegelijkertijd ook elementen uit zijn eigen cultuur behouden. Volgens Berry (1997) is integratie in de meeste culturen de meest wenselijke strategie. Dit proces kan echter alleen plaatsvinden als binnen de nieuwe cultuur ruimte is voor multiculturaliteit. Ook moet de meerderheidsgroep bereid zijn tot *mutual accommodation*, ofwel wederzijdse aanpassing (Berry, 1997).

Hoewel sommigen integratie zien als een lineair proces, gaan de meesten er net als Berry (1997) van uit dat het een multidimensionaal proces is dat vele lagen en factoren kent (Bakker, Cheung & Phillimore, 2016). Er is veel onderzoek gedaan naar deze onderliggende factoren en hoe ze kunnen bijdragen aan succesvolle integratie. Zo clusterden Ager en Strang (2008) bepalende factoren samen in vier hoofdthema's. Het eerste thema speelt zich af in de publieke sfeer en omvat de toegang tot alle sectoren van werkgelegenheid, huisvesting, onderwijs en gezondheid. Een tweede thema is sociale verbinding. Dit betreft sociale banden (verbindingen tussen personen die eenzelfde identiteit delen, bijvoorbeeld op basis van religie of etniciteit), sociale bruggen (verbindingen met personen uit andere gemeenschappen) en sociale links (verbindingen met instituties). Het derde thema bestaat uit de facilitatoren van inburgering: taal, culturele kennis en veiligheid. Zonder deze facilitatoren is inburgering vrijwel onmogelijk (Alencar, 2017). Tot slot omvat de vierde factor het fundament van rechten en burgerschap.

Hoewel het tot zijn recht komen van deze factoren sterk afhankelijk is van de integratiecontext van het gastland (Crul en Schneider, 2010), heeft het vakgebied van Nederlands als Tweede Taal (NT2) toch een flinke vinger in de pap, namelijk invloed op de thema's sociale netwerken en taal.

1.2.1. Sociale netwerken

Sociale netwerken zijn van vitaal belang voor nieuwkomers. Betekenisvolle relaties zijn nodig om hun welzijn te garanderen. Dat geldt met name voor de onzekere periode waarin de vluchteling nog in afwachting is van beslissingen over de verblijfsstatus. Sociale netwerken dragen dan bij aan het delen van gemeenschappelijke ervaringen, het maken van beslissingen, het benadrukken van het proactieve en vindingrijke karakter van de vluchteling en het verkrijgen van waardevolle bronnen van informatie (Sorgen, 2015). Daarnaast wordt in het onderzoek naar sociale netwerken vaak *sense of belonging* genoemd, ofwel het gevoel ergens bij te horen of thuis te horen. In een artikel over de verbeterde positie van Syriërs in Nederland, schrijft de NOS (2020, 4 juni) bijvoorbeeld: "De sterke identificatie met Nederland gaat hand in hand met frequente sociale contacten met Nederlanders."

Om dat gevoel van identificatie en ergens thuishoren te creëren, zijn sociale bruggen nodig (Beirens, Hughes, Hek & Spicer, 2007). De maatschappij van het gastland bouwt die bruggen idealiter, omdat zonder deze sociale steun de vluchteling niet of nauwelijks kan integreren (Akhtar en Choi, 2004). In een experiment van Kneer en Jansz (2019) werd bijvoorbeeld geprobeerd die bruggen te bouwen met behulp van een buddysysteem. Jonge migranten kregen ieder een Nederlandse leeftijdsgenoot toegewezen met wie ze fysiek en/of digitaal contact onderhielden. Het project liet positieve resultaten zien voor de migranten: ze werden zelfredzamer en deden positieve inzichten op.

De verantwoordelijkheid voor het onderhouden van sociale contacten en het participeren in de maatschappij komt uiteraard voor een groot deel ook op de schouders van de vluchteling te liggen. Er is met reden veel onderzoek gedaan naar de taalvaardigheid van nieuwkomers. Het beheersen van de taal van het gastland is nodig om de vluchteling sociaal te laten participeren.

1.2.2. Taal

Sociale netwerken en taal lijken dus sterk afhankelijk van elkaar. Als participeren in de maatschappij van het gastland het hogere doel is, zal de nieuwkomer de taal moeten verwerven (Van Niejenhuis, van der Werf en Otten, 2015; Mestheneos en Ioannidi, 2002). Zo worden communicatieproblemen - zoals het niet kunnen communiceren met zorgprofessionals en daardoor zorg vermijden - voorkomen (Ager en Strang, 2008). Een goede taalvaardigheid is bovendien bevorderlijk voor het welzijn van de vluchteling. Het beheersen van de taal van het gastland draagt bij aan het gevoel erbij te horen (UNHCR, 2001). Taal is dus niet alleen een simpel communicatiemiddel, maar moet begrepen worden in zijn sociale context: "It is through language that a person negotiates a sense of self within and across different sites at different points in time, and it is through language that a person gains access to – or is denied access to – powerful social networks that give learners the opportunities to speak." (Peirce, 1995, p. 13). Deze opvatting is terug te zien in het werk van Van Tubergen (2010). Hij deed onderzoek naar de succesfactoren bij het verwerven van de Nederlandse taal door vluchtelingen. Zij die aangesloten waren bij een vrijwilligersorganisatie hadden een 1.42 grotere kans hadden om goed Nederlands te spreken dan vluchtelingen die geen vrijwilligerswerk deden.

Op het eerste gezicht lijkt talige integratie in Nederland goed te verlopen. De taal- en inburgeringslessen die Nederland aanbiedt, bevorderen de taalvaardigheid van de vluchteling en daarmee ook de gezondheid, de ontwikkeling van sociale netwerken en de kansen op de arbeidsmarkt (Engbersen et al., 2015; Bakker et al., 2016). Bovendien wordt de talige zelfredzaamheid van de vluchteling aangezwengeld door gelijkgestemden met elkaar in contact te brengen: "[...] the Netherlands encourage and have an established tradition of fostering and promoting community organizations to provide services to other refugees, thus involving refugees actively in their own integration." (Mestheneos en Ioannidi, 2002, p. 307).

Toch blijven er twee grote problemen zichtbaar bij de talige integratie van vluchtelingen in Nederland. Ten eerste zijn taallessen slechts ontworpen voor kortetermijndoelen en sluiten ze niet aan bij het lokale arbeidsmarktbeleid (Engbersen et al., 2015). Ten tweede hebben vluchtelingen vaak minimaal contact met moedertaalsprekers van het Nederlands, waardoor ze te weinig worden blootgesteld aan de

taal (Van Tubergen, 2010). Ook werkt het de andere kant op: door een lager taalniveau zoeken nieuwkomers minder het contact op met Nederlanders (Martinovic, van Tubergen en Maas, 2009), waardoor participeren in de maatschappij een uitdaging wordt.

1.3. De nieuwe wet inburgering

De hierboven geschetste problemen vallen ook experts, politici en beleidsmakers op. Het huidige systeem staat nog te veel op zichzelf. Hierdoor ontbreekt de samenhang tussen inburgering en participatie in de maatschappij en blijven te veel nieuwkomers afhankelijk van een bijstandsuitkering, zo schreef minister Koolmees (2018) in een kamerbrief. Hij geeft daarin mogelijke verklaringen voor het moeizame taalverwervingsproces. Ten eerste wordt er te lang gewacht met activiteiten gericht op taal, integratie en participatie, waardoor kostbare tijd verloren gaat. Ten tweede laten huidige taal- en inburgeringscursussen zich planningstechnisch slecht combineren met betaald of vrijwillig werk, terwijl het leren in de praktijk juist zo belangrijk wordt geacht. Ten slotte geven niet alleen experts, maar ook inburgeraars zelf aan dat ze behoefte hebben aan meer praktijkgerichte en contextgebonden taalverwerving. De nieuwe inburgeringswet, die op 2 juli 2020 door de Tweede Kamer werd aangenomen en op 1 juli 2021 ingaat (Rijksoverheid, 2020), moet onder andere deze problemen opvangen. Het doel van deze nieuwe wet is dat “[...] iedereen op een voor hem of haar zo hoog mogelijk niveau inburgert en naar eigen vermogen zo goed mogelijk participeert in de Nederlandse samenleving, liefst via betaald werk.” (Koolmees, 2018, p. 8). Taal- en inburgeringscursussen blijven een centrale rol spelen, maar de focus op de praktijk wordt sterker. Het leren van de taal wordt gecombineerd met (vrijwilligers)werk. Dit sluit aan bij de visie van Engbersen et al. (2015) dat een parallelle aanpak de voorkeur heeft boven een opeenvolgende aanpak. Ook wordt er meer aanspraak gedaan op het eigen initiatief van de inburgeraar. Om hem daarbij te helpen, wordt zijn persoonlijke situatie uitgebreid in kaart gebracht. Aan de hand daarvan wordt een persoonlijk Plan Inburgering en Participatie (PIP) voor hem opgesteld. Het PIP bestaat altijd uit een plan voor taalverwerving in combinatie met werk, vrijwilligerswerk, stage of studie, om zo het geleerde gelijk in de praktijk te kunnen brengen. Binnen dat plan neemt het verwerven van mondelinge taalvaardigheid, of spreekvaardigheid, een speciale plaats in.

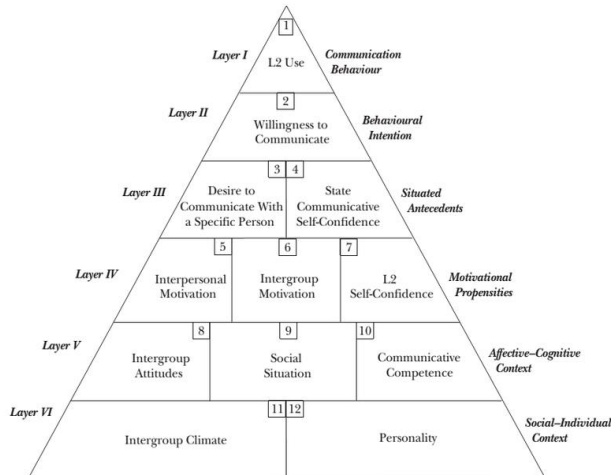
1.4. Spreekvaardigheid

Door economische en maatschappelijke behoeften komt in het onderwijs steeds meer focus te liggen op het goed leren spreken van de taal van het gastland (Corda, Koenraads en Visser, 2012). In de Nederlandse context verwoordt Verboog (2009, p. 11) het als volgt: “Als het doel van het NT2-onderwijs is om het mensen mogelijk te maken in de maatschappij te participeren, dan is het leren spreken prioriteit nummer één.” Bovendien is het deze deelvaardigheid waarop achterstand het meest zichtbaar wordt en waarop nieuwkomers worden beoordeeld (Verboog, 2009). Het is dus zaak om het onderwijs zo in te richten dat inburgerende vluchtelingen leren hun boodschap te verwoorden op een manier die “[...] verstaanbaar en begrijpelijk is en passend in de situatie.” (Verboog, 2009, p. 15).

Om beter te begrijpen hoe het onderwijs daarop moet worden afgestemd, is het belangrijk in te zien hoe spreekvaardigheid verworven wordt. Hoewel vele determinanten een rol spelen, zoals de leeftijd of de cognitieve vaardigheden van de taalleerder, zijn drie factoren interessant in de taalleercontext van de vluchteling: bereidheid om te communiceren, taalcontact en onderwijs.

1.4.1. Bereidheid om te communiceren

In hoeverre vluchtelingen gemotiveerd zijn om de tweede taal (T2) te gebruiken, hangt van verschillende factoren af. MacIntyre, Clément, Dörnyei en Noels (1998) hebben deze factoren in verschillende lagen



Figuur 1: Het willingness to communicatie (WTC)-model (MacIntyre et al., 1998, p. 547)

geconceptualiseerd. Het resultaat is het *willingness to communicate* (WTC)-model (zie Figuur 1). Bovenin de piramide is de daadwerkelijke gedragsuiting van T2-communicatie te zien. Wat daaraan voorafgaat, is de bereidheid van de taalleerder om te communiceren (Buckingham en Stott Alpaslan, 2017). De variabelen die zich op de onderste lagen van de piramide bevinden, spelen ieder een rol in de intentie om te communiceren.

Motivatie is met een eigen laag zeer bepalend in de bereidheid om te communiceren. Motivatie kan intrinsiek zijn of bijvoorbeeld voortkomen uit gedrag van anderen binnen dezelfde groep of vanuit verplichting. Wanneer een vluchteling van plan is zich te vestigen in het gastland, is de kans groter dat hij ¹meer gemotiveerd is om de T2 te gebruiken (Van Tubergen, 2010). Ook de intentie om werk te vinden levert een grote bijdrage aan de motivatie om de taal te leren (Asfar, Born, Oostrom en van Vugt, 2019). Bovendien heeft mentale gesteldheid een grote weerslag op motivatie. Veel vluchtelingen verkeren in onzekere tijden wanneer ze proberen te integreren in een nieuwe samenleving. Ze worstelen vaak om hun weg in het gastland te vinden en kunnen een gevoel van angst over hun onzekere toekomst ervaren (Sorgen, 2015). Ook het verleden speelt een rol. Veel vluchtelingen hebben traumatische gebeurtenissen ervaren die een goede taalverwerving of bereidheid om te communiceren in de weg kunnen staan (UNHCR, 2001; Van Tubergen, 2010). Uit verschillende onderzoeken blijkt inderdaad dat een goede mentale gezondheid vaak gekoppeld is aan een betere verwerving van de T2 (Van Tubergen en Kalmijn, 2005; Asfar et al., 2019).

Bij motivatie kunnen ook de persoonlijkheidskenmerken van de taalleerder een rol spelen. Zo lijken extraverte leerders in het voordeel bij mondelinge, communicatieve taalhandelingen en introverte leerders bij de meer schoolse taken (Bossers, Kuiken en Vermeer, 2015). Ook heeft elke leerder zijn of haar eigen voorkeuren met betrekking tot leerstijl. De één is een analytische leerder, die veel baat heeft bij grammatica-instructie, terwijl de ander het liever informeel in de praktijk leert. De invloed van culturele normen mag hierbij niet vergeten worden. In bepaalde culturen is men bijvoorbeeld veel gevoeliger voor autoriteit dan in andere. Zo kan de ene leerder een hoge pet op hebben van het individualistische Nederlandse onderwijs, terwijl de ander er het nut niet van inziet (Emmelot en Verhallen, 1997).

1.4.2. Taalcontact

Met alleen de bereidheid om te communiceren is de taalleerder er nog niet. Zijn sociale situatie moet taalcontact wel toestaan. De aard en mate van contact met de T2 zijn sterk bepalend voor het

¹Om verwarring te voorkomen is in deze scriptie steeds naar de docent verwezen met 'zij' en naar de cursist met 'hij'.

taalleersucces van de vluchteling (Bossers et al., 2015). Logischerwijs hebben de leerders die het langst in het gastland verblijven vaak de hoogste taalniveaus (Mesch, 2003; Van Tubergen, 2010). Dat is niet alleen te danken aan het feit dat ze langer taallessen hebben gehad, maar voornamelijk aan het feit dat ze buiten de lessen meer met de taal in aanraking zijn gekomen (Muñoz, 2014; Peters, Noreillie, Heylen, Bulté en Desmet, 2019). Van Tubergen (2010) ontdekte dat een tekort aan blootstelling aan de taal van het gastland gevolgen kan hebben voor de taalvaardigheid van de vluchteling. Door de lange tijd die vluchtelingen in Nederlandse asielzoekerscentra verblijven, gaat er kostbare tijd verloren voor taalcontact (Engbersen et al., 2015). De gevolgen daarvan kunnen desastreus zijn: "I find that for every year that a refugee stays in a reception center in the Netherlands, the associated odds of speaking Dutch well decreases about 10 percent [...]" (Van Tubergen, 2010, p. 529).

1.4.3. Onderwijs

Wanneer de vluchtelingen na aankomst in Nederland onderwijs genieten, hebben zij 4,45 keer zoveel kans om goed Nederlands te spreken dan vluchtelingen die geen onderwijs genieten na aankomst (Van Tubergen, 2010). Spreekonderwijs loont dus, maar het is wel zaak dat dat onderwijs goed is ingericht. De Onderwijsraad (2017) noemt twee voorwaarden voor een betere inrichting van het onderwijs voor vluchtelingen, zodat dit kan bijdragen aan kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. Ten eerste is een efficiënte organisatie van het onderwijs van belang. Scholing moet toegankelijk zijn en er moet door instanties worden samengewerkt om netwerkvorming en kennisdeling te bevorderen (Onderwijsraad, 2017). Ten tweede speelt de deskundigheid van de docent een grote rol. Vluchtelingen hebben baat bij onderwijs van een docent die niet alleen didactisch competent is, maar ook kennis heeft van tweedetaalverwerving, internationale competenties en trauma's (Onderwijsraad, 2017). Daarnaast speelt ook het type spreekonderwijs een rol bij het succes in T2-verwerving.

1.5. Het NT2-spreekonderwijs

Over welke methode voor spreekonderwijs het meest geschikt is, is de afgelopen decennia flink gediscussieerd. Eén van de eerste methoden was de traditionele grammatica-vertaalmethode, die populair was tot in de jaren zestig van de vorige eeuw. Het schriftelijk taalgebruik stond daarin voorop en er was weinig ruimte voor het oefenen met de taal (Verboog, 2009). In de directe methode, die in de jaren zeventig zijn doorgang vond naar het NT2-onderwijs, was vooral aandacht voor de receptieve vaardigheden lezen en luisteren (Bossers et al., 2015). Spreken had in de directe methode een ondergeschikte rol. Dat stuitte taalverwervingsexperts eind jaren zeventig tegen de borst. Door onvrede over de uitkomsten van het NT2-onderwijs, verschoof de aandacht naar een meer analytische benadering. De focus ligt hier op het leren van de taal als één geheel, inclusief een link met het dagelijkse leven (De Cuyper en Jacobs, 2011). Het gedachtegoed van Stephen Krashen, dat begin jaren tachtig veel aandacht verkreeg, sluit daarop aan. Hij stelde dat alleen *acquisition*, ofwel het spontane 'oppikken' van een T2, en niet het traditionele *learning*, kan leiden tot succesvolle T2-verwerving (Krashen, 1982). Alleen input zou volgens Krashen voldoende zijn. Dat idee bleek te beperkt. Daarop werd de outputhypothese ontwikkeld. Deze stelt dat leerders door zelf te spreken taalhypoteses kunnen testen en zich zo bewuster worden van hun kennis en de mogelijkheden voor verbetering (Swain, 1985). In het verlengde van deze communicatieve benadering, ontstond daarna de *content based language learning*-benadering (Emmelot en Verhallen, 1997). In het NT2-onderwijs vertaalde zich dat naar het samenvoegen van (vak)inhoud en taalleren in geïntegreerde trajecten, zodat de leerder niet alleen meer taalkennis kreeg in zijn of haar vakgebied, maar de inhoud ook interessanter werd (Bossers et al., 2015).

De laatste jaren wordt ervan uitgegaan dat een combinatie van verschillende methoden tot het beste resultaat leidt (De Cuyper en Jacobs, 2011). Belangrijk is dat de aanpak past bij de achtergrond, vaardigheden en doelen van de cursist (Bossers et al., 2015). Momenteel wordt er veel gewerkt met competentiegericht onderwijs, waarbij de taalgebruiker de basis is van het NT2-onderwijs. De

spreekoefeningen bestaan idealiter uit taken die zijn afgestemd op de doelen van de cursist. Het werken met competenties heeft een aantal voordelen, zoals verwoord door Thio (1994). Ten eerste staat taalgebruik centraal in het bereiken van een bepaald doel in de communicatie. Dat doel is vaak afgestemd op de wensen van de cursist en dus nuttig. Ten tweede leert men in het NT2-onderwijs vaak via korte, op zichzelf staande opdrachten. Taken zorgen ervoor dat de leerder die losse elementen verbindt in één grote eenheid van taal. Ten slotte is de leeropbrengst bij taken ook groot, omdat ze vaak onvoorspelbaar zijn en woorden of constructies vaker laten terugkomen.

De voorkeur voor taken is ook terug te zien in het Europees Referentiekader (ERK) voor talen. Het ERK beschrijft vaardigheidsniveaus van taalverwerving en doet dat aan de hand van taakbeschrijvingen en taalhandelingen. Taalgebruik staat er dus centraal, en niet de meer traditionele taalkennis, zoals grammatica (De Cuyper en Jacobs, 2011). Zo moet een spreker op A2-niveau bijvoorbeeld in staat zijn om een afspraak te verzetten of in een winkel aan te geven waarom hij of zij een product niet wil aanschaffen (SLO, 2015). De Staatsexamens, die ook veel worden afgelegd door vluchtelingen, maken gebruik van dit referentiekader. Veel taalscholen en docenten kiezen er daarom voor om in de les ook tijd in te ruimen voor het oefenen met soortgelijke taken.

In het NT2-onderwijs is er niet alleen aandacht voor het uitvoeren van verschillende taal- en spreektaken, maar ook voor bijvoorbeeld conventies en taalgebruikssituaties. Het is aan de docent om de taalleerder daarin te begeleiden.

1.5.1. De rol van de docent binnen het NT2-spreekonderwijs

Om vluchtelingen succesvol een hoge spreekvaardigheid in het Nederlands te laten verwerven, heeft de docent een aantal verantwoordelijkheden. De eerste verantwoordelijkheid omvat het begeleiden van het leren van de hierboven omschreven communicatieve vaardigheden. Daarvoor is het zaak dat de docent de spreekoefeningen goed plant en nadenkt over wat zij wil bereiken met de oefeningen. Het is belangrijk dat ze hierbij ook differentieert, zodat de opdracht goed past bij de cursisten. Ten tweede moet ze de oefening goed voorbespreken, zodat de cursisten weten wat er van hen wordt verwacht. Ten derde geeft ze tijdens of na het uitvoeren van de spreektaak feedback. Wordt de opdracht buiten de les uitgevoerd, dan ontvangt de cursist na de opdracht feedback van de docent. Het wordt belangrijk geacht veel positieve feedback te geven. Daarnaast dient feedback effectief te zijn. Daarbij maakt de docent continu keuzes, zoals de keuze om op het moment zelf te reageren of later en andere cursisten te laten reageren of niet. Zij kan daarnaast ook kiezen of de aard en de plaats van de fout worden aangegeven en of de cursist een kans krijgt om de uiting te herformuleren (Bossers et al., 2015). Ten vierde is de docent verantwoordelijk voor het nabespreken en evalueren van de taak. Dat houdt niet alleen in dat de docent bijvoorbeeld veelgemaakte fouten bespreekt, maar ook op een metacognitief niveau met de cursisten nadenkt over het verloop van de opdracht (Bossers et al., 2015). Sommige taalleerders ontwikkelen een spreekangst. Die kan ontstaan wanneer de cursist bang is om fouten te maken. Deze cursisten zullen dan alleen spreken wanneer het niet anders kan, zachter gaan spreken of hun hand voor hun mond houden tijdens het spreken. Dit draagt niet bij aan de verstaanbaarheid van de cursist, waardoor het zelfvertrouwen verder afneemt en er een vicieuze cirkel ontstaat (Verboog, 2009). Het is aan de docent om die cirkel te doorbreken. Dat is het beste te realiseren door de angsten bespreekbaar te maken. Ten slotte dient de docent een brug te slaan tussen de lessen en het dagelijkse leven van de cursisten (Cito, 2008).

1.5.2. Uitdagingen binnen het NT2-spreekonderwijs

De hierboven geschetste didactische vaardigheden maken het geven van spreekonderwijs voor docenten NT2 soms lastig. Het geven van feedback op spreken en het omgaan met spreekangst worden door velen als moeilijk ervaren. Het is daarom een uitdaging cursisten te begeleiden naar echte communicatie.

Daarnaast is een grote belemmerende factor een gebrek aan tijd. Binnen de lessen kunnen cursisten niet de hoeveelheid taalinput krijgen die nodig is (Corda et al., 2012). Zo schetsen Pfenninger

en Singleton (2017, p. 180) dat de hoeveelheid taalinput die een vijfjarig kind in drie weken in zijn moedertaal krijgt, gelijkstaat aan één jaar of 200 uur aan vreemdetalenonderwijs in de schoolcontext. Alleen in de les spreken zou de voortgang in de spreekvaardigheid van de cursist belemmeren (Verboog, 2018, voorwoord). Richards (2015) deelt deze mening. Hij benoemt ook dat te grote klassen ervoor zorgen dat niet alle cursisten voldoende kunnen oefenen met authentieke communicatie. *Teaching to the test*, waarbij binnen in de klas alleen wordt onderwezen wat wordt bevraagd in examens, zorgt er bovendien voor dat er te weinig koppeling is naar de realiteit van de cursist (Richards, 2015; Buckingham en Stott Alpaslan, 2017). Hierdoor voelen veel cursisten zich in het dagelijkse leven niet goed genoeg voorbereid op spontane communicatieve interactie (Corda et al., 2012; Choi en Nunan, 2018).

1.6. Buitenschools leren

Om deze problemen op te lossen, raakt buitenschools leren de laatste jaren steeds meer in trek. In zijn algemeenheid vindt deze vorm van leren “[...] vooral plaats aan de hand van opdrachten die cursisten buiten school moeten uitvoeren. Meestal zijn de opdrachten gekoppeld aan het thema dat in de lesmethode op dat moment aan de orde is. Buitenschoolse taken liggen dan in het verlengde van de lesboeken.” (Emmelot en Verhallen, 1997, p. 7).

Buitenschools leren wordt ontworpen met het idee een brug te slaan tussen dat wat binnen de klas wordt geleerd en de maatschappij daarbuiten (Verboog, 2009). Dit gedachtegoed sluit daarom precies aan bij het beoogde doel van de nieuwe wet inburgering: via taallessen begeleid worden naar participatie in de maatschappij (Koolmees, 2018). Door te werken met buitenschoolse spreekopdrachten (BSO's), krijgen cursisten niet alleen veel input, maar kunnen ze ook veel output produceren en daarmee hun spreekvaardigheid verbeteren. Ze krijgen op die manier te maken met functionele, communicatieve taken die weerspiegelen wat ze in het 'echte' leven moeten kunnen doen. Het taalaanbod is dus gekoppeld aan hun behoeften (De Cuyper en Jacobs, 2011). Choi en Nunan (2018, p. 54) verwoorden dat als volgt:

“Not only do they acquire new vocabulary, improve fluency and pronunciation, and refine their grammatical knowledge and skills, they also develop pragmatic, discourse, strategic and sociolinguistic competences such as negotiating meaning, initiating a conversation, turn taking, lowering their affective filter, developing confidence and so on.”

1.6.1. Voorbeelden van buitenschoolse spreekopdrachten

De karakteristieken van buitenschools leren kunnen heel verschillend zijn, afhankelijk van de context waarbinnen het leren plaatsvindt. Zo zien informele BSO's er misschien heel anders uit dan meer formele opdrachten, en hebben ook de locatie en pedagogische keuzes invloed (Benson, 2011). Waar onderzoekers het over eens lijken, is dat de context van het binnenschoolse leren en het buitenschoolse leren sterk met elkaar vervlochten zijn. Het idee dat het pure taal leren plaatsvindt binnen de muren van de klas en het activeren of ontplooiën van de taal vervolgens alleen plaatsvindt buiten de les, noemen Choi en Nunan (2018, p. 51) 'naïef'. De uitwisseling tussen de twee contexten beschouwen zij als een samenspel dat veel complexer is. De buitenschoolse en binnenschoolse omgevingen zouden elkaar dan ook moeten aanvullen binnen het NT2-sprekonderwijs (Emmelot en Verhallen, 1997). Met het oog op dit criterium zijn er tal van mogelijkheden denkbaar voor het ontwerp van BSO's.

Duale trajecten

Een methode die in de literatuur veel naar voren wordt geschoven en nu ook in de nieuwe wet een grote rol gaat spelen, is de optie van duale trajecten, waarbij de cursist op bijvoorbeeld een stageplek opdrachten uitvoert die hij heeft meegekregen vanuit de taallessen. De duale trajecten sluiten aan op de belevingswereld van de cursist (Halewijn, 2009). Op deze manier zet hij de eerste stappen in de

maatschappij, maar wordt hij nog wel begeleid in het taalcontact dat daarbij hoort. Te denken valt aan taalstages of vrijwilligerswerk. Een groot voordeel van duale trajecten is dat de link tussen dat wat buiten de les en binnen de les wordt geleerd, veel gemakkelijker te maken is, waardoor de leeropbrengst naar verwachting groter is (Koolmees, 2018).

Face-to-face-contact

Naast het gebruiken van duale trajecten om BSO's uit te voeren, wordt veel gebruikgemaakt van face-to-face-contact als basis voor buitenschools leren spreken. Vluchtelingen in contact brengen met moedertaalsprekers van het gastland is een veelgehoorde tactiek en lijkt zijn vruchten af te werpen. Het contact met zogeheten taalmaatjes kan zorgen voor meer zelfvertrouwen bij de inburgeraar, waardoor hij sneller durft te spreken en meer naar buiten durft te treden (Brink, Van der Melle en Klaver, 2011). Sorgen (2015) vindt een positief effect van taalcafés, waar taalleerders in gesprek gaan met moedertaalsprekers. Door deze 'stabiele haven' verbetert niet alleen het taalniveau van de deelnemende asielzoekers, maar wordt ook het proces van sociale integratie vergemakkelijkt. Volgens Grau en Legutke (2014) is het afnemen van interviews daarnaast een methode die een zeer positieve uitwerking kan hebben op de motivatie en betrokkenheid van taalleerders.

Technologische hulpmiddelen

Ook worden vaak technologische hulpmiddelen ingezet bij het ontwerpen van BSO's. De laatste jaren is er veel onderzoek uitgevoerd in het kader van *computer-assisted language learning* (CALL) en *mobile-assisted language learning* (MALL), waarbij ook buitenschools leren regelmatig aan de orde komt. Een groot voordeel van werken met technologische hulpmiddelen is dat de leerder meer verantwoordelijkheid neemt voor zijn of haar leerproces (Parmaxi en Zaphiris, 2016). Hulpmiddelen met een hoge entertainmentwaarde, zoals games, lijken op verschillende gebieden een bijdrage te leveren aan de taalvaardigheid van de leerder, bijvoorbeeld een verbeterde woordenschat of spreekvaardigheid (Xu, Chen, Eutsler, Geng en Kogut, 2020). Ook zijn er positieve effecten gevonden - met name op de betrokkenheid van de cursisten bij het taalleren - bij het uitvoeren van opdrachten met videodocumentaires (Hafner, 2014) en videodagboeken in het vreemdetalenonderwijs (Villamizar en Mejia, 2019). Die laatste geven een bredere basis voor taalverwerving en zorgen voor betere resultaten in de les (Ho, 2003). Bij het werken met voice blogs en podcasts zijn de uitkomsten verdeeld. Hsu (2016) vond geen significante verbeteringen in de spreekvaardigheid van cursisten, maar dit heeft wellicht te maken met het informele karakter van het onderzoek en het ontbreken van feedback. Sun (2012) zag een lichte verbetering in de spreekvaardigheid van cursisten die hadden gewerkt met voice blogging.

Sociale media

Binnen de wereld van technologische hulpmiddelen nemen sociale media een aparte plaats in, omdat ze sociale interactie opzoeken en dus direct kunnen bijdragen aan (digitale) participatie. Zo ondervond Zijlmans (2012) in een eigen experiment dat een besloten Facebookgroep haar cursisten meer taalcontact aanbood met het Nederlands en zo bijdroeg aan taalverwerving en -ontwikkeling. Ook kan het nuttig zijn cursisten te laten werken met WhatsApp. Onderwijs via dit medium draagt niet alleen bij aan spreekvaardigheid, maar ook aan autonomie en motivatie van de leerder. Daarnaast zorgt het voor meer interactie en worden (taal)angsten verminderd (Kartal, 2019).

Uiteraard beperken de initiatieven op het gebied van BSO's zich niet tot deze voorbeelden. Met het veranderende sociale en digitale landschap veranderen ook de mogelijkheden voor taalverwerving buiten de klas (Van Avermaet, 2013). Het is aan onderwijsontwikkelaars en -experts om op deze trends in te spelen en de BSO's een centrale rol te laten spelen in het onderwijs.

1.6.2. Voorwaarden voor buitenschoolse opdrachten

Desalniettemin moet het buitenschoolse spreken voldoen aan een aantal voorwaarden om het succesvol te maken voor de taalverwerving. Verboog (2009) zette ze op een rij:

- De cursisten en de docent moeten gemotiveerd zijn.
- De cursisten moeten een basisspreekvaardigheid bezitten.
- De opdrachten moeten aansluiten bij de belevingswereld van cursisten.
- De docent moet een introductie krijgen op het buitenschools leren, bijvoorbeeld via studiedagen.
- Er moet ruimte gemaakt worden in het rooster voor voorbereiding en evaluatie van de buitenschoolse opdrachten.
- Er moet extra voorbereidingstijd zijn voor de docent voor planning van de lessen en organisatie, zoals het contact opnemen met de organisatie of personen die bezocht of opgebeld gaan worden.

Naar: Verboog (2009, p. 59).

De eerder genoemde uitgebreide begeleidingsrol voor de docent, vertaalt zich bij BSO's naar vier belangrijke kernpunten. Ten eerste moeten de doelen van de BSO's voor zowel docent als cursisten duidelijk zijn (Verboog, 2018). Ten tweede zijn deze doelen idealiter afgestemd op de persoonlijke situatie van de cursist, zodat ze bijdragen aan zijn participatie en integratie in de maatschappij (Koolmees, 2018). Als een cursist bijvoorbeeld spreekangst heeft, zou de docent kunnen voorstellen om de BSO eerst een paar keer in kleine groepjes of duo's te laten uitvoeren (Verboog, 2018). Ten derde moet de docent de BSO begeleiden aan de hand van een gestructureerd model zoals het VUT-model (voorbereiden - uitvoeren - terugkijken; Verboog, 2018). Hiermee wordt niet alleen bewerkstelligd dat de cursisten weten wat er van hen wordt verwacht en wat ze van de opdracht hebben geleerd, maar ook dat zij zich realiseren dat de BSO's een belangrijke plaats innemen in het onderwijs en nuttig zijn (Verboog, 2018). Ten slotte geeft de docent veel feedback. Positieve feedback op spreekvaardigheid heeft een tweeledige functie: enerzijds zorgt het ervoor dat de leerder krijgt bevestigd dat de uiting correct was. Anderzijds wordt zijn motivatie gevoed en blijft de leersetting positief (Nassaji en Kartchava, 2017). Een methode die hierbij kan helpen is het gebruik van een video- of audio-opname. Ook kan een feedbackformulier worden gebruikt. Niet alleen maakt dit het voor de docent gemakkelijker om aanwijzingen te geven, ook wordt zelfcorrectie door de cursist meer gestimuleerd. Daarnaast kan het een handig hulpmiddel zijn om de voortgang van de cursist vast te leggen en zo het zelfvertrouwen bij het spreken te verhogen (Verboog, 2009; Verboog, 2018). De docent heeft hier vooral een coachende rol. Zij wint bij voorkeur het vertrouwen van de cursist, zodat deze bij haar aanklopt wanneer hij problemen ervaart met BSO's. De docent kan dan advies geven over het aanpakken van zo'n opdracht. Een dergelijk advies kan ook digitaal of op papier worden vastgelegd. In het NT2-onderwijs wordt soms gewerkt met taalkaarten, waarmee leerders reflecteren op hun spreekvaardigheid (Bossers et al., 2015; Kaars Sijpesteijn, 2019). Op deze kaarten kan bijvoorbeeld worden aangegeven wat leerders willen bereiken met een BSO, hoe die opdracht ging en waar ze in het vervolg beter op willen letten. Met een portfolio kunnen docent en cursisten de voortgang van de spreekvaardigheid bijhouden. Op deze manier zorgt dit 'gebundelde bewijs' voor inzicht, reflectie en zelfverantwoordelijkheid (Halewijn, 2009).

1.7. Problemen met buitenschoolse spreekopdrachten

Hoewel de kennis over hoe BSO's het beste kunnen worden vormgegeven dus beschikbaar is, vindt dit nog niet altijd zijn weg naar de praktijk. De observatie van Emmelot en Verhallen (1997, p. 7-8) dat in de

praktijk nog vaak een 'tamelijk smalle definitie van buitenschools leren' wordt gehanteerd, lijkt ook nu nog aan de orde. Verboog (2018) merkt op dat docenten in de praktijk vaak benoemen dat hun cursisten buiten de les geen Nederlands spreken. Waar gaat het dan mis? In het onderzoek naar buitenschools leren worden een aantal factoren opgeworpen die deze mismatch tussen theorie en praktijk mogelijk verklaren. De factoren zijn te onderscheiden in problemen bij de docenten en problemen bij de cursisten.

1.7.1. Problemen die docenten ervaren

Eén van de grote uitdagingen binnen het buitenschoolse spreekonderwijs voor docenten is dat zij nog niet over de juiste vaardigheden beschikken om dit in goede banen te leiden (Choi en Nunan, 2018). Richards (2015, p. 20-21) zegt hierover:

“New roles emerge for teachers as learners become more actively involved in managing aspects of their own learning. A starting point is to recognize that language learning can occur in many contexts beyond the classroom. Teachers need to become familiar with the range of activities learners make use of and the potential such experiences have for making connections with classroom-based teaching. Teachers may also need to acquire the skills needed to guide their learners in effective ways of using out-of-class learning to support their in-class learning.”

BSO's gaan gepaard met een *shift of power*. Docenten delen hun autoriteit nu met cursisten en technologische tools. Hoewel dat onderwijskundig gezien een voordeel is (Sundqvist en Olen-Scheller, 2013), moeten sommigen moeten nog wennen aan deze nieuwe rol en willen ze het onderwijs organisatorisch beheersbaar houden (Corda et al., 2012). Voor de docenten die al bereid zijn om mee te gaan in deze verandering, is het vaak moeilijk om de kennis die nodig is om de BSO's te kunnen begeleiden, bij te spijkeren. Ze hebben daar naar eigen zeggen de vaardigheden en de gereedschappen niet voor (Sundqvist en Olen-Scheller, 2013). Sommige docenten geven aan dat ze zich bezighouden met BSO's, maar dat hun cursisten de opdrachten niet uitvoeren (Kaars Sijpesteijn, 2019). Wat docenten vooral nog moeten leren, is het managen van de leersituaties die binnenschools en buitenschools gebeuren. Er moeten actief bruggen worden gebouwd tussen die twee werelden (Grau en Legutke, 2014). Daarnaast beweren deze onderzoekers dat het voor de docent vooral een uitdaging is om de balans te vinden tussen enerzijds de zelfstandigheid en expressievrijheid van de cursist, en anderzijds de input en institutionele ondersteuning die zij nodig hebben in het spreekonderwijs. Om daarin keuzes te maken, is bij docenten een diepgaand begrip nodig van de aard van het buitenschoolse leren (Lai, Hu en Lyu, 2018).

Een andere veelgehoorde klacht is dat docenten geen tijd maken of krijgen om BSO's op te nemen in het curriculum (Verboog, 2018; Grau en Legutke, 2014). BSO's kosten inderdaad tijd in onder andere de voorbereiding en reflectie. In het buitenschoolse WhatsApp-experiment van Akkara, Anumula en Mallampalli (2020) waren de docenten lang bezig om geschikte taken te ontwerpen voor de doelgroep. Verboog (2018, voorwoord) merkt echter op: “Als dat tijd kost, dan is dat goed bestede tijd, omdat al lang bekend is dat het spreken met andere mensen, in reële situaties buiten de les, het leren van de taal bevordert.”

Daarnaast worstelen docenten met het feit dat er soms weinig middelen beschikbaar zijn. Niet alleen in termen van tijd, maar ook van materialen. Bestaande methoden bevatten vaak weinig aanknopingspunten voor buitenschools spreken (Emmelot en Verhallen, 1997). Ruim twintig jaar later lijken nog steeds weinig lesmethoden BSO's op te nemen.

1.7.2. Problemen die cursisten ervaren

Ook cursisten ondervinden hinder van het feit dat er te weinig middelen beschikbaar zijn. Ze claimen soms net als de docenten geen tijd te hebben. Bovendien kan niet iedere cursist rekenen op steun vanuit de thuissituatie (Bailly, 2011). Een laatste, maar zeker niet onbelangrijk punt met betrekking tot de schaarste aan middelen, betreft het gebrek aan sociale contacten. Cursisten weten dan simpelweg niet

met wie ze de BSO moeten uitvoeren. Het is de taak van de taalschool om in die behoefte te voorzien (Verboog, 2018).

Een tweede probleem dat cursisten ervaren is het gebrek aan efficiënte leerstrategieën. In een buitenschools vreemdetalenexperiment op een Franse school met adolescenten, registreerde Bailly (2011) dat cursisten moeite hadden om realistische doelen te stellen bij hun taalverwerving en niet over de juiste vaardigheden beschikten om hun leerproces te monitoren of aan te sturen zonder hulp van buitenaf. De observatie van Kaars Sijpesteijn (2019) ligt in dezelfde lijn. Krijgen de taalleerders niet voldoende aansturing en begeleiding bij het competent worden in gespreksituaties, dan zullen ze zich verloren voelen in de praktijk. Ook de cursisten in het experiment van Bailly (2011) voelden zich niet altijd op hun gemak bij de autonomie die ze hadden.

Dat angsten of ongemakken een rol spelen, zien we vaker terug in het spreekonderwijs. Spreekangst kan ervoor zorgen dat leerders zich niet op hun gemak voelen en de BSO dus niet uitvoeren (Verboog, 2018; Bossers et al., 2015). Daarnaast kunnen culturele verschillen zorgen voor ongemak bij de cursist. In culturen met een hogere machtsafstand staat de docent op een voetstuk en leidt de lessen met autoriteit. Zulke cursisten kunnen het moeilijk vinden om zelf de verantwoordelijkheid te nemen voor hun leerproces of dit mee te nemen naar situaties buiten de klas. Ook onzekerheidsvermijding, de mate waarin cursisten zich bedreigd voelen door onbekende of onzekere situaties, heeft als culturele eigenschap veel invloed (Emmelot en Verhallen, 1997; Verboog, 2018; Nuwenhoud, 2018). Ten slotte kunnen ook persoonlijkheidskenmerken het comfort van het uitvoeren van BSO's voor cursisten beïnvloeden. Cursisten die een taal het liefste natuurlijk leren, zullen deze opdrachten met meer enthousiasme verwelkomen dan cursisten die een voorkeur hebben voor een analytische leerstijl (Bossers et al., 2015). Wederom is het een taak van de docent om in te spelen op die verschillen, zodat cursisten taken krijgen voorgelegd die aansluiten bij hun persoonlijke situatie (Koolmees, 2018; Bailly, 2011; Emmelot en Verhallen, 1997). Op deze manier zullen ze het meeste uit de opdracht halen.

1.8. Onderzoeksvraag

Omdat de hierboven geschetste problematiek sterk contextafhankelijk is per (politieke) situatie of cultuur (Hyland, 2004), verdient het aanbeveling de beïnvloedende factoren te bekijken in het licht van BSO's in het NT2-onderwijs. Dat ze een grote bijdrage leveren aan de spreekvaardigheid van de cursist lijkt duidelijk. Het is niet voor niets dat buitenschools leren een centrale rol gaat innemen in de nieuwe wet inburgering. Daarom moeten docenten en taalscholen op tijd voorbereid zijn. Om dit succesvol te laten verlopen en de vluchteling zo goed mogelijk te begeleiden in het verwerven van spreekvaardigheid, is het van belang te achterhalen waarom BSO's op dit moment maar weinig of niet efficiënt worden ingezet in het NT2-onderwijs. Wat zijn de bezwaren?

Om dit in kaart te brengen, is exploratief onderzoek nodig. Daarbij moet worden gekeken naar de perspectieven van zowel NT2-experts en -docenten als cursisten met een vluchtelingenachtergrond. Dat resulteert in de volgende hoofdvraag.

1. *Waarom vinden buitenschoolse spreekopdrachten (BSO's) nog niet hun weg naar de dagelijkse NT2-onderwijspraktijk en op welke wijze kan verandering worden gebracht in deze situatie?*

Om de perspectieven van alle drie de groepen te belichten en ideeën te geven over de toekomst van het buitenschoolse NT2-spreekonderwijs, zijn de volgende deelvragen ontworpen:

- a. *Waar lopen NT2-experts, -docenten en -cursisten tegenaan?*
- b. *Welke veranderingen zijn er nodig?*

Hoofdstuk 2: Methode

In dit hoofdstuk wordt in vijf paragrafen de methode beschreven die is gebruikt voor dit onderzoek. De eerste paragraaf beschrijft en onderbouwt de keuze voor het onderzoeksontwerp. De tweede paragraaf laat zien hoe participanten zijn geselecteerd en geworven. De derde paragraaf belicht de procedure die is gevolgd om de data te verzamelen. De vierde paragraaf gaat in op hoe de data zijn geanalyseerd. Ten slotte belicht de vijfde paragraaf kwaliteitseisen voor kwalitatief onderzoek en hoe deze zijn gewaarborgd.

2.1. Onderzoeksontwerp

Om de mogelijke redenen voor het uitblijven of minimaal gebruiken van buitenschoolse spreekopdrachten (BSO's) binnen het NT2-onderwijs te achterhalen, is exploratief onderzoek nodig. Bij dit type onderzoek wordt op een verkennende manier informatie verzameld over wat er bij betrokkenen speelt (Braun en Clarke, 2013). Een nadeel van exploratief onderzoek is dat er geen algemene conclusies kunnen worden getrokken. Het blijft dus bij een verkenning. In dit geval is dat niet hinderlijk, omdat de ervaringen met buitenschools leren en de mogelijke factoren voor het ontbreken daarvan eerst moeten worden geïnventariseerd: "An in-depth understanding of the nature of learners' out-of-class language learning is the starting point for a discussion on how educators could enhance the quality of such learning experience." (Lai, Hu en Lyu, 2018, p. 115). Voortbouwend op het exploratieve onderzoek kan dan worden bepaald welke factoren interessant zijn om nader te onderzoeken in vervolgonderzoek.

Dit onderzoek maakt gebruik van een kwalitatieve benadering. Een dergelijke methode stelt ons in staat om diepgaande en gedetailleerde data te verzamelen vanuit het perspectief van de betrokkenen. Op deze manier wordt de reikwijdte van de kennis over het onderwerp opgerekt. Deze data zouden met kwantitatief onderzoek niet te achterhalen zijn (Braun en Clarke, 2013). Vervolgens kunnen deze bevindingen worden vergeleken met de bestaande theorie om te kijken waar de pijnpunten liggen voor het buitenschoolse NT2-onderwijs.

De meest geschikte methode om ervaringen van betrokkenen te achterhalen en mogelijke factoren in kaart te brengen, is het werken met focusgroepen (Braun en Clarke, 2013). Deze methode is zeer geschikt voor exploratief onderzoek (Morrison, Lichtenwald en Tang, 2020). In deze groepsinterviews krijgen participanten namelijk 'een stem' en wordt het mogelijk om te ontdekken wat hun standpunten, overtuigingen en attitudes zijn over buitenschools spreken. Ook is er ruimte om ervaringen met elkaar te delen en de interactie op te zoeken. Op deze manier bieden focusgroepen dynamische groepscommunicatie die verschillende perspectieven laat zien (Morrison et al., 2020; Winke, 2017).

In dit onderzoek is gewerkt met online focusgroepen. Het gebruik van synchrone videoconferentie-platformen is een uitkomst, omdat deze het meest lijken op face-to-face-gesprekken (Morgan en Hoffman, 2018). Door het uitbreken van de coronacrisis tijdens de voorbereidingen voor dit onderzoek was de keuze voor werken met een online platform allereerst een veiligheidsoverweging. Daarnaast is de online methode geschikt, omdat deze reistijd- en kostenbesparend en daarom laagdrempelig is, zonder dat op kwaliteit van de data wordt ingeleverd (Deakin en Wakefield, 2014). Ten slotte heeft deze methode als voordeel dat participanten zich in een online omgeving goed op hun gemak voelen, waardoor ze zich comfortabel voelen om hun visie te delen (Morrison et al., 2020). Dat geldt ook voor de participanten van dit onderzoek, die door de coronacrisis allen al een aantal maanden intensief gebruikmaakten van online platformen als communicatiemiddel. Daarom werkt een dergelijke omgeving voor hen waarschijnlijk geruststellend (Chase en Alvarez, 2000). Een nadeel van het werken met online focusgroepen is dat participanten zich mogelijk minder betrokken voelen en er dus sneller uitval ontstaat. Persoonlijk contact voorafgaand aan de focusgroepen kan dan uitkomst bieden (Deakin en Wakefield, 2014).

2.2. Participanten

Om een zo breed mogelijk beeld te krijgen van het buitenschoolse spreken in de praktijk, staan in dit onderzoek de perspectieven van NT2-experts, -docenten en -cursisten centraal. De volgende criteria golden voor het selecteren van de participanten. De NT2-cursisten beschikten allen over een taalniveau B1 of B2. Ook dienden ze hoogopgeleid te zijn. Hiervoor is gekozen omdat deze doelgroep gemakkelijker op een metacognitief niveau kan nadenken over taal(leren) dan een laagopgeleide doelgroep (Janko, Dąbrowska & Street, 2019). Ten slotte dienden zij een vluchtelingenachtergrond te hebben om aan te sluiten bij de focus van de nieuwe inburgeringswet (Koolmees, 2018). Voor de NT2-experts was het criterium dat zij zich bezighouden met en verstand hebben van buitenschools spreekonderwijs. De NT2-docenten moesten ervaring hebben met het lesgeven aan cursisten met een vluchtelingenachtergrond.

Participanten werden gezocht via het netwerk van de onderzoeker. Veel NT2-docenten en -experts waren bereid de oproep door te spelen. Zo droegen docenten soms hun cursisten aan. Participanten kregen geen vergoeding voor hun deelname aan het onderzoek. Dertien participanten waren bereid deel te nemen aan het onderzoek, van wie vier NT2-experts, vier NT2-docenten en vijf NT2-cursisten. De redenen dat ze meededen aan het onderzoek waren voornamelijk dat ze vinden dat het onderwerp meer aandacht behoeft en dat het interessant is om van elkaar te zien wat de ervaringen met buitenschools spreken zijn. Daarnaast gaven de cursisten aan dat de focusgroep voor hen een extra manier was om te oefenen met de Nederlandse taal.

Onder de experts bevonden zich onderzoekers, trainers en methode-ontwikkelaars. Drie docenten gaven aan regelmatig te werken met buitenschoolse spreekopdrachten. Eén docent gaf aan dat weinig tot niet te doen. Over de vijf deelnemende cursisten is meer informatie verzameld middels een vragenlijst (zie paragraaf 2.3). Vier van hen waren vrouw, één was man. Twee cursisten waren afkomstig uit Afghanistan, twee cursisten uit Turkije en één cursist uit Armenië.

2.3. Procedure

Briefing

Voorafgaand aan de online focusgroep werd via e-mail contact opgenomen met de participanten om hen te instrueren over het verloop van het onderzoek en het gebruik van het digitale platform. Ook werd hun via digitale formulieren gevraagd om toestemming voor het deelnemen aan de focusgroep, het opnemen van het online gesprek, het gebruik van hun naam en het weergeven van het transcript in dit onderzoek (zie Bijlage 1). Voor twee participanten is op verzoek een gefingeerde naam gebruikt in deze scriptie. Ten slotte werden de interviewvragen meegestuurd, zodat participanten alvast konden nadenken over hun ideeën en bijdrage aan de focusgroep.

Daarnaast werd met de cursist-participanten een extra contactmoment gecreëerd. De onderzoeker heeft om verschillende redenen met elk van hen ongeveer een kwartier gevideobeld via WhatsApp. Ten eerste versterkt het de band tussen onderzoeker en participant. Sommige cursisten gaven in het e-mailcontact aan het spannend te vinden om deel te nemen aan het onderzoek. Met een videogesprek raken de participanten meer vertrouwd met het onderzoek en de onderzoeker. Zo wordt een deel van die spanning alvast weggenomen en is het risico op uitval van participanten kleiner (Deakin en Wakefield, 2014). Ten tweede kon de onderzoeker met de videogesprekken controleren of het voor de cursist-participanten duidelijk was hoe het onderzoek in zijn werk ging. Er is voornamelijk toelichting gegeven over de opzet van het onderzoek, het concept buitenschools leren en de toestemming voor deelname. Cursist-participanten kregen ook de gelegenheid hun vragen te stellen. Ten derde kon de onderzoeker vaststellen of het taalniveau van de cursist-participant voldoende was om deel te nemen aan de focusgroep. Ten slotte werden de videogesprekken gebruikt om de taalvoorkeur voor de focusgroep te achterhalen. Alle cursist-participanten gaven aan graag te communiceren in het Nederlands.

Vragenlijsten

De cursist-participanten werd verzocht een online vragenlijst in te vullen via Qualtrics (zie Bijlage 2). Hierin werd gevraagd naar hun talige en culturele achtergrond. Ook werd er geïnformeerd naar hun huidige (leer)situatie en hun attitudes ten opzichte van buitenschools spreken (Hyland, 2004). Deze informatie werd meegenomen in het ontwerp van de interviewvragen voor de online focusgroepen.

Het inrichten en testen van de digitale omgeving

Er is gebruikgemaakt van het platform SURF Videobellen, gebaseerd op het platform Jitsi. Er is voor dit platform gekozen, omdat het gemakkelijk toegankelijk is, kosteloos was ten tijde van het uitvoeren van dit onderzoek en een goede, versleutelde verbinding biedt inclusief de mogelijkheid om de online kamer af te schermen met een wachtwoord (Radboud Universiteit, z.d.). Dit laatste punt is sterk van belang, omdat online veiligheid vanuit ethische overwegingen een randvoorwaarde moet zijn bij digitaal onderzoek (Deakin en Wakefield, 2014; Morgan en Hoffman, 2018). Het gebruik van digitale platformen brengt soms echter technische problemen met zich mee, zoals een slechte verbinding waardoor een participant niet meer deel kan nemen aan de discussie of het verlies van data (Wilkerson, Iantaffi, Grey, Bockting & Rosser, 2014). Daarom werd ruim voordat de online focusgroepen plaatsvonden de online omgeving getest, evenals de opnameapparatuur. Dit gebeurde met drie testers, allen vakgenoten van de onderzoeker. De grootste technische kwestie bleek een te trage internetverbinding. Er is voor de echte focusgroepen geprobeerd deze te optimaliseren, zowel aan de kant van de onderzoeker als aan de kant van de participanten. Een tweede doel van de testfase was het uitproberen van de interviewvragen. Deze zijn na feedback van de testers iets aangepast, voornamelijk op het gebied van opbouw en verdieping.

Online focusgroepen

De participanten werden verdeeld over vier focusgroepen. Iedere groep bevatte naast de onderzoeker één NT2-expert, één -docent en één -cursist. In één focusgroep zaten niet één, maar twee NT2-cursisten. Er is met relatief kleine groepen gewerkt om de focusgroep overzichtelijk te houden en alle participanten de ruimte te geven om te spreken (Morrison et al., 2020). Daarnaast vermindert een kleine groep de kans op technische problemen op het digitale platform (Morgan en Hoffman, 2018). De vier sessies vonden plaats tussen eind juni en begin juli 2020, op basis van de beschikbaarheid die participanten hadden opgegeven. Om planningstechnische redenen kon niet worden voorkomen dat bekenden bij elkaar in de groep terechtkwamen: in één focusgroep zat een cursist met haar docent. In een andere focusgroep waren de NT2-expert en -docent collega's. In een laatste focusgroep bleek de docent toevalligwijs bijgeschoold te zijn door de expert.

Tijdens de online focusgroepen is, na een korte introductie, gewerkt met drie verschillende interviewleidraden (zie Bijlage 3). Zo kon vanuit elk perspectief - dat van de expert, docent of cursist - dieper op de materie worden ingegaan. Deze leidraden zijn opgesteld aan de hand van de belangrijkste punten uit het literatuuronderzoek dat eerder werd uitgevoerd en een online cursus 'Buitenschools leren' die de onderzoeker voorafgaand aan het onderzoek heeft gevolgd. De leidraden gaan in op de algemene ervaringen met buitenschoolse spreekopdrachten van participanten en op hun bezwaren om ermee te werken. De leidraden zijn opgesteld volgens de *inverted funnel*-benadering, die zeer geschikt is voor focusgroepen. Deze benadering begint met specifieke vragen naar ervaringen met het topic. Geleidelijk wordt er daarna overgegaan op abstractere vragen (Morgan en Hoffman, 2018). Er is voor deze methode gekozen, omdat participanten bij de start van de focusgroep mogelijk hun abstracte ideeën over het topic nog niet voor ogen hebben. Op deze manier laat de benadering ruimte om ideeën te genereren, maar is hij gecoördineerd genoeg om de uitgedachte structuur van het interview te volgen. Een voorwaarde is dat de moderator van de focusgroep, in dit geval de onderzoeker, snel schakelt tussen wat gezegd wordt en de route die gevolgd moet worden om alle thema's aan bod te laten komen (Morgan en Hoffman, 2018). Op deze manier leidt de onderzoeker de discussie. Uit een eerdere studie naar het interviewen van

personen met een vluchtelingenachtergrond blijkt bovendien dat het gewaardeerd wordt als een onderzoeker empathie toont en luistert zonder oordeel (Bögner, Brewin en Herlihy, 2010). Daarom is geprobeerd een dergelijke omgeving te creëren, waarbij de onderzoeker ervoor probeerde te zorgen dat iedereen aan het woord kwam. Iedere focusgroep duurde ongeveer een uur.

Direct na het afronden van de focusgroep werden de opnamen zorgvuldig opgeslagen en geback-up't. Ook werden participanten gemaild om hen te bedanken voor hun deelname en hen op de hoogte te brengen van het verdere verloop van het onderzoek.

2.4. Data-analyse

Binnen een week nadat de focusgroep plaatsvond, zijn de gesprekken zorgvuldig door de onderzoeker getranscribeerd volgens de richtlijnen van Braun en Clarke (2013). Hiervoor is gekozen, omdat de onderzoeker op deze manier goed vertrouwd raakt met de data (Castleberry & Nolen, 2018). Vervolgens konden de data worden geanalyseerd.

Thematische analyse

De data zijn geanalyseerd aan de hand van *thematische analyse* (TA). Met deze methode worden thema's in de dataset geïdentificeerd in relatie tot de onderzoeksvraag (Braun en Clarke, 2013). De methode is afkomstig uit de psychologie, maar is recentelijk uitgegroeid tot één van de meest gebruikte analysemethoden voor kwalitatief onderzoek. Er is gekozen voor TA om drie redenen. Ten eerste is het geschikt wanneer de focus van het onderzoek ligt op het standpunt en de ervaringen van de participanten. Deze kunnen met behulp van TA op een diepgaand niveau worden beschreven en begrepen (Braun en Clarke, 2013). Ten tweede biedt TA flexibiliteit. Het is geschikt voor veel soorten focusgroep-datasets (Morgan en Hoffman, 2018). Ten slotte is TA een geschikte methode voor onderzoekers die nog niet veel ervaring hebben met kwalitatief onderzoek. Het is gemakkelijk in gebruik en snel te leren (Braun en Clarke, 2013). Een nadeel is daarentegen dat TA minder theoretisch gedreven is dan andere analysemethoden. Het is daarom zaak om de data tijdens de analyse voorzichtig en nauwkeurig te behandelen, om de bevindingen met meer vertrouwen te verzekeren (Castleberry en Nolen, 2018). Een manier om dat te doen is door eerst uitgebreid *bottom-up* naar de data te kijken, om de analyse vervolgens *top-down* te benaderen. Braun en Clarke (2013) hebben daartoe een zesdelig stappenplan ontwikkeld, dat voor dit onderzoek is gevolgd.

Analyseproces

De transcripten van de focusgroepen vormen de basis van deze analyse. Het stappenplan is te zien in Figuur 2.



Figuur 2. Het zesdelige stappenplan voor *thematische analyse* (TA). Naar: Braun en Clarke (2013).

De eerste stap is het vertrouwd raken met de data. De transcripten zijn hiervoor meerdere malen gelezen en doorgenomen. Ondertussen werden aantekeningen met opvallendheden in de data bijgehouden. In de tweede stap zijn tekststukken gecodeerd. Er zijn drie verschillende soorten codes gebruikt. De rode codes identificeren stukken die verband houden met de deelvraag a: 'Waar lopen NT2-experts, -docenten en -cursisten tegenaan?'. De blauwe codes waren gelinkt aan deelvraag b: 'Welke veranderingen zijn er nodig?'. Ten slotte vingen de bruine codes algemene observaties over buitenschools spreken. Daarna is een tabel gecreëerd, waarbij per code alle bijbehorende stukken tekst zijn verzameld. Braun en Clarke (2013) noemen dit de *collated data*. De derde stap bestond uit het zoeken van thema's bij deze codes. Dit

was een actief proces, waarbij de onderzoeker de potentiële patronen bestudeerde en vervolgens een aantal thema's introduceerde. In stap 4 werden die thema's onderworpen aan een kwaliteitscontrole. Er is een 'thematische kaart' (Braun en Clarke, 2013) gecreëerd om de verbanden tussen de (sub)thema's te overzien. Sommige thema's zijn verworpen of aangepast. In stap 5 werden de thema's definitief gemaakt en benoemd. Dit had elf hoofdthema's en achttien subthema's als resultaat. Zeven van de hoofdthema's hebben direct betrekking op beantwoording van de hoofdvraag van dit onderzoek (zie Bijlage 4). Hoewel de eerste vijf stappen voornamelijk *bottom-up* zijn, is de laatste stap *top-down*. Hier worden de thema's namelijk met voorbeelden uitgewerkt. Deze uitwerking is te vinden in het volgende hoofdstuk: de resultaten.

2.5. Kwaliteitseisen

Waar bij kwantitatief onderzoek voornamelijk begrippen als 'betrouwbaarheid' en 'validiteit' centraal staan, zijn deze voor kwalitatief onderzoek lastiger te bewerkstelligen. Daarom is de methode specifiek gebaseerd op literatuur voor kwalitatief onderzoek. Uit de theorie is een viertal kwaliteitseisen afgeleid.

Ten eerste is er gestreefd naar navolgbaarheid van de procedure. Omdat repliceerbaarheid met dezelfde onderzoeksuitkomsten niet mogelijk is met een kwalitatieve benadering, is het belangrijk dat de stappen die zijn uitgevoerd in het onderzoek duidelijk worden beschreven (Ketelaar, Hentenaar en Kooter, 2011). Daarom zijn ze uitgebreid terug te vinden in deze methodesectie. Daarnaast zijn details over de thematische analyse terug te vinden in de bijlage (zie Bijlage 4).

Ten tweede is er gewerkt met triangulatie. Dit begrip refereert naar het gebruik van een set van verschillende methoden of bronnen om tot een meer nauwkeurige dataverzameling te komen (Braun en Clarke, 2013). In dit onderzoek is triangulatie op twee manieren toegepast. Ten eerste is er een combinatie gebruikt van een vragenlijst en focusgroepinterviews. Daarnaast is ook triangulatie toegepast bij het kiezen van de participanten. Er is gewerkt met zowel cursisten, docenten als experts. Daardoor kan het fenomeen buitenschools spreken beter worden belicht.

Ten derde is er getracht om participanten zo veel mogelijk op hun gemak te stellen. Dat werd ten eerste gedaan door hen zo goed mogelijk te informeren over het verloop van het onderzoek. Daarnaast werd met de cursist-participanten vooraf al kennisgemaakt via videobellen. Dit draagt bij aan het wegnemen van spanning en het opbouwen van het vertrouwen met de onderzoeker en het digitale platform (Fylan, 2005; Deakin en Wakefield, 2014), wat uiteindelijk tot betrouwbaardere onderzoeksresultaten leidt. Ook werkte de keuze voor een online platform voor hen waarschijnlijk geruststellend (Chase en Alvarez, 2000), omdat ze hier al een aantal maanden ervaring mee hadden.

Ten slotte lag de focus voornamelijk op de praktische bruikbaarheid van de onderzoeksresultaten, zoals wenselijk is voor dit type onderzoek (Van Selm en Wester, 2006). De onderzoeksresultaten moeten bijdragen aan het oplossen van het probleem dat de aanleiding was voor het onderzoek (Peters, 2006). Dit is uitgewerkt in hoofdstuk 4: Discussie en conclusie. Op deze manier is dit onderzoek ontworpen om bij te dragen aan de oplossing voor problemen die men in het NT2-vakgebied ondervindt met betrekking tot buitenschools spreken.

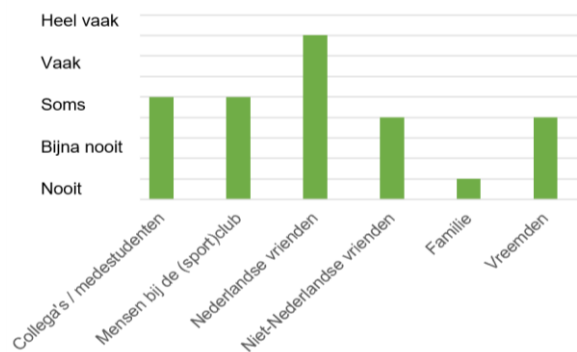
Hoofdstuk 3: Resultaten

In dit hoofdstuk worden de bevindingen uit het onderzoek gepresenteerd. In paragraaf 3.1 zijn de belangrijkste uitkomsten uit de vragenlijsten te vinden. In de daaropvolgende paragrafen worden de uitkomsten geïntroduceerd die voortkomen uit de interviews. Deze worden aan de hand van thema's gepresenteerd. Deze thema's, die zijn voortgevloeid uit de thematische analyse, zijn grafisch weergegeven in Bijlage 4. In paragraaf 3.2 gaat het om algemene observaties met betrekking tot buitenschools leren. Vervolgens worden in paragraaf 3.3 de resultaten weergegeven die betrekking hebben op deelvraag 1: 'Waar lopen NT2-experts, -docenten en -cursisten tegenaan?'. In paragraaf 3.4 zijn ten slotte de resultaten te vinden die horen bij deelvraag 2: 'Welke veranderingen zijn er nodig?'.

3.1. Vragenlijsten

De vragenlijsten die door de vijf cursist-participanten zijn ingevuld, geven een blik op hun taalleergeschiedenis en attitudes ten opzichte van het leren spreken van Nederlands. In Tabel 1 is in gemiddelden te zien hoeveel tijd zij bezig zijn of zijn geweest met het Nederlands. De meeste participanten geven aan thuis het Nederlands niet te gebruiken. Eén cursist spreekt echter dagelijks Nederlands met haar kinderen. Alle cursisten indiceren dat het Nederlands voor hen belangrijk tot zeer belangrijk is: ze gebruiken het vaak en voor verschillende contacten. In Figuur 3 is te zien met welke frequentie ze het Nederlands gemiddeld gebruiken per context.

Aantal maanden in Nederland	25
Aantal maanden bezig met Nederlands leren	18
Aantal maanden Nederlandse les	11
Aantal uur Nederlandse les per week	5,5



Links: Tabel 1: Gemiddelde hoeveelheid tijd bezig met het Nederlands

Rechts: Figuur 3: Gemiddelde frequentie van het gebruik van het Nederlands met verschillende gesprekspartners

De cursisten geven aan het leren van een nieuwe taal niet heel moeilijk, maar ook niet heel gemakkelijk te vinden. Ze spreken naast hun moedertaal en het Nederlands nog een andere taal. Eén van hen spreekt vijf talen vloeiend. De participanten vinden dat ze Nederlanders goed begrijpen, maar dat hun eigen niveau van spreken wat lager ligt. De meesten geven aan zich enigszins op hun gemak te voelen als ze spreken met moedertaalsprekers van het Nederlands, terwijl ze prima op hun gemak zijn als ze spreken met niet-moedertaalsprekers.

De meeste cursisten zeggen veel activiteiten te ondernemen om hun Nederlands te verbeteren. Deze activiteiten betreffen voornamelijk de receptieve taalvaardigheden. Het gaat bijvoorbeeld om boeken lezen of naar Nederlandse televisieprogramma's kijken. Eén cursist geeft aan feedback op spreken te vragen aan haar kinderen of vrienden. Een andere cursist noemt het bezoek aan een taalcafé. Op de vraag of er activiteiten zijn die cursisten zien als goed voor hun Nederlands, maar die ze niet ondernemen, hebben de meesten een duidelijk antwoord. Zij zien spreken als een nuttige oefening, maar hebben er geen tijd voor.

Ervaringen met buitenschoolse spreekopdrachten (BSO's) zijn er bij de cursisten weinig. Eén cursist geeft aan nooit BSO's te krijgen, anderen krijgen ze zelden. De meeste ervaringen betreffen het

interviewen van Nederlanders of het uitvoeren van een enquête. Sommige cursisten geven aan dat de BSO door hun docenten wordt nabesproken, terwijl anderen melden dat dit niet het geval is.

3.2. Algemene observaties

Uit de interviews is allereerst een viertal thema's afgeleid die betrekking hebben op buitenschools leren of spreken in het algemeen.

3.2.1. Buitenschools spreken werkt

Uit eerder onderzoek blijkt dat buitenschools spreken bijdraagt aan de taalvaardigheid van leerders. Veel contact met het Nederlands zou ervoor zorgen dat taalleerders sneller Nederlands leren spreken. Dit gedachtegoed wordt door de participanten gedeeld. Ook de cursist-participanten lijken in te zien waarom spreken buiten de les nodig is. Zo geven sommigen aan graag stappen te willen maken met betrekking tot het spreken van Nederlands. Eén cursist benoemt dat ze graag vrijwilligerswerk wil doen. Een andere cursist wil graag stage lopen. Cursist Mehmet heeft ingezien dat alleen spreken in de klas niet voldoende is: "Iemand kan niet leren met zeven uur per week Nederlands. Ja, ik heb drie keer per week en ik heb zeven uur of maximaal negen uur per week les. Ik kan niet leren met de les." Cursist Mahdia maakt het nog specifieker en kan zich vinden in de conclusies die in wetenschappelijk onderzoek veelal getrokken worden (zoals Choi en Nunan, 2018): "Spreken met die Nederlanders, hulp met leren, meestal de uitspraak van de taal, kunnen we niet van de boeken leren." Buiten de les oefenen met spreken biedt dus voordelen. Een voordeel dat vaak wordt genoemd door de participanten is een verbeterde Nederlandse woordenschat:

"Nieuwe woorden meestal je leren via lezen of luisteren. Dan leren we heel veel nieuwe woorden. En voor de nieuwe woorden te gebruiken, moeten wij spreken. Of zinnen maken, of spreken met andere mensen om die nieuwe woorden te gebruiken en herhalen. Dus het is heel belangrijk om de nieuwe woorden te onthouden, moeten wij spreken, dat blijft in ons hoofd." - *Cursist Muska*

Zoals in het theoretisch kader werd geschetst, kunnen buitenschoolse spreekopdrachten (BSO's) bijdragen aan dit leerproces. Positieve ervaringen met BSO's komen voornamelijk van de deelnemende docenten en experts. Expert Anja deelde een ervaring met een dergelijke opdracht uit de tijd dat zij doceerde. Haar cursisten konden zich na drie lessen voorstellen en moesten op straat iedereen die ze tegenkwamen begroeten. Hoewel de cursisten dat spannend vonden, bleek de BSO een succes. Anja zegt hierover: "En, nou ja, uiteindelijk heeft iedereen dat gedaan. En we hadden echt zo'n... helemaal zo'n wauw-moment, toen we weer in ons lokaal waren. Dat we dachten 'Ja, we hebben het nu... we hebben het gedaan!'" Meerdere docent- en expert-participanten gaven aan dat ze positieve ervaringen hadden met BSO's. Deze ervaringen hebben waarschijnlijk bijgedragen aan het feit dat ze zich actief bezighouden met buitenschools spreken. Dat gold niet voor alle participanten. Veruit de meeste cursisten gaven aan nog weinig ervaring te hebben met BSO's. Daarop zal verder worden ingegaan in de volgende paragraaf.

3.2.2. BSO's zijn nog niet ingeburgerd

Hoewel de meeste cursisten veel ervaring hebben met het spreken van Nederlands buiten de les, door bijvoorbeeld naar taalcafés te gaan, hadden zij minder ervaring met het uitvoeren van BSO's, zo blijkt uit de vragenlijsten en de interviews. Dat lijkt voornamelijk te liggen aan het feit dat docenten de opdrachten niet meegeven. Zo schetst een cursist:

"Wij hebben niet heel veel dit soort opdrachten. Wij oefenen met spreken in de klas en onze docenten alleen geven advies aan ons over wat we kunnen doen om veel meer te oefenen met spreken. En we hadden misschien één keer

een opdracht gehad die een korte enquête met een Nederlander... met een paar Nederlanders. En ja, wij hebben niet zoveel gedaan.” - **Cursist Mahdia**

Cursisten die wel BSO's meekrijgen, geven aan dat ze deze opdrachten soms een uitdaging vinden. Het citaat van onderstaande cursist geeft aan dat de opdrachten soms blijven liggen.

“Af en toe krijgen we bijvoorbeeld opdrachten die we kunnen met cursisten buiten de les, zeg maar, doen. Maar ja... maar het is ook omdat misschien onze groep is... Het is nieuwe groep. We zijn bij elkaar gekomen in de maart geloof ik, en ja, die moet elkaar even aan wennen. Soms proberen we iets afspreken, maar... of niemand reageert. Niet iedereen neemt actie, en ja.” - **Cursist Taline**

Voor docenten kan het moeilijk te achterhalen zijn waar dit gedrag vandaan komt, zoals ook Kaars Sijpesteijn (2019) schetste. Om met succes gevolg te kunnen geven aan de nieuwe wet inburgering, waar buitenschools leren centraal staat, moeten BSO's daarom meer 'ingeburgerd' raken.

3.2.3. Lof voor de nieuwe wet

Positieve geluiden over die nieuwe wet (Koolmees, 2018) zijn er in de interviews veel te horen. De docenten en experts zijn blij met het feit dat het pure 'leren uit een boek' meer naar de achtergrond verdwijnt, zodat er veel ruimte is voor participatie en buitenschools leren. De participanten durven nog niet te voorspellen hoe de nieuwe wet gaat uitpakken, zoals ook de onderstaande uitwisseling tussen een deelnemende docent en expert illustreert.

Docent Wilco: “Als het inderdaad gaat gebeuren dat cursisten *tegelijkertijd* werken *en* leren, dan is dat enorm veel beter, denk ik. [...] Want dan is iedereen op zijn of haar werk gedwongen om Nederlands te gebruiken. En dan kun je dus ook veel gemakkelijker, denk ik, opdrachten geven die op een natuurlijke manier ontstaan. Dus ik denk dat het enorm goede denkrichting is, een goede richting waarin we willen gaan. Of dat echt gaat lukken, dat weet ik niet. Ik weet alleen maar dat er plannen zijn. En idealen. [...] Mooi ideaal, vind ik het.”

Expert Anja: “Ja. Ja, sluit ik bij aan. [...] Het idee achter de wet vind ik prachtig en ondersteun ik ook. [...] Ik denk dat dat heel erg gaat helpen. Ik weet niet zeker of alle docenten zich realiseren wat dat voor hun lessen kan betekenen en of zij alles weten aan te grijpen wat daarin zit. En daarin merken we dus dat taalscholen in aanloop naar de nieuwe wet, nou ja, behoefte hebben aan meer kennis en ook meer ervaring, *nu* al met buitenschools leren.”

In meerdere interviews komt, net zoals in bovenstaand gesprek, naar voren dat er nog een flinke slag is te maken om alle taalscholen en docenten op tijd voorbereid te krijgen voor het praktijkgerichte NT2-onderwijs dat met de wet een nieuwe impuls krijgt. Daarbij moet niet alleen op buitenschools spreken worden gefocust, zoals het volgende thema laat zien.

3.2.4. Participeren is meer dan alleen spreken

Alle deelnemende experts merkten afzonderlijk van elkaar op dat het niet alleen draait om buitenschools spreken. Andere vaardigheden zouden ook buitenschools geoefend kunnen worden, zoals deze expert aangeeft.

“Ik ben heel erg voor een pleidooi voor niet alleen buitenschools spreken, maar *al* die vaardigheden. Dus ook het lezen, ook het luisteren, gewoon kijken, af en toe iets schrijven. Want ja, je participeert niet alleen maar door te spreken, hè, je moet ook af en toe naar iemand luisteren. Of gewoon maar kijken 'Wat zijn de openingstijden van de dokter?'. Dat je weet waar de dokter bij jou in de buurt is, en wanneer je daar terecht kunt. Wat is het telefoonnummer? Participeren is meer dan alleen spreken.” - **Expert Vita**

Bij buitenschools leren zouden die vaardigheden dan kunnen worden geïntegreerd in één buitenschoolse opdracht. Zo heeft docent Susan een opdracht ontwikkeld waarbij de cursisten moesten oefenen met adjectieven. Ze moesten eerst vijf zinnen in een leestekst zoeken. Daarnaast moesten ze reclames

beluisteren en daar adjectieven in herkennen. Vervolgens moesten ze een eigen foto kiezen en hun taalmaatje vragen over de foto te vertellen, waarbij de cursisten aandacht moesten hebben voor de adjectieven die het taalmaatje gebruikte. Een volgende stap zou kunnen zijn dat de cursist samen met het taalmaatje spreekt over de foto. Op die manier wordt de moeilijkheidsgraad van een buitenschoolse opdracht geleidelijk opgebouwd, wat veel voordelen biedt (zie 3.4.2.2).

3.3. Wat zijn de obstakels?

In het kader van onderzoeksvraag 1, 'Waar lopen NT2-experts, -docenten en -cursisten tegenaan?', is in de interviews gevraagd naar de obstakels die de participanten ervaren met betrekking tot BSO's. Dat resulteerde in vier hoofdthema's: Tijd is geld, Onwetende onderwijzers, Worstelende cursisten en Spreken is eng.

3.3.1. Tijd is geld

Het argument dat er geen tijd is voor BSO's is niet alleen in de literatuur te vinden, maar komt ook regelmatig terug in de interviews. Dat heeft allereerst te maken met het beleid dat op het moment van schrijven nog gevoerd wordt.

3.3.1.1. Het is allemaal commercieel geworden

Het NT2-onderwijs is onderhevig aan beleidsmatige keuzes. Dit heeft ook een effect op BSO's, zo schetst een expert. Voorheen moesten inburgeraars in hun examen een gesprek voeren naar aanleiding van gespreksituaties, de zogenaamde cruciale praktijksituaties (Regeling inburgering, 2006). Door bezuinigingen is dit examen verdwenen. Echter, aan de verschuiving van praktijkleren naar de achtergrond ligt nog een beleidskeuze ten grondslag. De observatie komt van dezelfde expert en is ook de aanleiding geweest voor de titel van dit subthema.

"Zowel de scholing, als de bijscholing, als de nascholing. Als het uren hebben als... Nou ja, voorbereidingsuren, *al* die dingen. Nou ja, het is allemaal commercieel geworden. Ja, dat is heel groot probleem, ja. Dus daarmee wordt alles wat *enigszins* afwijkt van 'Hier is het boek, jongens, bladzijde dertig'... Alles wat daarvan afwijkt, wordt minder belangrijk. Voor iedereen. [...] Voor de cursist, voor de docent, voor iedereen, voor de taalschool. En die wet gaat proberen *daar* ingang in te vinden door allemaal eisen [...] te stellen." - **Expert Margreet**

Door het commercialiseren van het NT2-onderwijs is de focus voornamelijk komen te liggen op het boek. De tijd en gereedschappen die docenten nodig hebben om BSO's voor te bereiden en na te bespreken in de les vallen daarmee voor een groot deel weg. Zo is de aandacht die docenten, cursisten en taalscholen hebben voor de BSO's ook kleiner geworden. Zoals de expert schetst, probeert de nieuwe wet dit probleem op te lossen. Ze geeft daarbij aan dat de situatie in Amsterdam verbeterd lijkt in aanloop naar de wet, maar dat dit niet geldt voor alle regio's in Nederland.

3.3.1.2. Docenten zijn druk, druk, druk

Voortvloeiend uit het huidige beleid lijken ook docenten minder tijd te hebben om BSO's in goede banen te leiden. In alle interviews wordt aangegeven dat veel docenten hiermee worstelen. De redenen hiervoor zijn zeer divers en veelal met elkaar vervlochten. Het onderstaande citaat stipt twee van die mogelijke redenen aan.

"Als je bij een taalschool werkt waar ze niks doen aan buitenschools leren, waar dat helemaal niet belangrijk is... Jij gaat het in je eentje wel doen, het kost jou veel extra tijd, is de kans ook kleiner dat je het gaat doen. Ook, wat dat betreft, moet de school ook het belangrijk vinden." - **Expert Onno**

Geen tijd hebben ligt voor een groot deel aan de omgeving van de docent. Als de taalschool ten eerste geen ruimte laat voor BSO's, wordt het voor de docent moeilijk deze vorm van onderwijs toe te passen. Ten tweede laat het citaat zien dat een BSO de docent veel tijd kost. Dat ligt niet alleen aan de voorbereiding van een dergelijke opdracht, maar ook aan het feit dat de BSO's veelal nog niet zijn ingeburgerd. Zo schetsen verschillende docenten in de interviews dat zij zelf het initiatief nemen om BSO's op de agenda te zetten in hun lessen en deze te ontwikkelen voor hun cursisten. Dit probleem hangt samen met het feit dat in veel lesmethoden nog geen BSO's zijn opgenomen (zie 3.3.2.1).

Een derde reden, die meer besloten ligt in de docent zelf, is dat docenten regelmatig denken geen tijd te hebben. Over die perceptie zegt expert Vita het volgende: "O, ik denk dat dat wel de belemmering is voor veel docenten, dat ze ook in te grote opdrachten denken. [...] En dan zien ze dit als last, hè. Dit is gewoon te veel om ook nog erbij te doen." Dit argument hangt samen met de constatering dat docenten niet altijd weten hoe ze buitenschools onderwijs moeten aanpakken (zie 3.3.2).

3.3.1.3. Ik wil wel spreken, maar ik heb geen tijd

Ook cursisten hebben moeite met het vinden van tijd om BSO's uit te voeren. Uit de vragenlijsten en de interviews blijkt dat de cursisten, die allen veel initiatief nemen om het Nederlands machtig te worden, er toch niet altijd de tijd voor weten te vinden. Zo vertelt cursist Mahdia: "Ja, dat is een probleem voor mij. [...] Ik vind het belangrijk, maar ik heb niet genoeg tijd voor." De omgeving van de cursist bepaalt daarin veel. Zo schetst expert Onno dat sommige cursisten bijvoorbeeld kinderen grootbrengen zonder gebruik te maken van kinderopvang, waardoor ze geen tijd hebben om BSO's uit te voeren. Door de toewijding van cursist-participanten om het Nederlands te leren, proberen zij wel creatieve oplossingen te vinden om BSO's uit te kunnen voeren. Zo vertelt cursist Fadile over een buitenschoolse leesopdracht: "Ja, toen had ik geen tijd om naar buiten te gaan. Ik wilde wel, maar... [[gelach]] Ik keek gewoon thuis de borden, ja."

3.3.2. Onwetende onderwijzers

Dat docenten niet altijd weten hoe ze buitenschools spreken moeten aanpakken, kwam al eerder ter sprake. De grootte van dit thema binnen het NT2-onderwijs mag niet onderschat worden. In alle interviews kwam het thema meerdere malen terug en werd de gelaagdheid van het probleem zichtbaar. In de kern lijkt het wederom een beleidskwestie.

Expert Margreet: "Eén van de grote problemen is natuurlijk dat veel NT2-docenten *helemaal* geen opleiding NT2-docent hebben gehad. Want dat *hoeft* niet. [...] Blik op Werk stelt eisen. Maar er is niet een eis dat je een opleiding gedaan moet hebben. Dat is alleen maar de eis dat je je moet certificeren bij de vereniging."
[...]

Onderzoeker Lisa: "Volgens jou is dan [...] één van de grootste problemen dat de docent dus eigenlijk niet genoeg is voorbereid of niet de urgentie ervan inziet?"

Expert Margreet: "Ja, dat-ie eigenlijk niet weet wat de manier van lesgeven is die hij moet toepassen binnen de NT2."

Dit probleem heeft verstrekkende gevolgen. Het ontbreken van een opleiding hoeft niet altijd de aanleiding te zijn voor onwetendheid of onkunde met betrekking tot BSO's. In sommige gevallen heeft een docent wel een opleiding gevolgd, maar kwam buitenschools leren daarin niet of weinig aan de orde. Dan betreft het probleem eerder een gebrek aan bijscholing. Sommige docenten houden zich het liefste vast aan wat ze hebben geleerd, zonder te willen veranderen.

3.3.2.1. Zo doen we het al jaren

De hierboven beschreven weerstand tegen verandering wordt goed zichtbaar in dit subthema. Zo noemt expert Onno het een reden waarom docenten soms in onwetendheid blijven: "En het feit dat sommige docenten ook niet allemaal even gewend zijn te leren van hun eigen cursisten, van hun eigen praktijk, en te denken 'zo doe ik het, en zo blijf ik het doen'." Dit is niet altijd een bewuste keuze. Vaak beseffen

docenten niet dat hun kennis of lespraktijk met betrekking tot buitenschools spreken uitgebreid zouden kunnen worden.

“Misschien ben ik daar te weinig mee bezig, maar ik ben daar niet automatisch op gericht en ik geloof ook niet dat de methode mij dat stimuleert. Dus het boek geeft ook niet de aanwijzingen toe om dat te doen. Hè. Dus ik moet daar actief aan denken.” - **Docent Wilco**

Het probleem dat deze docent schetst, komt bij veel vakgenoten en in verschillende taalscholen voor. Expert Vita onderschrijft dit: “Mijn ervaring is eigenlijk dat je het heel vaak als docent zelf moet bedenken. Er zijn niet veel boeken waar je echt structureel, in elk hoofdstuk, een opdracht ziet staan.” Omdat men geneigd is het boek te volgen, zoals expert Margreet eerder al omschreef, zitten BSO's niet altijd in het systeem van de docent. Ze blijven dan vasthouden aan de manier van lesgeven die ze gewend zijn.

3.3.2.2. Blijven bij het veilige

Bij het vasthouden aan die manier van lesgeven, komt ook comfort kijken. Het is voor docenten prettig, zo schetsen de participanten, om de les vorm te geven op een manier waarbij zij zich op hun gemak voelen. BSO's lijken voor velen nog niet tot die comfortzone te behoren. Veel docenten zijn onzeker over hun kennis en kunde. Die onzekerheid heeft betrekking op twee elementen. Enerzijds weten zij niet altijd hoe een goede BSO eruitziet (zie 3.3.2.3). Anderzijds vinden ze het spannend om BSO's te begeleiden, omdat ze niet goed kunnen controleren wat er buiten de les gebeurt.

“Ik denk ook dat het te maken heeft met het loslaten van de controle. Als je als docent vooral vindt dat oefeningen met grammatica en woordenschat heel belangrijk zijn, dan heb jij controle, dat is ook makkelijk. Maar dit soort opdrachten zijn voor jou als docent eigenlijk moeilijker; dat je niet precies weet wat eruit gaat komen, er is veel meer initiatief van cursisten. Dus ik denk dat het soms ook daar fout gaat, dat docenten de dingen doen die ze veilig vinden, die ze... hè, het boek uitmaken, zorgen dat alle oefeningen gemaakt zijn.” - **Expert Onno**

Het logische gevolg is dat veel docenten BSO's links laten liggen, wat ook in de interviews bevestigd wordt.

3.3.2.3. Het ontwerp rammelt

Door het gebrek aan kennis bij de docent, worden er volgens de deelnemende experts soms BSO's met te veel nonchalance neergelegd bij de cursisten. Zo zegt expert Onno: “Ik denk dat het belangrijk is dat je niet zomaar een opdracht geeft en dan denkt dat het wel goedkomt. [...] Omdat mensen dan vaak het gevoel hebben van ‘Ja, wat moet ik nou gaan doen?’” In deze gevallen is de instructie van de BSO niet helder genoeg. Bovendien schort het soms aan het ontwerp van de BSO zelf. Expert Onno zegt hierover: “Als mensen een te moeilijke opdracht krijgen of een opdracht die niet interessant is, waar ze niks aan hebben, of ze weten niet hoe ze het moeten aanpakken, dan gebeurt het niet.” De voornaamste factoren die in de interviews naar voren komen, betreffen de grootte en het nut van de BSO's. In de laatste categorie krijgen de experts veel bijval van de cursist-participanten.

BSO's zijn te groot

Te grote BSO's behelzen twee invalshoeken. Ten eerste hebben experts in de interviews aangegeven dat BSO's soms te moeilijk zijn voor cursisten. Als een cursist het idee heeft dat hij de opdracht niet aankan, zal hij deze ook niet uitvoeren. Dit hangt nauw samen met spreekangst (zie 3.3.4). Ten tweede kosten sommige BSO's de cursist te veel tijd. Zo vertelt cursist Fadile over een BSO waarmee ze lang bezig was: “Bij mijn opdracht, ik heb bijna één uur gepraat. En ik zei ‘O, wacht. Ik moet in Nederlands schrijven jouw antwoord. En hoe spel je die woord of hoe schrijf je dat?’ Ja, daarom als klein is, beter.” Deze twee argumenten worden door een expert samengevat onder de noemer ‘de BSO is te groot’:

“Ik hoor van heel veel docenten ‘Mijn cursisten doen de opdrachten niet’. [...] En dat is vaak omdat de opdracht te groot is. Of dat je te veel moet doen. [...] En als je tien keer iets kleins hebt gedaan, hè, dan kun je iets doen wat een beetje groter is of een beetje moeilijker, maar ja, zomaar met iemand praten, best eng.” - **Expert Vita**

BSO's zijn niet nuttig

Een ander punt met betrekking tot een rammelend BSO-ontwerp dat door veel participanten wordt genoemd, is dat BSO's soms niet nuttig zijn. Cursisten kunnen heel verschillend zijn en daardoor ook andere interesses of behoeften hebben bij het leren spreken van het Nederlands. Dat maakt het voor de docent een flinke uitdaging om BSO's te ontwerpen die aansluiten bij de wensen van alle cursisten. Uit de reactie van een cursist blijkt dat dat dan ook niet altijd lukt.

“Ik vind andere dingen fijner. Bijvoorbeeld ik heb ook een taalcoach. Voor deze coronaperiode wij hadden één keer per week afspraak met elkaar. Ik ging naar haar huis en in paar uur we praatten. En dat vond ik betere activiteit. [...] Voor mij als ik een opdracht krijg en als deze opdracht aan mijn interesse niet past, ik kan het niet zo graag doen. Als ik doe, en dan leer ik niet heel veel van deze opdracht. Dat is mijn idee.” - **Cursist Mahdia**

Uiteraard is het ontwerpen van een geschikte BSO voor die verschillende behoeften niet alleen een kwestie van kunde, maar ook een kwestie van tijd, zoals in de voorgaande paragraaf al gesuggereerd werd. Een laatste argument met betrekking tot het nut van BSO's betreft de authenticiteit. Participanten benoemen dat BSO's niet altijd authentiek zijn. Zo voerde cursist Fadile een BSO uit waarbij ze haar buurvrouw moest interviewen over religie. Voor weinig cursisten zal dit een thema zijn dat ze gebruiken tijdens de conversaties met hun burens. Deze BSO sluit daarom niet aan bij het gedachtegoed van authenticiteit of het concept dat docent Rijke als volgt verwoordt: “Je leert alleen maar iets wat je nodig hebt. Anders hoeft je het niet te leren.”

3.3.3. Worstelende cursisten

Niet alleen voor docenten zijn er obstakels als het gaat om BSO's. Voor veel cursisten is het spannend, maar voor enkele zijn de opdrachten een te grote uitdaging. Dat heeft veelal te maken met de mentale gesteldheid van vluchtelingcursisten. Een docent zegt daarover:

“Maar soms zijn er situaties waarin een cursist in de les blokkeert natuurlijk. Hè, dat kan. Sommige cursisten hebben heel vervelende dingen meegemaakt. Sommige cursisten hebben het gevoel dat zij Nederlands *moeten* leren, maar zij willen dat op dat moment nog niet helemaal. Hun mind is niet open daarvoor.” - **Docent Susan**

Het is voor te stellen dat cursisten met mentale problemen ook meer moeite hebben om de opdrachten tot een goed einde te brengen. Dat wordt weerspiegeld in de participatie. Het kan voor hen lastig zijn de juiste situaties te vinden om het Nederlands te oefenen.

3.3.3.1. Meedoen is gemakkelijker gezegd dan gedaan

In de literatuur wordt regelmatig beschreven dat cursisten te weinig contact hebben met Nederlanders. In alle gesprekken wordt dit onderschreven. Zo vertelt een docent:

“Ik denk dat heel veel cursisten een duwtje in de rug nodig hebben. Iets... een beetje gepusht worden om contact te zoeken. [...] Het is niet voor iedereen vanzelfsprekend om in een vreemd land heel veel contacten te hebben met Nederlanders, denk ik.” - **Docent Bram**

Er zijn verschillende mogelijke redenen waarom men weinig contact heeft. Ten eerste is één van de belangrijkste redenen spreekangst. Dit onderwerp is dermate van belang, dat het een eigen hoofdthema heeft gekregen in dit onderzoek (zie 3.3.4). Ten tweede weten cursisten niet altijd hoe ze participatie moeten aanpakken. Ze weten bijvoorbeeld niet wie ze kunnen aanspreken voor bepaalde zaken. Zo zegt

cursist Fadile: “En ja, als het kan, ik wil ook als vrijwilliger iets doen. Maar ik weet niet hoe dat gaat. Ik weet niet wat ik moet doen.” Voor sommige cursisten resulteert dit in afwachten en misschien nooit actie ondernemen. Ten derde willen cursisten hun gesprekspartner niet tot last zijn. De weinige contacten die ze hebben, willen ze niet uitputten voor alle BSO's, zo concluderen een expert en cursist in discussie.

Expert Vita: “Wat ook een obstakel kan zijn, is dat als je niet zoveel contacten hebt, hè, dan... Je kunt best een keer met de buurman of met de buurvrouw praten, maar je wil niet elke keer bij de buurman of de buurvrouw aanbellen. Dat je denkt ‘Ja, nu moet ik *weer* een opdracht doen’.” [...]

Cursist Fadile: “Ja, die relatie moet niet over de alleen opdrachten. Dat vinden Nederlanders niet leuk. [...] Ze denken dan ‘Ja, ze heeft opdracht en ze moet dat doen. Daarvoor ze praat met mij.’”

Als de cursist vervolgens de moed heeft gevonden om wel het gesprek aan te gaan, resulteert dat ten vierde niet altijd in een positieve ervaring. Zo schetsen expert Onno en docent Wilco dat cursisten soms ook nare ervaringen opdoen, omdat Nederlanders hen niet te woord willen staan. Een cursist herkent dat:

“Ja, ik wil eigenlijk altijd, ja, met Nederlanders praten. Maar soms ga ik buiten met mijn man. Ja, hij kan beter dan mij Nederlands praten. En als hij bij me, ja, mensen praten direct met mijn man, omdat ik kan niet goed praten. En ja, ik blijf staan. Ja, ik praat niet, eigenlijk.” - **Cursist Fadile**

Ten slotte is er nog een vijfde argument aan te wijzen waarom cursisten moeite hebben om te participeren. Niet alle cursisten worden door hun omgeving gestimuleerd om contacten aan te gaan. Een expert omschrijft dat als volgt:

“Maar als jij iemand bent... in jouw omgeving wordt dat niet gesteund, wordt eigenlijk gezegd: ‘Ja, je moet naar de les gaan, maar verder is het Nederlands niet belangrijk’. Als jij in je privéleven weinig tijd hebt, weinig contacten, niet heel zelfstandig bent... [...] Misschien vindt jouw omgeving het helemaal niet goed dat jij een buitenschoolse opdracht gaat doen, dat je naar... Hè, je moet misschien een opdracht doen waar je iemand moet interviewen van een kerk en dat mag... dat vindt men bijvoorbeeld raar, omdat je van een ander geloof bent. Maar er kan van alles, ook cultureel, kan er spelen.” - **Expert Onno**

Voor een docent die een BSO geeft, kan dit gegeven erg lastig zijn, omdat zij er geen invloed op kan uitoefenen. De redenen waarom de omgeving het uitvoeren van BSO's of het opbouwen van contacten niet ondersteunt, kunnen - zoals bovenstaand fragment laat zien - wederom erg divers zijn. Culturele en religieuze argumenten kunnen een cursist beletten om contacten met Nederlanders aan te gaan, evenals opvattingen over taalleren. Dit laatste subthema wordt verder uitgediept in de volgende paragraaf.

3.3.3.2. Cursisten moeten nog leren leren

Het gebrek aan efficiënte leerstrategieën dat wordt geschetst door Bailly (2011), lijkt ook deels gedeeld te worden door de participanten uit dit onderzoek. De twee belangrijkste observaties zijn de opvattingen over leren spreken en het aankaarten van moeilijkheden.

Taal leer je uit een boek

In het NT2-onderwijs lijken nog twee achterhaalde opvattingen te heersen over het leren spreken: dat taal wordt geleerd uit een boek en dat je met die taal pas de praktijk in kan, wanneer je eerst de basis onder de knie hebt. Volgens een expert zijn die opvattingen onjuist en staan ze in de weg van goed leren spreken.

“En er heerst ook een gedachte, en die vind ik dat ook bij de docenten een beetje heerst. Dat is namelijk dat je *eerst* Nederlands moet leren, en *dan* het gaan gebruiken. En die gedachte is natuurlijk heel erg contraproductief, die werkt erg tegen wat eigenlijk moet gebeuren. Want je moet eigenlijk vanaf dag één beginnen met de taal te gebruiken. Ik bedoel, als wij naar China verhuizen, dan moeten we toch ook eten? [...] Je moet meteen beginnen. Echt meteen. En

dat... die urgentie ontbreekt nogal eens in het NT2-onderwijs, vind ik. Het wordt veel op de manier waarop je het vreemdetalenonderwijs doet, wordt het georganiseerd. Jongens, we krijgen een boekje. En dan gaan we Nederlands leren uit een boekje. En als we dat kunnen, dan gaan we er wat mee doen. Maar zo ligt het niet.” - **Expert Margreet**

Cursist Taline ziet dit ook gebeuren bij andere taalleerders in haar omgeving: “Ze leren alleen maar vanuit boeken, gaan ze naar school, gaan ze naar huis. De rest doen ze zelf, ja, tolk of iemand helpt.” Deze opvatting kan ervoor zorgen dat de cursist minder snel Nederlands leert spreken. Echter, de bovengenoemde expert wijst erop dat het niet alleen de cursisten zijn die deze opvattingen hanteren, maar ook docenten. Dit struikelpunt kan daarom ook in verband worden gebracht met het thema ‘onwetende onderwijzers’ (zie 3.3.2).

Moelijkheden, daar praten we niet over

Een ander punt waarop de leerstrategieën van cursisten achterblijven, is het feit dat moeilijkheden niet altijd worden aangekaart. Veel cursisten lopen tijdens het uitvoeren van BSO's of het spreken buiten de les tegen obstakels aan. Als er in de les dan geen moment is om die obstakels te bespreken, kunnen ze zich ongehoord voelen.

“Ik merk dat mijn cursisten hebben echt heel veel... Ja, ze willen ook heel veel vragen. En soms komen ze ook niet aan toe. Juist in deze groep waar ik nu zit, iedereen... En ik merk ook dat ze heel veel ook eenzaam zijn, want tijd te kort is of worden niet persoonlijk die vragen beantwoord waar elke cursist mee zit, waar elke cursist moeite heeft.” -

Cursist Taline

Cursisten ervaren het dan als lastig om problemen aan te kaarten. Echter, dit betekent niet dat wanneer de docent wel ruimte laat om de moeilijkheden te bespreken, cursisten dit dan gelijk doen. Op de vraag of cursisten wel eens aangeven dat ze zich niet op hun gemak voelen bij een BSO, antwoordt docent Bram: “Nee, ik denk niet dat ze dat heel snel zullen zeggen. Ik denk dat ze het dan gewoon niet doen. [...] Dan komen ze met allerlei dingen dat ze geen tijd hadden, of andere dingen.”

3.3.4. Spreken is eng

Eerder kwam ter sprake dat spreekangst een groot aandeel heeft in het participeersucces van de cursist. Het is niet voor niets dat spreekangst een veel onderzocht fenomeen is. Ook in dit onderzoek werd het onderwerp dermate veel besproken, dat het uitroepen van dit thema als hoofdthema een logische keuze is. Zoals bleek uit de vragenlijsten, hadden de meeste cursist-participanten van dit onderzoek geen last van spreekangst. Zij gaven in de interviews echter - bijna zonder uitzondering - aan dat ze hier vroeger wel moeite mee hadden, zoals cursist Mahdia: “Nee, vroeger ik durfde niet om met mensen te praten. [...] Aan het begin ik wilde graag met de mensen contact hebben, praten, maar door de lage taalniveau ik durfde dat niet.” Hetzelfde geldt voor een andere cursist, die in haar betoog laat doorschemeren dat ze bang was wat anderen van haar dachten.

“Ja, dat kostte mij moeite, want ik vond het ongemakkelijk dat ik het niet kan, dat taal kan ik niet spreken. En ik durfde niet. Ja. [...] Ik dacht dat ook hoe ik uitspreek, komt grappig over, of ze snappen dat niet. En dan durfde ik niet. Dus ik was in het begin niet zo in veel contact. Heb ik geprobeerd een beetje met boeken met vertaling, ja. Van Armeens-Nederlands, Russisch-Nederlands en andersom. Simpele dingen leren, tot ik een beetje die... mijn uitspraak. In begin, nee, dat viel echt niet mee. Direct durven zo praten met Nederlandse mensen. Maar na één, anderhalf jaar, steeds durfde ik meer.” - ***Cursist Taline***

Buitenschoolse opdrachten geven nog een extra dimensie aan de spreekangst, omdat men soms het gevoel heeft er buiten de les alleen voor te staan. Zo zegt expert Anja: “We weten dat cursisten dat heel spannend vinden, en zeker om dat in hun eentje te gaan oefenen.” Ook merken de participanten op dat de taal van de ‘gewone Nederlander’ soms heel anders is dan de taal die cursisten in de les horen. Dat

kan voor ontmoediging zorgen bij het uitvoeren van een BSO. Expert Vita zegt daarover: “Wat je in de les leert, is, nou ja, eigenlijk oefenen in een hele veilige situatie met andere cursisten die ook moeten leren spreken. Maar op straat is het net anders. Mensen spreken sneller, mensen gebruiken andere woorden.” Deze factoren kunnen angst inboezemen en ervoor zorgen dat de cursist bang wordt om fouten te maken.

3.3.4.1. Mijn uitingen moeten perfect zijn

De experts en docenten uit dit onderzoek zijn het erover eens dat de wens van cursisten om foutloze Nederlandse zinnen af te leveren, hen in de weg kan staan om veel te oefenen met buitenschools spreken. Persoonlijkheid kan daarin een rol spelen, zoals de onderstaande docent aangeeft.

“In de eerste les hoor ik meteen wie al veel contact heeft en dat zijn ook mensen, die spreken vaak al heel snel, ook in de A1- of A2-cursus. Maar die maken heel veel fouten. Dus ik denk dat het heel erg uitmaakt of je bang bent om fouten te maken. Want ik merk dat die mensen heel veel fouten maken, maar heel veel spreken. [...] Dus dat is ook een belangrijk iets, hè, dat mensen gewoon te perfectionistisch zijn en daarom niet durven spreken. Dat kan ook heel veel uitmaken.” - **Docent Bram**

Cursist Taline merkt dat er in haar groep ook de tendens ‘Ik wil het meteen goed zeggen’ heerst. Docent Wilco geeft bovendien aan dat die tendens voornamelijk heerst bij hoogopgeleide cursisten. Daarnaast speelt niet alleen perfectionisme een rol, maar ook verlegenheid als persoonlijkheidskenmerk. Zo schetst docent Bram dat verlegen cursisten regelmatig achter in de klas gaan zitten en het een uitdaging is hen uit hun schulp te laten kruipen en te laten spreken.

3.3.4.2. Ongemakkelijk gevoel

Als er eenmaal contact is gelegd en de BSO wordt uitgevoerd, kunnen er zich nieuwe problemen voordoen. In de interviews worden drie moeilijkheden besproken met betrekking tot ongemak in het persoonlijke contact: er is geen duidelijke aanleiding om met iemand te spreken, de gesprekspartner is niet voorbereid en het te bespreken onderwerp is te gevoelig. Docent Wilco kaart bijvoorbeeld aan dat de instanties waar wordt aangeklopt om BSO's uit te voeren niet altijd even bereid zijn om onaangekondigd in gesprek te gaan met cursisten. Enkele experts merken op dat het eng is om ‘zomaar’ iemand aan te spreken op straat. Een cursist geeft een voorbeeld waarin alle drie deze moeilijkheden terug te zien zijn.

“Ja, eigenlijk buitenschoolse opdracht ik heb alleen één keer gedaan en dat ging goed. Maar één vrouw, ja, ik zei dat opdracht ging over feestdagen in Nederland. En mijn [buur]vrouw, ja, vroeg ‘Waarom vraag je deze vraag?’. [...] Ja, en ik zei gewoon ‘dit is mijn opdracht, ik krijg deze van mijn docent’. Ja. [[gelach]] [...] Ja, eigenlijk de opdracht was beetje misschien moeilijk. Ja, gaat over beetje religie in Nederland. En ze vroeg gewoon, ja, ‘waarom vraag jij deze vragen?’ [[gelach]] Ja, als het niet opdracht was, bijvoorbeeld, misschien ze vond het erg om deze vragen te stellen.”

- **Cursist Fadile**

Naast het ongemak in het persoonlijke contact, schortte het bij deze opdracht misschien aan authenticiteit, wat niet ten goede komt aan de overtuiging van de cursist dat de BSO nuttig is (zie 3.3.2.3).

3.4. Welke veranderingen zijn er nodig?

In het kader van onderzoeksvraag 2, ‘Welke veranderingen zijn nodig?’, hebben de participanten mogelijke oplossingen opgeworpen voor de bezwaren met betrekking tot BSO's die eerder genoemd werden. Daar zijn drie hoofdthema's uit voortgekomen: BSO's op de agenda, Onderwijs is het krachtigste wapen en Spreken is zilver, spreken over spreken is goud.

3.4.1. BSO's op de agenda

In paragraaf 3.2.2 werd beschreven dat BSO's nog niet ingeburgerd zijn. Niet alle docenten en cursisten hebben er evenveel ervaring mee. Omdat de nieuwe wet ervoor zorgt dat buitenschools spreken zeer belangrijk wordt, moeten er volgens de participanten flinke slagen worden gemaakt om BSO's op de kaart te zetten. Volgens expert Margreet is het belangrijk om de dialoog te openen: "Geen tijd is geen prioriteit. Dus. Prioriteitstelling is in het onderwijs één van de grote belangrijke punten, natuurlijk. Dus ja, daar moet het ook over gaan. [...] 'Waarom heeft het geen prioriteit?'" Ook wordt in meerdere gesprekken door de participanten geopperd om de resultaten van dit onderzoek onder de aandacht te brengen bij experts en docenten. Het is volgens hen niet alleen de taak van de experts en methodeontwikkelaars om BSO's op de agenda te zetten. Ook cursisten en docenten kunnen daarin het initiatief nemen. Zo antwoordt docent Susan op de vraag wat je als docent kunt doen als de taalschool weinig aandacht schenkt aan BSO's: "Dat ligt aan de taalschool. Je kunt het bespreken in je team. Je kunt misschien onderzoeken laten zien, die bewijzen dat het goed is om meer te oefenen buiten de les. Vragen om hulp."

3.4.1.1. Structureel onderdeel van elke methode

Desalniettemin ligt er ook bij de methodeontwikkelaar een grote verantwoordelijkheid om BSO's de aandacht te geven. Volgens de participanten zou elke methode structureel BSO's moeten opnemen. Het volgende fragment, waarin een docent aan een methodeontwikkelaar vertelt dat hij graag meer handvatten zou krijgen om BSO's beter te kunnen aanpakken, laat dat zien.

Docent Wilco: "Dus maak het zo concreet mogelijk en geef de... Dus ja, dat zou ook een opdracht zijn voor mensen zoals Anja."

Expert Anja: "Nou ja, voor de auteurs. Ik bedoel, ja, niet als reclameplaatje, maar eh... hè, KlasNL is er nu pas net, dus ik ben ook een beetje blij ervan. Maar we hebben... daarin hebben we... zeker in elk hoofdstuk hebben we buitenschoolse opdrachten ingebouwd, zodat het ook normaal is, zodat je als docent... Hè, want ik onderschrijf het volkomen: je moet het telkens maar weer verzinnen. En dat kost tijd."

3.4.1.2. Structureel onderdeel van elke les

De verantwoordelijkheid ligt echter ook bij de docent. Het is haar taak om de BSO gewicht te geven in het onderwijs dat zij verzorgt en enthousiasme te tonen over dit type opdrachten. Vijf punten kunnen daarbij helpen. Ten eerste is het zaak dat de docent meteen start met het geven van BSO's, zoals expert Margreet niet alleen in paragraaf 3.3.3.2.1 liet doorschemeren, maar ook hier noemt: "Meteen vanaf dag één, hop! Mensen begroeten op straat bij wijze van spreken. Je kunt vanaf dag één kun je oefeningen doen met groeten." Ten tweede is het van belang dat cursisten daarbij aanspraak kunnen maken op een vaste gesprekspartner. Dat geeft vertrouwen en maakt de drempel om te spreken lager. Verschillende docenten noemen taalcoachprojecten, die veelal goed uitpakten voor de cursisten. Ten derde moet een docent tijd investeren in BSO's. Dat kost moeite, maar levert volgens een docent veel op:

"Ik investeer echt heel veel tijd in die opdrachten: om het voor te bespreken, na te bespreken, helpen. En misschien daarom hoor ik niet zoveel bezwaren van de cursisten [...] Ik geef ook wel veel tijd voor de opdracht. Dus als mijn cursisten op maandag en woensdag en vrijdag les hebben van mij, dan krijgen ze op woensdag de opdracht en hebben ze een hele week om die opdracht ook te doen. Zodat tijd geen bezwaar kan zijn." - **Docent Susan**

Dat vergt ten vierde een goede planning. Het loont volgens docenten om BSO's te hebben klaarliggen, zodat "docenten ook gewoon een opdracht kunnen pakken en het aan cursisten kunnen uitdelen", aldus docent Bram. Wanneer de vier bovenstaande voorbereidingen zijn getroffen, kan een docent aandacht besteden aan het vijfde en laatste punt: de BSO structureel een onderdeel laten uitmaken van de les. Op die manier zien cursisten in dat de opdrachten niet optioneel zijn, maar noodzakelijk.

“Dus dat je het net zoveel aandacht geeft als je huiswerk, bijvoorbeeld hè, dat als je elke les huiswerk geeft, dan zorg je er altijd voor dat je dat even bespreekt in de les. Soms vijf minuten, soms tien minuten, soms vijftien minuten. Maar dat het altijd terugkomt in je les. Nou, dat moet met de buitenschoolse opdrachten ook. Zodat de cursisten ook weten ‘O, dit is belangrijk. Mijn docent... Dit hoort ook bij mijn taal cursus, dat ik iets moet doen.’” - **Expert Anja**

3.4.2. Onderwijs is het krachtigste wapen

Om het probleem van onwetende onderwijzers (zie 3.3.2) op te lossen, is onderwijs nodig. Bij docenten moet meer kennis en begrip ontstaan over buitenschools leren. Hoe dat kan worden bereikt is een vraag die in alle interviews aan de orde kwam.

3.4.2.1. Bijscholen, echt heel veel bijscholen

De experts en docenten legden veelal de nadruk op het bijscholen van docenten. Dit zou ten goede komen aan het ontwerp van de opdrachten, maar ook aan de durf van docenten om BSO's op te nemen in hun curriculum.

Onderzoeker Lisa: “En hoe zouden we dan idealiter die docenten kunnen voorbereiden?”

Expert Margreet: “Bijscholen. Echt heel veel bijscholen. Ze moeten leren hoe dit moet.”

Onderzoeker Lisa: “Zoveel mogelijk aandacht vergaren voor dit onderwerp?”

Expert Margreet: “Ja. Ja. Ja.”

Zoals Margreet omschrijft, zou er volgens veel participanten zoveel mogelijk aandacht moeten worden vergaard voor dit onderwerp om docenten meer kennis te bieden. Docent Wilco geeft aan dat hij handvatten zou willen zien voor het ontwerp van een BSO: “Ik zou nog wel wat aanwijzingen willen krijgen van ‘hoe kan het er nou concreet uitzien buiten de les?’. Zo concreet mogelijk. [...] Ik denk, uiteindelijk leren wij door goede voorbeelden te zien.” Dat geven van goede voorbeelden kan volgens sommige participanten door buitenschools spreken bijvoorbeeld meer ruimte te geven in vakbladen. Hoe dan ook ligt er volgens hen een grote verantwoordelijkheid bij de docent zelf. Zij kan op drie manieren actie ondernemen om beter voorbereid te worden op het gebruik van BSO's. Ten eerste dient ze haar kennis op peil te houden. Een expert heeft ideeën over hoe de docent dat kan doen.

“Ja, en wie die kennis niet heeft, ja, dat is praten in mijn eigen straatje, maar volg een workshop, hè. [...] Maar ik denk, ja, je kan ook daarover gaan lezen. Kijk eens bij een collega, wat doet die? Ga met elkaar in een team gewoon eens in gesprek van nou ja ‘Wat doe jij?’ en ‘Zullen we eens een stuk op een gezamenlijke schijf maken waar we onze opdracht op zetten?’ en ‘Wat is onze visie?’ Ja, in teamverband kun je al zo ontzettend veel. Want het is nooit zo dat een team van tien mensen dat niemand iets doet. Er zijn altijd mensen die iets doen. Die kunnen anderen weer inspireren.” - **Expert Vita**

In dit fragment is ook een tweede manier te vinden waarop een docent actie kan ondernemen: ideeën uitwisselen met collega's. Op deze manier krijgt het buitenschoolse spreekonderwijs ook meer gewicht (zie 3.4.1). Voor de docenten die weinig direct contact hebben met collega's zijn er bijvoorbeeld online groepen te vinden, zoals docent Rikje noemt. Ten slotte moeten docenten leren experimenteren en reflecteren, zodat ze op hun gemak zijn bij het werken met BSO's. Ook hier is het volgens een expert, die ook als docent werkt, aan te raden om het contact met collega's of vakgenoten op te zoeken.

“Dat je met je team ook afspreekt: we gaan het samen doen, en ieder probeert een stukje uit, en we overleggen over onze ervaringen. Hè, bijvoorbeeld Susan maakt opdrachten en die ga ik ook gebruiken, hè. En dan maak ik de volgende keer een opdracht. Dat het voor elkaar ook minder spannend wordt eigenlijk. [...] Ik denk dat docenten altijd denken dat het leren vooral bij de cursisten zit, maar ik merk elke les weer dat ik van de vragen van cursisten, van de opmerkingen, van de verhalen waarmee ze komen... Elke keer denk ik ‘O ja, maar daar had ik eigenlijk nooit aan gedacht dus ik moet dit anders doen, of dit kan anders, of...’ Ik verander mee. Anders kan ik geen goede docent zijn.” - **Expert Onno**

Meerdere participanten geven aan dat dit tijd kost. BSO's moeten worden gezien als een investering. De eerste paar keren zal het werken ermee misschien nog niet zijn vruchten afwerpen. Zowel docenten als cursisten zullen moeten wennen aan deze vorm van leren. Daarom, zo adviseren sommige experts en docenten, moeten docenten doorzetten en hun BSO structureel onderdeel maken van hun lessen.

3.4.2.2. De bouwtekeningen liggen klaar

Zoals ook in het theoretische kader te lezen is, is kennis over BSO's al beschikbaar, maar bij sommige docenten nog niet bekend. In deze paragraaf zijn de aandachtspunten te vinden die participanten noemden met betrekking tot het ontwerpen en begeleiden van goede BSO's.

BSO's moeten klein zijn

Participanten gaven aan dat BSO's veelal te groot zijn: docenten maken ze voor de cursisten soms te tijdsintensief of te moeilijk (zie 3.3.2.3). Om dat probleem aan te pakken, moet het ontwerp van de BSO klein worden gemaakt. Een expert heeft een duidelijk idee over hoe zo'n kleine opdracht eruit kan zien.

“Maar één van mijn tips aan docenten is dan ook om te starten... is ‘Maak het voor de cursisten zo klein mogelijk, maar ook voor jezelf.’ Dus al doe je maar één opdrachtje luisteren of lezen of nou, of spreken of schrijven, maar, *doe* iets. En nou, dan doe je de volgende keer weer wat. Liever *honderd* kleine stapjes dan vijf hele grote waar iedereen eigenlijk hartstikke bang van wordt.” - **Expert Anja**

Meerdere experts en docenten geven in de interviews aan dat de opdracht het beste in kleine stukjes kan worden gegeven, zodat zowel de docent als de cursist het overzicht behoudt. Is de cursist toe aan wat meer uitdaging, dan kunnen de opdrachten uitgebreid worden.

De moeilijkheidsgraad van BSO's moet geleidelijk opgebouwd worden

Die uitbreiding moet geleidelijk plaatsvinden, zo adviseren enkele experts en docenten. Het is daarbij zaak dat de cursisten het vertrouwen krijgen in de BSO. Bij een geleidelijke aanpassing krijgen cursisten steeds meer zelfstandigheid. Dat is iets waarnaar gestreefd moet worden:

“Dus eigenlijk zou je in de les al een beetje die opdracht moeten oefenen, in een rollenspel bijvoorbeeld, voordat je 'm buiten de les doet. En ik denk dat je die opdrachten in het begin zult moeten sturen als docent. Dus dat je wat meer duidelijk maakt 'dit moet je allemaal doen'. Heel... wat meer steun geeft. En later, als die opdrachten wat vaker worden gedaan, dan kan de cursist dat steeds meer zelf gaan doen.” - **Expert Onno**

Op deze manier sluit de BSO ook aan bij het niveau van de cursist. Als de moeilijkheidsgraad te snel wordt opgebouwd, bestaat er een kans dat cursisten hun zelfvertrouwen of het vertrouwen in buitenschools leren verliezen. Het is daarom de taak van de docent om een BSO te ontwerpen die uitdagend is voor de cursist, maar wel haalbaar, zo argumenteert expert Onno.

BSO's moeten aansluiten bij het geleerde

In paragraaf 3.3.2.3.2 is te zien dat BSO's door cursisten soms niet worden ervaren als nuttig. Om dat te voorkomen, moeten BSO's allereerst aansluiten bij de stof die op dat moment door de cursisten wordt geleerd. Daarover zegt expert Vita: “Het belangrijkste is om de opdracht te koppelen aan, ja, waar ben je mee bezig. Hè? Dus dat het heel duidelijk is dat wat ik in de les oefen, dat ik dat ook vanmiddag of morgen thuis meteen kan gaan gebruiken, gaan oefenen.” Het praktische nut van een BSO wordt op deze manier gelijk door de cursist ingezien. Dat blijkt ook uit de observatie van cursist Taline: “Je kan beter, ja, op actuele... over iets waarmee je bezig bent in je leven of aan het doen bent, en je spreekt met iemand, dan onthoud je beter.”

BSO's moeten passen bij de cursist

Een andere manier waarop een docent een BSO nuttiger kan maken is door de opdracht aan te laten sluiten bij de behoeften en de situatie van de cursist. Differentiatie wordt in de interviews vaak als belangrijke factor genoemd. Een BSO kan op verschillende manieren passend worden gemaakt voor de cursist. Zo kan de docent rekening houden met zijn wensen op het gebied van het leren van de Nederlandse taal, zijn interesses en zijn karakter.

Passend bij behoeften

Een BSO die aansluit bij de leerbehoeften van de cursist is een goed begin. De participanten benoemen in alle interviews meermaals dat de BSO in het teken moet staan van taal waar cursisten in het dagelijkse leven iets aan hebben. In de kern gaat het erom dat docent en cursist samen nadenken over wat nuttige opdrachten kunnen zijn. In een interview vertelde een cursist dat hij een volkstuintje heeft. Een expert neemt dat als voorbeeld om de aansluiting van een BSO te illustreren.

“En ook dat het iets concreets oplevert. Dat iemand, hè... Mehmet heeft een volkstuintje, nou, als hij een gesprek kan hebben over het verbouwen van bepaalde groente, omdat-ie dat wil, en dat lukt, dat is denk ik succesvol. Dus ik kan als docent wel bepalen welke opdracht cursisten krijgen, maar ik denk dat het heel erg moet zijn dat je kijkt naar wat cursisten kunnen gebruiken. En je zult niet voor twintig mensen een andere opdracht kunnen maken, maar wel proberen zo goed mogelijk te kijken naar de praktijk van iedereen. - **Expert Onno**

Om te achterhalen waar de behoeften van de cursist precies liggen, ruimt docent Rikje altijd veel tijd in: “Ik probeer altijd eerst te vragen wat zij willen, hè. Bijvoorbeeld morgen krijg ik weer een nieuwe cursist, zo'n intensief taaltraject. En de hele eerste les ruim ik in om te kijken wat die jongen nodig heeft. En daar bouw ik dan een programma omheen, en dan gaan we dat doen.” Enkele participanten gaven aan te werken met een portfolio, waarin de leerbehoeften en de BSO-ervaringen door de cursist worden vastgelegd. Zo is de cursist zelf verantwoordelijk voor zijn leerproces.

Passend bij interesses

Niet alleen de behoeften, maar ook de interesses van de cursist zijn van belang bij het ontwerpen van een BSO. Hoe beter de BSO immers aansluit bij dat wat de cursist interessant vindt, hoe nuttiger de cursist de opdracht zal vinden. Een cursist sluit zich daarbij aan:

Cursist Mahdia: “Maar er is ook een ding dat die opdrachten moet iets zijn die voor... die cursisten interesse in zijn leven passen. Ze willen dat graag doen dan, is beter. [...]”

Expert Onno: “Dus als iemand zegt dat-ie van koken houdt, dan denk je van, nou, kunnen we daar iets mee bedenken?”

Cursist Mahdia: “Ja. Ja, zeker. [...] In het overleg met de cursist die opdrachten wordt beslist, is beter.”

Een BSO moet niet alleen interessant en leerbehoeftegericht zijn, maar moet volgens de participanten ook nog passen bij de praktische situatie van zowel de cursist als de docent.

Passend bij de praktische situatie

Ten eerste moet de opdracht aansluiten bij de leefomgeving van de cursist. Een docent noemt daarbij als voorbeeld dat je cursisten niet naar de bakker moet sturen wanneer ze normaal altijd naar de supermarkt gaan. Hij oppert om hen naar hun gebruikelijke winkel te sturen, maar houdt tegelijkertijd rekening met de veranderende gespreksituatie. Bij de bakker spreek je immers meer over je gewenste bestelling dan in de supermarkt. Daarom zou een BSO voor in de supermarkt misschien meer gericht moeten zijn op luisteren dan op spreken. Een ander voorbeeld dat te maken heeft met de leefomgeving van de cursist, heeft betrekking op de coronacrisis, die tijdens het uitvoeren van dit onderzoek plaatsvond.

“Nu met corona konden mijn studenten ook geen contact hebben met het taalmaatje en toen hebben wij een *online* taalmaatje georganiseerd via Facebook en Instagram, zodat mensen met Jitsi of met dit programma toch contact blijven hebben met het Nederlands.” - **Docent Susan**

De docent creëert op zulke momenten BSO's die passen bij de omstandigheid van de cursist. Ook hier geldt dat docent en cursist samen een oplossing kunnen vinden. Er moet tussen hen consensus ontstaan over de praktische haalbaarheid van de opdracht. De cursist geeft daarbij aan wat passend en mogelijk is, aldus expert Onno.

BSO's moeten voorbesproken worden

Wanneer de BSO's eenmaal ontworpen en gepland zijn, is het de taak van de docent om de BSO's dermate goed voor te bereiden, dat de drempel voor de cursist laag is om de opdracht daadwerkelijk uit te voeren. Uit de reacties van de participanten zijn vier voorwaarden opgesteld. Ten eerste moet de BSO duidelijk zijn. Cursisten moeten duidelijk gevisualiseerd hebben wat ze gaan doen, aldus enkele experts. Ten tweede moet het nut van de BSO duidelijk zijn voor de cursist. Dat wordt al gedeeltelijk opgevangen door het ontwerp van de BSO in overeenstemming te brengen met de cursist, maar dient voor het uitvoeren van de opdracht nog eens duidelijk te worden benoemd. Volgens expert Vita moet constant de link worden gelegd met de les en de praktijk: “Dus zorg dat je [...] steeds tegen je cursisten zegt ‘Nou, we oefenen dit, dan kun je straks dat.’” Ten derde bespreekt de docent met de cursist ook de praktische uitvoerbaarheid van de opdracht. Zo worden bezwaren als te weinig tijd opgevangen.

“Wat ik zelf doe als ik lesgeef bij het gesprek vóór de opdracht, dat ik altijd, nou ja, vraag hè, ‘wat ga je doen, met wie, wat zeg je?’, maar ook ‘wanneer?’. [...] ‘Geen tijd? Oké, wat doe je morgen? Wat ga je woensdag doen? Wat ga je...’ Dan ga ik echt samen kijken wanneer heb jij dan vijf minuten om deze opdracht te doen. En dan heeft iedereen tijd.” - **Expert Vita**

Ten slotte dient de docent de cursist ‘gereedschappen’ aan te bieden om de BSO tot een goed einde te kunnen brengen. Dit kunnen bijvoorbeeld zinnnetjes zijn die een cursist in de opdracht kan gebruiken, maar ook strategieën om het gesprek te sturen. Het kan daarbij handig zijn als de docent het goede voorbeeld geeft. Ook kan de situatie eerst veilig in de klas worden geoefend door middel van bijvoorbeeld een rollenspel. Een expert vat het als volgt samen:

“Dat je ‘m goed kunt voorbereiden, omdat er allerlei dingen kunnen gebeuren. Hè, dus als er iets gebeurt; iemand praat te snel. Dat je dan leert te zeggen van ‘Hé, kun je rustiger praten?’ Hè, dus dat je ook leert... niet alleen de opdracht uit te voeren, maar ook hulpmiddelen of strategieën of trucjes - ik zoek even een woord om het duidelijk te maken - dat je in de praktijk... dat het ook lukt, dat het een succes wordt.” - **Expert Onno**

BSO's moeten nabesproken worden

Omdat de docent niet aanwezig is tijdens het uitvoeren van de BSO, is het belangrijk om de opdracht uitgebreid na te bespreken in de les. Twee aspecten moeten daarbij belicht worden. Ten eerste moet er ruimte zijn om taaltechnische aspecten van de BSO te bespreken. Cursisten dienen terug te koppelen wat ze hebben gehoord en welke taalconstructies ze hebben gehanteerd, zoals docent Susan schetst: “En soms bespreek ik na over technische dingen: ‘Hoe ging de verleden tijd?’, ‘Was het moeilijk?’, ‘Hoe kun je dat beter oefenen?’, ‘Wat heb je nodig?’.” Het tweede aspect, dat door de participanten het vaakst wordt benoemd, is het bespreken van ervaringen die zijn opgedaan tijdens het uitvoeren van de BSO. De docent kan hier een adviserende rol aannemen.

Cursist Muska: “En dan *na* de spreekopdrachten we praatten ook in de klas dat ‘Hoe ging het?’, ‘Wat was moeilijkst punt?’, ‘Wat was makkelijk?’ en ‘Met wie praatten jullie?’, ‘Wie durft te praten en wie durft niet?’” [...]

Expert Anja: “En hoe vond je het om met de docent te praten over deze ervaringen?”

Cursist Muska: “Ja, dat was ook heel handig. Omdat de docent dan geeft advies hoe kunnen wij volgende keer beter doen. Als iemand een probleem heeft, als iemand kan niet goed spreken. Dan de docent geeft advies hoe kunnen we het de volgende keer beter doen.”

Het is belangrijk dat bij de nabespreking de focus wordt gelegd op het omzetten van de ervaring in een nuttige leerervaring. Als de cursist duidelijk voor ogen heeft wat er goed en wat er minder ging, kunnen er plannen worden gemaakt voor een volgende leerervaring. Docent Rikje pakt dat als volgt aan: “En dan kijken we hoe het gegaan is, wat de cursist zelf ervaren heeft als wat goed ging en ook wat de cursist zelf nog nodig heeft of wil leren voor een volgende ervaring. [...] Dus dat bespreken we dan uitgebreid na en dan maken we daar weer een plannetje voor om de volgende stap te zetten.” Dat plan komt volgens veel participanten het beste tot zijn recht door het vast te leggen. Een docent en expert opperen om dat te doen met behulp van een portfolio of formulieren. Ook cursisten kunnen zich daarin vinden:

“Misschien is het toch goed. Ja, ik denk het *wel*. [...] Als je tijdens les zo opdrachten krijgt, dan kan je, ja, beetje... in portfolio beter zeg maar aangeven. Dan weet de docent over *iedereen*, ja, die met wat zit en hoe zit elke persoon en waar kunnen ze meer aandacht geven. [...] Vind ik wel goed idee.” - **Cursist Taline**

Daarnaast kan bij het vastleggen van de leerervaring ook de nadruk worden gelegd op de successen die met de BSO worden bereikt. Bijna alle docenten en experts noemen in de interviews het belang van het genieten van de opbrengst van een BSO. Velen merken dat cursisten na een tijdje hun draai vinden met betrekking tot het buitenschoolse spreken en trots vertellen over wat ze geleerd hebben. Volgens docent Rikje maakt dat de lessen feestelijk. Expert Anja sluit zich daarbij aan: “Nou ja, en dat *genieten* van je... van wat je geleerd hebt, ik denk dat dat *heel* belangrijk is. Dat je daar als cursist, maar ook als docent, heel gemotiveerd door raakt.”

3.4.2.3. Docenten zijn bruggenbouwers

Die begeleidende rol van de docent is niet alleen nodig bij het taaltechnische aspect van de BSO, maar ook bij participatie. Eerder was al te lezen dat cursisten het soms een uitdaging vinden om mee te doen aan de Nederlandse maatschappij. Veel participanten noemen in de interviews het belang van de link leggen tussen de les en dat wat buiten de les wordt waargenomen of geleerd. Volgens expert Vita heeft de docent daarin een leidende rol: “Je moet ze helpen die brug te bouwen tussen de les en nou, het *hele* vrije leven.” Dat kan op twee manieren: cursisten helpen hun weg te vinden in de Nederlandse maatschappij en cursisten helpen contact te leggen met Nederlanders.

Help cursisten hun weg te vinden in Nederland

Nieuwkomers in Nederland moeten niet alleen hun nieuwe omgeving leren kennen, maar ook weten waar ze voor bepaalde dingen moeten zijn. Zo omschrijft cursist Mehmet: “Ik ben nieuwkomers. En ik heb advies nodig: ‘Wat kan ik doen om Nederlands te leren?’, ‘Moet ik naar taalcafé gaan?’ of ‘Moet ik contact nemen?’, ‘Hoe kan ik doen?’ Ja, dit is belangrijk voor docenten geven advies en maken begeleiding.” Dat advies kan er komen in de vorm van een gesprek. Echter, docenten kunnen ook een meer praktische rol op zich nemen door mogelijkheden te creëren waarmee een cursist kan participeren. Op deze manier neemt de docent de zorgen van de cursist uit handen.

“Ik doe voor heel veel trajecten met ook... met een taal oefenplek. Dus dan *moeten* cursisten ook een plek waar ze minimaal één dagdeel per week heengaan, hebben. En de eerste drie maanden besteden we dan vaak aan het krijgen van zo'n plek. Dus dan gaan we allemaal vrijwilligersorganisaties af, zodat ze daar rond kunnen snuffelen, kijken of het iets voor hen is en kunnen solliciteren. En dan het tweede deel van de cursus hebben ze dus een taal oefenplek.” - **Docent Rikje**

Help cursisten contacten te leggen

Contact met moedertaalsprekers is van groot belang om Nederlands te leren spreken (Van Tubergen, 2010). Eerder was al te zien dat het leggen van contacten niet altijd even gemakkelijk is voor de cursist. Dit legt docent Susan tijdens het interview ook uit aan een cursist: "Vroeger dacht ik dat als cursisten hoogopgeleid waren, zoals Mehmet en zoals jij, dat je dan *zelf* wel contact kon maken buiten de les, dat dat automatisch ging. Maar de laatste jaren denk ik dat ik als docent ook echt kan helpen daarbij." Een docent heeft een idee hoe die contacten door docent en cursist kunnen worden gezocht. Van belang is dat ze wederom aansluiten bij de situatie en interesses van de cursist.

"Als iemand een rijbewijs heeft, kan-ie chauffeur worden op een busje die bejaarden van een verzorgingstehuis naar een ziekenhuis brengt. En dat is een perfecte plek, want dan zitten ze samen in zo'n busje. En dat zijn oude, eenzame mensen, die beginnen wel te kletsen." - **Docent Rikje**

Ook kan een vaste gesprekspartner voor de BSO's uitkomst bieden. De docent moet dit dan wel goed plannen (zie 3.4.1.2). Docent Bram heeft een idee waarom een dergelijk contact kan werken: "En nu heb je een taalmaatje die ook van tevoren weet 'dit gaat gebeuren', hè, die krijgt ook te horen van 'ze hebben een aantal opdrachten'. Je kunt gezellig kletsen, maar je kunt ook je opdrachten doen." Op deze manier werkt het contact drempelverlagend.

3.4.2.4. Docenten zijn drempelverlagers

Als de plannen om cursisten te laten participeren er eenmaal liggen, moeten ze dit ook durven uitvoeren. Verschillende cursisten gaven aan dat ze het, zeker in het begin, spannend vonden om de eerste stappen te zetten in de Nederlandse maatschappij. Docenten die het beste voor hebben met hun cursisten, helpen hen dan ook de stap te zetten om naar buiten te gaan, volgens expert Vita. Expert Anja vult daarop aan: "Hoe meer cursisten zich veilig voelen in de nieuwe taal, wordt het ook veiliger voor hen om een stap te zetten in de Nederlandse maatschappij." De docent moet echter de verantwoordelijkheid voor het leerproces wel bij de cursist leggen. Omdat niet alle cursisten daar - bijvoorbeeld vanuit cultureel opzicht - aan zijn gewend, kan het nuttig zijn om samen doelen vast te leggen en te bekijken welke stappen de cursist kan zetten om steeds meer te participeren.

"Ik laat altijd een portfolio maken. Daar zit ook bijvoorbeeld als doel bij om over die spreekangst heen te komen. Dus mensen formuleren zelf hun doel. En als mensen heel veel spreekangst hebben, dan wordt dat gewoon het eerste doel van het portfolio. Dus dat zijn dan hele kleine dingen waar we dan over brainstormen, zo van 'Wat zou je wel durven?'" - **Docent Rikje**

In dit citaat en overige interviews kwam duidelijk naar voren dat spreekangst één van de grootste drempels is voor cursisten. De docent moet daarom ook drempels verlagen door het gesprek te openen in de les.

3.4.3. Spreken is zilver, spreken over spreken is goud

Meerdere participanten geven aan dat in de klas de discussie moet worden geopend waarin openlijk kan worden gesproken over BSO's en spreekonderwijs. Enkele docenten en experts melden dat dit een standaardonderdeel zou moeten zijn in spreeklessen.

"Zeker in zo'n B1-/B2-groep kun je er werkelijk ook met elkaar over nadenken van 'jongens, hoe zouden we dat nou met elkaar kunnen bevorderen?' En dan helpt het denk ik heel erg in de eerste plaats om uit te gaan van 'Wat doe je al? Wat doen cursisten al? Vertel eens van wanneer spreek jij Nederlands? En denk je dat we daar ook een opdracht aan kunnen koppelen?' [...] Dat zou eigenlijk denk ik, ja, op dit niveau echt wel gewoon standaard kunnen." - **Docent Wilco**

Twee aspecten zouden in deze gesprekken ter sprake moeten komen. Ten eerste zou er ruimte moeten zijn om spreekangst bespreekbaar te maken. Ten tweede moet er in een dergelijk gesprek de mogelijkheid zijn om kennis uit te wisselen en elkaar te inspireren.

3.4.3.1. Eerlijk over spreekangst

“Je moet de spreekangst serieus nemen, dus je moet dat met de cursisten bespreken.” Dit is niet alleen de mening van expert Anja, maar ook die van de andere participanten. Omdat spreekangst voornamelijk lijkt voort te komen uit de angst om fouten te maken, moet de docent daar de aandacht op richten in het gesprek. Voor een cursist heeft een dergelijk gesprek goed uitgepakt.

“Ik durfde niet veel te praten en ik sprak altijd Engels buiten. En toen mijn docent zag dat, ‘Je moet Nederlands praten. Als je doorgaat met Engels, dan leer je nooit Nederlands. Je *moet* foutjes maken. Je moet leren beginnen te praten.’ Dan ik begin te praten, ja, ik praat heel langzaam. Eén woord bij woord. Daarna komt het beter.”

- **Cursist Muska**

Daarnaast benoemen de cursisten dat ook bemoedigende woorden van de docent spreekangst kunnen verlichten. Op de vraag wat een docent kan doen om de BSO minder spannend te maken, antwoordt cursist Muska namelijk: “De docent altijd geeft advies en stimuleert ons en willen aanmoedigen ons: ‘Maak geen zorg’ en ‘blijf rustig’, ‘ja joh, je bent nieuw en jullie leren hier. Het is de plaats waar jullie moeten fouten maken’, [...] dus ja, ‘dat komt goed’ en geeft altijd advies.” Ook aanmoediging door andere cursisten kan ervoor zorgen dat de drempel om de BSO uit te voeren voor cursisten zoveel mogelijk wordt verlaagd. Een expert deelt daar een voorbeeld van.

“Ik was één keer in een les in [plaats]. Ik zal het nooit vergeten. Was een groep vrouwen en die moesten openingstijden... Ze moesten praten over openingstijden, dus hun opdracht was om... ‘Waar zie je openingstijden?’ Het was een buitenschoolse leesopdracht. En een paar dames durfden dat echt niet. Die durfden niet naar het zwembad of zo, en toen zeiden een paar andere dames die het hadden gedaan, die zeiden: ‘Wij gaan *samen* volgende week. Ik ga het met jou doen.’ En het was zo’n mooi moment. En ik sprak die docent de week erna nog een keer. [...] En toen hadden ze dat samen gedaan. En ik denk ‘Yes!’” - **Expert Anja**

In het debat moet echter ook ruimte zijn voor negatieve ervaringen met spreken of met BSO’s, volgens expert Onno. Dat helpt niet alleen om de spreekangst te verminderen, maar ook om ervaringen te delen en elkaar daarmee te inspireren.

3.4.3.2. Kennis uitwisselen en inspireren

Bij het uitwisselen van kennis is het volgens de participanten een goed idee om het gesprek te openen over taalleren. Als docenten hun cursisten ervan weten te overtuigen dat zij moeten investeren in contacten met Nederlanders en hoe ze dat het beste kunnen doen, is er al veel gewonnen. Zo omschrijven enkele cursisten dat ze een dergelijk gesprek met hun docent al hebben gehad, en ervan overtuigd zijn geraakt dat ze het Nederlands moeten gebruiken en daarin foutjes mogen maken. Cursist Muska geeft hier een voorbeeld bij. Onlangs was ze in een winkel op zoek naar slippers, maar wist ze het woord niet. Voorheen zou ze zijn overgestapt op het Engels, maar nu heeft ze geleerd bepaalde strategieën te hanteren in Nederlandse gesprekken: “Ik zeg [...] ‘ze zijn voor de zomers. Het is voor heren, het is voor...’. Alle details. Dan begrijpt hij en dan zegt ‘O, dat heet slippers!’ [...] Als ik niet weet de woord, dan ik probeer de woord te uitleggen, dan de mensen begrijpen.” Het delen van dit soort ervaringen kan veel bijdragen, zo heeft een docent gemerkt:

“Voor de eerste praktijkopdracht die ik geef, heb ik ook altijd een gesprek met de klas over taalleren, zodat cursisten met elkaar praten over, ja, wat kun je doen om jezelf te helpen om een taal te leren? Dus als Mahdia dan in mijn les zit, hoop ik dat zij ook vertelt wat positief is voor haar en dat Mehmet vertelt wat positief is voor hem. En dat een

cursist die dat moeilijk vindt of geen zelfvertrouwen heeft, ook inspiratie krijgt door de andere cursisten. Dus ik probeer ook echt wel om de andere cursisten als ambassadeur te laten werken en dat de cursisten elkaar inspireren. En bijna alle cursisten in de groep worden enthousiast." - **Docent Susan**

Het delen van die ervaringen wordt ook door cursisten gezien als positief. Zo zegt cursist Muska: "En onze niveau is hetzelfde. [...] We kunnen elkaar goed begrijpen. [...] Ja, en daar kunnen we elkaar steunen een beetje en we kunnen van elkaar ook leren." Op deze manier draagt niet alleen het spreken, maar voornamelijk het spreken over spreken bij aan de ontwikkeling van de spreekvaardigheid van cursisten.

Hoofdstuk 4: Discussie en conclusie

In dit hoofdstuk wordt een antwoord gegeven op de hoofd- en deelvragen van dit onderzoek. De belangrijkste resultaten worden gepresenteerd. Daarnaast worden beperkingen van het onderzoek besproken en worden er aanbevelingen gedaan voor vervolgonderzoek en voor de NT2-praktijk.

4.1. Doel van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek was om te achterhalen waarom buitenschoolse spreekopdrachten (BSO's) nog niet hun weg vinden naar de dagelijkse NT2-onderwijspraktijk. Ook is er, nu de nieuwe wet inburgering nadert, gekeken naar welke veranderingen er nodig zijn om dat wel te laten slagen. Omdat er voor de Nederlandse praktijk hierover nog weinig bekend was, is via een exploratieve benadering input verzameld bij drie type betrokkenen: NT2-experts, -docenten en -cursisten. Op deze manier kunnen we meer begrijpen over de aard van het buitenschoolse spreken en kunnen we de leeromgeving daarop inrichten (Lai et al., 2018).

Buitenschools spreken is belangrijk omdat het Nederlands voor deze cursisten met een B1-/B2-niveau een grote rol speelt in hun dagelijks leven, zo bleek uit de vragenlijsten en interviews. Ze gebruiken de taal vaak en in verschillende contexten. Daarbij komt dat de maatschappij van hen verlangt dat ze de Nederlandse taal goed spreken (Corda et al., 2012). Experts, docenten en cursisten zijn ervan overtuigd dat buitenschools spreken een bijdrage levert aan de verhoging van het taalniveau van de cursist. Dat ligt in lijn met de observaties die in andere literatuur worden aangehaald (Peters et al., 2019; Kaars Sijpesteijn, 2019; Van Tubergen, 2010). Echter, BSO's spelen nog geen grote rol in het leven van cursisten. Dat komt volgens hen gedeeltelijk omdat ze de opdrachten niet krijgen, maar ook omdat ze de opdrachten die ze wel krijgen niet altijd uitvoeren (Kaars Sijpesteijn, 2019).

4.2. Samenvatting bevindingen

De hoofdvraag in dit onderzoek luidde: *Waarom vinden buitenschoolse spreekopdrachten (BSO's) nog niet hun weg naar de dagelijkse NT2-onderwijspraktijk en op welke wijze kan verandering worden gebracht in deze situatie?* Deze hoofdvraag bestaat uit twee delen. In paragraaf 4.2.1 wordt het eerste deel van de hoofdvraag beantwoord en in paragraaf 4.2.2 het tweede deel. Vervolgens wordt in paragraaf 4.2.3 de hoofdvraag beantwoord.

4.2.1. Waar lopen NT2-experts, -docenten en cursisten tegenaan?

Een groot deel van de obstakels heeft betrekking op het onderwijsbeleid zoals dat op het moment van schrijven gevoerd wordt. Door commercialisering en bezuinigingen is de focus in de NT2-lessen op het boek komen te liggen. Docenten krijgen op deze manier minder gereedschappen om BSO's voor te bereiden en in hun lessen te behandelen. Eén van de belangrijkste gereedschappen dat daardoor ontbreekt is tijd (Verboog, 2018; Grau en Legutke, 2014). Docenten moeten bovendien zelf veel initiatief nemen om BSO's samen te stellen. Ook cursisten claimen geen tijd te hebben. Dit is in lijn met de observaties van Bailly (2011). Cursisten doen hun best om het Nederlands machtig te worden, maar doen dat voornamelijk door het oefenen van receptieve vaardigheden. Productieve vaardigheden, zoals spreken, kosten volgens hen te veel tijd.

Een tweede thema dat een grote plaats heeft gekregen binnen het onderzoek is onwetendheid bij de docenten. Ook in de internationale literatuur wordt dit probleem regelmatig benoemd (Choi en Nunan, 2018; Richards, 2015; Sundqvist en Olen-Scheller, 2013). Het gebrek aan een opleiding voor docenten is echter specifiek voor de NT2-setting en dus een Nederlands probleem. Omdat BSO's vaak geen vaste plek krijgen in lesmethoden, zitten ze niet altijd in het systeem van docenten. Daarnaast houden

docenten soms vast aan het veilige (Corda et al., 2012) en laten ze BSO's links liggen. Mochten de opdrachten dan wel worden geïnitieerd, dan is het ontwerp - door een gebrek aan opleiding - niet altijd optimaal. Als cursisten BSO's krijgen die te tijdsintensief of te moeilijk zijn, of niet de juiste begeleiding krijgen van hun docent, zullen ze de opdracht niet snel uitvoeren (Kaars Sijpesteijn, 2019). Ook blijkt uit dit onderzoek dat cursisten BSO's niet altijd als nuttig zien. De BSO's sluiten dan waarschijnlijk niet aan bij hun behoeften en/of interesses. Dit probleem is deels verbonden aan onwetendheid; cursisten zien niet in dat BSO's een grote bijdrage kunnen leveren aan de ontwikkeling van hun taalvaardigheid.

Het derde thema betreft de problemen die cursisten ervaren. Sommige van hen worstelen met mentale problemen (Van Tubergen, 2010), wat participatie in de weg kan staan. In lijn met eerdere observaties (Verboog, 2018) vond dit onderzoek dat het gebrek aan contacten bij de cursisten ervoor kan zorgen dat BSO's niet uitgevoerd worden. Een verklaring voor dit sociale tekort kan worden gezocht in spreekangst, maar ook in de onwetendheid over hoe participatie aangepakt moet worden. Omgevingsfactoren, die ook sterk vertegenwoordigd zijn in het *willingness to communicate* (WTC)-model (MacIntyre et al., 1998), zien we hier terug. Overtuigingen over taal leren bij de mensen die dichtbij de cursist staan, worden door de cursist soms overgenomen. Zo zijn sommigen ervan overtuigd dat taal wordt geleerd uit een boek. Zij moeten nog leren leren, zoals ook Bailly (2011) schetste. Een veelgenoemd probleem is dat cursisten hun moeilijkheden met betrekking tot BSO's niet altijd delen met elkaar of met hun docent. Culturele aspecten zouden daar ten grondslag aan kunnen liggen (Van Nuwenhoud, 2018).

Cursisten ervaren bovendien een ander probleem dat enorm veel invloed heeft op hun spreekvaardigheid: spreekangst (Bossers et al., 2015). Dit betreft het vierde thema. De cursisten in dit onderzoek gaven aan dat ze dit met name in hun eerste maanden in Nederland sterk ervoeren. De gedachte heerste dat de uitingen perfect moeten zijn. Ook is het contact met Nederlanders soms ongemakkelijk, omdat zij niet willen meewerken aan de BSO's. Bovendien geloven cursisten niet altijd in de opdrachten, wat een comfortabel gesprek in de weg staat. Dit kan als resultaat hebben dat ze minder contacten aangaan. Een minder groot aantal contacten zorgt op zijn beurt voor minder taalvaardigheid. Dit kan een neerwaartse spiraal veroorzaken (Martinovic, van Tubergen en Maas, 2009).

De grootste problemen betreffen dus een gebrek aan tijd, onwetendheid bij docenten, worstelende cursisten en spreekangst. Deze problemen moeten worden aangepakt. Veel mogelijke oplossingen zijn door de participanten in dit onderzoek aangedragen en worden besproken in de volgende paragraaf.

4.2.2. Welke veranderingen zijn er nodig?

Ten eerste moet er meer aandacht komen voor BSO's. De nieuwe wet, die ingaat in juli 2021 (Rijksoverheid, 2020), gaat daarbij helpen. Daarentegen moet er ook initiatief komen vanuit de methodeontwikkelaars, opleiders en docenten. BSO's moeten structureel in elke lesmethode worden ingebouwd, zodat ze bij docenten op de radar komen. Daarbij is het van belang dat niet alleen spreken, maar alle taalvaardigheden in de buitenschoolse opdracht aan bod komen. Ook moeten docenten BSO's in de les een vaste plaats geven. Daarvoor zullen ze eerst moeten investeren, maar die moeite zal zich uitbetalen.

Ten tweede moet onwetendheid bij docenten worden aangepakt. Allereerst moeten de gaten in de kennis bij docenten worden opgevuld, zodat zij goede BSO's kunnen ontwikkelen en begeleiden. Completere NT2-opleidingen zijn daarvoor nodig. Bovendien kunnen workshops, gesprekken met vakgenoten, online groepen en reflectiemomenten na BSO's helpen. Daarnaast moeten docenten gebruikmaken van de kennis omtrent BSO's die er al is. Zes punten zijn daarbij van belang. Ten eerste dienen docenten BSO's te ontwerpen die om kleine stappen bij de cursist vragen. Ten tweede moet de moeilijkheid daarvan geleidelijk worden opgebouwd, zodat cursisten langzamerhand wennen aan hun autonomie (Bailly, 2011). Een bijkomend voordeel van deze zelfstandigheid en het actieve leren, is dat dit de motivatie van de cursist bevordert (Machemer & Crawford, 2007). Ten derde moeten de BSO's

aansluiten bij de geleerde stof. Ten vierde moeten BSO's aansluiten bij de cursist (Verboog, 2009). Dit laatste vraagt om organisatievermogen bij de docent, die moet zorgen dat cursisten opdrachten krijgen die passen bij hun leerbehoeften, interesses en praktische situatie. Ook de nieuwe wet acht dat belangrijk (Koolmees, 2018), omdat cursisten op deze manier het meeste leerrendement uit de BSO halen. Ten vijfde moeten docenten BSO's goed voorbespreken: de opdracht zelf moet duidelijk zijn, evenals het nut ervan. Ook moeten cursisten weten hoe ze de opdracht praktisch gezien gaan uitvoeren. De (taal)gereedschappen die daarvoor nodig zijn, worden aangeboden door hun docent. Ten slotte moeten docenten de BSO uitgebreid nabespreken, waarbij er niet alleen ruimte is voor taaltechnische aspecten, maar ook voor het uitwisselen van ervaringen en het nadenken over vervolgstappen om het leerrendement te vergroten. Ook moeten successen die tijdens de BSO zijn behaald, worden gevierd.

Naast het ontwerpen en het begeleiden van de BSO moeten docenten leren hoe ze het taalonderwijs daaromheen kunnen vormgeven. Het is van belang dat zij beseffen dat ze een cruciale rol spelen in het participatiesucces van de cursist. Zij bouwen voor de cursist de bruggen tussen de les en het werkelijke leven. Grau en Legutke (2014) schetsen dat dit op een actieve manier moet gebeuren. De resultaten van dit onderzoek sluiten daarbij aan. De docent kan er niet van uitgaan dat de cursist zelf contacten legt of zijn weg vindt in Nederland. Zij moet de cursist hier praktisch bij begeleiden. Daarnaast is ook mentale steun nodig. Docenten zijn degenen die ervoor zorgen dat cursisten uiteindelijk steeds een stapje verder durven te gaan bij het participeren in Nederland.

Dat durven heeft voor een groot deel te maken met spreekangst. Dit moet in de lessen aan de orde komen (Bossers et al., 2015). Verboog (2018) stelt in deze gesprekken 'DDU' voor: denken, delen, uitwisselen. Elke groep zou minimaal één keer een gesprek moeten voeren over taalleren en buitenschools spreken. Op deze manier wordt het nut van BSO's ingezien. Ook kan de docent op deze manier laten inzien dat het voor de taalontwikkeling juist goed is als er foutjes worden gemaakt tijdens het spreken. Door het gesprek te openen kunnen cursisten bovendien uiten welke blokkades zij ervaren tijdens het leren. Dit kan een bijdrage leveren aan hun leerrendement (Verboog, 2018). Daarnaast moeten het delen van ervaringen en het uitwisselen van kennis gestructureerd plaatsvinden. Het liefst gebeurt dit standaard wanneer er een BSO wordt gegeven. Als cursisten elkaar daarbij kunnen aanmoedigen en inspireren, zal dat in het voordeel werken voor de attitude over BSO's. Op deze manier zal dit een bijdrage leveren aan hun spreekvaardigheid.

Belangrijke veranderingen betreffen dus het onder de aandacht brengen van BSO's door methodeontwikkelaars en docenten, het bijscholen van docenten en hen laten inzien hoe ze BSO's vormgeven en het spreken over buitenschools spreken.

4.2.3. Hoe kunnen buitenschoolse spreekopdrachten (BSO's) hun weg vinden naar de dagelijkse NT2-praktijk?

Voor bijna elk probleem dat in dit onderzoek is geschetst met betrekking tot BSO's, is er een oplossing voorhanden. Die oplossing is niet altijd eenvoudig. NT2-experts, -docenten en -cursisten zullen zich actief moeten inzetten om BSO's een structurele plaats te geven in het onderwijs. De nieuwe wet inburgering zorgt er grotendeels voor dat die inspanning daadwerkelijk gaat plaatsvinden. Uit dit onderzoek blijkt dat experts en docenten veelal vertrouwen hebben dat deze wet het spreekonderwijs zal verbeteren. Over de mate waarin docenten en taalscholen hierop zijn voorbereid, wordt daarentegen getwijfeld. In deze paragraaf wordt, door beantwoording van de hoofdvraag van het onderzoek, daarom weergegeven op welke manier die inspanning geleverd zou moeten worden.

De oplossing voor de tijdsdruk die docenten ervaren, ligt in het onder de aandacht brengen van de BSO. Hoe meer professionals inzien dat dit soort opdrachten van belang is, hoe meer tijd ervoor kan worden vrijgemaakt. Het kan echter voorkomen dat betrokkenen, zoals bestuurders van taalscholen, niet snel genoeg het nut inzien van buitenschools leren. Dan blijft het tijdsprobleem voor de docent gedeeltelijk bestaan. Het andere deel van het tijdsprobleem, dat de docent denkt geen tijd te hebben, kan zij zelf aanpakken door verantwoordelijkheid te nemen als zij ontdekt dat er gaten in haar kennis zitten.

Kennis kan zij dan aanvullen door zich te laten bijscholen. Docenten moet worden geleerd hoe ze goede, kleine BSO's kunnen geven die minder tijd kosten. Als ze daarnaast de BSO's voorbespreken en met cursisten zoeken naar een oplossing voor de praktische uitvoerbaarheid ervan, zal het tijdsprobleem voor de cursisten ook voor een groot deel worden opgelost. Bovendien zorgt belangstelling voor buitenschools leren ervoor dat het onderwerp zichtbaar wordt voor docenten.

Die docenten missen vaak kennis. Bijscholing in de vorm van opleidingen, workshops en kennisdeling is dan het antwoord. BSO's moeten zoveel mogelijk onder de aandacht worden gebracht en het initiatief daarvoor ligt bij zowel bij experts en methodeontwikkelaars als bij docenten. Voor docenten die zijn geneigd bij het veilige te blijven, biedt samen experimenteren met en reflecteren op BSO's uitkomst. Twijfelen zij over hoe een goede BSO eruit kan zien, dan kunnen zij de bestaande literatuur raadplegen. De bouwtekeningen liggen immers klaar. Ook voor het feit dat cursisten moeilijkheden hebben met BSO's, ligt de oplossing in bijscholing voor docenten. De laatstgenoemden moeten leren hoe ze cursisten kunnen begeleiden. Bij moeilijkheden zoals problemen met participeren, dienen docenten bruggenbouwers en drempelverlagers te zijn. Andere problemen die docenten moeten opvangen zijn ineffektieve leerstrategieën bij de cursisten. Door het gesprek te openen en kennis en ervaringen uit te wisselen, krijgen cursisten een beter beeld bij het effectief leren spreken.

Hetzelfde geldt voor één van de grootste obstakels voor BSO's: spreekangst. Ook hier maakt de docent het onderwerp bespreekbaar, zodat cursisten hun twijfels kunnen delen en gemotiveerd worden voor buitenschools spreken. Ook hier is de docent weer een bruggenbouwer tussen de les en de buitenwereld. Op deze manier helpt zij cursisten de stap te zetten naar de Nederlandse maatschappij.

4.3. Beperkingen

Net zoals bij elke studie zitten er ook aan dit onderzoek beperkingen. Het is belangrijk om deze in overweging te nemen bij het interpreteren van de resultaten. Een eerste beperking betreft het gebruiken van een kwalitatieve benadering. De data die met dit type onderzoek worden verkregen, zijn subjectief van aard en laten slechts een deel van het verhaal zien (Braun en Clarke, 2013). Hoewel deze benadering gebruikelijk is voor exploratief onderzoek, kleeft er wel een nadeel aan. Uit de data kunnen geen generalisaties worden afgeleid. Daarmee moet bij het interpreteren van de resultaten rekening gehouden worden.

Een tweede beperking betreft de selectie van de participanten. Door de samenstelling van de groep waren er een aantal uitdagingen. Ten eerste bleken sommige participanten elkaar te kennen. Wanneer men een onbekende van elkaar is, zal men eerder vrijuit spreken (Krueger en Casey, 2015). Dit heeft te maken met de *theory of face*, die ervan uitgaat dat een persoon spreekt op de manier waarop hij of zij door anderen gezien wil worden (Goffman, 1967). Sociaal-wenselijke antwoorden kunnen dan voorkomen. Dezelfde theorie kan er ook voor zorgen dat participanten een goede indruk willen achterlaten op de onderzoeker en de overige deelnemers en daardoor hun uitingen idealiseren (Bailly, 2011). Desalniettemin heeft de onderzoeker niet de indruk gekregen dat er bewust feiten verdraaid zijn. Alle participanten waren zeer betrokken bij de probleemstelling en vonden het belangrijk een eerlijke bijdrage te leveren aan het onderwerp. Dit veroorzaakt echter een tweede probleem met betrekking tot de participanten. Door hun interesse in het onderwerp, vormden de participanten geen complete afspiegeling van de doelgroep (Morrison et al., 2020). Zo bestond de selectie voornamelijk uit docenten die zich al veel bezighielden met BSO's. De meerderheid van hen werkte bovendien in organisaties waar buitenschools spreken al een belangrijke plaats inneemt. Ook bevonden zich onder de cursist-participanten vooral personen die hun spreekangst al hadden overwonnen en het belang van buitenschools spreken waren gaan inzien. Dit kan zorgen voor een vertekend beeld in de data. Ten slotte spraken de cursisten in het Nederlands. Hoewel dit hun eigen keuze was, mag niet worden vergeten dat zij met een taalniveau B1 of B2 waarschijnlijk niet alles uit hebben kunnen drukken zoals zij dat wilden. Hun standpunten zijn in dat opzicht minder diep beargumenteerd dan die van de andere participanten.

Ook kan het taalniveau ervoor hebben gezorgd dat er minder discussie met de andere participanten op gang kwam (Krueger en Casey, 2015).

Een laatste beperking betreft het gebruik van één onderzoeker. Tijdens het afnemen van de interviews moest de onderzoeker zowel de online omgeving in de gaten houden als de discussie inhoudelijk leiden. Morrison et al. (2020) raden twee moderators aan. Wilkerson et al. (2014) adviseren zelfs om drie medewerkers in te zetten tijdens een online focusgroep. Daarnaast zijn de interviews getranscribeerd door enkel de onderzoeker. Daarvoor is gekozen omdat de onderzoeker het beste op de hoogte was van wat er in de interviews is gezegd. Omdat transcriberen subjectief is en gevoelig voor fouten (Braun en Clarke, 2013), had een tweede transcribent voor meer objectiviteit kunnen zorgen. Echter, om foutieve transcripties te voorkomen, zijn deze door de onderzoeker wel meerdere malen gecontroleerd.

4.4. Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Dit onderzoek heeft laten zien dat er nog een flinke slag is te slaan met betrekking tot buitenschools leren voordat de nieuwe wet in werking treedt. Taalscholen en docenten moeten worden voorbereid. Dat roept een aantal vragen op dat interessant kan zijn voor vervolgonderzoek. Ten eerste is het van belang dat alle betrokkenen de prioriteit van buitenschools leren inzien. De vraag is hoe dat duidelijk moet worden gemaakt. Waarom zien taalscholen bijvoorbeeld nog niet altijd het belang van buitenschools leren in?

Ten tweede is het interessant om te onderzoeken of de nieuwe wet de huidige problemen helemaal gaat oplossen. Klopt het wel dat het tijdsprobleem op deze manier verdwijnt? Welke hiaten zijn er op dit gebied nog op te vullen?

Ten derde loont het om te achterhalen op welke manier docenten effectief kunnen worden bijgeschoold. Onderwijs kan een krachtig wapen zijn om docenten het buitenschoolse onderwijs beter te laten vormgeven, maar het moet goed aansluiten bij de behoeften van de docenten. Hoe kunnen we hen bereiken? En welke vorm krijgt die bijscholing? Vervolgonderzoek zou dat kunnen uitlichten.

Ten slotte is er nog dieper begrip nodig van de attitudes ten opzichte van buitenschools leren bij cursisten. Interviews waarin zij in hun moedertaal kunnen toelichten hoe het leerproces voor hen verloopt, zouden duidelijkheid kunnen bieden. Op deze manier kunnen ze gemakkelijker aangeven waar zij tegenaan lopen en welke steun zij nodig hebben binnen het NT2-onderwijs. Ook kunnen dan cursisten met andere taalniveaus dan B1 of B2 het woord krijgen. Het zou interessant zijn om te zien hoe beginnende taalleerders buitenschools leren ervaren.

4.5. Aanbevelingen voor de praktijk

De resultaten uit dit onderzoek leiden ook tot een aantal aanbevelingen voor de NT2-praktijk. Algemeen gesproken is er een grote inhaalslag nodig met betrekking tot het 'inburgeren' van BSO's. Besluitnemers, docenten en cursisten lijken nog niet voldoende voorbereid op de komst van de nieuwe wet in juli 2021. Voor hen zijn in deze paragraaf adviezen te vinden. Bovendien worden er aanbevelingen gepresenteerd voor methodeontwikkelaars, experts en wetenschappers.

4.5.1. Aanbevelingen voor besluitnemers

Buitenschools leren moet meer onder de aandacht komen. Docenten kunnen alleen gebruikmaken van BSO's als zij weten hoe ze deze vorm van leren kunnen vormgeven. Daarom is het nodig te investeren in hun opleiding en bijscholing. Op deze manier krijgen zij niet alleen meer aanknopingspunten om BSO's in het curriculum op te nemen, maar hebben ze ook meer vertrouwen in het werken met buitenschools leren. Aan taalschoolleigenaars wordt geadviseerd om docenten de ruimte te geven om te

experimenteren met en reflecteren op het werken met BSO's. Ook moeten zij tijd krijgen om hun kennis op dit gebied bij te spijkeren en uit te wisselen met collega's en vakgenoten.

4.5.2. Aanbevelingen voor methodeontwikkelaars

Uit dit onderzoek blijkt dat BSO's nog niet vaak genoeg onderdeel zijn van de lesmethode. Recente publicaties van lesmethoden laten zien dat er wel steeds meer ruimte voor komt. Dat is een positieve ontwikkeling. Als methodeontwikkelaars BSO's in hun methode opnemen, is het gunstig als ze kiezen voor een opdracht waarmee verschillende taalvaardigheden worden geoefend. Participeren betreft namelijk niet alleen leren spreken. Een dergelijke BSO heeft twee voordelen. Ten eerste wordt men niet afgeschrikt door te grote opdrachten. Ten tweede is er differentiatie mogelijk, zodat de docent de BSO kan laten aansluiten bij de behoeften van de cursist.

4.5.3. Aanbevelingen voor experts en wetenschappers

Aan experts en wetenschappers wordt geadviseerd te blijven publiceren over BSO's en over buitenschools leren in het algemeen. Hoe meer aandacht ervoor wordt gegenereerd, hoe beter. Docenten hebben baat bij praktische handvatten die door experts en wetenschappers worden aangeboden om BSO's vorm te geven. Dat aanbieden kan op verschillende manieren gebeuren: in vaktijdschriften, op congressen, in workshops en in online groepen. Ook de opleidingen voor docenten NT2 dienen meer aandacht te geven aan buitenschools leren. Docenten moeten praktisch leren hoe het moet. Experts en wetenschappers kunnen zich ontfemen over de invulling van dit onderwijs.

4.5.4. Aanbevelingen voor docenten

Voor docenten komt het uitgebreidste pakket aan aanbevelingen. Zij spelen immers een cruciale rol in het BSO- en participatiesucces van de cursist. Er worden in deze paragraaf vijf adviezen gegeven. Voor docenten is het ten eerste van belang manieren te vinden om buitenschools leren op de kaart te zetten in hun werkomgeving. Er kan worden gedacht aan het aangaan van het gesprek met het team of de werkgever. Is tijd een bezwaar voor het opnemen van buitenschools spreken in het curriculum, dan kan de docent dit kenbaar maken bij de werkgever. Samen moet dan worden gezocht naar een oplossing.

Ten tweede wordt de docent aangeraden zichzelf bij te scholen als zij weet dat haar kennis omtrent BSO's niet toereikend is of dat ze te weinig vertrouwen heeft om BSO's op te nemen in het curriculum. Zij kan haar werkgever hierbij betrekken en vragen om hulp. Als er grote gaten in de kennis omtrent buitenschools leren zijn, kan de docent een opleiding volgen. Dient de kennis alleen wat te worden bijgeschaafd, dan zou een cursus of workshop beter aansluiten. Daarnaast kan de docent gebruikmaken van bestaande, praktische materialen om BSO's te ontwikkelen en te begeleiden. Een voorbeeld daarvan is het *NT2-Cahier Buitenschools leren* van Verboog (2018), waarin verschillende soorten oefeningen te vinden zijn. Ook zijn er formulieren te downloaden die gebruikt kunnen worden om het leerproces van de cursist in kaart te brengen. Bovendien kan de docent haar kennis praktisch op niveau krijgen door ideeën uit te wisselen met collega's. Zij kan in haar lessen experimenteren met BSO's en daarop reflecteren. Op deze manier leert ze van haar cursisten. Het is daarbij van belang dat ze het buitenschoolse leren niet te snel opgeeft. Er is tijd nodig om iedereen te laten wennen aan BSO's.

Ten derde dient de docent van BSO's een vast onderdeel te maken in de les. Als ze denkt geen tijd te hebben, is het juist van belang dat ze deze oefeningen niet overslaat. Vooral de voor- en nabespreking van een BSO zijn van belang, omdat de ervaringen zo kunnen worden omgezet in leeropbrengst.

Ten vierde doet de docent er goed aan om een moment te creëren om met cursisten te praten over BSO's en over taalleren in het algemeen. Iedereen moet de ruimte krijgen om zijn onzekerheden of twijfels te delen, maar ook zijn buitenschoolse succesverhalen. Cursisten die al veel buitenschools spreken, kunnen fungeren als ambassadeurs voor degenen die nog angstig zijn.

Ten slotte moet de docent zich ervan bewust zijn dat zij voor de cursisten de bruggenbouwer is van de les naar het echte leven. Daarom is het haar taak om ervoor te zorgen dat cursisten ergens terecht kunnen om de BSO's uit te voeren. Een vaste gesprekspartner in de vorm van een taalmaatje kan bijvoorbeeld goed werken, zoals in het experiment van Kneer en Jansz (2019). De docent kan ook in gesprek gaan met de cursist om te kijken wat hij nodig heeft. Het is belangrijk dat de cursist zich vrij voelt om problemen bij de docent aan te kaarten. Als spreekangst een obstakel is, kan de docent dat met de cursist stap voor stap aanpakken. Een leerplan kan bijvoorbeeld worden vastgelegd en regelmatig worden geëvalueerd.

4.5.5. Aanbevelingen voor cursisten

Eén van de grootste beperkingen bij cursisten is dat zij te weinig hun problemen aankaarten bij hun docent. Het is van belang dat ze delen hoe het taalleerproces voor hen verloopt. Als zij ideeën hebben over buitenschools leren, dan kunnen zij die het beste bespreken met hun docent. Zij is ongetwijfeld blij met initiatieven op dit gebied. Ook stelt het de cursist in staat om te aan te geven wat hij nog zou willen leren. Door het gesprek te openen, creëert de cursist voor zichzelf een efficiëntere leeromgeving en kan hij meer uit het buitenschoolse spreken halen.

Referenties

- Ager, A., & Strang, A. (2008). Understanding integration: A conceptual framework. *Journal of Refugee Studies*, 21(2), 166-191. <https://doi.org/10.1093/jrs/fen016>
- Akhtar, S., & Choi, L. (2004). When evening falls: The immigrant's encounter with middle and old age. *The American Journal of Psychoanalysis*, 64(2), 183-191. <https://doi.org/10.1023/b:tajp.0000027272.64645.f2>
- Akkara, S., Anumula, V., & Mallampalli, M. (2020). Impact of WhatsApp Interaction on Improving L2 Speaking Skills. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(3), 250-259. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i03.11534>
- Alencar, A. (2017). Refugee integration and social media: a local and experiential perspective. *Information, Communication & Society*, 21(11), 1588-1603. <https://doi.org/10.1080/1369118x.2017.1340500>
- Asfar, D., Born, M., Oostrom, J., & van Vugt, M. (2019). Psychological individual differences as predictors of refugees' local language proficiency. *European Journal of Social Psychology*, 49(7), 1385-1400. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2592>
- Bailly, S. (2011). Teenagers learning languages out of school: what, why and how do they learn? In P. Benson, & H. Reinders (Eds.), *Beyond the language classroom* (pp. 119-131). Basingstoke, Verenigd Koninkrijk: Palgrave Macmillan.
- Bakker, L., Cheung, S. Y., & Phillimore, J. (2016). The asylum-integration paradox: Comparing asylum support systems and refugee integration in the Netherlands and the UK. *International Migration*, 54(4), 118-132. <https://doi.org/10.1111/imig.12251>
- Beirens, H., Hughes, N., Hek, R., & Spicer, N. (2007). Preventing social exclusion of refugee and asylum seeking children: building new networks. *Social Policy & Society* 6(2), 219-229. <https://doi.org/10.1017/s1474746406003484>
- Benson, P. (2011). Language learning and teaching beyond the classroom: An introduction to the field. In P. Benson, & H. Reinders (Eds.), *Beyond the language classroom* (pp. 7-16). Basingstoke, Verenigd Koninkrijk: Palgrave Macmillan.
- Berry, J. (1997). Lead article: Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review* 46(1), 5-33. <https://doi.org/10.1080/026999497378467>
- Bögner, D., Brewin, C. & Herlihy, J. (2010). Refugees' experiences of home office interviews: A qualitative study on the disclosure of sensitive personal information. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 36(3), 519-535. <https://doi.org/10.1080/13691830903368329>
- Bossers, B., Kuiken, F., & Vermeer, A. (2015). *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs* (2e editie). Bussum: Coutinho.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. Londen, Verenigd Koninkrijk: SAGE.

- Brink, M., van der Melle, J., & Klaver, J. (2011). *Taalcoaching: Meer dan taal alleen. Een waarderingsonderzoek van het project Taalcoach voor inburgeraars*. Amsterdam: Regioplan Beleidsonderzoek.
- Buckingham, L., & Stott Alpaslan, R. (2017). Promoting speaking proficiency and willingness to communicate in Turkish young learners of English through asynchronous computer-mediated practice. *System*, 65, 25-37. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.12.016>
- Castleberry, A., & Nolen, A. (2018). Thematic analysis of qualitative research data: Is it as easy as it sounds? *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 10(6), 807-815. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.03.019>
- Chase, L., & Alvarez, J. (2000). Internet Research: The Role of the Focus Group. *Library and Information Science Research*, 22(4), 357–369. [https://doi.org/10.1016/S0740-8188\(00\)00050-5](https://doi.org/10.1016/S0740-8188(00)00050-5)
- Choi, J., & Nunan, D. (2018). Language Learning and Activation in and beyond the Classroom. *Australian Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 49-63. <https://doi.org/10.29140/ajal.v1n2.34>
- Cito. (2008). *Literatuuronderzoek naar succesfactoren voor NT2-onderwijs*. Geraadpleegd van <https://docplayer.nl/21577693-Literatuuronderzoek-naar-succesfactoren-voor-nt2-onderwijs.html>
- Corde, A., Koenraads, T., & Visser, M. (2012). Spreekvaardigheidsdidactiek en ICT. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(1), 36-44.
- Crul, M., & Schneider, J. (2010). Comparative integration context theory: participation and belonging in new diverse European cities. *Ethnic and Racial Studies*, 33(7), 1249-1268. <https://doi.org/10.1080/01419871003624068>
- De Cuyper, P., & Jacobs, L. (2011). Het NT2-aanbod in Vlaanderen: passend voor werkenden en werkzoekenden? Geraadpleegd van <https://www.vlaanderen.be/publicaties/het-nt2-aanbod-in-vlaanderen-passend-voor-werkenden-en-werkzoekenden>
- De Wilde, V., Brysbaert, M., & Eyckmans, J. (2020). Learning English through out-of-school exposure. Which levels of language proficiency are attained and which types of input are important? *Bilingualism: Language and Cognition*, 23(1), 171–185. <https://doi.org/10.1017/s1366728918001062>
- Deakin, H., & Wakefield, K. (2014). Skype interviewing: Reflections of two PhD researchers. *Qualitative research*, 14(5), 603-616. <https://doi.org/10.1177/1468794113488126>
- Emmelot, Y., & Verhallen, S. (1997). *Buitenschools leren in het NT2-onderwijs*. Amsterdam: ITTA, UvA.
- Engbersen, G., Dagevos, J., Jennissen, R., Bakker, L., Leerkes, A., Klaver, J., & Odé, A. (2015). *No time to lose: from reception to integration of asylum migrants* (WRR-Policy Brief 4). Geraadpleegd van <https://english.wrr.nl/binaries/wrr-eng/documents/policy-briefs/2016/02/16/no-time-to-lose-from-reception-to-integration-of-asylum-migrants/PB004e-No-time-to-lose.pdf>
- Fylan, F. (2005). Semi-structured interviewing. In J. Miles, & P. Gilbert (Eds.), *A Handbook of Research Methods for Clinical and Health Psychology* (pp. 65-77). Oxford, Verenigd Koninkrijk: Oxford University Press.

- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays in face-to-face behavior*. Chicago, IL: Aldine Publishing Company.
- Grau, M., & Legutke, M. (2014). Linking language learning inside and outside the classroom: perspectives from teacher education. In D. Nunan, & J. Richards (Eds.), *Language Learning Beyond the Classroom* (pp. 262-270). New York, NY: Routledge.
- Hafner, C. (2014). Embedding Digital Literacies in English Language Teaching: Students' Digital Video Projects as Multimodal Ensembles. *TESOL Quarterly*, 48(4): 655-685. <https://doi.org/10.1002/tesq.138>
- Halewijn, E. (2009). De definitieve lijst: Succesfactoren Nt2 in inburgeringstrajecten, deel II. *Les* 157, 18-21.
- Ho, Y. (2003). Audiotaped dialogue journals: An alternative form of speaking practice. *ELT Journal*, 57(3), 269-277. <https://doi.org/10.1093/elt/57.3.269>
- Hsu, H. C. (2016). Voice blogging and L2 speaking performance. *Computer Assisted Language Learning*, 13(2), 88-103. <https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1113185>
- Hyland, F. (2004). Learning autonomously: Contextualising out-of-class English language learning. *Language Awareness*, 13, 180-202. <https://doi.org/10.1080/09658410408667094>
- IND. (2020). *Asylum Trends: Monthly Report on Asylum Applications in The Netherlands*. Geraadpleegd van https://ind.nl/en/Documents/AT_May_2020_main_report.pdf
- Janko, E., Dąbrowska, E., & Street, J. (2019). Education and Input as Predictors of Second Language Attainment in Naturalistic Contexts. *Language*, 4(3), 70. <https://doi.org/10.3390/languages4030070>
- Kaars Sijpesteijn, B. (2019). *Waarom praktijkopdrachten niet zomaar werken: taalleren via coaching op situaties en competenties*. Amsterdam: iTTA, UvA. Geraadpleegd van <https://www.itta.uva.nl/publicaties/waarom-praktijkopdrachten-niet-zomaar-werken-156>
- Kartal, G. (2019). What's up with WhatsApp? A critical analysis of mobile instant messaging research in language learning. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2), 352-365. <https://doi.org/10.33200/ijcer.599138>
- Ketelaar, P., Hentenaar, F., & Kooter, M. (2011). *Groepen in focus: in vier stappen naar toegepast focusgroeponderzoek*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Kneer, J., & Jansz, J. (2019). *Samenvatting onderzoeksresultaten van het Peer2Peer-programma in Nijmegen (maart-juni 2018)* (PDF). Geraadpleegd van https://www.lowan.nl/wp-content/uploads/2020/02/Kneer_Jansz_Samenvatting_onderzoeksresultaten-Peer2Peer-programma.pdf
- Koolmees, W. (2018, 2 juli). *Hoofdlijnen veranderopgave inburgering* [Kamerbrief]. Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2018/07/02/kamerbrief-hoofdlijnen-veranderopgave-inburgering>
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, Verenigd Koninkrijk: Pergamon.

- Krueger, R., & Casey, M. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5e editie). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lai, C., Hu, X., & Lyu, B. (2018). Understanding the nature of learners' out-of-class language learning experience with technology. *Computer Assisted Language Learning*, 31(1-2), 114-143. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1391293>
- Machemer, P., & Crawford, P. (2007). Student perceptions of active learning in a large cross disciplinary classroom. *Active Learning in Higher Education*, 8(1), 19-30. <https://doi.org/10.1177/1469787407074008>
- MacIntyre, P., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>
- Martinovic, B., van Tubergen, F., & Maas, I. (2009). Dynamics of Interethnic Contact: A Panel Study of Immigrants in the Netherlands. *European Sociological Review* 25(3), 303-318. <https://doi.org/10.1093/esr/jcn049>
- Mesch, G. (2003). Language proficiency among new immigrants: The role of human capital and societal conditions: The case of immigrants from the FSU in Israel. *Sociological Perspectives* 46(1), 41-58. <https://doi.org/10.1525/sop.2003.46.1.41>
- Mestheneos, E. & Ioannidi, E. (2002). Obstacles to refugee integration in the European Union member states. *Journal of Refugee Studies* 15(3), 304-320. <https://doi.org/10.1093/jrs/15.3.304>
- Morgan, D., & Hoffman, K. (2018). Focus Groups. In U. Flick (Red.), *The SAGE handbook of qualitative data collection* (pp. 250-263). Londen, Verenigd Koninkrijk: SAGE.
- Morrison, D., Lichtenwald, K., & Tang, R. (2020). Extending the online focus group method using web-based conferencing to explore older adults online learning. *International Journal of Research & Method in Education* 43(1), 78-92. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2019.1594183>
- Muñoz, C. (2014). Contrasting effects of starting age and input on the oral performance of foreign language learners. *Applied Linguistics*, 35(4), 463-482. <https://doi.org/10.1093/applin/amu024>
- Nassaji, H., & Kartchava, E. (2017). *Corrective feedback in second language teaching and learning: Research, theory, applications, implications*. New York, NY: Routledge.
- NOS. (2020, 4 juni). SCP: positie Syriërs in Nederland verbeterd. Geraadpleegd van <https://nos.nl/artikel/2336119-scp-positie-syriërs-in-nederland-verbetert.html>
- Nunan, D., & Richards, J. (Reds.) (2014). *Language Learning Beyond the Classroom*. New York, NY: Routledge.
- Nuwenhoud, A. (2018). *Interculturele communicatie in de NT2-les*. Bussum: Coutinho.
- Onderwijsraad (2017). Vluchtelingen en onderwijs. Naar een efficiëntere organisatie, betere toegankelijkheid en hogere kwaliteit. Geraadpleegd van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2017/02/23/vluchtelingen-en-onderwijs>

- Parmaxi, A. & Zaphiris, P. (2016). Web 2.0 in Computer-Assisted Language Learning: a research synthesis and implications for instructional design and educational practice. *Interactive Learning Environments*, 25(6), 704-716. <https://doi.org/10.1080/10494820.2016.1172243>
- Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-32. <https://doi.org/10.2307/3587803>
- Peters, V. (2006). De case-studie. In F. Wester, K. Renckstorf & P. Scheepers (Reds.), *Onderzoekstypen in de communicatiewetenschap* (pp. 615-641). Kluwer: Alphen aan den Rijn.
- Peters, E., Noreillie, A., Heylen, K. Bulté, B., & Desmet, P. (2019). The Impact of Instruction and Out-of-School Exposure to Foreign Language Input on Learners' Vocabulary Knowledge in Two Languages. *Language Learning*, 69(3), 747-782. <https://doi.org/10.1111/lang.12351>
- Pfenninger, S., & Singleton, D. (2017). *Beyond age effects in instructional L2 learning*. Bristol, Verenigd Koninkrijk: Multilingual Matters.
- Radboud Universiteit (z.d.). *Online vergaderen, chatten*. Geraadpleegd via <https://www.ru.nl/ict/medewerkers/off-campus-werken/online-vergaderen-chatten/>
- Regeling inburgering. (2006, 6 december). Geraadpleegd van <https://wetten.overheid.nl/BWBR0020657/2019-07-01>
- Richards, J. (2015). The changing face of language learning: Learning beyond the classroom. *RELC Journal*, 46(1), 5-22. <https://doi.org/10.1177/0033688214561621>
- Rijksoverheid (2020, 2 juli). Nieuwe wet inburgering. Geraadpleegd via <https://www.rijksoverheid.nl/actueel/nieuws/2020/07/02/nieuwe-wet-inburgering-aangenomen>
- SLO. (2015). Taalprofielen 2015. Geraadpleegd van <http://www.erk.nl/docent/niveaubeschrijvingen/>
- Sorgen, A. (2015) Integration through participation: The effects of participating in an English conversation club on refugee and asylum seeker integration. *Applied Linguistics Review* 6(2), 241-260. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0012>
- Sun, Y. (2012). Examining the effectiveness of extensive speaking practice via voice blogs in a foreign language learning context. *CALICO Journal*, 29(3), 494-506. <https://doi.org/10.11139/cj.29.3.494-506>
- Sundqvist, P., & Olin-Scheller, C. (2013). Classroom vs. Extramural English: Teachers Dealing with Demotivation. *Language and Linguistics Compass* 7(6), 329-338. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12031>
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass, & C. Madden (Reds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Thio, K. (1994). *Designing a graded task-based syllabus. Developing oral skills in adult speakers of Dutch as a second language*. Thesis San Diego State University.
- UNHCR. (2001). Chapter 2.6: Fostering independent communication: Language training programs for adult resettled refugees. In *Refugee resettlement: An international handbook to guide reception*

and integration. Genève, Zwitserland: UNHCR.

- Van Avermaet, P. (2013). Waarom diversiteit tot de kern van onderwijs hoort. In Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) (Red.), *Een andere kijk op diversiteit* (pp. 93-114). Leuven/Den Haag: Acco.
- Van Niejenhuis, C., van der Werf, M., & Otten, S. (2015). Predictors of immigrants' second-language proficiency: A Dutch study of immigrants with a low level of societal participation and second-language proficiency. *International Journal of the Sociology of Language*, 2015(236), 75-100. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2015-0022>
- Van Selm, M., & Wester, F. (2006). Focusgroep-onderzoek. In F. Wester, K. Renckstorf & P. Scheepers (Reds.), *Onderzoekstypen in de communicatiewetenschap* (pp. 541-559). Kluwer: Alphen aan den Rijn.
- Van Tubergen, F. (2010). Determinants of Second Language Proficiency among Refugees in the Netherlands. *Social Forces*, 89(2), 515-534. <https://doi.org/10.1353/sof.2010.0092>
- Van Tubergen, F., & Kalmijn, M. (2005). Destination-language proficiency in cross-national perspective: a study of immigrant groups in nine western countries. *American Journal of Sociology*, 110(5), 1412–1457. <https://doi.org/10.1086/428931>
- Verboog, M. (2009). *Leren spreken. Een didactische handleiding voor docenten NT2*. Bussum: Coutinho.
- Verboog, M. (2018). *NT2-cahier buitenschools leren: spreken van binnen naar buiten de les*. Boom: Amsterdam.
- Verhallen, S. (2007). Meedoen in de praktijk: Praktijkervaring en praktijkleren in de nieuwe inburgering. *Les*, 145, 5-6.
- Villamizar, A., & Mejía, G. (2019). Fostering learner autonomy and critical reflection through digital video-journals in a university foreign language course. *Reflective Practice*, 20(2), 187-200. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1575195>
- VluchtelingenWerk. (2019). *Vluchtelingen in getallen 2019*. Geraadpleegd van https://www.vluchtelingenwerk.nl/sites/default/files/Vluchtelingenwerk/Cijfers/20190722_vwn_vluchtelingen-in-getallen.pdf
- Wilkerson, M., Iantaffi, A., Grey, J., Bockting, W., & Rosser, B. (2014). Recommendations for Internet-based qualitative health research with hard-to-reach populations. *Qualitative Health Research*, 24(4), 561-574. <https://doi.org/10.1177/1049732314524635>
- Winke, P. (2017). Using focus groups to investigate study abroad theories and practice. *System*, 71, 73-83. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.09.018>
- Xu, Z., Chen, Z., Eutsler, L., Geng, Z. & Kogut, A. (2020). A scoping review of digital game-based technology on English language learning. *Education Tech Research Dev*, 68, 877-904. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09702-2>
- Zijlmans, L. (2012). Social media. Brug tussen taalonderwijs en dagelijks leven van leerlingen. *Levende Talen Magazine*, 99(4), 10-12.

Bijlagen

Bijlage 1: Toestemmingsverklaring

TOESTEMMINGSVERKLARING

Naam onderzoek: Onderzoek Masterscriptie: buitenschools spreken

Verantwoordelijke onderzoeker: mw. L. Hagenaars (student); mw. dr. J. Klatter (docent/ begeleider)

Verklaring deelnemer

Ik heb uitleg gekregen over het doel van het onderzoek. Ik heb vragen mogen stellen over het onderzoek. Ik doe vrijwillig mee aan het onderzoek. Ik begrijp hoe de gegevens van het onderzoek bewaard zullen worden en waarvoor ze gebruikt zullen worden. Ik geef toestemming voor deelname aan het onderzoek.

Ik geef toestemming om het interview op te nemen.

Ja Nee

Ik geef toestemming om mijn echte naam te gebruiken in de scriptie.

Ja Nee

Ik geef toestemming om het transcript van het interview te gebruiken in de scriptie.

Ja Nee

Naam: ...

Geboortedatum: ...

Handtekening: ...

Datum: ...

Verklaring uitvoerend onderzoeker (Lisa Hagenaars)

Ik verklaar dat ik de hierboven genoemde persoon juist heb geïnformeerd over het onderzoek en dat ik mij houd aan de richtlijnen voor onderzoekers zoals verwoord in het protocol van de Ethische Toetsingscommissie Geesteswetenschappen.

Naam: Lisa Hagenaars

Geboortedatum: ...

Handtekening: ...

Datum: ...

Bijlage 2: Vragenlijst

1. Wat is je voornaam?

2. Wat is je leeftijd?

- 18-25 jaar
- 26-30 jaar
- 31-35 jaar
- 36-40 jaar
- 41 jaar of ouder

3. Welke nationaliteit heb je?

4. Wat is je moedertaal?

5. Hoe veel maanden woon je in Nederland?

6. Wat is je burgerlijke staat?

- Niet getrouwd
- Getrouwd
- Samenwonend
- Gescheiden
- Weduwe/weduwnaar

7. Als je een partner hebt: wat is de nationaliteit van je partner?

8. Hoeveel kinderen heb je?

9. Als je een partner en/of kinderen hebt: spreek je wel eens Nederlands met hen? Zo ja: hoe vaak?

10. Wat was de hoogste opleiding die je hebt gedaan (in je herkomstland of in Nederland)? Vergelijkbaar met:

- vmbo
- havo
- vwo / gymnasium
- MBO
- HBO
- WO / universiteit

11. Welke talen spreek je? Welk niveau heb je in deze talen?

12. Hoe vind je het om een nieuwe taal te leren?

	Heel makkelijk	Een beetje makkelijk	Neutraal	Een beetje moeilijk	Heel moeilijk
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Hoeveel maanden leer je al Nederlands?

14. Hoeveel maanden heb je cursussen Nederlands gehad?

15. Hoeveel uren heb je les per week?

16. Krijg je bij de Nederlandse cursus opdrachten om buitenschools te oefenen met spreken?

- Ja, vaak
 - Ja, soms
 - Ja, maar niet vaak
 - Nee
-

17. Kun je voorbeelden noemen van buitenschoolse spreekopdrachten die je hebt gehad?

18. Bespreekt de docent de buitenschoolse spreekopdracht daarna in de les? Hoe doet de docent dat?

19. Hoe goed vind je dat je ...

	Heel slecht	Slecht	Neutraal	Goed	Heel goed
... sprekers van het Nederlands begrijpt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... zelf Nederlands spreekt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Hoe belangrijk is het Nederlands voor jou BUITEN de les?

- Heel belangrijk: ik gebruik het heel vaak en in verschillende situaties.
 - Belangrijk: ik gebruik het vaak in verschillende situaties.
 - Niet heel belangrijk: ik gebruik het soms.
 - Helemaal niet belangrijk: ik gebruik het nooit buiten de les.
-

21. Hoe vaak doe je de volgende activiteiten IN HET NEDERLANDS?

	Nooit	Bijna nooit	Soms	Vaak	Heel vaak
Met collega's / medestudenten praten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Met mensen praten bij een vereniging / (sport)club	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Met Nederlandse vrienden / kennissen praten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Met niet-Nederlandse vrienden praten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Met familie praten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Met vreemden praten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(Video)bellen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Doe je activiteiten specifiek om je Nederlands te verbeteren? Zo ja: wat zijn die activiteiten? Hoe vaak doe je dat?

23. Zijn er activiteiten die je goed vindt voor je Nederlands, maar die je niet doet? Zo ja: waarom doe je dit niet?

24. Voel je je comfortabel als je Nederlands spreekt met ...

	Nee, helemaal niet	Nee, niet echt	Een beetje	Ja, redelijk	Ja, helemaal
... Nederlandse mensen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... niet-Nederlandse mensen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bijlage 3: Interviewleidraden

Welkom, fijn dat jullie er zijn.

Ten eerste: dank dat jullie willen deelnemen aan dit interview. Ik zal zo wat meer uitleggen over het doel van mijn onderzoek. Maar voordat we dat doen: is het voor jullie oké als ik de sessie vanaf nu opneem? Als je een bepaalde vraag niet wilt beantwoorden of de sessie wilt verlaten, kan dat op elk moment.

Ik zal mezelf kort voorstellen. Mijn naam is Lisa Hagnaars. Ik studeer voor de master Nederlands als Tweede Taal aan de Radboud Universiteit Nijmegen. Na mijn studie hoop ik NT2-docent te worden. Ik vind dat een fantastisch vak.

Voor mijn scriptie zoek ik uit op welke manieren NT2-docenten hun cursisten kunnen stimuleren om buiten de les te oefenen met spreekvaardigheid. Het is een exploratief onderzoek, waarbij ik benieuwd ben naar de input van experts, docenten en cursisten. Vandaar dat jullie hier alle drie zijn, in een andere rol. Zullen we even een kort voorstelrondje doen? Kunnen jullie elkaar vertellen wie jullie zijn en wat jullie doen? [voorstelrondje].

Dank jullie wel. Nog even wat praktische dingen. Dit interview is in het Nederlands, maar als je wilt switchen naar het Engels is dat geen probleem. Ik heb een aantal vragen voorbereid, die jullie ook al in de mail hebben gekregen. Maar ik zal in het gesprek wat op de achtergrond treden. Voel je daarom vrij om met elkaar in gesprek te gaan. Het is de bedoeling om een discussie te creëren, waarbij we de vragen vanuit alle perspectieven bekijken. Het interview duurt maximaal een uur.

Hebben jullie op dit moment vragen?

Ik behandel alle data vertrouwelijk. Dat betekent dat als je op het toestemmingsformulier heeft aangegeven dat je niet wilt dat je naam of het transcript van dit interview in de scriptie wordt gebruikt, ik dat ook niet zal doen. De dingen die je tijdens dit interview zegt, kunnen bovendien niet terug worden herleid naar jou. Dit interview is alleen voor deze masterscriptie.

Hebben jullie nog vragen?

Laten we dan beginnen.

Bijlage 3a: Interviewleidraad expert

A. Methoden en ervaringen

1. Met welke methoden om buitenschools met spreken te oefenen hebt u ervaring?
 - a. Hebt u het gevoel dat bepaalde methoden bijdragen aan de mondelinge taalvaardigheid van leerders?
2. Is buiten de les oefenen met spreekvaardigheid belangrijk volgens u? Waarom wel of niet?
3. Hoe zouden cursisten aangemoedigd moeten worden om te oefenen met buitenschools spreken?
4. In hoeverre heeft u het idee dat u over voldoende kennis beschikt om buitenschools oefenen met spreken in goede banen te kunnen leiden?
 - a. Waar zou u nog meer over willen weten?

B. Waarom gebeurt het niet?

5. Volgens de literatuur gebeurt het buitenschools oefenen van spreekvaardigheid vaak niet of niet naar wens, zowel aan de kant van de docent als aan de kant van de leerder. Waarom is dit volgens u?

- a. Welke persoonlijke obstakels zijn er?
- b. Welke praktische obstakels zijn er?

C. Pedagogische implicaties. Wat kunnen we doen?

6. Hoe kan het uitvoeren van buitenschoolse opdrachten worden omgezet in een nuttige leerervaring?

7. Veel onderzoekers claimen dat docenten zich niet voldoende voorbereid voelen voor buitenschoolse activiteiten in termen van skills of kennis. Bent u het daarmee eens? Waarom wel of niet?

8. In hoeverre heeft de nieuwe inburgeringswet effect op deze implicaties?

9. Zijn er nog punten die u zelf graag aandraagt over dit onderwerp?

Dank u wel!

Bijlage 3b: Interviewleidraad docent

A. Methoden en ervaringen

1. Met welke buitenschoolse methoden om te oefenen met spreken heeft u al gewerkt?

- a. Hoe vaak besteedt u daar aandacht aan?
- b. Wat is uw favoriete methode? Waarom?
- c. Heeft u het gevoel dat bepaalde methoden hebben bijgedragen aan de spreekvaardigheid van cursisten?

2. Is buiten de les oefenen met spreekvaardigheid belangrijk volgens u? Leg uit.

3. Hoe moedigt u cursisten aan om te oefenen met buitenschools spreken?

4. Hoe voorbereid voelt u zich om buitenschools spreken in uw lessen te begeleiden?

- a. Wat zou u nog willen leren?

B. Waarom gebeurt het niet?

5. Volgens de literatuur gebeurt het buitenschools oefenen van spreekvaardigheid vaak niet of niet naar wens, zowel aan de kant van de docent als aan de kant van de leerder. Waarom is dit volgens u?

- a. Welke persoonlijke obstakels zijn er?
- b. Welke praktische obstakels zijn er?

6. Heeft u wel eens een negatieve ervaring gehad met (het geven van) een opdracht om buitenschools te spreken?

- a. Wat gebeurde er?
- b. Waarom denkt u dat het niet werkte?

C. Pedagogische implicaties. Wat kunnen we doen?

7. Hoe zet u buitenschoolse spreekopdrachten om in een nuttige leerervaring?

- a. Wat heeft u daarvoor nodig?

8. Veel onderzoekers claimen dat docenten zich niet voldoende voorbereid voelen voor buitenschoolse activiteiten in termen van skills of kennis. Bent u het daarmee eens als u kijkt naar de volgende gebieden? Waarom wel/niet?

- a. cursisten motiveren om buitenschoolse spreekopdrachten te doen;
- b. buitenschoolse activiteiten monitoren;
- c. in de les de buitenschoolse ervaringen omzetten in een nuttige leerervaring.

9. In hoeverre heeft de nieuwe inburgeringswet effect op deze implicaties, denkt u?

10. Zijn er nog punten die u zelf graag aandraagt over dit onderwerp?

Dank u wel!

Bijlage 3c: Interviewleidraad cursist

Buitenschools = buiten de les. Dus buitenschoolse opdrachten zijn opdrachten die je niet *in* de les doet, maar in je eigen tijd. Je krijgt deze opdrachten wel van je docent.

A. Ervaringen

1. Welke buitenschoolse spreekopdrachten heb je al gedaan?

- a. Hoe vaak heb je dat gedaan?
- b. Wat is je favoriete buitenschoolse opdracht? Waarom?
- c. Welke buitenschoolse opdracht is goed voor je spreekvaardigheid?

2. Is buitenschools oefenen met spreken belangrijk, volgens jou? Waarom wel/niet?

3. Voel je je comfortabel als je buitenschools oefent met spreken?

- a. Welke dingen zijn makkelijk?
- b. Welke dingen zijn moeilijk of spannend?

B. Waarom gebeurt buitenschools spreken niet altijd?

4. Wetenschappers zeggen dat buitenschools oefenen met spreken moeilijk is. Voor de cursist, maar ook voor de docent. Vaak gebeurt het niet of niet goed. Waarom is dit, volgens jou?

- a. Welke persoonlijke obstakels zijn er?
- b. Welke praktische obstakels zijn er?

5. Heb je wel eens een negatieve ervaring gehad met een opdracht om buitenschools te spreken?

- a. Wat gebeurde er?
- b. Waarom denk je dat het niet werkte?

C. Wat kunnen we doen?

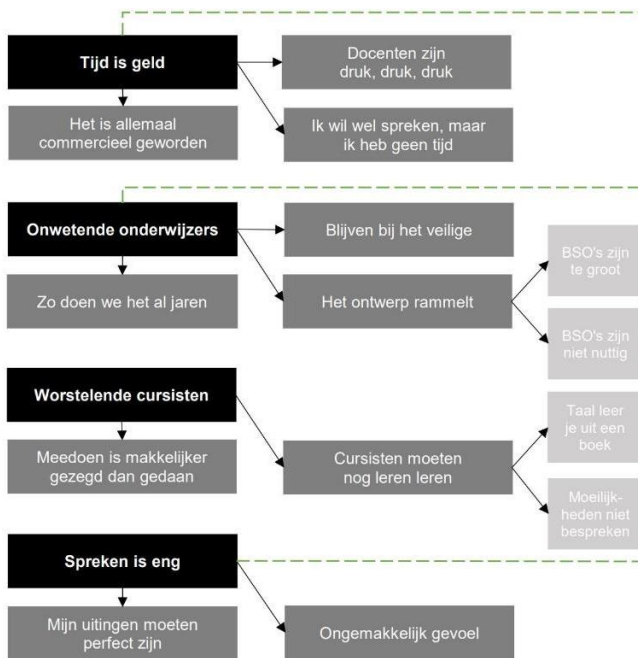
6. Buitenschoolse spreekopdrachten moeten dus beter. Wat heb jij, als cursist, daarvoor nodig (bijvoorbeeld van je docent)?

7. Zijn er nog andere dingen die je wil zeggen over buitenschools spreken?

Dank je wel!

Bijlage 4: Thema's

Welke obstakels zijn er?



Welke veranderingen zijn er nodig?

