

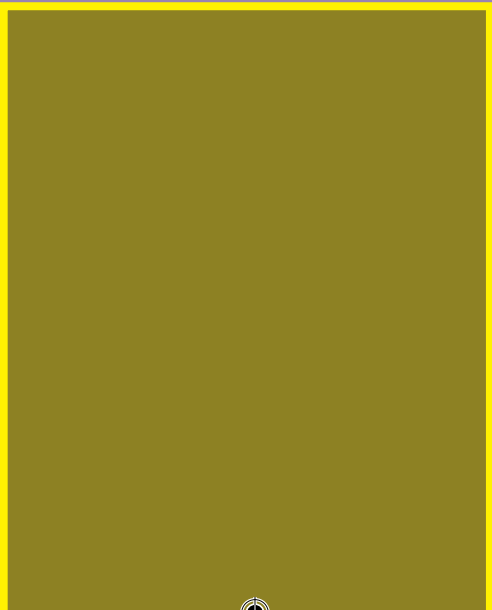


Vlaamse overheid 



De G-coach

Geïntegreerde geletterdheidstraining in beroepsopleidingen





De G-coach

Geïntegreerde geletterdheidstraining in
beroepsopleidingen

Rapport



Vlaamse overheid



Centrum voor
Taal^{nt} 2 en
Onderwijs



In opdracht van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap,
Departement Werk en Sociale Economie

Matthias Vienne
i.s.m. Heidi D'haene & Judith Goris

April 2009

Inhoudstafel

| | |
|---|----|
| 1. Inleiding | 7 |
| 2. Definities | 11 |
| 3. Aanbodsmodellen | 15 |
| 4. Bevindingen vanuit literatuur en praktijkonderzoek | 21 |
| 4.1. Gatekeeper of inclusief competentiebeleid | 22 |
| 4.2. Verlengingen? | 23 |
| 4.3. Inhoudelijke integratie | 24 |
| 4.4. Lesgevers en instructeurs | 26 |
| 4.5. De leerders | 27 |
| 4.6. Economie | 29 |
| 4.7. Opdracht voor een hele organisatie | 31 |
| 5. Een didactisch concept voor geïntegreerde geletterdheidstrajecten: de G-coaching | 33 |
| 5.1 G-coaching | 34 |
| 5.1.1 De leeromgeving | 34 |
| 5.1.2 Lesgevers en instructeurs | 35 |
| 5.1.3 De cursisten | 37 |
| 5.2 Elementaire bouwstenen voor een GGT op maat | 38 |
| 5.3 Didactische onderbouwing | 45 |
| 6. Haalbaarheid en modaliteiten | 49 |
| 6.1. Resultaten bevraging concept GGT | 50 |
| 6.2. Kritische succesfactoren | 58 |
| 7. Les- en evaluatiemateriaal voor de GGT | 61 |
| 7.1. Geïntegreerde opdrachten | 62 |

| | |
|---|----|
| 7.1.1. Variatie in didactisch handelen | 62 |
| 7.1.2. Ontwikkelen van taken | 65 |
| 7.1.3. Aandachtspunten voor het maken van taken | 66 |
| 7.2 Voorbeeldmateriaal | 67 |
| 7.3. Voorbeeld van evaluatie-instrument/volgsysteem | 67 |

| | |
|---------------|----|
| 8. Literatuur | 71 |
|---------------|----|

| | |
|------------------------|----|
| 9. Bijlagen | 77 |
| lijst der respondenten | 78 |

| | |
|-------------|----|
| 10. Colofon | 80 |
|-------------|----|

Ten geleide

In dit rapport wordt verslag gedaan van de ontwikkeling van een didactisch concept voor geïntegreerde geletterdheidstrainingen in beroepsopleidingen. De studie kadert in het Plan Geletterdheid Verhogen (2005) en gebeurde in opdracht van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Werk en Sociale Economie. We willen iedereen hartelijk danken voor hun bijdrage in dit project en niet in het minst de leden van de stuurgroep: Hugo Verdurmen, Lieselotte Bommerez, Heidi De Niel, Tine Vanreusel, Katty De Loof, Evelien Masschelein en Griet Smet. We willen ook graag alle mensen bedanken die hebben meegewerkt aan de bevraging van dit concept. Tot slot kunnen we de uitstekende samenwerking tussen het CBE Leuven/Hageland en het CTO (K.U.Leuven) niet onvermeld laten.

Heidi D'haene
Judith Goris
Matthias Vienne



1. Inleiding

Het IALS onderzoek toont aan dat in Vlaanderen, meer dan de ons omringende of vergelijkbare landen, laaggeletterdheid een groot probleem is voor de werkloze bevolking. Van de werkzoekenden kan 40 % slechts op het laagste niveau taal- en rekentaken uitvoeren, en dit zowel voor de proza-, document- als kwantitatieve geletterdheid. (Van Damme e.a. 1997, p. 97) De Nederlandse Taalunie vraagt dan ook in een eerste aanbeveling prioriteit voor het gericht werken aan het verhogen van de geletterdheid bij de doelgroep van de werkzoekenden. (Bohenn e.a. 2004, p.46-47) Het Operationeel Plan Geletterdheid Verhogen van de Vlaamse Overheid (2005) voorziet verschillende acties ten aanzien van deze doelgroep, op het vlak van screening, toeleiding en specifieke trajecten. Het plan wijdt ook een paragraaf aan geïntegreerde geletterdheidstrajecten (p.3).

Geletterdheid is een belangrijke sleutelcompetentie. Meer nog, geletterdheidvaardigheden vormen de basis of het fundament voor verdere competentieontwikkeling (Padmos & Sannen, 2007, p.12-14). Op zijn beurt kan competentieontwikkeling bijdragen tot een verhoogde inzetbaarheid en betrokkenheid van werknemers of -zoekenden, en zo tot meer kansengelijkheid op de arbeidsmarkt. Competentieontwikkeling leidt ook tot grotere maatschappelijke betrokkenheid en sociale cohesie. (Vandenbroucke, 2009)

Vaak willen werkzoekenden hun kansen op de arbeidsmarkt vergroten door het volgen van een beroepsopleiding maar vormt het ontbreken van voldoende geletterdheidvaardigheden een obstakel voor het behalen van de beroepskwalificaties. Om daar iets aan te verhelpen denken deze mensen evenwel niet in de eerste plaats aan het volgen van NT1-, wiskunde of ICT- lessen. Dergelijke 'klassieke' cursussen in de Basiseducatie kennen een problematisch bereik (Ceulemans, 2003; Leyder, 2006). Ook neemt slechts 17 % van de Vlaamse werklozen deel aan één of andere vorm van formeel leren in het volwassenenonderwijs (Vandamme e.a. 1997, p.80). Vanuit deze vaststelling is bij veel betrokken actoren het idee gegroeid dat de bereidheid van laaggeletterden om hun geletterdheidvaardigheden te verbeteren, wel eens veel groter kan zijn wanneer het werken aan geletterdheid wordt geïntegreerd in de beroepsopleiding¹. In dezelfde lijn pleiten

1 Deze aanname geldt evenzeer voor integratie van geletterdheid in andere contexten: participatie in kader van socio-culturele verenigingen, andersoortige opleidingen, bibliotheekinitiatieven, activiteiten op het vlak van vrije tijd, etc



Bohenn e.a. in hun tweede aanbeveling voor een 'verbreding van de smalle weg van de volwasseneneducatie'. "Vernieuwende initiatieven, zowel in het NT1-onderwijs als in het NT2-onderwijs laten zien dat er vraag is naar duale en geïntegreerde trajecten waarin of onderwijs en werk of taalonderwijs en beroepsopleiding gecombineerd worden. Er zijn voldoende signalen dat die brede weg succesvol is: onderwijs en scholing die direct aansluiten bij de rollen en de taken die mensen (willen) vervullen in hun werk en privé-leven, verhogen de motivatie, vergroten het directe belang van wat geleerd moet worden en creëren direct situaties waarin de verworven vaardigheden toegepast kunnen worden." (Bohenn e.a., 2004, p.47)

Geletterdheid heeft steeds een transdisciplinaire benadering gekend, zowel in onderzoek (Verhasselt, 2000; D'Hertefelt e.a., 2007), in beleid als in het veldwerk. Goffinet & Van Damme (1990, p. 171) schrijven bijvoorbeeld over het alfabetiseringswerk in de jaren '80 van vorige eeuw dat het zich situeert op "(...) het snijpunt van verschillende institutionele kaders, waaronder onderwijs, het welzijnswerk, de samenlevingsopbouw, de culturele sector, de sociaal-economische en tewerkstellingsproblematiek, enzovoort, terwijl ook andere velden, zoals het bibliotheekwerk er belangstelling voor tonen." Het Plan Geletterdheid Verhogen doet ook beroep op actoren uit heel wat verschillende sectoren. Het mag ons dan ook niet verbazen dat er steeds wisselende combinaties ontstaan in het veld naargelang de sociale, economische en culturele realiteit van het moment en de plaats. Dit is ook het geval in de benadering die in voorliggende studie wordt onderzocht, m.n. de combinatie van beroepsopleiding en het verhogen van geletterdheidvaardigheden.

In een eerste stuk van dit referentiekader proberen we tot een operationele definitie van geïntegreerde geletterdheidstrajecten te komen. Daarna beschrijven we verschillende modellen die in de literatuur vermeld worden en schuiven we een concept naar voor. In een volgend stuk wordt deze keuze beargumenteerd en worden alle implicaties voor de didactische en organisatorische randvoorwaarden beschreven. Het didactisch concept dat op basis van deze bevindingen werd ontwikkeld, werd voorgelegd aan een 20-tal betrokkenen uit de praktijk, het beleid en de onderzoekswereld. Hun opmerkingen en bezorgdheden die in een volgend hoofdstuk samengevat worden, hebben het oorspronkelijke idee bijgestuurd en verder verfijnd. In dat hoofdstuk worden ook de kritische succesfactoren opgelijst voor het welslagen van dergelijke tra-

jecten. Het laatste hoofdstuk handelt over het ontwikkelen van geïntegreerde lestaken en wordt het voorbeeldmateriaal voorgesteld dat in het kader van dit project werd aangemaakt.

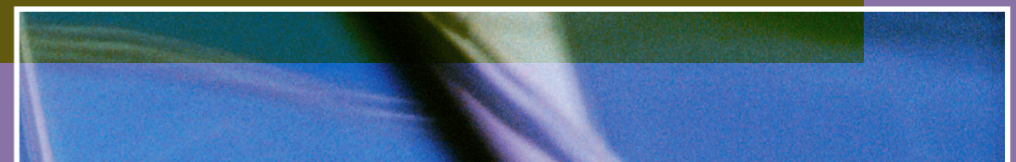
Tot slot is volgende terminologische verduidelijking niet onbelangrijk voor een goede lezing van wat volgt.

1. De term "geletterdheid" werd in de projectoproep als volgt geoperationaliseerd en omvat wanneer gebruikt in de tekst telkens volgende componenten:
 - "kennis en vaardigheid die nodig is om via geschreven taal te communiceren en informatie te verwerken,
 - de vaardigheid om met numerieke en grafische gegevens om te gaan en de vaardigheid voor het gebruik van ICT"
2. De 'lesgever' staat voor de deskundige op het vlak van geletterdheid, terwijl met 'de instructeur' de vakinstructeur wordt bedoeld.
3. Het begrip 'geïntegreerde geletterdheidstrajecten' wordt afgekort als GGT.



Hoofdstuk 2

Definities



2. Definities

De oppositie 'apart vs. geïntegreerd' werken aan geletterdheid kan een eerste afbakening leveren op weg naar een operationele definitie. In een aparte, afgescheiden benadering werken de leerders aan hun geletterdheid in een algemeen aanbod dat gebaseerd is op een algemene behoefteanalyse en dat niet specifiek afgestemd werd op een bepaalde context, domein of beroepsopleiding. Soms wordt dergelijk programma additioneel aan een beroepsopleiding aangeboden en vinden de lessen ook plaats op een andere locatie. 'Geïntegreerd' betekent dan dat het werken aan geletterdheid op een of andere wijze deel uitmaakt van de beroepsopleiding. Er is volgens Verhallen² sprake van een geïntegreerd traject "wanneer de losse taal cursus (...) niet voorafgaand aan, maar naast en dus tijdens de beroepsopleiding kan worden gevolgd, en aldus inhoudelijk kan worden geïntegreerd in de beroepsopleiding". Volgens hem moet een geïntegreerd traject "dus gezien worden als een arbeidsmarkt-instrument. Uitgangspunt is dat de deelnemer na afloop beter werk en gemakkelijker werk kan vinden dan voorheen, en dat de deelnemer dat werk ook beter kan behouden". Of anders gesteld: "De taalontwikkeling staat geheel ten dienste van de vakopleiding en de beroepsuitoefening".

De site van het Plan Geletterdheid Verhogen spreekt van: "De term geïntegreerde trajecten wordt in algemene zin gebruikt voor leertrajecten waarbij cursisten het leren van een bepaald beroep of het deelnemen aan een welbepaald opleidingstraject, koppelen aan het verwerven van basiscompetenties (taal, wiskunde en ICT) die voor dat bepaalde beroep of voor deelname aan een welbepaalde opleiding noodzakelijk zijn. Het leren is hier in eerste instantie gericht op (duurzame) inpassing in het arbeidsproces en/of het behalen van een beroepskwalificatie en doorstroming naar hogere functieniveaus."

De Skills for Life Strategy Unit van het Department for Education and Skills in het V.K. (SfLSU, DfES) definieert geïntegreerd geletterdheidsonderwijs als dat soort onderwijs wat "de ontwikkeling van geletterdheid, taal en gecijferdheid combineert met beroeps- en andere vaardigheden. De verworven vaardigheden voorzien de

2 [www.itta.uva.nl/upload_files/Wat %20is%20een%20 GIT 1.pdf](http://www.itta.uva.nl/upload_files/Wat%20is%20een%20GIT%201.pdf)

leerders van het zelfvertrouwen, de competenties en de motivatie die zij nodig hebben om zich te kwalificeren en om succes te hebben op het werk en in hun leven"³.

Geïntegreerde geletterdheidstrajecten hebben dus als gemeenschappelijke elementen:

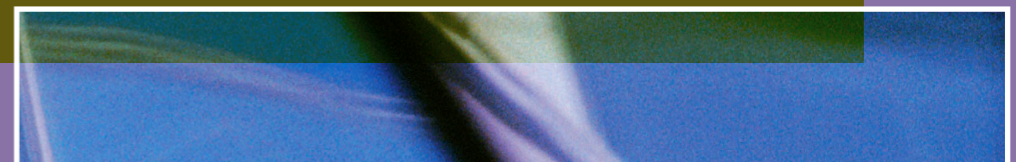
- Het einddoel is niet geletterdheid op zich maar deelname aan arbeidsmarkt of breder succes in het leven.
- Een brede opvatting van 'geletterdheid'
- Een combinatie in de ontwikkeling van vaardigheden, motivatie en zelfstandigheid
- Notie van gelijktijdigheid en sterke inhoudelijke afstemming
- Duurzaamheid en brede inzetbaarheid van het resultaat

3 <http://rwp.qia.oxi.net/embeddedlearning/search.cfm>



Hoofdstuk 3

Aanbodsmodellen



3. Aanbodsmodellen

Hoe geïntegreerd geletterdheidsonderwijs wordt aangeboden in de praktijk kan natuurlijk vele vormen aannemen. Roberts e.a. (2005) hanteren een interessant perspectief om ordening aan te brengen in de veelheid van aanbodsmodellen. Voor hen is de ervaring of perceptie van de mate van geïntegreerdheid door de deelnemers bepalend.

| Afgescheiden | Gedeeltelijk ingebed | Meestal ingebed | Geïntegreerd |
|--|---|--|---|
| De deelnemers hebben de ervaring dat het geletterdheidsonderwijs naast de beroepsopleiding staat. De lessen zijn er niet op gebaseerd en de deelnemers moeten de verbanden tussen de twee zelf leggen. | Men ervaart dat de ontwikkeling van hun geletterdheid in beperkte mate te maken heeft met de beroepsopleiding en dat slechts voor sommige aspecten. | De deelnemers hebben meestal de ervaring dat het werken aan geletterdheid integraal deel uitmaakt van de beroepsopleiding, maar dat nog sommige onderdelen nog niet helemaal op elkaar zijn afgestemd. | De deelnemers hebben de ervaring dat het werken aan geletterdheid zo georganiseerd is dat het een integraal deel is van de beroepsopleiding ook al kan het expliciet werken aan geletterd/gecijferdheid bevatten. |

Elke organisatiewijze van beroeps- en geletterdheidsstraining kan aan het perspectief van haar leerders worden gespiegeld en als meer of minder geïntegreerd geduid. Een aantal voorbeelden.

1. Stapelmodel



In dit model gaat het om twee gescheiden programma's waarbij het geletterdheidsonderwijs (GO) aan de beroepsopleiding (BO) voorafgaat.

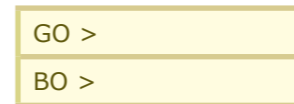
2. Sandwichmodel



Het sandwichmodel voorziet een temporele afwisseling in beide onderdelen gedurende het traject. Op de scharniermomenten

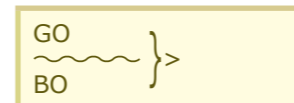
is er eventueel de gelegenheid dat de instructeurs de lesgevers geletterdheid tussentijds brieven zodat zij op de gemelde noden kunnen inspelen. En vice versa.

3. Nevenschakeling



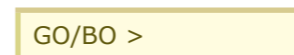
De beroepsopleiding en geletterdheidsstraining lopen parallel bijvoorbeeld voormiddag-namiddag, wat in sommige gevallen tot inhoudelijke afstemming leidt maar niet sui generis. Er is ook variatie mogelijk bijvoorbeeld waar bij het begin in verhouding meer tijd aan de ene component gegeven worden en naar het einde toe omgekeerd.

4. Co-team



In dit model treedt een lesgever ondersteunend op tijdens de vaktechnische activiteiten. Er is de continue mogelijkheid voor feedback of ondersteuning aansluitend bij de individuele of klassikale problemen die opduiken naar aanleiding van een taak. Ook hier is er variatie mogelijk: lesgevers zijn niet altijd de hele tijd aanwezig. Lesgevers bedienen zo soms meer dan één opleiding.

5. Superteacher



Deze vorm van opleiding kan slechts aangeboden worden indien men kan beschikken over lesgevers die zowel vakdidactisch goed onderlegd zijn als expertise bezitten op het vlak van het ontwikkelen van de vaardigheden die begrepen worden onder de noemer 'geletterdheid'.

Deze (en andere) organisatievormen variëren met vaak dezelfde parameters. Het gaat om de individuele leerders, de locatie, beschikbare tijd, subsidiëeringsvoorwaarden, de aanwezige capaciteiten in educatieve teams en dergelijke meer. Zo zijn

bijvoorbeeld de lesgevers die én het vak voldoende beheersen én expertise hebben op het vlak van geletterdheid niet dik gezaaid. Geïntegreerd werken zal in dat geval een nauwe samenwerking in een klein team vragen. Elke parameter kan variëren op een continuüm van 'gescheiden' naar 'geïntegreerd'.

| | losstaand | ← → | geïntegreerd |
|---|--|--|--|
| Groep | dlnmrs zitten voor de verschillende onderdelen verspreid in verschillende programma's of niveaugroepen | | één groep |
| Lesgevers | aparte lesgevers | overleg lesgevers | co-team superteacher |
| Lestijd | apart, stapelmodel | sandwich neventraject | één geheel |
| Lesplaats | verschillende locaties | zelfde gebouw | zelfde lokaal |
| Organisatorische planning | apart | overleg | één organisatie |
| Reglementering en subsidiëring | verschillende regulerende en subsidiërende kaders | afstemming op (meso) niveau van 2 organisaties | één regulerend en subsidiërend kader (macro) |
| Inhoudelijke planning en lesvoorbereiding (doelen...) | los | overleg en afstemming | één programma |
| Lessen | aparte lessen, inhouden en lesgevers | lesgevers geven samen les | één lesgever geeft alle inhouden |
| Evaluatie en opvolging | aparte evaluatie van eigen doelen | | gezamenlijke opvolging, evaluatie en beoordeling |

We kunnen ook een lijn zien van 'generiek' naar 'specifiek'. Dit betekent dat de aangeboden programma's voor geletterdheid specifiekere worden naarmate ze meer worden ingebed. Geïntegreerde programma's baseren zich immers op een analyse van de geletterheidsnoden in de opleiding en het beroep, en op een vergelijking daarvan met de vaardigheden van de deelnemer aan het begin van het traject. Ze zijn meer gecentreerd op de leerder en proberen in te spelen op zijn (soms onnavolgbare) ontwikkelingslijn, terwijl aanbodmodellen aan de andere kant van het spectrum sterker gericht zullen zijn op een algemeen curriculum dat vooraf werd vastgelegd.

Daaruit volgt ook een verschillende aard van het geboden onderwijs naargelang het model. Bij vormen van geïntegreerde trajecten zullen de interventies van de lesgevers meer *ad hoc* zijn en aansluiten bij die kwesties waar de laaggeletterde op dat moment in zijn ontwikkeling gevoelig voor is. In cursussen zonder link met een beroepsopleiding zal de lesgever meer zelf input geven, selectie en ordening van leerstof doen, voorstructureren, misschien meer klassikaal werken etc.

Het samenspel van bovenstaande parameters wordt meestal bepaald door de feitelijke context en de gegeven mogelijkheden in de regio. Dat levert dus steeds specifieke aanbodmodellen op, elk met voor- en nadelen op verschillende vlakken. Theoretisch gezien zijn de combinaties quasi eindeloos en het zou buiten het bestek van dit onderzoek vallen om alle mogelijke combinaties te beschrijven en te illustreren. Daarom geven we in het volgende deel een samenvatting van de belangrijkste bevindingen uit de recente literatuur en uit praktijkonderzoek.



Hoofdstuk 4

Bevindingen vanuit literatuur en
praktijkonderzoek



4. Bevindingen vanuit literatuur en praktijkonderzoek

Veel maar zeker niet alle relevante literatuur heeft betrekking op het inbedden van een tweede taal in een beroepsopleiding. Dat kan de vraag oproepen naar de transfereerbaarheid van de bevindingen naar een geletterdheidscontext. Wat ons betreft is het duidelijk dat vooral op het vlak van de psychologie van de deelnemer (motivatie, positie in een groep) en van het aanleren van de basiscompetenties toch verschillen bestaan met de doelgroep en aanpak van NT2. Andere elementen of didactische principes zijn dan weer gelijk voor beide groepen, zoals bijvoorbeeld de samenhang tussen motivatie, behoefte en competentie-inschatting, de relatie tussen interactie en leerrendement; de gelijke einddoelen etc.

22

4.1 Gatekeeper of inclusief competentiebeleid

In het stapelmodel kunnen kandidaten niet instappen in een beroepsopleiding vooraleer zij een bepaald algemeen niveau van geletterdheid beheersen. Vaak organiseert men met dit perspectief testen of screenings van geletterdheid bij intake en in niet weinig gevallen betekent dit een belemmering om een beroepsopleiding te starten. Niet alleen voor de laaggeletterden in kwestie is dit niet motiverend, het draagt ook niet bij tot de maatschappelijk gewenste verhoging van participatie van volwassenen aan opleiding. En het gaat daarbij om een doelpubliek dat noch de opleidingsverstrekker noch het centrum Basiseducatie gemakkelijk bereiken. (SLN, 2006) Maar er zijn nog andere gevolgen.

Wanneer de laaggeletterden niet aanwezig zijn in beroepsopleidingen kunnen de programma's van de beroepsopleiding resp. geletterdheidsstraining verder ongemoeid gelaten worden, elk met hun respectievelijke kenmerken. Instructeurs van beroepsopleidingen hoeven zich niet te bekommeren om de vraag op welke manier hun wijze van instructie geven en hun didactische aanpak de ontwikkeling van geletterdheid kan bevorderen. Wanneer laaggeletterden uit de groep worden geweerd, is er immers geen *incentive* om na te gaan waar onnodige drempels opgeworpen worden en hoe ondersteuning op de verschillende vlakken van

geletterdheid aan leerders gegeven kan worden. Vaak voelen instructeurs zich niet bekwaam of rekenen zij dit niet tot hun bevoegdheid. Veel opleiders leggen dan ook de verantwoordelijkheid om eerst voldoende taalvaardig te worden bij het individu (Schuurmans & Steverlynck, 2008, p.89)

Bij algemene cursussen die apart werken aan aspecten van geletterdheid merkt men dan weer op dat het moeilijk is doelgericht te werken naar het perspectief van elke deelnemer, en dus te differentiëren, omdat de deelnemersprofielen in een groep heel divers zijn.

In verband met screening van geletterdheid noteerden D'Hertefelt e.a. (2007) een stevige consensus rond een contextualisering van de meting naargelang het perspectief van de laaggeletterde. Die moet meer opleveren dan alleen een indicatie van geletterdheid, nl. ook conclusies die duidelijk richting geven aan de manier waarop er verder aan de verhoging van de geletterdheid van gescreende moet worden gewerkt. Screening mag niet op zich staan maar moet aldus ingebed zijn in een inclusief traject voor de ontwikkeling van de geletterdheidsvaardigheden. In die zin is een breed beginbeeld van de kandidaten belangrijk: waar liggen de affiniteiten of ervaringen met een bepaald beroep; zijn er leerstoornissen, dyslexie, dyscalculie en in welke mate zijn deze te remediëren; hoe ligt de motivatie; hoe communiceren zij; hoe gaan zij om met geschreven of gedrukte documenten, tabellen; welke oplossingsstrategieën hanteren zij? Als men deelnemers meeneemt in een geïntegreerd geletterdheidsstraject moet het team in samenspraak met de kandidaat de inschatting maken of er een redelijke kans bestaat op slagen in de beroepsopleiding. Onderweg afhaken is zowel voor de deelnemer als de organisatie geen goede zaak. (cfr. 5.2.6)

4.2 Verlengingen?

Wanneer men in een stapelmodel de duur van beide onderdelen optelt, kan een traject soms erg lang zijn. (Roggen, 2005) Dit kan uitval in de hand werken. Het is niet evident voor laaggeletterden om een perspectief in de (verre) toekomst doorheen allerlei dagelijkse beslommeringen en moeilijkheden motiverend te houden. Roberts e.a. (2005) rapporteren een significant lager uitvalpercentage bij trajecten waar een of andere vorm van integratie sprake is (cfr. grafieken bij 4.6). Daarenboven is de overgang van het

ene naar het andere onderdeel in het opleidingstraject voor veel deelnemers problematisch en een typisch moment van uitval. (Stevens & Vienne, 1999; Schuurmans & Steverlynck, 2008, p. 89) Ondanks gedeelde referentie- en afsprakenkaders blijkt het immers niet vanzelfsprekend te zijn om een goede afstemming tussen de verschillende aanbodsverstrekkers te bereiken op vlak van toelatingsvoorwaarden, behaald niveau etc. Inhoudelijk gezien is het voor minder vaardige deelnemers vaak erg moeilijk om het verband tussen beide werelden te zien of om de transfer te maken van het geleerde in het ene programma naar het gebruik ervan in de beroepsopleiding.

Het leggen van deze verbanden wordt in een niet-geïntegreerd model overgelaten aan elke cursist alleen. Maar deze transfer wordt sterker ondersteund naarmate de opleiding zelf verbanden tussen de onderdelen maakt. De integratie van vak en taal wordt dan ook vaak naar voor geschoven als een element dat de efficiëntie van het traject verhoogt. Er wordt meer geleerd in dezelfde tijd. (Roberts, 2005; De Groof & Pype, 2007) Maton (2008b) schrijft hierover vanuit de ervaring bij laaggeletterde anderstaligen: "Uit de praktijk blijkt dat het verwerven van taal en algemene vaardigheden, los van een concreet toepassingsgebied, niet het gewenste leerrendement oplevert. Geïntegreerde trajecten leveren wél het gewenste leerrendement, doordat er vanaf het begin een concreet toepassingsgebied voorhanden is, en zijn hierdoor bij uitstek geschikt voor laaggeletterde anderstaligen. Leerinhouden worden in een breder kader geplaatst, aan elkaar gelinkt, in andere contexten herhaald, vanuit een andere invalshoek benaderd. Hierdoor beklijft het geleerde beter. De inhoud van verschillende onderdelen wordt concreter, deelnemers krijgen meer zicht op het eigen leerproces, de motivatie verhoogt." (p.6)

4.3 Inhoudelijke integratie

Een geïntegreerd traject is meer dan een optelsom van de vakdoelen van de beroepsopleiding en doelen uit de domeinen taal, wiskunde en ICT. Er zal in elke opleiding nagegaan moeten worden hoe geletterdheid aan bod komt of gebruikt wordt zowel in de beroepsopleiding als in de uiteindelijke job. Er zijn sterke aanwijzingen dat het leren van geletterdheidsvaardigheden effectief is wanneer het opzoeken, lezen, schrijven, rekenen, verwerken... gebeurt naar aanleiding van een taak uit de beroepsopleiding.

(Roberts e.a., 2005) Een directe link tussen beide is aangewezen, niet zozeer wat betreft het uitschrijven van doelen voor de opleiding als wel de concrete implicaties van die opdrachten voor geletterdheid. Een concrete taak vereist bijvoorbeeld dat de leerder iets moet meten, schatten of berekenen om de taak naar behoren te kunnen uitvoeren. Of iets moet worden opgezocht of ingevuld. Het wordt voor de lesgevers en de deelnemer zelf pas duidelijk welke kennis ontbreekt wanneer zo'n concrete taak wordt uitgevoerd. En de deelnemers zullen het leren rekenen, lezen, opzoeken, schrijven... heel wat nuttiger ervaren als het te maken heeft met een beroepstechnische opdracht die aansluit op hun initiële professionele aspiraties dan wanneer ze dat moeten doen op een ander moment en in een andere klas. Dit veronderstelt natuurlijk dat de lesgever (als hij tenminste niet dezelfde is als de vakinstructeur) op dat moment wel aanwezig kan zijn op de opleidingsvloer én de expertise bezit om de nodige ondersteuning te bieden binnen dergelijke aanpak van 'leren door te doen'.

Bovendien leent deze aanpak zich ertoe om breder in te spelen op motivatie, zelfvertrouwen en attitudes, wat bij deze doelgroep evenzeer belangrijke elementen zijn voor een succesvolle opleiding en beroepsuitoefening. Dierckx (2007) stelt in dit verband dat "het geïntegreerd ontwikkelen van technische competenties, basiscompetenties en attitudes de motivatie bij de doelgroep zal versterken, succeservaringen genereren en de effectiviteit van het opleidingsaanbod sterk verhogen".

One trick pony?

Bij 'situationeel leren' wordt soms de vrees opgeworpen dat deelnemers te sterk zouden blijven hangen aan die ene situatie maar daarbuiten weinig of niets zouden kunnen aanvangen met datgene wat geleerd werd. Alvast wat geïntegreerde trajecten NT2 betreft merken Schuurmans & Steverlynck (2008) het volgende op: "Bovenstaande experimenten en projecten maken duidelijk dat het contextualiseren van de taalopleidingen, het meer toespitsen van taalopleidingen op de taalgebruikssituaties waarin de cursisten ook daadwerkelijk functioneren, een meerwaarde vormt en dat voor een breed gamma aan cursisten. Er is zelfs sprake van een dubbele winst: cursisten gaan naast de andere vaardigheden ook sneller taal verwerven. En ook al moeten we voorzichtig zijn met de conclusies, de taalverwerving verloopt blijkbaar op een manier die ook overdraagbaar is naar andere contexten. Cursisten slagen er blijkbaar in de transfer te maken". (2008, p.91)

Het lijkt erop dat er bij een aanpak van 'leren door te doen' dan ook bewust gewerkt kan worden aan transfer, overstijgend inzicht en reflectieve vaardigheden. (cfr. Feuerstein, 1993).

4.4 Lesgevers en instructeurs

Belangrijker nog dan enig model voor inbedding van geletterdheid in een opleiding lijken didactische vaardigheden en goede relaties tussen de instructeurs en lesgevers te zijn. (De Groof e.a., 2001; Drijkoningen, 2001; Roppe & Wijnants, 2004; Roberts e.a., 2005; De Groof & Pype, 2007) Zij moeten eenzelfde kijk hebben op de finaliteit van hun leerders. Het doel voor de cursisten ligt in het bereiken van de beroepskwalificatie. Veel laaggeletterden zijn helemaal niet gemotiveerd om aan geletterdheid/gecijferdheid op zich te werken, maar zijn wel geïnteresseerd om een bepaald beroep te kunnen uitoefenen. De instructeurs van de beroepsopleiding hebben vaak de perceptie van de leerders mee: zij zijn een voorafspiegeling van wat de deelnemers willen bereiken. Die natuurlijke legitimiteit hebben de lesgevers geletterdheid niet omdat hun rol slechts indirect verbonden is aan het primaire doel van de leerders. De beroepsopleiding moet er hen doen op uitkomen dat geletterdheids- en andere vaardigheden een sleutelrol spelen in het leren en uitoefenen van de job. De literatuur geeft aan dat de rol van de vakinstructeurs daarin belangrijk is. Het lukt beter als zij vanuit hun onmiddellijke legitimiteit het 'volle gewicht' geven aan de interventies van de lesgevers. Een nauwe samenwerking en goede verstandhouding is dus cruciaal.

De meeste lesgevers geletterdheid spelen in de verschillende beroepsopleidingen vaak niet op bekend terrein en men rapporteert vaak onzekerheid bij hen op dat vlak. (Roberts e.a., 2005) Het is niet eenvoudig om de ontwikkeling van geletterdheid op te bouwen rond de structuur en voortgang van een specifieke beroepsopleiding. De vakinstructeurs kunnen hen ondersteunen om snel met de meer vaktechnische zaken vertrouwd te geraken. Maar omgekeerd is het even belangrijk dat vakinstructeurs het belang van geletterdheidstraining leren zien. Zij kunnen geholpen worden in het onderkennen van de geletterdheidseisen die hun opdrachten inhouden. Ook moeten zij gaandeweg vertrouwd raken met de geletterdheidsnoden van de deelnemers en de verschillende niveaus waarop zij presteren.

Voor beide lesgevers gaat het niet alleen om het verkennen van de inhouden, maar ook om bij te leren op didactische vlak, vooral bij een 'leren door te doen'-aanpak. Samen moeten zij een leeromgeving aanpassen of creëren waar het ontwikkelen van geletterdheidvaardigheden op een vanzelfsprekende wijze samen gaan met vooruitgang in de technische vaardigheden. Zo is er bijvoorbeeld de vaststelling dat de rol van de lesgever significant minder effectief wordt wanneer de meeste vakinstructie klassikaal en frontaal wordt uitgevoerd. (Roberts e.a., 2005)

Er zijn duidelijke aanwijzingen dat teams met eenzelfde doel, tijd om de cursus te plannen en de vooruitgang te evalueren, complementaire vaardigheden/expertise en de wil om van elkaars terrein te leren zeker niet minder effectief zijn, zo niet méér, dan de zeldzame (maar wellicht vaak eenzame) super-lesgever die zowel expert op het gebied van geletterdheid is als een crack in een bepaald beroep. Dit impliceert dat verdere deskundigheidsbevordering en ontwikkeling van teamwerking hand in hand moeten gaan.

4.5 De leerders

Van niet-kunnen...

Zoals in de inleiding werd aangegeven is het werken aan geletterdheid voor laaggeletterden vaak niet hun eerste doel of bekommernis. Zij kunnen gemotiveerd zijn om een bepaalde job te leren, maar zijn dat vaak niet om aparte cursussen te volgen die aan de verschillende aspecten van geletterdheid werken. In een geïntegreerd traject is er veel minder gevaar dat de lesgever, instructeur of de deelnemers zelf enkel gaan focussen op het niet kunnen lezen, niet kunnen schrijven, niet kunnen rekenen etc. Dit is in een generieke, niet-ingebedde cursus als gevolg van het eigen opzet meer het geval. Dit betekent niet dat werken aan geletterdheid weggestopt moet worden in de beroepsopleiding, maar wél dat een breder palet van vaardigheden gewaardeerd kan worden, ook allerlei beroepsaffiniteiten of andere (soms vergeten) vaardigheden. De deelnemer is meer dan alleen maar iemand die volgens een test bijvoorbeeld dit of dat niet kan lezen, niet kan schrijven, geen procenten kan berekenen, etc. Op die manier komt geletterdheid ook ten dienste te staan van de professionele aspiraties van de deelnemers en krijgt het positieve connotaties (Grief, 2009). Het inbedden van geletterdheid in de beroepsop-

leiding verhoogt het functioneel gehalte van de geletterheidsdefinitie en vermijdt dat het enkel benaderd wordt als een probleem. Omdat de perceptie en de houding van de deelnemers ten aanzien van hun eigen kunnen bepalend is voor hun effectieve vooruitgang (Graham en Troia, 2003) is het erg belangrijk dat het werken aan taal, gebruik van computer, lezen, rekenen en schrijven, opzoeken... wordt geïntroduceerd door de vakinstructeur en lesgever als vanzelfsprekend en essentieel voor het beroep. Als het geïntegreerd wordt in de opleiding kan de relevantie voor de job en de opleiding getoond worden. Kleine succeservaringen kunnen het competentiegevoel vergroten en zo wordt de kans groter dat een geïntegreerde aanpak resulteert in een positievere ingesteldheid ten aanzien van cijferen, computergebruik, lezen en schrijven. "Door niet alleen te focussen op de minder ontwikkelde vaardigheden (zoals taal en geletterdheid), maar tegelijkertijd te werken aan technische vaardigheden, sociale vaardigheden en arbeidsattitudes verhoogt het zelfbeeld en het zelfvertrouwen van de deelnemers". (Maton, 2008a)

Een ander aspect dat geobserveerd werd, gaat over de impact van het groepsgebeuren. "De instructeur stelt dat er veel weerstand is tegen vorming. De mensen schamen zich om uit de klas te moeten voor bijlessen". (Roggen, 2005, fiche 'metaal') Vroegere negatieve school-, leerervaringen én -prestaties op het vlak van geletterdheid hebben vaak te maken met groepsdruk, stigma, sociaal prestige en positionering in de groep van *peers*. Wanneer de activiteiten en ondersteuning op het vlak van geletterdheid in een GGT op de opleidingsvloer en niet klassikaal worden georganiseerd, maar eerder in groepjes of via zelfstandig werk met individuele ondersteuning kunnen deelnemers die schrik hebben om zwak over te komen op het vlak van schrijven, rekenen of andere geletterdheidvaardigheden, vaker ontsnappen aan deze druk.

... naar de opbouw van een nieuwe professionele identiteit.

Onder vorig punt werd ook aangehaald dat de vakinstructeur een rolmodel kan zijn voor deelnemers. Zij vragen zich af hoe het zal zijn om bijvoorbeeld te werken in een bouwbedrijf, hoe het zal zijn om verpleeghulp te zijn in een ziekenhuis, hoe men zich moet gedragen als metsersdiener in een bouwbedrijf. Wat kan gedaan of gezegd worden en wat niet? Wat wordt er verwacht (en wat niet)? Wat zullen ze moeten kunnen doen op allerlei vlakken (vaktechnische vaardigheden, lezen, omgang, rapporteren, vragen, opzoeken, samenwerken,...)? De ontwikkeling van een nieuwe professionele identiteit of lidmaatschap van een nieuwe professionele groep is wat deelnemers van een beroepsoplei-

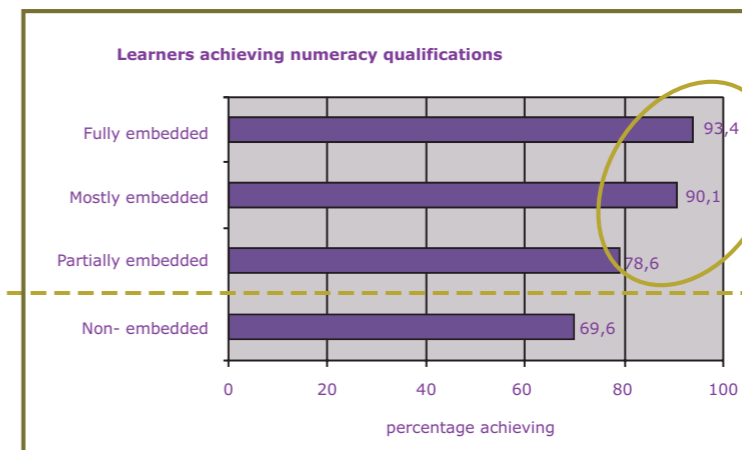
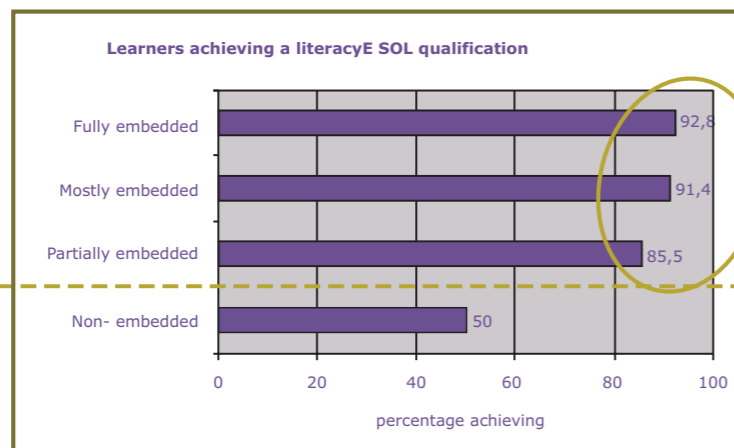
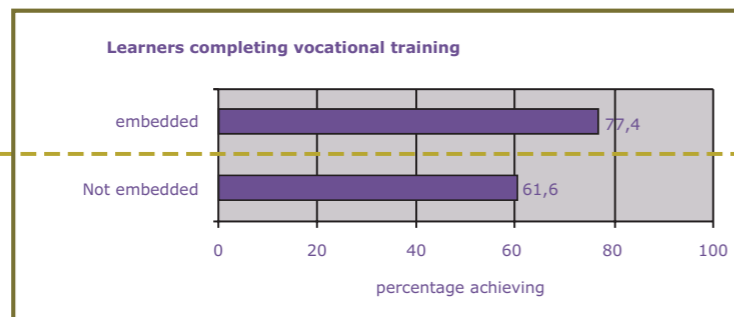
ding kan motiveren. (Roberts e.a, 2005; Wagner, 2009) Vaak zien de deelnemers in de opleiding en in de instructeurs een voorafspiegeling daarvan. Wat er dus gezegd en gedaan wordt in zo'n beroepsopleiding heeft wel degelijk een impact op de vorm waarin de aspiraties van de deelnemers gestalte krijgen. Om deze reden lijkt het dus belangrijk ervoor te zorgen dat geletterdheid vanzelfsprekend samengaat met de ontwikkeling van de professionele vaardigheden en dat het dus substantieel en onverbreekelijk deel uitmaakt van de opleiding. Het geeft ook het signaal dat het werken aan geletterdheid niet stopt na school of na de opleiding. Ook later op de werkvloer of in niet-formele situaties zullen nog veel nieuwe zaken moeten gelezen, berekend, opgezocht, verwerkt en/of gerapporteerd moeten worden. (Van Damme e.a. 1997, p. 91) Dergelijke socialisatie kan je niet bereiken met losstaande en generische trainingen van geletterdheid, en staat vaak ook in contrast met de vroegere schoolervaringen die voor vele laaggeletterden niet positief waren. Deze vaststelling vormt aldus een sterk argument ten gunste van een integratie van professionele en geletterdheidvaardigheden.

4.6 Economie

Soms wordt de kostprijs van een verregaande integratie aangehaald, zoals in het *co-teaching* model. Ook een sandwich-model of neventraject (scheiding van plaats en tijd van de lessen) kan effecten hebben zoals daar bijvoorbeeld zijn minder uitval en hoger behaald niveau van geletterdheid. Deze effecten zijn er zij het in mindere mate en alleen op voorwaarde dat de lesgever en de instructeur samen de lessen kunnen plannen en voorbereiden. (Atkins e.a., 2007; Grief, 2009). Een sandwich-model of neventraject zou dus een alternatief kunnen bieden doordat het wat meer bij de bestaande situatie lijkt aan te sluiten, maar toch enkele bedenkingen:

- Als je dezelfde effecten wil behalen is er sowieso een extra investering nodig ten opzichte van het meer 'afgescheiden' model. De lesgevers en de instructeurs moeten samen zitten om de lessen te plannen, voorbereiden en afstemmen.
- Zowel lesgevers als instructeurs moeten in dit model de volle 100% lesgeven, waar in het *co-teachingmodel* de lesgever bijvoorbeeld niet altijd de hele tijd aanwezig hoeft te zijn en intussentijd kan observeren, specifiek materiaal aanmaken etc.

- De kostprijs zal niet hoger liggen dan bijvoorbeeld deze van de taalcoaching in de VDAB-beroepsopleidingen of in opleidingen door 'derden'. (75 €/u NodW, 12 €/u NodO)
- In een breed beginbeeld van de kandidaten zullen ongetwijfeld zeer individueel bepaalde profielen qua competenties en qua beroeps- en leerervaring naar voor komen. Een model dat toch vooral op individuele ondersteuning inzet zal daar beter aan tegemoet kunnen komen.
- Onderzoek (Grief, 2009) geeft aan dat de effecten op uitval en op de verschillende geletterdheidsprestaties, toch wat anders liggen. Dit valt duidelijk af te leiden uit volgende grafieken:



4.7 Opdracht voor een hele organisatie

Samengevat komt er uit deze bevindingen sterk naar voor dat alle betrokkenen bij de opleiding – instructeurs, opleidingsverantwoordelijken, intakers, educatieve medewerkers, evaluatoren – doordrongen moeten zijn van het besef dat geletterdheid en gecijferdheid, taal- en ICT-vaardigheden onmisbare ondersteunende elementen zijn voor het succesvol leren van een vak. Een opdracht voor de hele organisatie als het ware.

In het Vlaamse opleidingslandschap zijn er evenwel weinig organisaties die op beide domeinen – beroepsopleidingen en geletterdheid – een opdracht of de expertise hebben om een integratie in eigen huis op poten te zetten. Er zal dus samen verantwoordelijkheid moeten worden genomen voor het welslagen van de hele opleiding. Indien men kiest voor een of ander model van inbedding zal er bewust en stap voor stap moeten gewerkt worden naar een nauwere samenwerking tussen aanbodsverstrekkers. Er moet immers voldoende structureel overleg en voldoende tijd voorzien worden voor gezamenlijke planning, voor het ontwikkelen van gecontextualiseerd materiaal, het opvolgen en gezamenlijk beoordelen van de prestaties cursisten etc.



Hoofdstuk 5

Een didactisch concept
voor geïntegreerde
geletterdheidstrajecten: de G-coaching



5. Een didactisch concept voor geïntegreerde geletterdheidstrajecten: de G-coaching.

Op basis van bovenstaande bevindingen schuiven we volgend concept naar voor: de G-coaching in de beroepsopleiding. Het gaat hierbij dus om een vorm van *co-teaching* waarbij een lesgever geletterdheid ondersteunend optreedt tijdens de opleiding. Dit lichten we toe in wat volgt.

Het model van een 'super-leraar' die zowel lesgever als vakinstructeur is, willen we niet uitsluiten maar Grief (2009) rapporteert een hoger risico op mislukking ten opzichte van de *co-teaching*. De *super-teachers* missen de ondersteunende wisselwerking van een team. Daarenboven zijn dergelijke lesgevers niet makkelijk te vinden.

5.1 G-coaching

Deze ondersteuning is gericht op

- (1) de algemene leeromgeving van de beroepsopleiding
- (2) de vakinstructeur
- (3) de deelnemers

5.1.1 De leeromgeving

Eerder dan te focussen op de deficiënties van de deelnemers werkt de G-coach aan de systematische opbouw van een krachtige leeromgeving voor de hele opleiding. Een geletterdheidsrijke leeromgeving wordt gekenmerkt door:

- Veel aanbod van lees-, schrijf- en rekentaken uit de beroeps(opleidings)context, al dan niet gecombineerd met ICT.
- Deze taken zijn door de koppeling aan praktijkinstructie en -opdrachten
 - relevant
 - realistisch en haalbaar
 - herkenbaar en onmiddellijk bruikbaar
 - motiverend
- Uitgebreide mogelijkheden tot interactie en samenwerking
- Veilig klimaat met waardering van alle aanwezige competenties
- Veel (visuele) ondersteuning afgestemd op voorliggende taak en op het individu
- Grote mate van betrokkenheid van iedereen

In [5.3](#) zullen we dieper ingaan op de relevantie van deze elementen voor leerprocessen. In bijhorende bundel worden voorbeelden van geïntegreerde geletterdheidstaken opgenomen (Het voorbeeldmateriaal is ter beschikking bij het Centrum Basiseducatie Leuven - Hageland.).

5.1.2 Lesgevers en instructeurs

Met deze kenmerken legt de opleiding een goede voedingsbodem waarin de ontwikkeling van de geletterdheidscompetenties beter gestimuleerd kan worden. Dit realiseren kan de G-coach echter nooit alleen. Hij doet dit in nauwe samenwerking met de vakinstructeur binnen een hele organisatie die een dergelijke aanpak wil realiseren.

Voor een goede samenwerking is het noodzakelijk dat beide eenzelfde perspectief aannemen, m.n. dat van de kandidaten. Hun wens om een bepaalde job uit te oefenen moet duidelijk zijn. Slagen in een beroepsopleiding en het werken aan geletterdheid

– in de mate waarin die ontbreekt – staan in functie daarvan. Het vakinhoudelijke geeft daarbij de opbouw aan wegens de onmiddellijke legitimiteit ten aanzien van dat primaire doel. Eenzelfde legitimiteit voor de inhouden van de geletterdheidsstrainingen wordt opgebouwd naarmate duidelijk wordt dat geletterdheidsvaardigheden *part of the job* zijn en effectief ondersteund worden. Dit betekent niet dat er omwille van inhoudelijk redenen geen veranderingen kunnen gedaan worden aan het vaktechnische curriculum, maar wel dat deze in overleg gebeuren.

Naast een gezamenlijke doelenbepaling, groepssamenstelling en uitzetten van een leerlijn vraagt het integreren van vak en geletterdheid naar een aangepaste didactiek. Het zal een didactiek zijn die meer uitgaat van het principe van "leren door te doen". Het kiezen of maken van taakgericht materiaal en van geletterdheidsrijke vakopdrachten gebeurt zoveel mogelijk in onderling overleg. Elke les wordt er gekeken naar de geletterdheidskansen c.q. –problemen. Niet elke vakopdracht of –instructie is immers een geschikt geletterdheidsmoment.

Naast dergelijke voorbereiding en geplande acties zijn er ook de interventies op de opleidingsvloer. Hiervoor moeten duidelijk principes afgesproken en gehanteerd worden: wanneer kan de G-coach tussenkomen; wat doet hij dan precies (bijvoorbeeld herformuleren van (geschreven) instructies?); tot wie richt hij zich; wanneer neemt de vakinstructeur terug over; etc?

De G-coach doet actief mee aan de technische opdrachten – zo leert hij ook de techniciteit van de specifieke opleiding goed kennen – maar hij komt pas op de voorgrond wanneer hij er leerkansen opmerkt of problemen ziet. Hij richt zich daarbij op de deelnemers – zo kan de instructeur ondertussen ook wat opsteken over de geletterdheidseisen die een specifieke opdracht inhouden en over het omgaan met geletterdheidsproblemen. Ongetwijfeld zullen lesgever en instructeur elkaar een gewenningsperiode moeten gunnen vooraleer een optimale balans te vinden. Structureel overleg en een duidelijke afbakening van de rollen is noodzakelijk voor het welslagen van de samenwerking.

Het is duidelijk dat de investering in dergelijke afstemming in verhouding heel groot zal zijn wanneer het geïntegreerde traject slechts eenmalig wordt uitgevoerd. Het is evident dat de omkaderende tijd kan afnemen naar het einde van het traject zelf en zeker bij meerdere uitvoeringen met eenzelfde team. Vanuit het idee van een graduele invoering suggereren we om meteen

uit te gaan van meerdere opeenvolgende reeksen, niet alleen omwille van het terugverdieneffect op de initiële investering, maar ook omwille van het risico dat vooral de onvermijdelijke, minder geslaagde acties van de eerste uitvoering de perceptie zullen blijven bepalen en een verdere verfijning en implementatie van het model zouden belemmeren.

5.1.3 De cursisten

Wanneer de lesgever zich op de opleidingsvloer begeeft, komt de laaggeletterde deelnemer meer centraal te staan. Het gaat om zijn geletterdheidscompetenties, zijn manier van communiceren met de omgeving, zijn worsteling met geschreven of gedrukte vakinhouden, zijn onzekerheid daar rond. Ten aanzien van de deelnemer bestaat de ondersteuning vooral uit een doorgedreven begeleiding naar aanleiding van reële geletterdheidsmomenten. Een voorbeeld van dergelijk moment:

Marcel volgt stage in een restaurant. Met lezen heeft hij moeite. De bier- en wijnsoorten heeft hij uit het hoofd geleerd. De frisdranken kent hij wel. Maar de menukaarten vindt hij moeilijk. Er zijn zes voorgerechten, acht hoofdgerechten en zes desserts. De namen van de gerechten heeft hij voor zichzelf genummerd en een kernwoord gegeven, dat werkt goed. En hij moet het zelf mondeling doorgeven aan de keuken. Maar Marcel is bang dat ze erachter komen dat hij niet goed kan lezen. Hij wil deze stageplaats niet verliezen. Het contact met de klanten vindt hij leuk, maar soms stellen ze wel lastige vragen. Laatst vroeg iemand of de huiswijn Frans of Spaans was. Hij wist dat niet. Hij heeft toen maar de fles laten zien en gelukkig zag de man het zelf. Later heeft hij het etiket staan bekijken en het kostte heel wat tijd voor hij doorhad waar de aanduiding van het land stond. (vrij naar Bohnenn e.a., 2004, p.25)

De ondersteuning is primair gericht op authentieke taken die op een vanzelfsprekende wijze voortvloeien uit wat de deelnemers in de praktijk (zullen) moeten doen. De G-coaches ondersteunen de deelnemers op het moment dat zij vastlopen, geven feedback, tonen, doen kleine oefeningen, stimuleren actief denken etc. De vakinstructeurs kunnen op dat moment ook G-coaches ondersteunen door hun educatieve handelen te legitimeren als noodzakelijk voor het slagen van de vakopdracht.

De *ad hoc* tussenkomsten sluiten evenwel geplande activiteiten bij vaktechnische instructie en praktijkopdrachten noch momenten van expliciet leren rond geletterdheid uit. In dit geval gaat het om beperkte, voorbereidende activiteiten bij een vaktechnisch onderdeel van de opleiding. Naargelang de noden van de situatie kunnen deze educatieve interventies individueel gericht zijn of voor duo's, soms in groepjes of een enkele keer voor de hele groep.

Naarmate het algemene leerklimaat meer en meer de kenmerken van een krachtige leeromgeving draagt, kan de ondersteunende inbreng van G-coach met verloop van tijd veranderen of eventueel wat verminderen zowel ten aanzien van de deelnemers als ten aanzien van de instructeur. Ondanks een verwacht cumulatief effect van wederzijdse deskundigheidsbevordering tussen lesgever en instructeur over verschillende uitvoeringen van een geïntegreerd traject heen, pleiten we er niet echt voor om de ondersteuning van de G-coach af te bouwen. Het hangt sterk samen met andere factoren. Bij een groep waar iedereen zeer goed vooruitgang boekt, lijkt een verminderde ondersteuning mogelijk. Omdat zoiets niet goed voorspelbaar is, valt een afnemende inzet van een G-coach ook moeilijk organisatorisch te plannen.

5.2 Elementaire bouwstenen voor een GGT op maat

De uitvoeringscyclus van een opleiding bevat volgende elementen, al moeten deze niet noodzakelijkerwijs in dezelfde volgorde doorlopen worden. Op basis van deze bouwelementen wordt een concreet stappenplan beschreven met de nodige hyperlinks naar bruikbare documenten.

1. Bij de voorbereidingen wordt het concept van de G-coach in de beroepsopleiding doorgenomen. De huidige mogelijkheden worden gespiegeld aan de kritische succesfactoren van het model.

- **Instrument:** concept G-coaching, stappenplan "Een G-coach in de beroepsopleiding"
 - **Resultaat:** een plan van aanpak gebaseerd op het model en aangepast aan de plaatselijke keuze en context
2. Duur, intensiteit, timing en locatie. De lessen gaan door op de opleidingsvloer en de lesgevers/instructeurs delen eenzelfde kantoorruimte met gemeenschappelijke materiaalkast. De beschikbare middelen en tijd worden samengelegd en in een overeenkomst bekrachtigd.
 - **Instrument:** overleg, tips voor een gezamenlijke planning en om bewust te werken aan betere samenwerking
 - **Resultaat:** gedetailleerde *code of practice* over alle rollen, taken en verantwoordelijkheden; planning van de samenwerking, tussentijdse evaluaties, deskundigheidsbevordering en overlegkalender
 3. Behoeftenonderzoek moet de specifieke geletterdheidseisen identificeren van betreffende beroepsopleiding en uitoefening van het beroep. Het gaat om een SWOT-analyse van de leeromgeving waarbinnen de opleiding plaatsvindt.
 - **Instrument:** CTO-methodiek voor behoefte-analyse en doelenbepaling, Omgevingsanalyse op basis van van gesprekken, observaties en analyse van gebruikte schriftelijke en mondelinge teksten. Bv. (1) Handvatten voor taalbeleid (CTO/VGC, 2001)⁴. (2) Nederlands op de Opleidingsvloer (CTO⁵/VDAB⁶, 2001) (3) Taalgericht naar werk (HvN Antwerpen/Linguapolis, 2007)⁷. Verzamelen van eventuele andere bronnen die geletterdheidseisen in kaart hebben gebracht. Het project 'Stappen Vooruit' en 'Basiscompetenties in kaart' (BIK) van het CBE Leuven bijvoorbeeld bracht de competenties op vlak van geletterdheid in kaart die nodig zijn voor het volgen van een aantal beroepsopleidingen en het uitoefenen van de

4 http://cteno.be/downloads/publicaties/drijkoningen_2001_handvatten_taalbeleid.pdf

5 http://cteno.be/downloads/publicaties/berben_van_nuffel_2004_taalondersteuning_op_de_opleidingsvloer.pdf

6 <http://vdab.be/inwerking/nt2-opleidingsvloer.shtml>

7 http://www.nt2antwerpen.be/actieplannen_taalgericht_naar_werk

beroepen. 'Stappen vooruit' (Roggen, 2005) voor Bouw, Sanitair, Metaal en Elektriciteit. 'Basiscompetenties in kaart' brengt de geletterdheidscompetenties voor de volgende beroepsopleidingen in kaart: Handlanger bouw, Keuken & PST, Schilder en Afdelingshulp RVT (Dierckx, 2007).

- **Resultaat:** een inventaris van de belangrijkste knelpunten op vlak geletterdheid; competentieprofiel beroepsopleiding
4. Het team bepaalt de doelstellingen in aansluiting op de onderdelen van de vakopleiding.
- **Instrument:** overleg, doelenlijst vaktechnische opleiding, inventaris behoeftenonderzoek, opleidingsprofielen Basiseducatie. De documenten uit vorige bouwsteen zijn op dat punt zeker bruikbaar. De SERV-beroepscompetentieprofielen⁸ en de Vlaamse Kwalificatiestructuur kunnen eveneens een inspiratiebron zijn. Een voorbeeld van doelenlijst en mogelijke indeling wordt in 'De G-coach. Geïntegreerde geletterdheidstraining in de beroepsopleidingen - Voorbeeldmaterialen' gegeven (Het voorbeeldmateriaal is ter beschikking bij het Centrum Basiseducatie Leuven - Hageland.).
 - **Resultaat:** geïntegreerde doelenlijst
5. Op basis van de lijst van knelpunten of prioritair te verwachten problemen worden doelgerichte interventies en taakgerichte activiteiten verzameld, aangepast of gemaakt om te werken aan de nodige geletterdheid. Atkin e.a. (2007) gingen na hoe lesgevers omgaan met materiaal in GGT. Om bij hun verwachtingen aan te sluiten is er best een online activiteitenbank of bronnenboek per beroepsopleiding beschikbaar. Deze moet voorzien zijn van een handige navigatie om snel de nodige activiteiten te kunnen plukken. De bank bevat materialen op verschillende niveaus die zelfstandig, in duo's of in groepjes kunnen worden uitgevoerd. Voorbeelden van dergelijke oefeningen en werkvormen zijn in het project ontwikkeld (zie 'De G-coach. Geïntegreerde geletterdheidstraining in de beroepsopleidingen - Voorbeeldmaterialen') of zijn bijvoorbeeld te vinden in het buitenland⁹, maar het spreekt voor zich dat het ontwikkelen van materiaal voor een waaier

8 http://www.serv.be/dispatcher.aspx?page_id=20-00-00-00-003

9 <http://rwp.qia.oxi.net/embeddedlearning/search.cfm>

aan beroepsopleidingen heel wat kost en specifieke expertise vereist. Enkel wanneer niet elk initiatief dit zelf wil ontwikkelen en met de inzet van specifieke ontwikkelaars lijkt dit haalbaar.

- **Instrument:** prioritering, verzameling voldoende bronnenmateriaal (voorbeelden van Engelstalig materiaal)¹⁰ en evt. ontwikkeling materiaal. Een voorbeeld van mogelijke indeling voor materiaal wordt gegeven in 'De G-coach. Geïntegreerde geletterdheidstraining in de beroepsopleidingen - Voorbeeldmaterialen' (Het voorbeeldmateriaal is ter beschikking bij het Centrum Basiseducatie Leuven - Hageland.)
 - **Resultaat:** digitale (online) materialenbank voor de betreffende beroepsopleidingen
6. Werving en selectie (in combinatie met 7). Doordachte werving die de juiste kandidaten aantrekt: duidelijk gemotiveerd zijn voor een bepaald beroep en minder vaardig op het vlak van geletterdheid. Bij de instap van cursisten wordt er een korte beginsituatie-analyse gedaan en worden – indien nodig – specifieke leerdoelen per persoon vooropgesteld. Op basis van een brede analyse kan men in overleg beslissen over toelating. Deze analyse moet een grote samenhang vertonen met de rest van het traject. Een niet-ingebedde screening (cfr. 4.1) loopt immers het gevaar bedreigend over te komen, enkel de deficiëntiebenadering van geletterdheid te versterken (cesuur van kunnen / niet-kunnen) en als *gatekeeper* te worden gebruikt. Vaak houden organisaties sterk vast aan instaptoetsen. Nochtans komt uit een bevraging van geïntegreerde trajecten NT2 in Brusselse opleidingsinitiatieven de vaststelling dat "het al dan niet vastleggen van een instroomlat geen doorslaggevende factor (is) voor het slagen van het model" (De Groof & Pype, 2007, p. 15) Wat in de trajecten gebeurt, heeft blijkbaar een veel groter belang dan een schifting vooraf.
- **Instrument:** doordacht wervingsplan; geïntegreerd analyse-instrument dat op een brede manier de beginsituatie in beeld kan brengen (cfr. 4.1 laatste §) Voorbeelden van observatietaken die in de eerste we(e)k(en) worden afgenomen in functie van zo'n beginbeeld zijn te vinden in de bundel "De G-coach. Geïntegreerde

10 <http://rwp.qia.oxi.net/embeddedlearning/search.cfm>

geletterdheidstraining in beroepsopleidingen – Voorbeeldmaterialen” (Het voorbeeldmateriaal is ter beschikking bij het Centrum Basiseducatie Leuven - Hageland.).

- **Resultaat:** handelingsplan met individuele specificaties; evt. portfolio. Voorbeelden van individuele handelingsplannen vind je ook in de bundel “De G-coach. Geïntegreerde geletterdheidstraining in beroepsopleidingen – Voorbeeldmaterialen” (Het voorbeeldmateriaal is ter beschikking bij het Centrum Basiseducatie Leuven - Hageland.).

7. Groepssamenstelling (in combinatie met 6). Men zal moeten uitmaken of een groep enkel mag bestaan uit laaggeletterden of niet. Eén uitweg uit de oude dualiserende benadering van geletterdheid is het creëren van een omgeving waarin het nodig is voor iederéén om geletterd te zijn, ook al heeft niet iedereen hetzelfde niveau. Dit kan in het kader van een beroepsopleiding waarin het gewenste beroep voor iedereen gelijk is. Dit pleit ervoor om niet te focussen op een homogenisering van de groepen naar geletterdheidsniveaus. Ook al zou men erin slagen om een homogene groep te verzamelen, dan groeien de verschillen in korte tijd toch weer uiteen. Het samenstellen van heterogene groepen lijkt ook op het vlak van leereffect een goede optie. Het biedt meer mogelijkheden en variatie qua interactie (bijvoorbeeld over vorm, structuur en betekenis van een tekst), betekenisonderhandeling en ondersteuning (Van den Branden, 1997; 2000)

- **Instrument:** resultaten beginbeeldinstrument kandidaten, overleg.
- **Resultaat:** overdachte heterogeniteit in de groep(en)

8. Voorbereiding educatief handelen. De G-coaches doen observaties in de klas en verzamelen relevant schriftelijk materiaal: werkroosters, schriftelijke instructies, handleidingen en dergelijke meer. Zij schatten de moeilijkheden ervan in en voorzien reeds mogelijke ondersteuning of activiteiten. Zij ontwerpen opzoek-, lees-, schrijf-, reken-, meet- of andere taken waarin op relevante momenten interactie en samenwerking noodzakelijk zijn. (Vienne, 2008) De G-coaches voorzien in het lokaal veel schrijfgelegenheden (pen/ papier; PC), individuele schriftjes/map evt. ikv. portfolio, lijst van standaardteksten of sjablonen, etc.

G-coach en vakinstructeur bepalen samen welke punten uit de knelpuntenlijst het belangrijkste zijn bij de aankomende lessen of onderdelen van de beroepsopleiding. Op basis

van de ervaringen en observaties in de klas overleggen zij samen waaraan zal gewerkt worden. Zij geven aandacht aan geschreven woorden; denken na over eenvoudige schriftelijke taal in de cursus en het verhelderen van moeilijke teksten: structureer de tekst goed (titel, signaalwoorden); vermijd overbodige herhalingen of informatie; deel een lange tekst op in stukken; zorg voor visuele ondersteuning...

Beide begeleiders maken afspraken over wederzijdse interventies (cfr [5.1.2](#)).

- **Instrument:** observatieschema; materiaal; voorbereidingschema;...
- **Resultaat:** goed scenario en rolverdeling voor de les

9. Educatief handelen. De G-coach voert *ad hoc* en geplande interventies uit. Hij gebruikt bijvoorbeeld een vast afgesproken stramien: werkplanning overlopen, individueel schriftje opdiepen... De vakinstructeur hanteert goede instructietaal, heeft een goede beurtwissel met de G-coach. Didactiek en afspraken: (cfr. [5.1](#); [5.3](#))

- **Instrument:** voorbereiding; materialenbank; tips rond duidelijke instructietaal en rond veilig klimaat [positieve basishouding; fouten mogen, je kan eruit leren; denk na over de feedback die je gaat geven (bijvoorbeeld rode balpen!); houvast geven door sjablonen, standaardteksten, etc. ter beschikking te leggen; verantwoordelijkheid geven aan de deelnemers; herhaal schriftelijke taal ook nog eens mondeling; vermijd overbodige herhalingen;...];
- **Resultaat:** deelnemers zetten stappen vooruit in de richting van de doelen

Na elk onderdeel kijken de G-coach en vakinstructeur met de deelnemers terug op de opdrachten en reflecteren over aspecten van de taakplanning en -uitvoering. Indien nodig maken zij afspraken met de deelnemers in verband met bijvoorbeeld attitude, extra inoefening, etc.

- **Instrument:** reflectiekaarten (zie hiervoor het zelfevaluatiekader bij elke voorbeeldactiviteit in de bundel “De G-coach. Geïntegreerde geletterdheidstraining in beroepsopleidingen II – Voorbeeldmaterialen”, extra oefenmateriaal, portfolio, observatie-instrument) (Het voorbeeldmateriaal is ter beschikking bij het Centrum Basiseducatie Leuven - Hageland.)

- **Resultaat:** deelnemers en lesgevers krijgen beter zicht op het functioneren in het leerproces

10. Evaluatie. De G-coach en de vakinstructeur volgen de vorderingen van de deelnemers regelmatig op en veranderen indien nodig een aantal elementen in de opleiding. Op die manier krijgt evaluatie haar rechtmatige plaats in de didactische cyclus. De resultaten kunnen eventueel in een portfolio worden bijgehouden, wat de bewustmaking van de groei in de verschillende vereiste vaardigheden en attitudes kan verhogen bij de deelnemer. Of het nu om permanente evaluatie gaat, een werkstuk of een eenmalig examen: belangrijk is een geïntegreerde meting van de vooropgestelde functionele doelen van de beroepsopleiding. Als de deelnemers een bepaalde beroepstaak die geletterdheidvaardigheden impliceert, naar behoren kunnen uitvoeren, dan is het misschien niet nodig om die geletterdheidvaardigheden nog apart op een elementgerichte manier te meten. Hiervoor is het wel nodig dat de geletterdheidvaardigheden allemaal op een juiste manier en met een goede spreiding zijn ingewerkt in de opleiding.

- **Instrument:** aangepaste en geïntegreerde evaluatie-instrument(en). Een voorbeeld hiervan vindt u onder 7.2.
- **Resultaat:** een brede, valide en betrouwbare beoordeling van de prestaties van de deelnemer in het licht van de doelen van de opleiding en het functioneren in de job

Tot slot lijkt het ons evident het geïntegreerde traject nadien zelf nog te evalueren: het verloop, het programma, de samenwerking, de resultaten, suggesties voor verbetering bij een volgende uitvoering, etc.

Samengevat situeert het model van de G-coaching zich als volgt op het continuum van de parameters:

| | losstaand | ↔ | geïntegreerd |
|---|--|--|--|
| Groep | dlnmrs zitten voor de verschillende onderdelen verspreid in verschillende programma's of niveaugroepen | | één groep |
| Lesgevers | aparte lesgevers | overleg lesgevers | co-team superteacher |
| Lestijd | apart, stapelmodel | sandwich neventraject | één geheel |
| Lesplaats | verschillende locaties | zelfde gebouw | zelfde lokaal |
| Organisatorische planning | apart | overleg | één organisatie |
| Reglementering en subsidiëring | verschillende regulerende en subsidiërende kaders | afstemming op (meso) niveau van 2 organisaties | één regulerend en subsidiërend kader (macro) |
| Inhoudelijke planning en lesvoorbereiding (doelen...) | los | overleg en afstemming | één programma |
| Lessen | aparte lessen, inhouden en lesgevers | lesgevers geven samen les | één lesgever geeft alle inhouden |
| Evaluatie en opvolging | aparte evaluatie van eigen doelen | | gezamenlijke opvolging, evaluatie en beoordeling |

Op basis van deze bouwstenen is een concreet stappenplan uitgeschreven voor het opzetten van een GGT: "De G-coach in beroepsopleidingen".

5.3 Didactische onderbouwing

Als belangrijk argument ten gunste van de integratie van vak en geletterdheid wordt het leer- rendement en de verhoging van de efficiëntie aangebracht. We gaan in deze paragraaf hier even dieper op in. Algemeen wordt aanvaard dat leerprocessen vlotter verlopen wanneer volgende elementen aanwezig zijn:

- Betrokkenheid
- Actief denken
- Interactie en samenwerking
- Stimulerende feedback en ondersteuning
- Competentiegevoel
- Erkenning als lid van een bepaald groep/gemeenschap
- Eventuele extrinsieke incentives
- Veilig klimaat en welbevinden

Dit gaat bij uitbreiding op voor het leren van inhouden en vaardigheden van een beroepsopleiding en evenzeer van geletterdheidvaardigheden. Het komt er in de eerste plaats op aan om de leeromgeving zo vorm te geven dat hij zo goed mogelijk aansluit bij deze kenmerken.

Alleen met een goede leeromgeving komen de deelnemers evenwel niet noodzakelijk tot leren. Daar zijn er ook taken nodig die hen aan het leren brengen. Deze taken moeten rijk zijn aan aanbod op vlak van geletterdheid, en de deelnemers voldoende uitdagen en motiveren. Dat kan onder meer door aan te sluiten bij pregnante contexten in casu hun beroepsopleiding. Aan de andere kant zijn de taken best ook haalbaar en aangepast (Vygotski, 1962). Daar bestaan geen algemene voorschriften voor, daar zal elk team moeten afstemmen. In ieder geval demotiveert een te hoge moeilijkheidsgraad, maar te lage eisen stellen heeft evenzeer een negatieve impact.

De taken moeten dus goed gekozen worden in functie van doel en niveau van de cursist. Zij moeten verder zo worden uitgewerkt dat ze aanzetten tot actief leren, en dat ze veel gelegenheid bieden tot onderhandeling en feedback over vorm en betekenis. Zij geven aanleiding tot een ondersteuning die naargelang de noden flexibel kan worden afgestemd op het individu.

Dat kan ondersteuning zijn op het vlak van taal- of rekenelementen, elementen van zelfsturing in het leren, motivatie, attitudes, vakinhoudelijke kwesties, cognitieve vaardigheden, etc.

Aan geletterdheid wordt nooit in het ijle gewerkt, op het gevaar af enkel met decodering en technische aspecten bezig te zijn. De beroepsopleiding draagt veel mogelijkheden in zich om een contextrijke en stimulerende leeromgeving te creëren. Er is de context waarin het normaal is om allerlei (geletterdheids)taken te moeten uitvoeren (verantwoordelijkheid voor eigen product; verzelfstandiging van de leerder in het leerproces). De opleidings-situatie ligt dicht bij de gewenste doelsituatie, het beroep zelf. Zo garandeert men dat de deelnemers precies datgene leren wat relevant en nodig is. De selectie van de verschillende geletterdheidskwesties waaraan gewerkt zal moeten worden, wordt aangestuurd door de opleiding en gebeurt als het ware vanzelf. Er is veel aanbod op de opleidingsvloer mogelijk en de deelnemers kunnen zich op alle vlakken een voorstelling maken van wat er van hen wordt verwacht (haalbaarheid). Het praktische nut van wat zij leren kan hen helpen om de vaak moeilijke teksten, tabellen, input-schermen of bijhorende handelingen aan te pakken. De link met hun beroepsaspiraties is makkelijk duidelijk te maken wanneer er een dipje is in de betrokkenheid of motivatie. De deelnemers kunnen zich ook identificeren met een bepaalde beroepsgroep (lidmaatschap).

In de context van een beroepsopleiding lopen de deelnemers minder kans om zich vast te pinnen of om gefixeerd te worden op hun ontbrekende geletterdheidvaardigheden. Er komen immers heel wat andere vaardigheden aan bod die positief gewaardeerd kunnen worden (competentiegevoel). Het is ook een omgeving waarin veel ondersteuningsmogelijkheden aanwezig zijn: machines, gereedschappen, werkdocumenten, computers,... De G-coach kan hiervan gebruik maken. Zij vinden ook makkelijk aanleiding om interactie te organiseren rond allerlei aan te leren zaken, kunnen groepswerk voorzien, maar kunnen evenzeer overschakelen op individuele ondersteuning of expliciete momenten van geletterdheidstraining.

De 'gewenste doelsituatie' – het beroep uitoefenen – vraagt geen geïsoleerde vaardigheden. Een benadering die zoveel mogelijk werkt aan de verschillende componenten – geletterdheid, attitudes, beroeps- en andere vaardigheden, motivatie – samen, zal de deelnemers beter toerusten om het in de job waar te maken. Daar zullen zij als werknemers allerlei capaciteiten tegelijk moeten inzetten om hun taken met succes uit te voeren en opgenomen te worden in de beroepsgroep.



Hoofdstuk 6

Haalbaarheid en modaliteiten



6. Haalbaarheid en modaliteiten

In dit hoofdstuk presenteren we de resultaten van een bevraging rond het concept van de G-coach en stellen we een lijst op van kritische succesfactoren voor het welslagen van een GGT. Er zijn opvallende gelijkenissen met de bevindingen in hoofdstuk 4. De stuurgroep 'geïntegreerde geletterdheidstrainingen in de beroepsopleiding' zal in opvolging van dit rapportaanbevelingen formuleren in verband met verschillende aspecten van het implementeren van dergelijke trajecten.

6.1 Resultaten bevraging concept GGT

Het voorgestelde opzet van de G-coaching werd voorgelegd aan een twintigtal betrokkenen, lesgevers, experts en beleidsmensen (lijst in Bijlage). Zij werden telefonisch bevestigd aan de hand van onderstaande vragenlijst die allerlei aspecten van het organiseren van dergelijke GGT bevat. Bij elke vraag is er een samenvatting van de antwoorden bijgevoegd.

1. Het model van de G-coaching richt zich vooreerst op ondersteuning van de gehele leeromgeving van de beroepsopleiding. In welke mate en onder welke voorwaarden is het volgens u mogelijk om de leeromgeving van de beroepsopleiding zo aan te passen dat de ontwikkeling van de geletterdheidsvaardigheden erdoor gestimuleerd wordt?

De meerderheid van de respondenten zowel van de kant van de instructeurs als van de kant van lesgevers ziet het mogelijk om aanpassingen aan de leeromgeving te doen. Zij geven daarbij voorbeelden: cursusmateriaal aanpassen uitgaande van authentiek materiaal uit de praktijkopleiding (echt plan lezen/instructies op een echte zakcement volgen/ de handleiding van een echt lasapparaat begrijpen, etc.), doelen op de beroepsopleiding afstemmen, inrichting lokalen, overlegmomenten etc. Organisatoren en lesgevers/instructeurs geven evenwel ook een aantal voorwaarden aan bij het aanpassen van de leeromgeving:

- Sensibilisering instructeurs ivm. geletterdheid. Instructeurs moeten tot het aanvoelen of besef komen dat er voldoende geletterdheid nodig is om in de opleiding te kunnen slagen. Deze sensibilisering moet rustig aangepakt worden zonder

instructeurs te "overvragen", zonder iets "op te dringen" waar zij inhoudelijk nog niet mee zijn. Voorgesprekken kunnen bijdragen tot meer inzicht in geletterdheid.

- Team moet als geheel er bewust voor kiezen.
- Factor tijd: voor G-coach om de beroepsopleiding vaktechnisch grondig te leren kennen, om de beroepsprofielen aan te vullen met de nodige geletterdheidseisen, voor gezamenlijke voorbereiding, voor ontwikkeling lesmateriaal, om aan deskundigheidsbevordering doen. Dit zal renderen op lange termijn als de opleiding meerdere keren wordt georganiseerd.
- Flexibel inzetbaar materiaal (leervragen en opduikende problemen zijn in principe onvoorspelbaar), herbekijken opleidingspakketten in het licht van het stimuleren van geletterdheidsontwikkeling.
- Lokaal grenzend aan opleidingslokaal, niet altijd praktisch te organiseren, maar soms noodzakelijk wanneer de opleidingsvloer te luidruchtig is.

De respondenten die meer bezig zijn met het beleid behouden doorheen deze praktische aangelegenheden vooral het oog op de effecten van dit didactisch model op de deelnemers en de verhoging van hun kansen op succes in een beroepsopleiding en onrechtstreeks op een betere inschakeling in het professionele leven.

2. In het voorgestelde model werken G-coaches en vakinstructeurs nauw samen. Kunt u bij elk van volgende punten aangeven wat volgens u samen uitgevoerd moet worden? En wat zijn daarbij de voorwaarden opdat dit haalbaar zou zijn?

a. **Analyse van de geletterdheidseisen die de betreffende beroepsopleiding stelt**

Iedereen vindt dat de instructeur en G-coach dit samen moeten doen. Op die manier leert de G-coach de geletterdheidseisen van de opleiding kennen en omgekeerd werkt het ook aan sensibilisering van de instructeur. De G-coach kan een voorzet doen, een werkwijze voorstellen en op schrift stellen.

b. **Het vastleggen van de doelstellingen voor de opleiding**

De doelen liggen per beroepsopleiding al vast. De geletterd-

heidsdoelen moeten er door instructeur en G-coach samen in verwerkt worden. Eén lesgever BE geeft aan dat dit werk ook op hoger niveau kan gebeuren (opleidingsorganisatoren, een instituut, ...). In dit geval is het aan te raden dat de instructeur en G-coach de resultaten van dit werk samen grondig doornemen.

c. **Het beginbeeld van de kandidaten en individueel leerplan**

Alle respondenten reageren positief op dit idee maar waarschuwen voor het gebruik van zo'n beginbeeldinstrument als *gatekeeper*. Ook hier wordt benadrukt dat het samen moet opgemaakt worden.

d. **Selectie van de cursisten en groepssamenstelling**

Waar het zich nog voordoet, gebeurt dit volgens de meeste respondenten best samen. In de praktijk is men echter afgestapt van een selectie van cursisten en kan iedereen starten. De instructeurs onder de respondenten geven aan dat de inhoud (niet alleen de vakinhouden maar ook de geletterdheidsdoelen) duidelijk gecommuniceerd moet worden aan de cursist. Men vindt het nuttig om de G-coach van in het begin meer te betrekken bij het traject van de cursist en om trajectbegeleiders te sensibiliseren over de capaciteiten die nodig zijn in bepaalde beroepsprofielen.

e. **Inhoudelijke planning van de opleiding**

Alle respondenten zijn het erover eens dat de invulling van de GGT de verantwoordelijkheid is van BE en het technische aspect de verantwoordelijkheid van de opleidingsinstantie. Maar ook iedereen vraagt een parallelle afstemming in samenspraak. Vaak zijn er al plannen van aanpak voor het organiseren van beroepsopleidingen gemaakt. Hierop kan een aanpak voor geletterdheid worden geënt.

f. **Vorbereiding van elke les**

Misschien kunnen er al eens enkele lessen samen worden voorbereid, maar globaal gezien vindt elke respondent dit al te tijdrovend. Belangrijker vinden zij regelmatig overleg om het programma van de komende tijd te overlopen en om elkaars proces te bespreken.

g. **Het lesgeven zelf**

Algemeen gesproken wordt het samen lesgeven als ideale situatie aangeduid. Slechts één lesgever Basiseducatie wil apart kunnen werken aan geletterdheid maar wel met een geïntegreerde inhoud (principe van de huidige rekenlabo's, leerwerkplaatsen). Het is belangrijk voor deelnemers om in een rustige omgeving te kunnen nadenken, stil te staan bij de praktijkopdrachten, oefeningen te maken, bij te leren... De cursisten hebben het nodig om af en toe op een stoel te zitten, zich te concentreren op een oefening; als ze rondlopen, dwalen ze gemakkelijk af. Ook voor de G-coach is het niet evident om in de drukte van een atelier (lawaai, machines, geloop, veel afleiding voor de deelnemers) oefeningen aan te brengen. Enkele instructeurs zien dergelijke aparte GGT en G-coach helemaal niet als tegenstrijdig. Zij pleiten voor een combinatie van beide. De G-coach helpt bij praktijkopdrachten waar cursisten het meeste zelf moeten uitrekenen, opzoeken,... Als zij veel tijd verliezen met bijvoorbeeld de uitleg over 'omtrek', 'oppervlakte', ruimtelijk inzicht... kunnen zij dan extra oefenen in het rekenlabo. Werken aan geletterdheid in de context met G-coach is nodig. Alleen zo zien de cursisten het nut ervan in en dat ondersteunt de motivatie.

h. **Het opvolgen van vorderingen en de eindbeoordeling**

Het is voor iedereen duidelijk dat het meten van de vooruitgang en het bespreken van de resultaten ook best samen gebeurt als je kiest voor een geïntegreerd model. De manier van evalueren van de verschillende doelen mag niet verschillend zijn. Dat zou heel onduidelijk zijn voor de cursisten. Wel staan de eisen van de beroepsopleiding voorop, al valt uit de antwoorden niet altijd af te leiden of iedereen dit uitgangspunt even strak hanteert. Bij een slechte vakprestatie moet de instructeur of G-coach verder nagaan of het niet ligt aan een bepaalde geletterdheidsstaak die de cursist niet goed kan uitvoeren.

3. In het voorgestelde concept volgt het werken aan geletterdheid grotendeels de lijn van het programma van de beroepsopleiding. Vindt u dit haalbaar en wenselijk? Vindt u dat er aanpassingen aan de leerlijn mogelijk moeten zijn in functie van de ontwikkeling van de geletterdheid?

De meeste respondenten geven aan dat de leerlijn van de beroepsopleiding primeert en dat de doelen geletterdheid dat moeten volgen. Maar er moeten ook aanpassingen mogelijk zijn in functie

van integratie met geletterdheidsdoelen (in de veronderstelling dat er ook tijd toegevoegd wordt aan de opleiding). Een enkele lesgever Basiseducatie en een opleidingsverantwoordelijke geven aan dat er niet enkel gewerkt moet worden aan professionele redzaamheidsdoelen, maar ook dat met elke cursist het niveau van minimaal maatschappelijk functioneren bereikt moet worden. Alle andere lesgevers, instructeurs en beleids mensen benadrukken daarentegen de zuiver professionele redzaamheid. Als doelen van minimaal maatschappelijk functioneren niet relevant zijn voor de deze of gene beroepsopleiding, dan moeten die niet worden opgenomen.

4. Welk soort beroepsopleidingen zijn volgens u het meest geschikt om te combineren met een geletterdheidstraining?

Alle respondenten vinden dat alle secundaire opleidingen met lagere competentieprofielen en werkervaringsprojecten in aanmerking komen voor een GGT. Daarbij is het natuurlijk zo dat de gevraagde geletterdheidsvaardigheden per type opleiding kunnen verschillen. Ook vermeldt men een aantal praktische problemen ivm. korte duur van de opleiding of bijvoorbeeld de locatie (groenwerkers in een Werkervaringproject zijn bijvoorbeeld vaak op pad).

5. In het model stellen we voor het toelatingsbeleid af te stemmen op een brede beginsituatieanalyse van elke kandidaat. Niet alleen het niveau geletterdheid wordt in rekening gebracht maar ook (beroeps)ervaring en andere aanwezige competenties. Dit betekent dat de groepen homogeen samengesteld zullen zijn naar beroepswens (evt. sector) maar daarom niet naar niveau geletterdheid (taal, wiskunde, ICT) en of andere achtergronden (bijvoorbeeld autochtoon-allochtoon; scholing). Biedt dit model voldoende mogelijkheden om met dergelijke heterogeniteit om te kunnen?

Velen zien allerlei mogelijkheden in het model om in te spelen op de heterogeniteit van de cursisten. Zo zijn de begeleiders in dit model toch vaak met twee zodat ze de aandacht kunnen verdelen, indien nodig een groepje apart te nemen, extra individuele ondersteuning kunnen bieden, elkaar af wisselen, etc. In ieder geval is iedere respondent er zich van bewust dat heterogeniteit een logisch gevolg is van dergelijk opzet en dat ermee omgaan nodig zal zijn. Verschil in niveau kan zinvol zijn indien het op een goeie manier wordt geregeld en niet alle cursisten zullen evenveel ondersteuning nodig hebben. Een aantal lesgevers geeft aan dat dit niet evident is voor een G-coach (maar ook niet voor de instructeur) omdat men op veel vlakken thuis moet zijn en verschillende methodieken moet beheersen. Er moet tijd, een

team en materiaal voorzien zijn om als G-coach op terug te kunnen vallen. Opvallend in dit verband is dat een lesgever Basiseducatie en de opleidingsverantwoordelijke van een geïntegreerde opleiding toch pleiten voor een voortraject of een doorverwijzing naar lessen in de Basiseducatie indien er onvoldoende basisvaardigheden zijn of het niveau onder het minimale sociaal redzaamheidsniveau ligt.

6. Het voorgestelde model laat veel flexibiliteit toe om met educatieve interventies en verschillende soorten ondersteuning in te spelen op een heterogene achtergrond en educatieve evolutie van de cursisten. Hierbij 3 vragen:

a. Welke mogelijkheden en moeilijkheden ziet u op het vlak van verantwoording t.a.v. de huidige subsidie- en regelgeving? Welke aanpassingen zou u suggereren?

Ook al komen er verschillende suggesties ivm. de financieringswijze van dergelijke trajecten, alle respondenten zijn het erover eens dat de overheid dit moet mogelijk maken. Voor sommigen eerst als experiment, voor anderen meteen structureel zoals bijvoorbeeld vanuit het regulier urenpakket Basiseducatie en dus niet zoals nu 10% OLC of andere middelen. Voor wiskunde is er eventueel een mogelijkheid in het vooruitzicht via een flexibiliserings-oefening in het Onderwijsdecreet XIX (vanaf 2010). Een VDAB-taalcoach ziet in de huidige NodO-instructeurs ook toekomstige G-coaches.

b. Wat moet een lesgever of instructeur weten en kunnen om in dit model goed te kunnen functioneren?

Zowel instructeurs als lesgevers geven aan telkens het andere aspect te missen (de vaktechnische kennis resp. kennis/vaardigheden van geletterdheidstraining). Beiden moeten zich inwerken in elkaars domein, het zij de vaktechniek, het zij de geletterdheidsdidactiek. Zij moeten daartoe bereid zijn en daar voldoende tijd voor kunnen uittrekken (G-coach draait bijvoorbeeld twee weken mee ter voorbereiding). De G-coach moet dus van alle markten thuis zijn: goed kunnen samenwerken, kunnen communiceren, opportuniteiten vaststellen en er flexibel kunnen op inspelen. Anderzijds moet ook de instructeur in staat en bereid zijn om eventuele aanpassingen te doen aan het programma, zijn didactische aanpak, zijn taalgebruik bij instructie geven, etc. Bij een 'docerende' instructeur zal G-coaching niet werken.

- c. Over welke zaken moet de G-coach – naast zijn deskundigheid – kunnen beschikken om dit goed te kunnen uitvoeren: materiaal, methodieken, stappenplannen,...?

Alle respondenten zijn het er in meer of mindere mate over eens dat een doorsnee lesgever Basiseducatie of instructeur op dit moment nog niet over voldoende didactische bagage beschikt om dit model uit te voeren. Gerichte bijscholing en meer ervaring is absoluut nodig. De G-coach en instructeur hebben een overzicht van alle doelen nodig zowel in verband met de vaktechniek als met de geletterdheidvaardigheden. De G-coach moet kunnen beschikken over verschillende werkvormen (coach, individuele begeleiding, groepswork,...) en (audio-visuele) lesmiddelen. Daarnaast signaleert men de nood aan een heel gamma van praktijkopdrachten waar de geletterdheidvaardigheden in verwerkt zitten. Ook reflectiemateriaal en portfolio worden ter sprake gebracht bij deze vraag, zowel voor cursisten als voor het didactisch handelen van lesgever en instructeur, de samenwerking en het verloop van het project zelf.

7. Welk soort materiaal is er nodig voor een G-coach? Welke instrumenten acht u noodzakelijk voor dit model?

De respondenten interpreteren deze vraag in de lijn van de vorige en hebben daar weinig aan toe te voegen. Samengevat komt het neer op: goede opdrachten en werkvormen; een digitale materialenkast (pc, website); instrumenten voor niveaubepaling, diagnostiek, leervorderingen en zelfreflectie.

8. In het voorgestelde model is de G-coach heel wat tijd aanwezig in de beroepsopleiding. Er wordt bij momenten samen les gegeven. Is een taakverdeling haalbaar? Hoe zou u het aanpakken om tot een goede wisselwerking te komen?

De respondenten beseffen dat dit potentiële conflictstof bevat. Iedereen is vragende partij voor een goede taakafbakening, maar beseft dat het vaak ook van menselijke aspecten afhangt. Het moet ook 'klikken'. Een goede taakafbakening is absoluut noodzakelijk en op het eerste zicht vrij eenvoudig: de G-coach is verantwoordelijk voor de geletterdheidvaardigheden en de instructeur is verantwoordelijk voor de vaktechnische kant. Maar samenwerking is nodig en vraagt een leerproces. Zo suggereert een lesgever om goed af te spreken wie waar en wanneer tussenkomt, bijvoorbeeld wanneer een (of meer) cursist(en) niet mee zijn. Als het echt niet lukt, moet er misschien gewisseld worden van

G-coach. Andere genoteerde bedenkingen zijn: respect voor elkaars job, geen van beide mag domineren, instructeur in zijn waardigheid laten, instructeur moet ook tijd hebben om te kunnen investeren in samenwerking; eenzelfde arbeidsplaats en -regime voor de G-coach zoals geldig in de beroepsopleiding.

9. In verband met evaluatie stelt het concept een directe en geïntegreerde meting van de vooropgestelde functionele doelen voor. Als een deelnemer een bepaalde beroepstechnische opdracht die bepaalde geletterdheidvaardigheden impliceert, naar behoren kan uitvoeren, dan is het niet meer nodig om die onderliggende geletterdheidvaardigheden nog eens apart te gaan meten. Wat vindt u van deze stelling?

Bijna alle respondenten onderschrijven deze stelling maar men stipt verschillende onderliggende voorwaarden aan waaraan voldaan moet zijn om de stelling te doen kloppen. Zo moet er wel een goede analyse gemaakt zijn van de basisvaardigheden die nodig zijn om te kunnen slagen in de beroepsopleiding en is er een goede integratie nodig van de geletterdheidvaardigheden in de opleiding en in de evaluatieopdrachten.

Een enkele opleidingsverantwoordelijke zegt dat alleen technisch presteren niet voldoende is. Ook de geletterdheidseisen moeten minimaal behaald zijn, anders hebben de mensen lage kansen op functioneren op de arbeidsvloer.

10. Hebt u indicaties in verband met duur en intensiteit van dergelijke trajecten, eventueel ook in verband met de kostprijs?

De meeste antwoorden gaan in de richting van een verlenging van de huidige trajecten, maar die mogen ook weer niet té lang worden. Bij te korte opleidingen worden mensen de arbeidsmarkt opgestuurd met te weinig bagage. Maar bij lange opleidingen is er meer risico op uitval. Het is vaak moeilijk het perspectief op tewerkstelling over een langere termijn levendig te houden. En het zijn niet alleen de beleidsmensen die dit aangeven, ook opleiders geven aan dat er rekening moet worden gehouden met de wens van alle cursisten om zo snel mogelijk werk te vinden. In verband met duur en intensiteit vragen de respondenten experimenten en flexibiliteit naargelang het soort opleiding. Een aantal mensen geeft aan dat er enkel winst zit wanneer de G-coach zoveel mogelijk aanwezig is op de opleidingsvloer.

In verband met de kostprijs zijn er haast geen antwoorden. De vergelijking met NODW wordt gemaakt. Het tarief daarvan ligt

momenteel vast op 75€ per uur ongeacht of het over een groep of een individu gaat. IBO-coaching en taalondersteuning voor cursisten komt in de VDAB neer op een 12 € per uur.

6.2 Kritische succesfactoren

1. **Samenwerking** G-coaches, instructeurs en opleidingsverantwoordelijken. Het team en de organisaties nemen samen verantwoordelijkheid voor het slagen van deelnemers. Het gaat erom bewust te werken aan samenwerking, om een gezamenlijke aanpak vorm te geven, om te overleggen over praktijkopdrachten en om geïntegreerde activiteiten te maken, om cursisten te bespreken, elkaar te ondersteunen en van elkaar bij te leren etc. Ook hier zal dit een proces zijn van 'al doende leren'.
2. **Tijd** voor de G-coach om observaties te doen, behoeftenonderzoek te voeren, te overleggen en plannen, te evalueren, zich in te werken in de vaktechnische inhoud. En voor de instructeur: om te observeren welke geletterdheidsvaardigheden zijn opdrachten veronderstellen.
3. Een **algemene leeromgeving** creëren op basis van sociaal-constructivistische principes aangepast aan laaggeletterden
4. **Profiel en deskundigheid** van vakinstructeur en G-coach, van de opleidingsverantwoordelijken en het hele team. De G-coach zal iemand moeten zijn die interesse heeft om zich in soms verschillende vakgebieden te verdiepen, die soepel kan samenwerken en beslagen is in de geletterdheidsdidactiek. Het moet iemand zijn die de geletterdheidsdoelen goed kent en een variatie aan werk- en groeiperingsvormen in de vingers heeft. Ook de instructeur zal zijn kijk op de laaggeletterde cursist moeten willen verbreden en oog krijgen voor de geletterdheidsmomenten in zijn opleiding. Hij moet zijn taal en instructiewijze kunnen aanpassen naar een activerende en ondersteunende stijl. Beiden moeten open staan voor nascholing, uitwisseling en experimenteren om zo relevante ervaring op te doen.
5. Aangepast **materiaal** dat direct inzetbaar is, snel te vinden en makkelijk up te daten is omdat de vaktechniciteiten soms snel kunnen evolueren. Het gebruik maken van ICT is voor een GGT zeer belangrijk. (Atkins e.a., 2007) Meer hierover in Hoofdstuk 7.

6. **Reglementering** bekijken die gezamenlijke planning, overleg, voorbereiding en aanbod (tot op de opleidingsvloer) mogelijk maken en dit met verschillende partners VDAB, SLN, BE, SYNTRA, etc. Duidelijke en eenvoudige regels voor flexibele subsidiëring en rapportering/verantwoording aan subsidiërende overheid/overheden. (Roggen, 2005, p.7) Duidelijke *front-end* (eenduidig voor kandidaat-organisatoren) en een georganiseerde *back-office* door interdepartementale afspraken (één aanspreekpunt).
7. **Attitude** van het hele opleidingscentrum. Open klimaat, consideratie, overtuiging van alle betrokkenen (opleidingsverantwoordelijke, collega-instructeurs, intakers, lesgevers, directie, evaluatoren, medewerkers die met cursisten in contact komen) kan enkel groeien bij een duidelijke beleids optie van het centrum.



Hoofdstuk 7

Les- en evaluatiemateriaal voor de GGT



7. Les- en evaluatiemateriaal voor de GGT

Een beroepsopleiding is voornamelijk gericht op het aanleren van een vak. Het verwerven van technische kwaliteiten staat voorop. Geletterdheidvaardigheden worden soms maar niet altijd als onderdeel van de beroepsopleiding aangeboden. Werken aan geletterdheidvaardigheden gebeurt best ingebed in de beroepsopleiding. De basisvaardigheden worden dan aangeboden in duidelijk herkenbare situaties en opdrachten. Niet enkel de context is vakgericht maar de hele opdracht is ingebed in de beroepsopleiding. Het is een als het ware onmisbaar onderdeel van de beroepsvaardigheden.

Zoals reeds in [5.3](#) gesteld is de beroepsopleidingsvloer niet automatisch een goede leeromgeving voor geletterdheidvaardigheden. Hiervoor zijn een aantal essentiële voorwaarden nodig zoals voldoende relevant schriftelijk taalaanbod/ wiskunde aanbod, realistische en motiverende taken, voldoende interactie, een veilig klimaat en een grote betrokkenheid van verschillende partijen. Optimaliseren van de beroepsopleiding tot een totale leeromgeving betekent dat ervoor gezorgd wordt dat de voorwaarden om te leren zoveel mogelijk worden gecreëerd op de beroepsopleidingsvloer. Er zal dus niet alleen aan de geletterdheidvaardigheden van de cursist gewerkt moeten worden maar het hele talige en wiskundige aanbod van de opleiding moet geoptimaliseerd worden.

7.1 Geïntegreerde opdrachten

7.1.1 Variatie in didactisch handelen

Niet alle cursisten binnen de groep hebben dezelfde leernoden. Bij sommigen zullen bepaalde basisvaardigheden nog ontbreken, terwijl anderen slechts op bepaalde deelaspecten nog verdieping nodig hebben. Het is belangrijk dat de verschillende vaardigheden die in de doelstellingen van de opleiding worden beschreven verschillende keren aan bod kunnen komen en steeds verder worden uitgediept. De verwerving van nieuwe vaardigheden gebeurt immers voor de meeste leerders op een verschillend moment en meestal ook niet meteen na de eerste confrontatie. Daarom wordt het materiaal cyclisch geordend zodat verschillende

doelen regelmatig terugkomen. Om hierbij niet in herhaling te vallen en te zorgen voor voldoende afwisseling kunnen we spelen met de vorm van de lesactiviteiten.

Overdrijven in de één of andere richting deugt meestal niet; een variatie aan didactische werkvormen en methoden is veel beter. Afhankelijk van het doel dat de lesgevers of de instructeurs willen bereiken en van de cursisten, kiezen ze voor een bepaalde werkvorm, van doceren over teamwerk tot begeleid zelfstandig leren. Daarbij geldt dat elke cursistengroep, elke opleiding, anders is en dat vraagt een aanpak die past bij de context. We spreken dus niet van of/of maar van en/en. De verschillende varianten zijn complementair en hebben elk hun voordelen.

Werken aan geletterdheid op de opleidingsvloer maakt het onmiddellijke nut ervan duidelijk en verhoogt zo de motivatie. Anderzijds heeft individueel of in kleine groepjes leren op sommige momenten ook het voordeel minder bedreigend te zijn voor zwakke leerders. Ze worden niet ten overstaan van de hele groep geconfronteerd met hun leermoeilijkheden en kunnen in een veilige context werken aan het verwerven van de basisvaardigheden. We zetten hier enkele varianten op een rijtje. Het is daarbij belangrijk, welke varianten er ook ingezet worden, om steeds in interactie te gaan met de vakinstructeur.

1. Directe interventie van de G-coach op de opleidingsvloer (individueel leren) De cursist wordt op de opleidingsvloer met een bepaalde instructie geconfronteerd en moet ter plekke iets met dit aanbod doen. De G-coach ondersteunt hem hierbij, de transfer is direct. Dit kan wanneer de kenniskloof niet al te groot is en met een korte interventie kan gedicht worden. De rol van de G-coach is hier essentieel: hij moet reageren op vragen en signalen en op het juiste moment feedback geven.

2. Individueel oefenmoment in leerwerkplaats (individueel leren) Sommige basisvaardigheden ontbreken slechts bij enkele zwakkere cursisten en vragen meer tijd om te verwerven. Deze kunnen voor extra oefening individueel terecht in een taal- en rekenwerkplaats. Om te vermijden dat de leerders afhaken moeten ze ook tijdens individuele opdrachten steeds kunnen rekenen op ondersteuning. Anderzijds moet er ook op toegekeken worden dat de opdrachten in de werkplaats aansluiten bij de taken op de werkvloer en hier niet op achterop hinken. Een taal- en rekenwerkplaats is ook geschikt voor snellere leerders die slechts op een klein, geïsoleerd deelaspect wat extra oefening kunnen gebruiken. Telkens gaat het hier om oefeningen die in grote mate

zelfstandig kunnen uitgevoerd worden en die aanvullend zijn op de andere vormen van G-coaching en groepsleren. Het lokaal van de werkplaats is bij voorkeur vlakbij de opleidingsvloer zodat er gemakkelijk gewiticht kan worden.

3. Samenwerken in heterogene groep op de opleidingsvloer (groepswerk) De taak is zo opgevat dat de leerder gestimuleerd wordt in interactie te treden met anderen om het probleem aan te pakken. Zo kunnen hypothesen getoetst worden en wordt er impliciet of expliciet heel wat feedback gegeven. Door de (meestal) heterogene samenstelling van de ploeg ontstaat er interactie die voor beide partijen vruchtbaar is. Voor zwakke leerders is de drempel om uitleg te vragen meestal minder groot in een kleinere groep. De sterkere collega leert zelf ook bij doordat hij zo duidelijk mogelijk uitleg moet formuleren. Niet elk moment van groepswerk biedt garantie tot succes. Sommige leerders nemen immers graag initiatief en spelen een dominante rol in de uitvoering van een groepsopdracht, terwijl anderen een afwachtende houding aannemen. Daarom worden taken best zo opgebouwd dat de cursisten elkaars inbreng nodig hebben om de taak tot een goed einde te brengen.

4. Samenwerken in heterogene groep in klasverband (groepswerk) Bij de opstart van een nieuwe fase in de opleiding kan het efficiënt zijn om een klassikaal moment in te bouwen. Dit zijn beperkte, voorbereidende activiteiten bij een vaktechnisch onderdeel van de opleiding. Daarna kan gekeken worden of bepaalde cursisten extra begeleiding nodig hebben op een onderdeel. Een groepsmoment heeft ook een positief effect op het welbevinden van een ploeg. Aan de vakinstructeur geeft dit ruimte om even administratieve of andere taken af te handelen. Binnen eenzelfde lesactiviteit voor een heterogene groep kan men differentiëren in het geven van ondersteunend materiaal of tussenstappen. De moeilijkheidsgraad van het schriftelijk taalaanbod kan variëren, cursisten kunnen binnen één opdracht een andere taak toebedeeld krijgen etc. Hier zit de variatie voornamelijk in de vormgeving van het materiaal. Het klaslokaal is bij voorkeur vlakbij de opleidingsvloer zodat er gemakkelijk gewiticht kan worden.

5. Samenwerken in homogene groep in klasverband (groepswerk) Wanneer een bepaalde groep met hetzelfde probleem worstelt kan een gezamenlijk leermoment aangewezen zijn. Voor de cursisten kan het rustgevend zijn om in een meer traditionele klas-setting een probleem uit te diepen en geconcentreerd te kunnen doorwerken. Voor de G-coach levert

het een tijdswinst om enkele cursisten tegelijk te begeleiden, waardoor er op andere momenten weer meer tijd vrij komt voor individuele ondersteuning. Ook hier mag de G-coach de centrale rol van de leerders niet uit het oog verliezen. Hij moet vertrekken van en inspelen op de ervaring van de cursisten en steeds de link met de opleidingsvloer maken. Het klaslokaal moet vlakbij de opleidingsvloer zijn zodat er gemakkelijk gewiticht kan worden.

7.1.2 Ontwikkelen van taken

Bij het ontwikkelen van een taak laat de G-coach zich inspireren door de eigenlijke opdrachten die de cursist dagelijks moet uitvoeren in de opleiding en/of in zijn latere beroepsleven en waarbij hij geletterdheidvaardigheden nodig heeft. Deze manier van werken is minder gericht op het systematisch en in een bepaalde volgorde aanleren van basisvaardigheden. Er wordt een inventaris gemaakt van situaties en geletterdheidselementen waarmee de cursist geconfronteerd wordt in zijn opleiding (of in zijn latere beroepsleven). Het is aan de opleiders om ervoor te zorgen dat deze geletterdheidselementen voldoende aan bod komen zodat de cursist de vaardigheden op verschillende momenten en in verschillende situaties moet toepassen.

Deze manier van werken impliceert dat er aan functionele doelen gewerkt wordt; Het is niet de bedoeling dat cursisten meteen na het uitvoeren van een taak al de gebruikte geletterdheidvaardigheden onder de knie heeft. Door regelmatig en in verschillende contexten de geletterdheidvaardigheden nodig te hebben, zal de cursist die elementen leren gebruiken, ook in nieuwe onbekende situaties.

De G-coach zal tijdens het uitvoeren van de taak individueel of in een kleiner groepje snel inspelen op vragen en problemen en de cursisten verder helpen bij het uitvoeren van de taak.

Bij deze aanpak worden de cursisten niet onnodig overrompeld door theoretische uiteenzettingen en oefeningen over onderliggende elementen. Zij krijgen de juiste informatie op het gepaste moment en kunnen die dadelijk integreren en uitproberen in de taak waar zij mee bezig zijn.

Dit impliceert dat een taak niet steeds uitmondt in één correct eindresultaat en de uitvoering leidt niet automatisch tot de kennis van al de elementen die in de taak worden gebruikt. Het is niet de bedoeling dat een cursist een taak op eigen houtje zonder

enige problemen tot een goed einde kan brengen. Integendeel, geconfronteerd worden met nieuwe elementen, zoeken naar oplossingen, hulp vragen aan de G-coach, instructeur, collega's, zelfstandig leren omgaan met nieuwe situaties, het maakt allemaal deel uit van het leerproces.

Het welslagen van een geletterdheidstraining is afhankelijk van verschillende factoren. Integratie van de geletterdheidstraining binnen de beroepsopleiding is hierbij zeker een belangrijk punt. Integratie zowel op organisatorisch vlak als op pedagogisch-didactisch vlak.

Op organisatorisch vlak is het van belang dat de vakinstructeurs nauw betrokken zijn bij de geletterdheidstraining; op pedagogisch-didactisch vlak laat een taakgerichte aanpak een grote integratie bij het werken aan geletterdheid in een beroepsopleiding toe.

7.1.3 Aandachtspunten voor het maken van taken

Bij het maken van taken kan de ontwikkelaar letten op volgende punten:

- bepaal in overleg met de instructeur een doelstelling passend bij een geletterdheidsmoment
- verzamel authentiek materiaal uit de opleiding
- bepaal wat cursisten met dit materiaal moeten doen
- kies een verantwoorde groeperingsvorm in functie van een productieve interactie
- verzin een logisch en motiverend verloop voor de activiteit
- bepaal te verwachten moeilijkheden en sta stil bij differentiatie
- voorzie nodige ondersteuning in het materiaal (tekstueel, visueel)
- bedenk wat de G-coach/de instructeur tijdens de activiteit kan doen ter ondersteuning
- zorg voor heldere instructies

- ontwerp een opstap of eventueel een vooractiviteit en voorzie vragen of items voor een reflectiemoment achteraf

Om deze zaken bij het ontwikkelen niet uit het oog te verliezen is het nuttig gebruik te maken van een sjabloon. In de voorbeeldactiviteiten in de bundel "De G-coach. Geïntegreerde geletterdheidsstraining in beroepsopleidingen – Voorbeeldmaterialen" vind je een vast stramien terug. (Het voorbeeldmateriaal is ter beschikking bij het Centrum Basiseducatie Leuven - Hageland.) Dit is handig voor de G-coach of instructeur maar vooral voor cursisten biedt dergelijk stramien een herkenbare houvast in het soms chaotische gebeuren van een opleiding.

Wat betreft de ontwikkeltijd van lestaken in een dergelijk opzet geeft dit project en vergelijkbare projecten een indicatie van 2.5 à 3 werkdagen per afgewerkte taak. Daar zijn uiteraard alle voorbereidende, creatieve en redactionele stappen ingerekend.

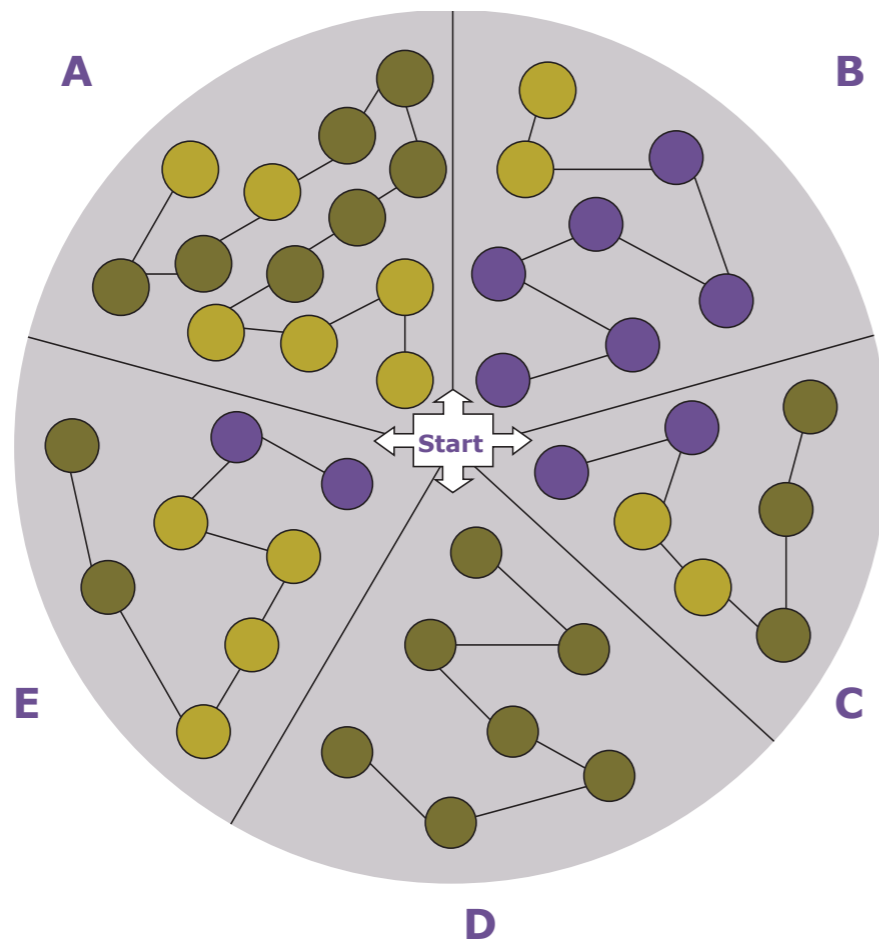
7.2 Voorbeeldmateriaal

In het kader van dit project werden een aantal voorbeelden van geïntegreerde geletterdheidstaken ontwikkeld. Deze materialen werden verzameld in bijhorende bundel "De G-coach. Geïntegreerde geletterdheidstraining in beroepsopleidingen – Voorbeeldmaterialen". Er wordt ook een voorbeeld gegeven van een mogelijke indeling voor lesmateriaal. Er zijn ook lestaken te vinden die speciaal ontwikkeld zijn voor observatie. Op basis van de vaststellingen bij dergelijke assessmenttaken kan een persoonlijk opleidingsplan op- of bijgesteld worden. Ook van dergelijke opleidingsplannen zijn er voorbeelden te vinden in 'De G-coach. Geïntegreerde geletterdheidstraining in beroepsopleidingen – Voorbeeldmateriaal'. Het voorbeeldmateriaal is ter beschikking bij het Centrum Basiseducatie Leuven - Hageland.

7.3 Voorbeeld van evaluatie-instrument/volgsysteem

Om de prestaties van de cursisten op te volgen en ook voor henzelf zicht- en bespreekbaar te maken zouden de G-coaches

en de instructeurs een observatiesysteem kunnen hanteren. Aan de hand daarvan kunnen zij de vaardigheden van de cursisten observeren op de verschillende vlakken – vaktechnisch, taal, wiskunde, ICT,...- doorheen vergelijkbare momenten. Daarbij kunnen ze ook in kaart brengen welke mate van ondersteuning zij gegeven hebben en nagaan of die ondersteuning afneemt. Dat betekent immers dat de cursist evolueert en het zelf steeds beter kan. Hoe gaat dit in zijn werk? We kunnen dit misschien illustreren aan de hand van onderstaande figuur (naar Bultynck, 2004).



In verschillende (per beroepsopleiding te bepalen) domeinen – vaktechnisch, wiskunde, taal, ICT,... – worden de meest cruciale doelstellingen en bijhorende lesactiviteiten geselecteerd. In de figuur zijn er vijf segmenten, maar dat kunnen er evengoed meer of minder zijn. Tijdens de uitvoering van de activiteit observeert

de G-coach, de instructeur of de opleidingsverantwoordelijke de cursisten aan de hand van een observatiefiche per observatiemoment. Het zou hierbij om alle cursisten kunnen gaan, maar wellicht zal het realistischer zijn om de observatie te beperken tot zgn. risicocursisten. De volgende afbeelding toont een voorbeeld van dergelijke fiche (naar Bultynck, 2004). De observator noteert op welke punten ondersteuning nodig was en kent daar een bepaalde quotering toe: rood – oranje – groen.

| C4 | | Observatiemoment C4 (zie ook A2, B5 en E6) <i>Hoeveel beton moet deze vloer?</i> |
|-------------------------|--|--|
| Observatie | | 1. Welk moment?. |
| | Fase | De cursist zoekt de oppervlaktematen van de vloer op het plan, de vereiste dikte op de meetstaat van de architect en duid aan hoeveel kubieke meter beton er moeten gemaakt worden |
| Indien ja:Ondersteuning | | 2. Was ondersteuning nodig? Indien ja: |
| | Wat was het signaal om individuele hulp te bieden? | Welke stappen heb jij, een medecursist of de instructeur ondernomen om hulp te bieden? Kruis de intensiteit van de ondersteuning aan: Groen <input type="checkbox"/> weinig of geen individuele ondersteuning die tot slagen leidt Oranje <input type="checkbox"/> redelijk wat individuele ondersteuning die tot slagen leidt Rood <input type="checkbox"/> heel intensieve ondersteuning die leidt tot <input type="checkbox"/> slagen <input type="checkbox"/> niet slagen |
| Algemeen | | 1. Wat is je vandaag nog opgevallen bij deze cursist? |
| | | |

De quotering wordt overgebracht op de 'spiegel' en zo worden de evoluties op verschillende punten duidelijk zichtbaar gemaakt. Deze voorstelling kan samen met de fiches dienen als bron voor:

- een bespreking met opleidingsverantwoordelijke, instructeur of collega's in functie van een bijsturing van het programma of het persoonlijk opleidingsplan, of in functie van een andere ondersteuning

- de onderbouwing van een bepaalde beslissing of beoordeling (bijvoorbeeld een doorverwijzing)
- tussentijdse (of eind-) gesprekken met de cursist zelf over zijn keuze, zijn vooruitgang, meer oefening op bepaalde vlakken...

Op dergelijke manier kan het evalueren veel minder bedreigend zijn en wordt het echt een volwaardig onderdeel van de didactische cyclus.

Hoofdstuk 8

Literatuur



8. Literatuur

ATKIN, C., ROSE, A. & O'GRADY, A. (2007) *Evaluation of the DfES materials for embedded learning*. London: University of London/NRDC.

BERBEN, M. – VAN NUFFEL, H. (2004) *Mamadou en de muur. Taalondersteuning op de opleidingsvloer*. In: LES, jr. 22, nr. 130, p. 8-9.

BULTYNCK, K. (2004) *Observatieinstrument De Lift*. Leuven: CTO/VDAB.

BOHNENN, E., CEULEMANS, C., VAN DE GUCHTE, C., KURVERS, J. & VAN TENDELOO, T. (2004), *Laaggeletterd in de Lage Landen. Hoge prioriteit voor beleid*, Den Haag: Nederlandse Taalunie.

CASEY, H. e.a. (2006) "You wouldn't expect a maths teacher to teach plastering...". *Embedding literacy, language and numeracy in post-16 vocational programmes – the impact on learning and achievement*. London: NRDC.

CEULEMANS, C. (2003) *Gezocht: cursist Nederlands moedertaal*. Mechelen: VCOB.

DE GROOF, W. – DE PAUW, V. – GOETHALS, M. (2001), *VangNed Bouw*. Leuven/Brussel: CTO/VDAB.

DE GROOF, W. - PYPE, I. (2007), *Nederlands werkt. Brusselse opleidings- en werkervaringstrajecten met een taalcoach. Een stand van zaken*. Brussel: CBE/HvN.

D'HERTEFELT, G., DRIJKONINGEN, J., VAN THILLO, W., VERMEERSCH, L., VIENNE, M. (2007). *Studie naar de haalbaarheid van een doelmatig gebruik van een screeningsinstrument voor geletterdheid*. Leuven/Mechelen: HIVA, CTO, VCOB.

DE VOS, H. – FRATEUR, V. – LEYSEN, J. – REINENBERGH, S. – VAN ZUNDERT, F. (2007) *Taalgericht naar werk? Over het belang van 'geïntegreerd vakonderwijs voor beroepsgerichte opleidingen*. Antwerpen: Huis van het Nederlands, Linguapolis.

DIERCKX, T., (2007), *Basiscompetenties in kaart*. Leuven: CBE Leuven.

DRIJKONINGEN, J. (2001) *Eindrapport handvatten voor taalbeleid*. Leuven/Brussel: CTO/ VGC/ OOTB/ICO.

FEUERSTEIN, R., RAND, Y., RYNDERS, J. (1993) *Laat me niet zoals ik ben. Een baanbrekende methode om de cognitieve en sociale ontwikkeling te stimuleren*. Rotterdam: Lemniscaat.

GRAHAM, S. – TROIA, G. (2003). *Effective Writing Instruction Across the Grades: What Every Educational Consultant Should Know*. In: *Journal of Educational and Psychological Consultation* 14/1, 75-89.

GRIEF, S. (2009) *Embedding Literacy, Language and Numeracy in post 16 vocational programmes. The impact on learning and achieving*. Brussel: onuitgegeven conferentiedocument Geletterdheid Morgen 23/01/2009.

HOUTKOOP, W. (1999), *Basisvaardigheden in Nederland. De 'geletterdheid' van Nederland: economische, sociale en educatieve aspecten van de taal en rekenvaardigheden van de Nederlandse beroepsbevolking*. Amsterdam: Max goote Rapport.

LES (2004) *Themanummer Integratie van taal en vak. Hoe doe je dat?* In: LES, jr. 22, nr. 130.

LEYDER, G. (2006) *Zonder omwegen: een kwalitatief onderzoek naar het bereik van Nederlandstalige cursisten voor 'taal' en 'rekenen'*. Antwerpen: CBE Antwerpen.

MATON, E. (2008a), *Analfabeten ingeburgerd aan het werk. Een geïntegreerde beroepsopleiding voor laaggeletterde anderstaligen. Methodiekbeschrijving en voorbeeldlessen*. Antwerpen: KdG.

MATON, E. (2008b), *Analfabeten ingeburgerd aan het werk. Een geïntegreerde beroepsopleiding voor laaggeletterde anderstaligen. Conclusies en aanbevelingen*. Antwerpen: KdG.

MAWER, G. (1999), *Workplace education. Learning at work*. London/New York: Longman.

OECD & Canada (2000), *Final Report of the International Adult Literacy Survey*, Paris/Ottawa: OECD.

PADMOS & SANNEN (2007) *De G-factor in uw bedrijf of organisatie. Geletterdheid op de werkvloer*. Brussel/Leuven: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming/HIVA/CTO.

PLICHART, I. (2003) *Eindrapport onderzoek trajecten alfabetisering NT2*. Leuven: K.U.Leuven/Centrum voor Taal en Migratie en Departement Onderwijs.

RAAPHORST, E., *Nederlands Leren voor opleiding en werk. Een evaluatiestudie naar geïntegreerd tweede-taalonderwijs en vakonderwijs*. Den Bosch: Malmberg.

ROBERTS, C., BAYNHAM, M., BRITTAN, J., CASTILLINO, C., COOPER, B., ELDRED, J., GIDLEY, N., GRIEF, S., SHRUBSHALL, P., WALSH, M., WINDSOR, V., (2005) *Embedded teaching and learning of adult literacy, numeracy and ESOL. Seven case studies*. London: NRDC.

ROGGEN, N., (2005), *Stappen Vooruit. Breed kwalificerende opleidingstrajecten*. Leuven: CBE Leuven.

ROPPE, S. & WIJNANTS, L. (2004) *Nederlands op de Werkvloer voor KMO's. Ondersteuning op maat*. UNIZO/CTO K.U.Leuven/VDAB.

SCHUURMANS, I., STEVERLYNCK, C. (2008), *Professioneel geprofileerd? Een rendementsstudie van het NT2-aanbod binnen CVO met inbegrip van een evaluatie van de opleidingsprofielen*. Brussel: MVG Departement Onderwijs.

SLN (2006) *De niet-commerciële derden en geletterdheid*. Gent: SLN.

STEVENS, I., VIENNE, S. (1999) *Ge-LINK-t: over de aansluiting tussen basiseducatie en beroepsopleiding*. Mechelen: VOGB.

VAN DAMME, D., VAN DE POELE, L. & VERHASSELT, E. (1997) *Hoe geletterd/gecijferd is Vlaanderen? Functionele taal- en rekenvaardigheden van Vlamingen in internationaal perspectief*. Leuven: Garant.

VAN DEN BRANDEN, K. (1997) *Effects of negotiation on language learners' output*. In: *Language Learning*, 47, 589-636

VAN DEN BRANDEN, K. (2000) *Does negotiation of meaning promote reading comprehension? A study of primary school classes*. *Reading Research Quarterly*, vol. 35, no. 3, 426-44.

VANDENBROUCKE, F. (2009) *Toespraak op de Conferentie Geletterdheid Morgen*. Brussel 23/01/2009.

VANHOREN, I., KERKHOF, J., DEMEESTER, K. & MATHEUS, N. (2003), *Trajectbenadering voor laaggeletterden in Vlaanderen*. Leuven/Gent: HIVA/Vakgroep Onderwijskunde Universiteit Gent.

VANHOREN, I. (2007), *Geletterdheid op de werkvloer*. Leuven: HIVA.

VAN HOUTE, S. (2008) *Basiseducatie in het spanningsveld tussen dialogaal leren en kwalificerend leren : wat is 'goed' methodisch handelen binnen lees- en schrijfpraktijken van laaggeletterden in Vlaanderen?* Gent: UGent.

VERHASSELT, E. (2002), *Literacy Rules. Flanders and the Netherlands in The International Adult Literacy Survey*. Gent: Academia Press.

VIENNE, M. (2008) *Samenwerkend schrijven. Module open navormingsaanbod Steunpunt GOK*. Leuven: CTO (K.U.Leuven).

Vlaamse Gemeenschap (aug. 2003), *Geletterdheid verhogen. Doelstellingen voor een strategisch plan geletterdheid van de Vlaamse Gemeenschap*. Brussel: MVG Dept. Onderwijs.

Vlaamse Gemeenschap (jun. 2005) *Operationeel Plan Geletterdheid Verhogen*. Brussel: MVG Dept. Onderwijs.

Vlaamse Gemeenschap (okt. 2006), *Operationeel plan geletterdheid verhogen. Voortgangsnota oktober 2006*. Brussel: MVG Dept. Onderwijs.

Vlaamse Gemeenschap (2009) *Ontwerptekst voor het Decreet op de Vlaamse Kwalificatiestructuur aangenomen door het Vlaamse Parlement op 22 april 2009*. Stuk 2158 (2008-2009) – Nr. 6.

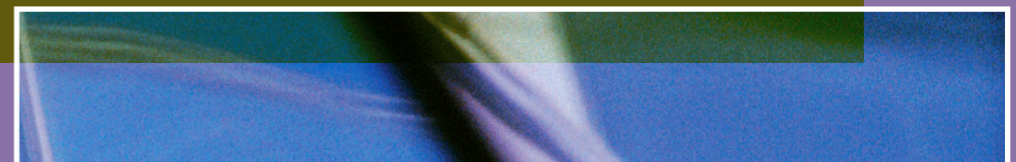
VYGOTSKY, L. (1962) *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

WAGNER, D. (2009) *Three challenges for Adult Literacy*. Brussel: onuitgegeven conferentiedocument Geletterdheid Morgen 23/01/2009.



Hoofdstuk 9

Bijlagen



9. Bijlage

lijst der respondenten

1. Bismans An (VOCVO)
2. Cosemans Marijke (CBE Antwerpen)
3. Cuypers Jurgen (VDAB Haasrode)
4. Dekeyser Willy (VDAB Haasrode)
5. Devos Els (HORECA Vlaanderen)
6. Elsen Eddy (Wonen en Werken)
7. Gilles Greta (CBE Gent)
8. GoethuysenWim (VDAB Haasrode)
9. Huisman Koert (Steunpunt Tewerkstelling Antwerpen)
10. Lemmens Cinthe (CBE Brusselleer)
11. Louwyck Greta (CBE Antwerpen)
12. Melsen Orfee (SYNTRA Vlaanderen)
13. Pauwels Geert (VDAB Haasrode)
14. Peeters Raf (VDAB)
15. Ruytings Dimi (Wonen en Werken)
16. Sacré Petra (Wonen en Werken)
17. Scheepmans Norbert (VDAB Haasrode)
18. Vaes Erna (VDAB Mechelen)
19. Van Riel Line (CBE Mechelen)
20. Vanhoof Konnie (DIVA, GoT)

21. Verdurmen Hugo (Projectleider Plan Geletterdheid Verhogen)

22. Wollants Leen (CBE Leuven)

Colofon

Vlaamse overheid



Tekst

De G-coach. Geïntegreerde geletterdheidstraining in beroepsopleidingen – Rapport (90 p.)
Matthias Vienne i.s.m. Heidi D'haene en Judith Goris
Leuven: Katholieke Universiteit Leuven. Centrum voor
Taal en Onderwijs Leuven: CBE Leuven-Hageland
2009
© Copyright (2009)
Centrum voor Taal en Onderwijs (K.U.Leuven)
Blijde-Inkomststraat 7, 3000 Leuven
CBE Leuven-Hageland, Ruelensvest 127, 3001 Leuven

Productcoördinatie

Vlaamse overheid
Agentschap voor Onderwijscommunicatie

Verantwoordelijke uitgever

Micheline Scheys
Strategisch Onderwijs- en Vormingsbeleid
Koning Albert II-laan 15, 1210 Brussel

Grafische vormgeving

Diensten van het Algemeen Regeringsbeleid
Communicatie
Franciska Le Roy

Druk

Departement Bestuurszaken
Agentschap voor Faciliteit Management
Digitale Drukkerij

Uitgave

oktober 2009

Wettelijk depot

D/2009/3241/393

Meer informatie
over het Plan Geletterdheid verhogen vindt u op
<http://www.vlaanderen.be/geletterdheid>



Centrum voor
Taal en
Onderwijs





Vlaamse overheid 



De G-coach

Geïntegreerde geletterdheidstraining in beroepsopleidingen

