

Mvt-onderwijs nu en in de toekomst

Opvattingen van docenten en vakdidactici

Voorwoord

Dit rapport bevat de resultaten van een survey-onderzoek naar opvattingen van docenten en lerarenopleiders moderne vreemde talen over het huidige moderne vreemde talen (mvt)-onderwijs in Nederland en hun ideeën over de toekomst van dit onderwijs. Het onderzoek werd uitgevoerd tussen september 2016 en juli 2018 aan de Vrije Universiteit Amsterdam in opdracht van het Meesterschapsteam MVT. Het bestond uit een landelijke enquête aangevuld met eenmalige focusgroep-interviews. Aanleiding voor het onderzoek was de wens binnen het Meesterschapsteam MVT om docenten en vakdidactici open te bevragen over hun visie op betekenisvol mvt-onderwijs en wat daarvoor nodig is. Ook was er behoefte een aantal veelgenoemde discussiethema's over de toekomst en inrichting van moderne vreemde talenonderwijs (zoals het adviesrapport Onderwijs 2032, taalbewustzijn, cultuuronderwijs, ICT en het gebruik van de doeltaal) aan de participanten voor te leggen.

Dit onderzoek heeft gepoogd retoriek en praktijk dichterbij elkaar te brengen. Alleen door samenwerking en uitwisseling tussen verschillende stakeholders in het onderwijs kan er blijvend vorm worden gegeven aan dat onderwijs. Uiteraard doet dit onderzoek niet volledig recht aan de complexiteit van mvt-onderwijs en zouden de verschillende thema's die in de survey aan de orde zijn gekomen stuk voor stuk uitvoeriger kunnen worden bekeken. Met dit onderzoek wil het Meesterschapsteam MVT op zijn minst een bijdrage leveren aan de actuele discussie over het mvt-curriculum en aan de eigen agenda voor vakdidactisch onderzoek.

Dit rapport is tot stand gekomen met hulp vanuit het werkveld van docenten en vakdidactici. Dank gaat uit naar alle deelnemers aan de survey voor het vrij maken van tijd in het drukke docentenbestaan om hun ideeën te verwoorden en naar collega-opleiders en vo-docenten voor hun deelname aan een pilot-versie van de enquête. Speciale waardering gaat uit naar Sebastiaan Dönszelmann (VU) en leden van het Meesterschapsteam MVT voor hun hulp bij het ontwerp en de analyse van de enquête en de totstandkoming van voorliggende tekst.

Vrije Universiteit Amsterdam, december 2018

Dr. Anna Kaal (UD/vakdidacticus Engels)

Inhoudsopgave

1. Inleiding en achtergrond	p. 3
2. Onderzoeksopzet	p. 6
2.1 Probleemstelling en onderzoeksvragen	
2.2 Onderzoeksaanpak	
3. Bevindingen thema 1: de huidige praktijk en praktijkwensen	p. 9
4. Bevindingen thema 2: actuele discussiepunten	p. 25
5. Conclusie en discussie	p. 34
6. Bronnen	p. 36
Bijlage 1: Gegevens per vraag	p. 39
Bijlage 2: Voorbeeldenquête vakdidactici	

1. Inleiding en achtergrond

Wat is het doel van onderwijs in onze samenleving? Zijn we tevreden over de huidige inrichting van het curriculum en de werkwijze? Wat is er goed, wat kan er beter en hoe dan? In personeelskamers op scholen, aan universiteiten, binnen vakgroepen en lerarenopleidingen, maar ook thuis aan de eettafel vindt iedereen vaak wel *iets* over de manier waarop we het onderwijs in Nederland inrichten. Ook de huidige ontwikkelingen rondom de vernieuwing van het curriculum (*Curriculum.nu*) laten zien dat veel verschillende partijen zich betrokken voelen bij dat onderwijs. In deze discussies speelt taal, zowel het Nederlands als moderne vreemde talen, een belangrijke rol, bijvoorbeeld omdat onderwijs nu eenmaal in een taal wordt gegeven (zie bijvoorbeeld De Graaff, 2013, over TTO-onderwijs of Honing & Wilschut, 2016, over het belang van taal bij causaal redeneren in de geschiedenisles), maar ook omdat taal en identiteit onmiskenbaar onderdeel uitmaken van onze multiculturele samenleving (Van Avermaet, 2015; Van Loo, 2015).

Voor de moderne vreemde talen worden deze discussies onder andere gevoed door een aanhoudende afname van interesse voor een profiel als C&M (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2018). Daarnaast merken universiteiten al jaren dat steeds minder studenten geïnteresseerd zijn in taalstudies. Onder andere de VSNU en KNAW waarschuwen voor een vicieuze cirkel van de afnemende aandacht voor talen en meertaligheid: het leidt tot minder academisch geschoolde docenten, wat gevolgen zal hebben voor de kwaliteit van taalonderwijs, de waarde die gehecht wordt aan talige competentie en, vervolgens weer, de interesse voor taalstudies (KNAW, 2018). Dit is onder meer aanleiding geweest voor de oprichting van het Nationaal Platform voor de Talen waarin Nederlandse universiteiten samenwerken aan vernieuwing van de universitaire studies, met als één van de aandachtspunten de versterking tussen universiteit en voortgezet onderwijs. Verschillende partijen stellen ook voor om in het voortgezet onderwijs minder nadruk te leggen op taalvaardigheid en grammatica, en meer inhoudelijke onderwerpen toe te voegen waardoor leerlingen een bredere blik op taal geboden krijgen (zie o.a. de visiestukken van de Meesterschapsteams MVT en Nederlands en de vakverenigingen Nederlands en Engels/MVT van Levende Talen). Deze insteek sluit aan bij een meer algemene vraag naar betekenisvol onderwijs waarin leerlingen niet alleen praktisch nuttige vaardigheden leren, maar meer bagage krijgen om als volwaardig burger in de samenleving te functioneren en eraan bij te dragen (Nussbaum, 2010; Biesta, 2014).

In 2016 publiceerde het Platform Onderwijs2032 zijn visie op een nieuw curriculum in het primair en voortgezet onderwijs (Schnabel et al. 2016). Het voorstel leidde tot veel kritiek: welke plek was er bijvoorbeeld nog voor een tweede of derde moderne vreemde taal? Naast inhoudelijke bezwaren werd ook gevoeld dat docenten en vakgroepen gebrekkig waren geraadpleegd en zich weinig betrokken voelden bij de noodzaak voor vernieuwing (zie Richters, 2017 en Van Schaik et al., 2017). In het project Curriculum.nu is momenteel juist aan docenten en schoolleiders een sleutelrol gegeven om het curriculum verder vorm te geven. Al langere tijd bestaan er ook andere initiatieven voor vernieuwing waarbij wetenschap en praktijk met elkaar samenwerken. Een voorbeeld is het Dudoc-Alfa-project (Regieorgaan Geesteswetenschappen) waarin docenten en lerarenopleiders vakdidactisch promotieonderzoek doen. Verder delen wetenschappers, lerarenopleiders en docenten op verschillende congressen in het land hun ervaringen en ontwikkelen ze samen onderwijs (bijvoorbeeld in dots of plg's). Lerarenopleidingen werken samen met academische opleidingsscholen waarbinnen praktijkgericht onderzoek en onderwijsontwikkeling centraal staan.

Bovengenoemde ontwikkelingen vormen een vruchtbare bodem voor dialoog; een ontwikkeling waar het Meesterschapsteam MVT graag aan bijdraagt. De uitnodiging vanuit het ministerie aan onderwijsbetrokkenen om na te denken over het toekomstig onderwijs en de noodzaak om de dialoog tussen verschillende betrokkenen in het werkveld op gang te houden vormden samen de belangrijkste aanleiding voor deze survey. In dit onderzoek werden docenten en lerarenopleiders mvt gevraagd naar hun mening over actuele trends in discussies over het mvt-onderwijs. Het betrof de volgende thema's, voortkomend uit kernpublicaties en studiedagen binnen het werkveld (e.g. De Graaff & Tuin, 2009; Fasoglio et al., 2015; Tammenga-Helmantel & Le Bruyn, 2016):

(1) Meertaligheid en Interculturele Competentie

Engels heeft als *lingua franca* een duidelijke plek verworven in het kerncurriculum, en op steeds meer scholen wordt gekozen voor TweeTalig Onderwijs (TTO; voornamelijk met Engels als voertaal). Dit is een mooie impuls voor het Engelse vaardigheidsonderwijs, maar leidt er mogelijk toe dat andere talen minder belangrijk worden gevonden. Dit botst met het ideaalbeeld van een plurilinguïstische samenleving waarmee het Europees Parlement diversiteit en tolerantie beoogt (zie de website van de *Council of Europe*: <https://www.coe.int/>). Daarnaast zou er naast een focus op communicatieve vaardigheid ook aandacht kunnen zijn voor het ontdekken van verschillen tussen culturen en het reflecteren op eigen taal en cultuur (e.g. Byram 2008). Interculturele competentie (ICC) heeft in het formele mvt-curriculum echter nog geen duidelijke status (Fasoglio et al., 2015, p. 47).

(2) Taalbewust onderwijs

Een bredere blik op taal laat zich goed vatten in het begrip 'language awareness' of 'taalbewustzijn', ook wel breed gedefinieerd als "explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use" (Finkbeiner & White 2017). Belangrijke uitgangspunten binnen de taalbewustzijnstraditie vormen het leren begrijpen van het fenomeen taal en het taalleerproces met als doel taal te doorzien, het zelf goed te leren gebruiken, het kritisch te kunnen benaderen en simpelweg plezier in taal en taalleren te hebben. Hierbij is ruimte voor vakoverstijgende aanpakken en aandacht voor kennis en ervaringen met taal van de leerlingen zelf. Vragen uit de taalbewustzijnstraditie zijn bijvoorbeeld: Wat is taal? Waar komt het vandaan? Welke patronen zien we? Welke effecten heeft het? Welke overeenkomsten zien we tussen talen? Hoe leer ik een taal? (zie Garrett & Cots, 2018; Hawkins 1984, 1999; James & Garrett, 1992). Deze brede blik op taal zou een verrijking kunnen zijn voor het huidige communicatieve vaardigheidsonderwijs.

(3) Doeltaalgebruik

Wanneer je een vreemde taal leert is het belangrijk om ook met die taal in aanraking te komen. In het Nederlands mvt-onderwijs wordt de doeltaal echter relatief weinig ingezet. Hoe docenten de doeltaal het beste kunnen inzetten opdat het leerproces hier daadwerkelijk een impuls door krijgt, is echter onderbelicht (Dönszelmann et al. 2016). Tegelijkertijd geven docenten en leerlingen aan dat ze de doeltaal wel meer zouden willen gebruiken en is het een aandachtspunt van de Inspectie (Tammenga-Helmantel & Mossing Holsteijn, 2016).

(4) De mogelijkheden van ICT in de mvt-les

Eveneens wordt gesteld dat het gebruik van ICT in de les kan zorgen voor meer authentieke communicatiesituaties en voor het meer autonoom en 'op maat' leren van leerlingen (e.g. Corda et al. 2009; Jauregi, 2017). Momenteel wordt ICT echter vaak nog ongestructureerd toegepast (Fasoglio et al., 2015, p.41).

Hoe denken docenten en lerarenopleiders over deze thema's? Welke plek hebben de thema's momenteel in het onderwijs van docenten? Hebben ze genoeg kennis in huis, zowel vakdidactisch als vakinhoudelijk, om dit te onderwijzen? Willen ze dat ook? Docenten en hun opleiders spelen een centrale rol in het vormgeven van onderwijs en zijn daarom essentieel bij het ontwerpen en invoeren van onderwijsvernieuwingen. Om goed zicht te krijgen op wat werkt en voor wie, is het belangrijk om onderwijservaringen in kaart te brengen (Borg 2009). De resultaten van het onderzoek zullen in dit rapport verder worden toegelicht.

2. Onderzoeksopzet

2.1 Probleemstelling en onderzoeksvragen

Als impuls voor het mvt-onderwijs heeft het Meesterschapsteam MVT zich tot doel gesteld vakdidactisch onderzoek te stimuleren. Daarbij staan zaken als taal- en cultuurbewustzijn, interculturele competentie, de mogelijkheden van ICT en doeltaalgebruik centraal. Voor het samenstellen van haar agenda laat het Meesterschapsteam zich graag informeren en inspireren door de opvattingen en ervaringen van docenten en lerarenopleiders. Uitgangspunt voor deze survey was om ideeën over het curriculum in kaart te brengen om het meesterschapsteam en andere belangstellenden (docenten, opleiders en beleidsmakers) te informeren.

In de survey stonden twee hoofdthema's met bijbehorende vragen centraal:

- (1) De huidige praktijk en praktijkwensen voor de toekomst
 - a. *Welke waarde hechten docenten en vakdidactici aan (het leren van) moderne vreemde talen voor de samenleving?*
 - b. *Hoe tevreden zijn docenten en vakdidactici over de inhoud van het huidige moderne vreemde taalonderwijs?*
 - c. *Zou er volgens hen iets aan het huidige moderne vreemde taalonderwijs moeten veranderen en, zo ja, wat?*
 - d. *Wat is er volgens hen nodig om verandering mogelijk te maken?*
- (2) Actuele discussiepunten ten aanzien van mvt-onderwijs:
 - a. *Welke status in het curriculum bedelen docenten en vakdidactici de verschillende talen toe?*
 - b. *Welk belang hechten ze aan taalbewustzijnsonderwerpen, doeltaalgebruik, het gebruik van ICT en het bevorderen van interculturele competentie?*
 - c. *In hoeverre voelen ze zich vakinhoudelijk en vakdidactisch bekwaam op deze gebieden?*
 - d. *In hoeverre zijn deze onderwerpen volgens hen aanwezig in de huidige lespraktijk?*

2.2 Onderzoeksaanpak

Enquête: Ontwerp, verspreiding en deelnemers

Om de ideeën van docenten en vakdidactici te inventariseren werd een enquête ontwikkeld bestaande uit 15 inhoudelijke vragen, zowel gesloten als open (zie bijlage 2). Omdat open vragen een groter beroep doen op de concentratie van deelnemers werden deze relatief vroeg in de vragenlijst gesteld met betrekking tot visie (vraag 4) en tevredenheid (vraag 7 en 8). Om zoveel mogelijk docenten en vakdidactici te bereiken werd de enquête verspreid via een online instrument (Qualtrics). Voorafgaand aan de verspreiding testte een groep van 12 docenten en lerarenopleiders de enquête. De enquête werd op 20 september 2016 uitgezet en was gericht aan vo-docenten en vakdidactici mvt in Nederland. De oproep tot deelname werd verspreid via de website van het Meesterschapsteam MVT, de maillijsten van Bureau Levende Talen en die van het Expertisecentrum MVT, en via het netwerk van vo-docenten en vakdidactici van de lerarenopleiding aan de Vrije Universiteit Amsterdam.

Deelname aan het onderzoek vond op vrijwillige basis plaats. Een groep van 281 deelnemers, waarvan het merendeel (78%) werkzaam is als docent in het vo, vulde de enquête in. Binnen de deelnemersgroep zijn de talen Engels, Frans, Duits, Spaans en Italiaans vertegenwoordigd (zie Tabel 1).

Tabel 1 Gegevensoverzicht van de deelnemers

Type docent	Taalspecialisme				Totaal N
	Engels	Frans	Duits	Spaans/Italiaans	
Vo-docent	68	85	56	9	218 (77,6%)
Vakdidacticus	25	13	14	4	56 (19,9%)
Beiden	2	3	2	0	7 (2,5%)
Totaal N	95 (33,8%)	101 (35,9%)	72 (25,6%)	13 (4,6%)	281

Data-analyse enquête

Gegevens werden alleen verwerkt wanneer een deelnemer minstens de eerste twee vragen van de enquête volledig beantwoordde. Elke vraag werd door minimaal 212 en maximaal 281 deelnemers beantwoord. In de rapportage zal steeds duidelijk worden benoemd op hoeveel deelnemers de analyse is gebaseerd.

De gegevens uit de gesloten vragen werden, afhankelijk van het type vraag (checklist, schaalvragen, meerkeuzevragen) samengevat in percentages of gemiddeldes met standaarddeviaties. Om na te gaan of er verschillen bestaan tussen de antwoorden van twee verschillende groepen, met name tussen vakdidactici en docenten, werd gebruik gemaakt van een chi-kwadraatanalyse (voor nominale variabelen) of een Mann-Whitney U-test (voor ordinale variabelen). Om na te gaan of er verschillen bestaan tussen twee ordinale variabelen binnen één van de groepen (bijvoorbeeld tussen de aandacht die aan een onderwerp wordt besteed en het belang dat eraan wordt gehecht) werd gebruik gemaakt van een Wilcoxon signed-rank test. Verder werd bij sommige vragen bekeken of er een statistisch significant verschil tussen categorieën bestaat (is er bijvoorbeeld een genoemde reden voor het leren van een vreemde taal die boven alle andere redenen uitschiet?); voor nominale variabelen werd hiervoor een Exact McNemar's test uitgevoerd; voor ordinale variabelen een GLM pairwise comparison. Wanneer in de analyse werd gekeken naar verschillen tussen docenten en vakdidactici werden deelnemers die beide functies bekleden vanwege hun huidige praktijkervaring gerekend tot de groep docenten.

De gegevens uit de open vragen zijn samengevat aan de hand van inductieve descriptieve thematische analyse (Clarke, Braun & Hayfield 2015). Dit betekent dat op basis van de antwoorden categorieën zijn gedestilleerd en beschreven in verschillende cycli van data-analyse. Hoewel deze categorieën niet volledig los staan van de kennis van en ervaringen met het onderwerp van de onderzoeker, is getracht dicht bij de data te blijven en de gemeenschappelijke deler uit de antwoorden naar boven te halen zonder daarbij het oog voor detail te verliezen. De open antwoorden waren vaak uitvoerig en omvatten tegelijkertijd verschillende thema's. Antwoorden werden in dit geval tot meerdere categorieën gerekend.

In het rapport van deze survey worden de resultaten voor de lezer geïnterpreteerd. Statistische gegevens en berekeningen en de categorieën die het resultaat waren van de thematische analyse zijn te vinden in Bijlage 1.

Focusgroepinterviews: Ontwerp & deelnemers

Aan het eind van de enquête werden deelnemers die interesse hadden om te participeren in eenmalige focusgroepinterviews uitgenodigd hun contactgegevens achter te laten. Op basis van deze respons zijn in december 2016 vier focusgroepen (twee Engels, twee mvt) georganiseerd aan de Vrije Universiteit in

Amsterdam waaraan 16 mensen hebben deelgenomen. De groepen hadden een gelijke verdeling wat betreft docenten en lerarenopleiders. De talen Engels (11 deelnemers) en Frans (5 deelnemers) waren hierbij vertegenwoordigd. Vertegenwoordigers voor het vak Duits konden helaas niet aanwezig zijn.

In de interviews werd de inhoud van het huidige en toekomstige mvt-curriculum besproken en werd stilgestaan bij wat er nodig is om eventuele veranderingen te bereiken. Doel van de interviews was om een aantal van de enquêtevragen meer verdiepend te bespreken. Voor de interviews werd gebruik gemaakt van een gesprekshandleiding inclusief een lijst van gespreksonderwerpen om de gesprekken zo eenduidig mogelijk te laten verlopen. Tijdens de interviews trad de onderzoeker op als moderator. De rol van de moderator was om de interactie op gang te brengen en te houden en om eventueel te vragen om verheldering van uitspraken.

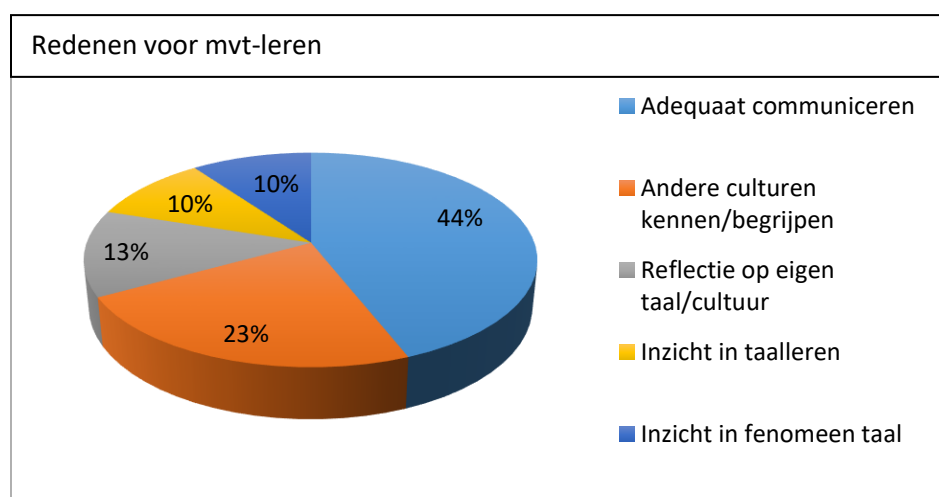
Data-analyse interviews

Van de interviews werden video-opnames opgemaakt evenals aantekeningen op hoofdthema's. De opnames zijn na de analyse van de enquête beluisterd op relevante input en gebruikt als leidraad voor de thematische analyses.

3. Bevindingen thema 1: de huidige praktijk en praktijkwensen

Welke waarde hechten docenten en vakdidactici aan (het leren van) moderne vreemde talen voor de samenleving?

In een gesloten meerkeuzevraag (vraag 5) gaven participanten aan wat volgens hen de belangrijkste reden is om leerlingen een vreemde taal te leren. Zowel docenten als vakdidactici vonden adequaat communiceren in de vreemde taal (bijv. goede spreek-/schrijfvaardigheid) het belangrijkste (gemiddeld 44% van 100 punten werd aan deze categorie toegekend). Deze reden stijgt daarmee duidelijk uit boven het leren kennen en begrijpen van andere culturen (gemiddeld 23%), het leren reflecteren op de eigen taal en cultuur (13%), het vergaren van inzicht over taalleren (10%) en inzicht in het fenomeen taal (10%). Dit resultaat is weergegeven in Figuur 1.



Figuur 1: Waarde van moderne vreemde taalleren voor de samenleving volgens docenten (n = 208) en vakdidactici (n = 48) (in gemiddeld percentage van 100 punten).

Uit de open vraag naar de door henzelf ervaren waarde van kennis van moderne vreemde talen (vraag 4) kwamen grotendeels dezelfde thema's naar voren, die hieronder worden geïllustreerd.

(1) Adequaat kunnen communiceren

Maar liefst 81% van de deelnemers kaarte het nut van 'communicatie' zelf aan als belangrijk element in hun visie. Deelnemers lichtten toe dat ze het belangrijk vinden dat burgers verschillende talen spreken in een internationale, globaliserende wereld waarin door ontwikkelingen als digitalisering de afstanden steeds kleiner worden. Zoals deze vakdidacticus het verwoord:

"Kennis hebben van meerdere vreemde talen is noodzakelijk om te communiceren met tal van medemensen. Het is als een paspoort dat toegang biedt tot mensen en culturen." (VD5)¹

Onder goede communicatie worden verschillende zaken geschaard. Naast het 'gewoon' vaardig zijn in de taal, expliciteren deelnemers ook dat het gaat om goede interculturele communicatieve

¹ Citaten zijn anoniem weergegeven en voorzien van een nummer en rolaanduiding (docent – D – of vakdidacticus – VD).

competenties waarbij taalgebruikers elkaar respecteren en zich bewust tonen van verschillen in manieren van omgang tussen culturen.

“Taal en cultuur zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden en dienen ook zo aangeboden te worden dat niet alleen woorden en zinnen feitelijk worden beheerst, maar ook kunnen worden toegepast binnen de gevraagde context, rekening houdend met diverse culturen.” (VD36)

Er worden verschillende situaties benoemd waarbij communicatie in de moderne vreemde taal van pas komt, zoals voor studie, stage of beroep of wanneer men op vakantie gaat naar het buitenland. Daarnaast speelt ook het onderhouden van handelsbetrekkingen (economisch belang) een belangrijke rol in de visieteksten:

“Wij zijn van oudsher handeldsmensen. Het is en blijft belangrijk dat wij onze talen kennen en daardoor overal op de wereld terecht kunnen en onze expertise over kunnen brengen.” (D267)

Sommige deelnemers zien daarbij vooral een rol weggelegd voor het Engels, als *lingua franca* of ‘tussentaal’, andere deelnemers benadrukken juist dat andere talen, zoals die van onze buurlanden of verder in Europa, minstens even belangrijk zijn.

“We leven in een steeds meer internationale wereld. Het gebruik van MVT is daarbij cruciaal voor goede communicatie, met name Engels. Communicatieve vaardigheden zijn belangrijker dan 'accuracy' en de cultuur van specifieke doeltaallanden is ondergeschikt aan 'global citizenship'.” (VD15)

“Het is een foute gedachte om te denken dat Engels alleen voldoende is. De buurtalen zijn zeker zo belangrijk. Want is het niet fijn als je met Fransen in onderhandeling bent, het gesprek gaat in het Engels en je kunt verstaan wat de Fransen onderling tegen elkaar zeggen. In de zakenwereld wordt het zeer op prijs gesteld als je de taal van je zakenpartner spreekt. Laten we eens ophouden met denken dat Engels zaligmakend is.” (D61)

(2) Cultuurbewustzijn

Het belang van moderne vreemde taalleren voor het leren kennen en begrijpen van andere culturen en het reflecteren op de eigen taal en cultuur werd door 58% van de deelnemers in hun open antwoorden genoemd. Wat veel naar voren komt is dat de wereld van een mens groter wordt door met anderstalige mensen te communiceren en daardoor met andere manieren van doen en denken in aanraking te komen. Een mogelijk effect is dat je je beter kunt inleven in de ander. Bijvoorbeeld:

“Je kunt - als het goed is - met sprekers van verschillende talen communiceren en verruimt daardoor je kijk op de wereld. Door inzicht te vergaren in een andere (of ook de eigen taal) leer je ook mensen met een andere achtergrond beter begrijpen. Taal is niet alleen een communicatiemiddel (in de zin van een *lingua franca*) maar helpt betekenis te construeren - individueel en voor een groep.” (VD4)

“Het vergroot het empathisch vermogen omdat door de ogen van een ander kan worden gekeken wanneer de taal en cultuur wordt onderzocht.” (D56)

Dit kan vervolgens ook leiden tot reflectie op de eigen cultuur, omdat je leert vanuit een ander naar jezelf te kijken. Bijvoorbeeld:

“Taal staat niet los van een cultuur. Als men vreemde talen leert, krijgt men tegelijkertijd ook culturele bagage die de blik op de eigen cultuur/opvattingen verruimt. Je stelt jezelf en je eigen opvattingen als het ware steeds weer ter discussie.” (VD20)

(3) Taalbewustzijn

Deelnemers besteedden in hun antwoorden ook aandacht aan de waarde van het leren van een moderne vreemde taal voor het verkrijgen van inzicht in taalleren of in het fenomeen taal (13%). Een aantal deelnemers merkt op dat het leren van een vreemde taal ervoor zorgt dat je taalkennis vergroot (bijvoorbeeld met taalkundige aspecten), dat je taal beter leert doorzien en dat je daardoor mogelijk een betere taalgebruiker wordt. Leerlingen ontdekken bijvoorbeeld hoe taal gestructureerd is en hoe talen dragers zijn van identiteit en geschiedenis:

“Taal is overal. Het is HET kenmerk van mens-zijn. Het is datgene waarmee we denken, liefhebben, onderhandelen, creatief zijn, onze gevoelens uiten, opvoeden, leren, spelen, onze humor vervatten, beschrijven, ons in geschiedkundig perspectief plaatsen, oordelen en ons begrip tonen. Taal is onderdeel van wie wij zijn, vormt onze identiteit. Talen begrijpen (van de structuur tot de esthetische kanten ervan), ook de vreemde, helpt mij om onze wereld te begrijpen en te kunnen participeren.” (VD39)

Daarnaast kan volgens sommige deelnemers inzicht in taalleren helpen bij het later zelf leren van andere talen:

“Door een MVT naast het Engels te leren, ontdekken leerlingen hoe je een taal leert. Een Romaanse taal is daarbij een mooie opstap naar andere Romaanse talen zoals het Spaans, Italiaans, Portugees en Roemeens.” (D101)

(4) Cognitieve en algemene ontwikkeling

Tot slot benoemen een aantal docenten en vakdidactici (13%) in hun visie een onderwerp dat niet in de gesloten vraag terugkomt, namelijk dat taalleren bijdraagt aan de cognitieve en algemene ontwikkeling van mensen. Het maakt mensen bijvoorbeeld slimmer, creatiever en het zorgt voor meer verbeeldingskracht:

“Een taal leren is goede hersengymnastiek.” (D98)

“Persoonlijk vind ik [...] dat literatuur in zowel onderbouw als bovenbouw kan zorgen voor de ontdekking van werelden die anders onontdekt blijven, die bijdragen aan een grotere creativiteit, verbeeldingskracht en morele en esthetische ontwikkeling.” (VD63)

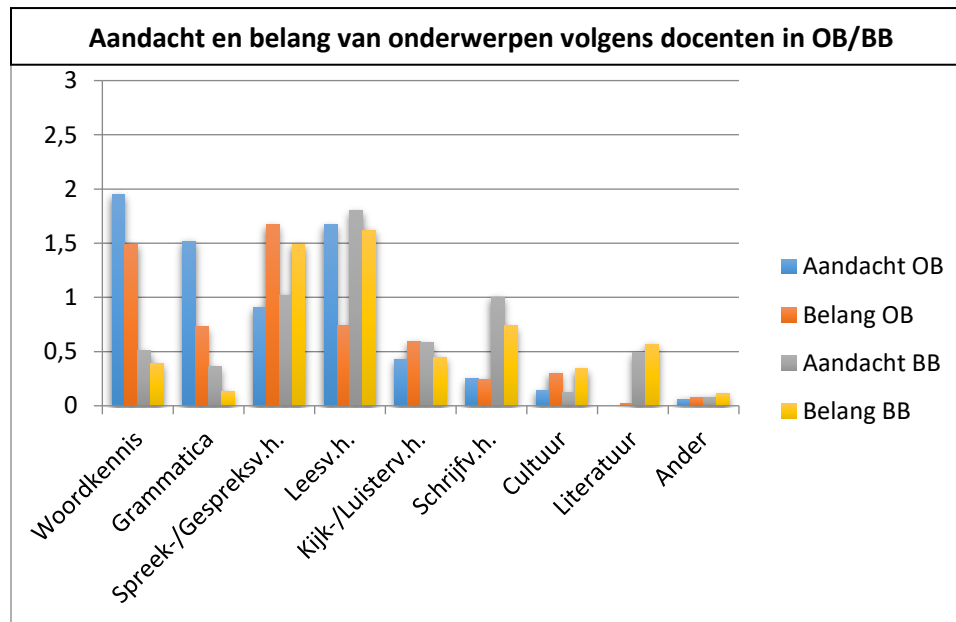
Samenvattend: de onderwijsvisie van docenten en vakdidactici werd in kaart gebracht door participanten te vragen naar de waarde van kennis van moderne vreemde talen in onze samenleving (open vraag) en de belangrijkste redenen om leerlingen een vreemde taal te leren (gesloten vraag). Voor veel participanten vormt het adequaat leren communiceren de belangrijkste reden van taalonderwijs, gevolgd door het leren kennen en begrijpen van andere culturen en daarmee ook de eigen taal en cultuur. Opvallend is dat zowel in de gesloten als open vraag taalbewustzijn (inzicht in taalleren en het fenomeen taal) wordt benoemd als een belangrijk doel van het mvt-onderwijs. Een aantal deelnemers noemt ook uit zichzelf het belang van taalonderwijs voor de cognitieve en algemene ontwikkeling. Er werden geen verschillen tussen vakdidactici en docenten opgemerkt.

Hoe tevreden zijn docenten en vakdidactici over de inhoud van het huidige mvt-onderwijs?

Op een schaal van 1 (helemaal niet tevreden) tot 5 (zeer tevreden) gaven deelnemers aan hoe tevreden ze zijn met het mvt-programma dat ze zelf geven (docenten) of het mvt-onderwijsprogramma op vo-scholen in Nederland (vakdidactici) (vraag 6). Het blijkt dat docenten gemiddeld genomen redelijk positief zijn over het curriculum (gemiddeld 3.64; standaarddeviatie 0.87). Het beeld dat vakdidactici van het huidige curriculum hebben is minder positief; ze zijn significant kritischer dan de docenten (gemiddeld 2.36; standaarddeviatie 0.77).

Docenten gaven (in vraag 1) aan in de onderbouw vooral aandacht te besteden aan het opbouwen van woordkennis, spreek-/gespreksvaardigheid, leesvaardigheid, grammatica-uitleg en kijk-/luistervaardigheid (96% of meer). Veel besteden ook aandacht aan *cultuur/kennis van land en volk* en *schrijfvaardigheid* (84% en 76%). Diezelfde vakken werden ook voor de bovenbouw benoemd. Opvallend is dat slechts 25% van de onderbouwdocenten literatuur behandelen tegenover 90% van de bovenbouwdocenten. Tot slot vullen zowel onder- als bovenbouwdocenten een aantal andere onderwerpen aan, zoals het oefenen van studievaardigheden en leerstrategieën, het behandelen van de actualiteit in de les en aandacht voor uitspraak/intonatie.

Kijkend naar het belang dat docenten aan de verschillende onderwerpen hechten (vraag 2) dan valt op dat er in de onderbouw relatief veel aandacht uitgaat naar *grammatica-uitleg* en *het opbouwen van woordkennis*. Er is daarentegen relatief weinig aandacht voor *spreek- en gespreksvaardigheid*, *kijk-/luistervaardigheid* en *cultuur/kennis van land en volk*. In de bovenbouw is er ook relatief veel aandacht voor *grammatica-uitleg* en, daarnaast, *schrijfvaardigheid*. Er is relatief weinig aandacht voor, wederom, *spreek-/gespreksvaardigheid* en *cultuur/kennis van land en volk*. Zie Figuur 2.



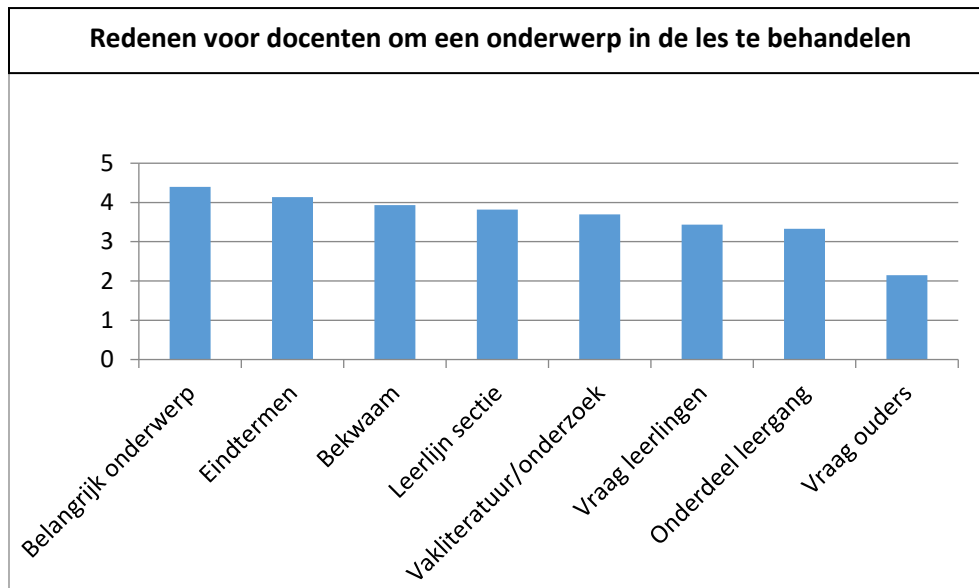
Figuur 2: Aandacht voor en belang van onderwerpen volgens onderbouw- (n = 169) en bovenbouwdocenten (n = 178) (0 = niet gekozen, 3 = meeste aandacht/belang)

Kijkend naar het belang dat vakdidactici aan de verschillende onderwerpen hechten (vraag 2) valt op dat er volgens hen in de onderbouw relatief veel aandacht uitgaat naar *grammatica-uitleg*. Er is daarentegen relatief weinig aandacht voor *spreek- en gespreksvaardigheid*, *leesvaardigheid* en

literatuur. In de bovenbouw is er volgens hen wederom relatief veel aandacht voor *grammatica-uitleg*. Er is relatief weinig aandacht voor *cultuur/kennis van land en volk* en, wederom, *spreek-/gespreksvaardigheid*.

Een vergelijking tussen vakdidactici en docenten laat zien dat vakdidactici gemiddeld meer dan docenten aangeven dat de meeste aandacht in de les uitgaat naar *grammatica-uitleg*, terwijl ze deze aandacht tegelijkertijd relatief minder belangrijk vinden dan docenten. Ook geven vakdidactici ten opzichte van docenten gemiddeld minder vaak aan dat er in de lessen aandacht wordt besteed aan *spreek-/gespreksvaardigheid*. Het lijkt er daarom op dat docenten en vakdidactici het erover eens zijn dat er in de lessen relatief veel aandacht is voor *grammatica-uitleg* en weinig voor *spreek- en gespreksvaardigheid*; vakdidactici lijken echter een iets extremer beeld te hebben van de praktijk. Dit draagt wellicht bij aan het minder positieve beeld dat vakdidactici van het curriculum hebben.

De belangrijkste reden die docenten noemen voor het behandelen van een onderwerp (vraag 3) is dat ze een onderwerp zelf belangrijk vinden. Ook de eindtermen, het eigen gevoel van bekwaamheid in een onderwerp en de leerlijn van een sectie vormen een belangrijke motivatie. Ouders hebben relatief weinig invloed op de keuze van docenten. Zie Figuur 3.

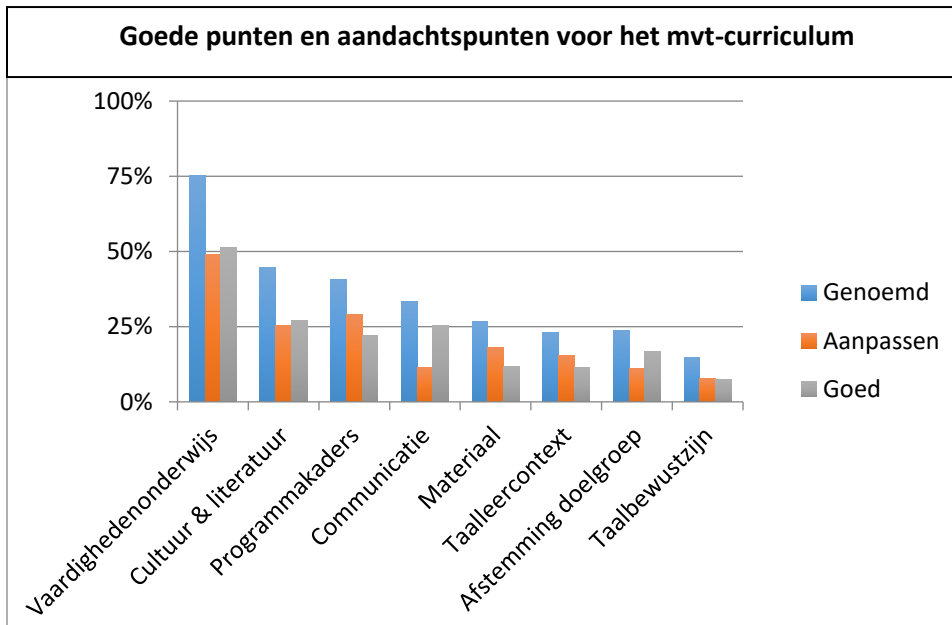


Figuur 3 Redenen van docenten (n = 220) om een onderwerp in de les te behandelen (1 = helemaal niet mee eens, 5 = helemaal mee eens).

Samenvattend: vakdidactici zijn kritischer op het huidige mvt-onderwijsprogramma dan docenten. Docenten zijn over het algemeen gematigd positief. Een vergelijking tussen de aandacht die aan lesonderwerpen wordt besteed en het belang dat aan deze onderwerpen gehecht wordt, laat zien dat zowel vakdidactici als docenten vinden dat er relatief veel aandacht uitgaat naar *grammatica-uitleg* en relatief weinig naar *spreek-/gespreksvaardigheid*. Gezien het gevoelde belang, besteden docenten verder relatief weinig aandacht aan *kijk-/luistervaardigheid* in de onderbouw en *cultuur/kennis van land en volk* in zowel onder- als bovenbouw. Vakdidactici zien relatief weinig aandacht voor *literatuur* en *leesvaardigheid* in de onderbouw en *cultuur/kennis van land en volk* in de bovenbouw. Docenten geven aan hun keuze voor de onderwerpen te laten hangen van verschillende factoren; de belangrijkste factor is het belang dat ze zelf aan het onderwerp hechten.

Zou er volgens docenten en vakdidactici iets aan het huidige moderne vreemde taalonderwijs moeten veranderen en, zo ja, wat?

Deelnemers zijn in twee open vragen (vragen 7 en 8) ingegaan op wat ze inhoudelijk goed vinden aan het huidige curriculum en wat er beter kan. Het was moeilijk een eenduidig antwoord uit de open antwoorden te destilleren. Voor verschillende onderwerpen worden zowel positieve als negatieve punten benoemd. Uiteindelijk is ervoor gekozen de opmerkingen te verzamelen in 8 discussiethema's waarbinnen deze verschillende kanten worden belicht. Zie Figuur 4.



Figuur 4 Weergave van goede punten en aandachtspunten voor het mvt-curriculum volgens docenten en vakdidactici (Totaal n = 228, n = 184, n = 44) (in % van het totaal aantal deelnemers).

(1) Vaardighedenonderwijs

Het vaardighedenonderwijs wordt door een groot aantal deelnemers (75%) ter sprake gebracht. Veel docenten en vakdidactici zijn positief (51%) over hoe de taalvaardigheden centraal staan in het officiële onderwijsprogramma en in het onderwijs. De aanwezigheid van alle (deel)vaardigheden, in plaats van een selectie, wordt daarbij vaak genoemd als positief punt: “alle vaardigheden komen aan bod (en versterken elkaar)” (D99). Daarbij noemen deelnemers hun eigen voorkeuren voor een vaardigheid, zoals aandacht voor kritisch leren lezen en luisteren, aandacht voor het schrijven van coherente teksten, maar ook voor het aanleren van strategieën behorende bij de verschillende vaardigheden. Wat opvalt in het commentaar is dat er meer aandacht is gekomen voor mondelinge taalsituaties; men vindt het positief dat “er onderhand meer aandacht aan spreekvaardigheid en luistervaardigheid besteed wordt dan 10 jaar geleden” (D69). Een aantal deelnemers noemt dat grammatica de lessen nu minder domineert, “grammatica staat niet meer op de eerste plek in de lessen” (VD1). Een ander benadrukt daarentegen juist het gedegen grammatica-onderwijs “waardoor kennis naar verwachting beter beklijft” (D64).

Veel deelnemers (49%) plaatsen ook kanttekeningen bij het gegeven vaardighedenonderwijs. Veel uiten de kritiek dat grammatica juist een *te grote* rol speelt: “Grammatica is te veel een instructiedoel op zich, terwijl het in mijn ogen een ondersteunende rol zou moeten hebben” (VD40). Grammatica zou ook

anders kunnen worden aangeboden, geven sommige deelnemers aan, bijvoorbeeld door het meer praktijkrelevant te maken, door minder te focussen op uitzonderingen of door grammatica-uitleg meer te variëren. Dat het grammatica-onderwijs niet altijd gemakkelijk aan te passen is, blijkt uit dit citaat:

“Ik zou minder willen focussen op grammatica, maar mijn leerlingen (gymnasiasten) willen juist graag regeltjes die houvast kunnen bieden.” (D34)

Een andere bron van onvrede is de overheersing van leesvaardigheid in het programma. Als reden hiervoor wordt vooral gewezen naar het eindexamen. Dat leesvaardigheid 50% van het CSE uitmaakt werkt in de hand dat er minder aandacht uitgaat naar andere onderwerpen. Het moedigt eerder het ontwikkelen van toetsvaardigheid aan (“de trukendoos die je nodig hebt voor een CSE-examen Frans” D138). Het liefst zou men een gelijkere verdeling zien en meer tijd steken in onderwerpen als spreekvaardigheid.

Kortom: in de antwoorden is relatief veel aandacht voor vaardighedenonderwijs. Deze antwoorden geven een wisselend beeld. Waar een groot deel van de deelnemers tevreden is over de balans tussen de vaardigheden, hebben ook een groot aantal deelnemers juist last van het aandeel leesvaardigheid in het programma. Waar sommigen blij zijn met een minder groot aandeel grammatica-onderwijs in hun onderwijs is dat volgens veel anderen nog niet genoeg doorgevoerd.

(2) De plek van literatuur en cultuur in het programma

45% van de deelnemers staat stil bij de literatuur en cultuuronderwijs. Een aantal deelnemers (27%), doet dat positief. Ze zijn bijvoorbeeld tevreden over de rol die cultuur en kennis van land en volk in inneemt naast de andere vaardigheden. Zulk onderwijs werkt “blikverruimend” (D44) en biedt de mogelijkheid “om leerlingen breed ontwikkelde mensen te helpen worden” (D64), onder andere door het “vergelijken van de eigen en de andere cultuur” (D131). Op welke wijze dit gebeurt, wordt meestal niet gespecificeerd. Men geeft ook aan blij te zijn met de plek van literatuuronderwijs: “literatuur wordt serieus genomen” (D206) en het is “goed dat er nog steeds verplicht literatuur moet worden behandeld” (VD10). Verschillende vormen van literatuuronderwijs worden genoemd, zoals creatief schrijven (“korte verhalen lezen en het einde afmaken” D56) en het samen met leerlingen lezen in de les.

Tegelijkertijd geeft 25% van de deelnemers aan dat ze graag verandering zouden zien. Er zou juist meer aandacht moeten zijn voor cultuur, kennis van land en volk en literatuur. Het aanbieden van cultuur en literatuur zou bijvoorbeeld een manier kunnen zijn om het leren van een taal leuker te maken:

“Ik zou veel meer aandacht willen besteden aan alle 'leuke' kanten van een taal zoals cultuur, historie, literatuur omdat ik denk dat als je daar mee werkt leerlingen op een meer natuurlijke manier een taal leren dan door het leren van regels en het maken van invuloefeningen.” (D174)

Literatuur wordt ook genoemd als bron om leesvaardiger te worden:

“Literatuur is een ideale bron van talige en (inter)culturele vorming en zou op leerlinggerichte wijze veel sterker moeten worden verankerd. Minder CITO-achtig lezen maar echte leesvaardigheid.” (VD105)

Ook wordt de noodzaak voor boeiend literatuuronderwijs genoemd met duidelijke leerlijnen en waarin leerlingen op hun eigen niveau met literatuur in aanraking komen, zowel in de bovenbouw vwo als in het vmbo. Bijvoorbeeld:

“Literatuur komt in het onderwijsprogramma voor VMBO voor, maar is voor hun eigenlijk te moeilijk. Ik heb nog geen goede vorm gevonden om ze daarmee te laten kennismaken” (D93).

Kortom: ook literatuur en cultuur krijgen relatief veel aandacht in de antwoorden van de deelnemers en ook hier is sprake van een divers beeld. Waar de een tevreden is over de plek voor literatuur en cultuur in het onderwijsprogramma heeft de ander meer behoefte aan ‘verankering’ en houvast, niet in de laatste plaats om onderwijs uitdagender en ‘leuker’ te maken.

(3) Programmakaders

Een behoorlijk aantal deelnemers (41%) noemt elementen die te maken hebben met de kaders waarbinnen docenten moeten werken en die de inhoud van het programma beïnvloeden. Zo geven sommige deelnemers aan tevreden te zijn met de ruimte die hen geboden wordt om zelf invulling te geven aan hun onderwijs en de samenwerking binnen de sectie: “Wij mogen veel experimenteren en zelf de weg naar en over de einddoelen heen bepalen” (D243). Anderen benadrukken juist dat dit slecht mogelijk is vanwege het kleine aantal uren en een te groot aantal leerlingen. Ook geven een paar docenten en vakdidactici aan blij te zijn met de status van de talen, bijvoorbeeld dat “het Engels een centrale rol als mvt [heeft] gekregen in Nederland” (VD6) en simpelweg “dat talen nog altijd verplicht zijn!” (VD13).

Wat betreft het curriculum is een aantal deelnemers tevreden met de bestaande leerlijn en de afstemming op einddoelen. Sommige docenten werken met specifieke programma’s, zoals het Engelse IB-programma, en zijn hierover inhoudelijk erg te spreken. Wat vooral kritische aandacht krijgt, is de toetsing: het gebeurt te veel en de invloed van het Centraal Examen op de inhoud van de les, met de nadruk op leesvaardigheid, wordt door velen gezien als buitenproportioneel. Bijvoorbeeld:

“Ik ervaar het Cito-examen leesvaardigheid in de examenklas als de grootste beperking van mijn mvt-onderwijs. Eén examen helemaal aan het eind dat maar liefst voor de helft meetelt. Een examen dat kunstmatig moeilijk wordt gemaakt, dat kunstmatig naar een 6 gemiddeld wordt genormeerd, dat niets te maken heeft met het ERK omdat er een woordenboek bij mag worden gebruikt: De uitkomst van dit examen zegt niets over de kennis van de Duitse taal van mijn leerlingen. Er zijn leerlingen die prima Duits spreken, maar toch zakken voor dit examen, en er zijn leerlingen die belabberd Duits spreken, maar toch slagen voor dit examen. Het Cito-examen leesvaardigheid telt veel te zwaar mee voor het eindcijfer van mijn leerlingen. Het zou minder moeten wegen, en als het aan mij lag het liefst helemaal afgeschaft moeten worden”. (D60)

Kortom: hoewel sommige randvoorwaarden aan het onderwijs niet direct betrekking hebben op de inhoud, beïnvloeden ze wel de manier waarop aan de inhoud vorm kan worden gegeven. Relatief veel deelnemers benoemen deze in hun antwoorden. Sommige docenten geven daarbij aan gemotiveerd te raken van ruimte voor onderwijsontwikkeling (of juist gedemotiveerd door de afwezigheid hiervan). Het Centraal Examen wordt wederom benoemd als een negatieve invloed voor de inhoud.

(4) Aandacht voor echte communicatie

33% van de deelnemers staat direct stil bij de communicatieve uitgangspunten van het onderwijs. De nadruk wordt daarbij gelegd op het daadwerkelijk toepassen van deze vaardigheden in alledaagse, communicatieve situaties. Behoorlijk wat deelnemers (25%) geven aan hierover tevreden te zijn:

“Leerlingen leren het daadwerkelijk toe te passen. Als ik met ze in Frankrijk ben kunnen zij daadwerkelijk in de taal communiceren”. (D269)

Een aantal deelnemers voegt hieraan toe dat er steeds meer aandacht is voor taaltaken, TweeTalig Onderwijs en ook het ERK. De volgende deelnemer benadrukt daarbij het verschil tussen boven- en onderbouw:

“In de examenklas zijn we gericht bezig taaldoelen (in de vorm van can-do-statements) te behalen. In de overige leerjaren zijn we voornamelijk bezig met het leren van contextloze woordenschat en niet-betekenisvolle grammatica.” (D57)

Het positieve beeld dat aan de ene kant wordt geschetst is dat in plaats van het aanleren van “koude’, kortstondige kennis” (D117) de nadruk meer is verschoven naar echte taalbeheersing. Tegelijkertijd geven deelnemers (11%) ook aan het communicatieve aspect juist te weinig terug te zien in het onderwijs. Benadrukt wordt dat we in het onderwijs wel veel spreken over de communicatieve benadering, maar dit in de praktijk niet uit de verf komt. Ook hier wordt weer genoemd dat er te veel aandacht uitgaat naar grammatica en accuraat taalgebruik. Bijvoorbeeld:

“Er wordt in de retoriek gesproken van de communicatieve benadering, maar in de praktijk ligt er nog (te) veel nadruk op grammatica. Deze zou als doel hebben om de vaardigheden te ondersteunen, maar vaak zie ik dat het toch eigenlijk meer als doel op zich wordt onderwezen (ondanks dat dit vaak niet onderkend wordt als zodanig door docenten).” (VD6)

Kortom: vaardighedenonderwijs is één ding, maar leren leerlingen ook echt communicatief te zijn in de taal? Sommige docenten en vakdidactici zijn tevreden met de manier waarop de communicatieve aanpak wordt uitgevoerd. Tegelijkertijd is niet iedereen overtuigd van de daadwerkelijke toepassing in de praktijk.

5) Het gebruikte materiaal

Een aantal deelnemers (27% in totaal) noemt het gebruikte materiaal als goed punt (12%), een aantal als aandachtspunt (18%). Zo zijn sommige docenten tevreden over het gebruik van methoden als AIM of TPRS. Het gebruik van ICT wordt toegejuicht als manier om te differentiëren of om authentiek en actueel materiaal in de klas te brengen. Men is positief over leergangen waar deze bijvoorbeeld aansluiten op de belevingswereld van de leerling of een “breed scala aan woordenschat” bieden (D160). Anderen vinden dat leergangen te veel op grammatica gericht zijn en zouden liever een meer vernieuwende of meer omvattende leergang gebruiken of juist los van de leergang werken. Bijvoorbeeld:

“De boeken (Grandes Lignes, havo niveau) vind ik vreselijk. De inhoud sluit niet aan bij het doel. Want wat is je doel? Dat leerlingen zich helemaal suf leren aan woorden die ze nooit gebruiken? Dat ze grammatica regels uit hun hoofd leren en er niks mee kunnen? Dat is wel wat deze methode van ze vraagt. Ik zou het liefst het hele programma omgooien en op thema gaan werken. Bijvoorbeeld 'receptie'. Wat komt daar

allemaal bij kijken? Welke vocabulaire heb je nodig? Wat wil je leren? En het dan zo benaderen. En pas naar een volgend thema als de groep het beheerst. Zo hebben ze veel meer eigen inbreng.” (D274)

Kortom: een aantal deelnemers noemt het materiaal als goede of minder goede invloed op de inhoud. Waar het materiaal sommige deelnemers houvast biedt, hebben anderen juist behoefte aan vernieuwing.

(6) Taalleercontext

24% van de deelnemers noemt de context waarin taal wordt geleerd: gebeurt dit alleen in de klas of ook daarbuiten en hoe dan? 15% noemt aandachtspunten met betrekking tot de manier waarop leerlingen met de vreemde taal in aanraking komen, 11% noemt punten waarover ze tevreden zijn. Het gebruik van de doeltaal is een terugkerend thema. Deze moet volgens sommige deelnemers meer worden ingezet:

“Doeltaal = voertaal: finetuning gebeurt pas als je de taal ook daadwerkelijk gebruikt. Dat zie je niet terug in de klas of in de sectie. Sectiebesprekingen zouden volledig in de doeltaal moeten plaatsvinden”. (D172)

Anderen zijn juist tevreden met de manier waarop docenten via de doeltaal in hun les “zorgen voor veel taalinput” (VD10). Ook input via TTO-onderwijs wordt soms benadrukt. Naast doeltaalgebruik ziet men graag meer aandacht voor internationalisering, in de vorm van uitwisselingen of een buitenlandstage, zodat leerlingen in aanraking kunnen komen met authentiek materiaal en ‘echte’ taalsituaties. Voor andere deelnemers vormen de reizen naar het buitenland juist al een pluspunt binnen het curriculum: “Excursies naar Lille en Parijs zijn vaste onderdelen”(D114) en “Vaak gaan studenten op excursie naar het VK en dit is een authentieke manier van taal leren” (VD78).

Kortom: een aantal deelnemers bespreekt ervaringen met betrekking tot de context waarin taal geleerd wordt. De tevredenheid over o.a. doeltaalgebruik en internationalisering varieert.

(7) Afstemming doelgroep

24% van de deelnemers noemt de afstemming met de doelgroep in zijn/haar antwoord (17% noemt positieve aspecten; 11% noemt aandachtspunten). Sommige deelnemers hebben het gevoel dat het onderwijs goed aansluit bij de belevingswereld van leerlingen. Docenten benoemen bijvoorbeeld dat ze de “lesstof nuttig en passend maken” (D274) en leerlingen “laten voelen dat ik een zeer haalbaar vak geef” (D111). Andere docenten hebben juist moeite met deze aansluiting:

“Ik zou er zelf meer inhoud aan willen geven. Meer tijd besteden aan kennis van land etc. maar dat is minder eenvoudig dan vroeger omdat zij hele ander interesses hebben (waar ze wel veel over weten) en ik ze de traditionelere kennis wil bijbrengen (waar ze niet zo op zitten te wachten).” (D221)

Er zijn ook docenten die tevreden te zijn over de manier waarop ze differentiëren en persoonlijk leren mogelijk maken, bijvoorbeeld via ICT, maar ook via het aanbieden van extra opties en het uitdagen van de leerling met Delf of Cambridge programma’s, TTO-onderwijs en wedstrijden. Men voelt ruimte om oog voor de leerling te hebben:

“Ik ontwikkel samen met mijn sectie een eigen methode, daarin kunnen we precies aanbieden wat een leerling voor dat jaar nodig heeft, de leerstof past in de belevingswereld van de leerling en de leerstof is up to date.” (D182)

Andere docenten zouden juist graag meer mogelijkheden voor differentiatie hebben om leerlingen bijvoorbeeld naar niveau en belangstelling te bedienen en ze keuzes aan te bieden. Zo schrijft een docent:

“Ik zou toe willen naar een eigen leertempo bij leerlingen. Veel leerlingen zouden veel verder kunnen komen. Zwakke leerlingen houden de boel op” (D263).

Kortom: een aantal docenten en vakdidactici geeft aan dat onderwijs beter op de doelgroep afgestemd zou moeten worden door bijvoorbeeld meer nuttige en haalbare lesdoelen te stellen en te differentiëren. De ene docent slaagt hier momenteel beter in dan de ander.

(8) Taalbewustzijn

Elementen van taalbewustzijn komen in de antwoorden van een klein aantal docenten en vakdidactici (15%) terug. Sommige deelnemers (7%) noemen het “verband met het maatschappelijk nut” (D187) of het belang van actualiteit in de les (“’s avonds in het nieuws (internet), de volgende dag in de les” D237). Daarnaast biedt het onderwijs volgens sommigen “inzicht in taal en taalverwerving” (D22), maar het leert leerlingen ook kritisch te kijken naar taalgebruik. Bijvoorbeeld:

“Ik probeer leerlingen iets verder te laten kijken dan het leren van de taal, door ze zelf talige fenomenen te laten ontdekken en te laten analyseren. In mijn programma is veel ruimte om zelf extra met de taal bezig te zijn; gemotiveerde leerlingen kunnen extra stappen zetten”. (D192)

Een aantal deelnemers (8%) noemt taalbewustzijnsthema’s waar ze juist meer nadruk op willen leggen. Zo noemt een docent de behoefte aan “meer vakoverstijgende projecten” (D184), en een vakdidacticus de behoefte aan meer kennis over taal in de les:

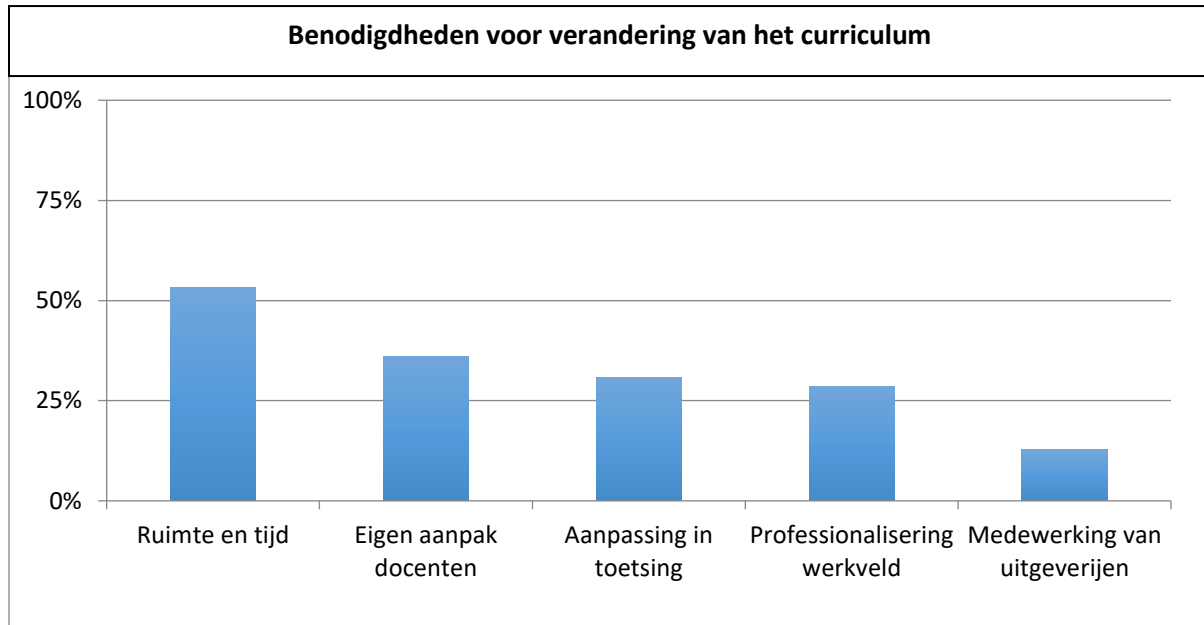
“MVT-onderwijs moet een breder perspectief geven: taalvaardigheid moet hand in hand gaan met kennis over taal, taalbewustzijn. Beide aspecten moeten aan bod komen en elkaar versterken.” (VD39)

Kortom: taalbewustzijn komt zijdelings aan bod in de antwoorden van docenten en vakdidactici. Waar de een zijn eigen weg op dit gebied lijkt te hebben gevonden, ziet de ander het nog te weinig terug in het onderwijs.

Samenvattend: de acht discussiethema’s laten zien dat docenten en vakdidactici over veel tevreden zijn, maar ook kanttekeningen plaatsen. Er is in de open evaluatie van het onderwijs relatief veel aandacht voor het vaardighedenonderwijs, en daarnaast ook, weliswaar in iets mindere mate, voor literatuur- en cultuuronderwijs en de aanwezige programmakaders. Geen enkel thema komt eenduidig als positief uit de bus. Gezien de vraagstelling en de doelstelling van dit onderzoek is dit opmerkelijk noch bezwaarlijk. Al met al levert het een interessant landschap van meningen over mvt-onderwijs op waarbinnen geen eensgezindheid heerst.

Wat is er volgens docenten en vakdidactici nodig om verandering mogelijk te maken?

Na het in kaart brengen van inhoudelijk goede en eventueel minder goede punten aan het mvt-onderwijsprogramma werd docenten gevraagd aan te geven wat er volgens hen nodig zou zijn om de voorgestelde veranderingen te bewerkstelligen (vraag 8). Daarbij sprongen vijf thema's in het oog die hieronder verder worden toegelicht. Zie Figuur 5.



Figuur 5 Benodigheden die docenten en vakdidactici (Totaal n = 228, D n = 184, VD n = 44) noemen om veranderingen aan te brengen in het mvt-onderwijsprogramma (in %).

(1) Ruimte en tijd

De helft van de deelnemers (54%) geeft aan dat de onderwijspraktijk te weinig ruimte biedt voor wat men wil en kan; dat zit hem allereerst in praktische zaken als de aanwezige infrastructuur, de juiste ICT-voorzieningen, zoals een taal lab of voldoende computers, de hulp van een assistent in de klas of de behoefte aan een eigen klaslokaal. Het gaat hier echter vooral om de beschikbare tijd. Zo zou er voor de moderne vreemde talen meer lestijd moeten komen. Dit is volgens deelnemers belangrijk om daadwerkelijke taalverwerving in lesverband mogelijk te maken, om bijvoorbeeld gespreksvaardigheid beter te oefenen, of juist ruimte te hebben voor andere zaken zoals literatuuronderwijs. Een voorbeeld:

“Op mijn school krijgen ze maar 2u Frans per week en dat is te weinig. Niet alleen kan je geen band opbouwen met de leerlingen, ook het programma is teveel voor 2 lessen per week waardoor er helemaal geen tijd meer is voor de 'leuke' dingen.” (D204)

Naast extra lestijd geven deelnemers aan dat docenten binnen hun aanstelling meer tijd zouden moeten hebben voor het ontwikkelen van hun onderwijs, het voorbereiden van hun lessen, bijscholing en overleg met collega's. Bijvoorbeeld:

“Er zou veel meer nadruk moeten komen op professionele ruimte/tijd om creatief te kunnen zijn, na te kunnen denken en gebaande paden te kunnen verlaten. Meer tijd voor kwaliteit en out the box denken, praktijkonderzoek doen en aandacht besteden aan wat er inhoudelijk gebeurt.” (D71)

Ook is er behoefte aan tijd voor zelfontplooiing in vakgroepen, workshops of via andere nascholingsactiviteiten, bijvoorbeeld op het gebied van eigen taalvaardigheid. Dit wordt in de weg gezeten door bijvoorbeeld “administratie van mentoraat” (D120), maar ook doordat er te weinig geld beschikbaar is. Een aantal deelnemers noemt bijvoorbeeld dat er geld nodig is ten behoeve van goed materiaal en het organiseren van reizen, maar ook “om ontwikkeling mogelijk te maken, zonder dat het uit de eigen zak van de docent moet komen” (D173).

Naast meer tijd noemen enkelen de grootte van klassen als minpunt. Kleinere groepen (van bijvoorbeeld 25 of zelfs 15 leerlingen) zouden nodig zijn om bijvoorbeeld spreekvaardigheid beter te oefenen, maar ook om effectiever persoonlijke feedback te kunnen geven. Ook zouden docenten volgens sommige deelnemers meer autonoom moeten kunnen werken en meer ruimte moeten hebben in het jaarprogramma. De één geeft daarbij aan dat er binnen de sectie weinig ruimte is en dat de leergang misschien te veel gevolgd wordt in het bepalen van de vakinhoud, de ander voelt dat de door het ministerie voorgeschreven eindtermen deze vrijheid in de weg staan: “het curriculum bepaalt veel en je wil toch hetzelfde bieden als je collega's” (D221).

Hier staat tegenover dat sommige deelnemers ook aangeven juist behoefte te hebben aan meer verplichtingen en richtlijnen vanuit de overheid of hun directie met betrekking tot docent-professionalisering en de inhoud en toetsing van het curriculum. Zo zouden sommigen internationalisering als verplicht onderdeel willen opnemen in het curriculum; anderen stellen bijvoorbeeld voor dat er een “vakinhoudelijke inspectie” komt “bijvoorbeeld wat betreft het gebruik van de doeltaal, het sectieprogramma en het PTA” (D217).

Kortom: veel docenten geven aan dat er meer ruimte en tijd moet komen om het onderwijs te verbeteren. Dat betekent vooral meer lestijd, meer voorbereidingstijd, meer ontwikkeltijd en tijd om te professionaliseren. Waar sommige deelnemers om meer ruimte voor autonomie vragen, hebben andere deelnemers juist behoefte aan duidelijkere kaders.

(2) Eigen aanpak van docenten

36% van de deelnemers noemt dat docenten zelf inhoudelijke aanpassingen zouden moeten maken aan het programma of in de gebruikte werkwijze op school. Er worden veel ideeën aangekaart, zoals werken met realistische taaltaken of met het taalportfolio, werken met meer langdurige (taal)projecten, het inzetten van ICT om het vak aantrekkelijker te maken, het vaker inzetten van de doeltaal in de les, het vaker in contact komen met native speakers (bijvoorbeeld via buitenlandse reizen of via Skype) en het aanbieden van meer keuzemogelijkheden voor leerlingen. Voor het Engels worden zaken genoemd als aandacht voor de rol van Engels “in de internationale context en de communicatie tussen niet-native speakers” (VD15). Over het Duits en het Frans stippen sommige deelnemers aan dat het af zou moeten van een negatieve beeldvorming als ‘saai’ en onnodig naast het Engels. Ook geven sommige docenten aan graag zelf nieuw materiaal te ontwikkelen. Er is bijvoorbeeld behoefte aan een “overzichtelijke en goed gestructureerde database” (VD24) van opdrachten om vaardigheden mee te oefenen of er zouden “een soort 'nieuwsbrieven' moeten komen waarin actualiteiten worden aangeboden die tijdens de les behandeld kunnen worden” (D202).

Om veranderingen in gang te brengen dienen docenten, vindt men, ten eerste zelf andere inhoudelijke keuzes te maken. Bijvoorbeeld:

“We zouden dan nog eens kritisch moeten kijken naar wat we ze bij brengen aan grammatica bijvoorbeeld en daar wellicht een andere keuze in maken omdat ik niet denk dat alles uitgelegd hoeft te worden.” (D21)

Ook benadrukt een aantal deelnemers dat er misschien wel een cultuuromslag moet plaatsvinden waarin anders wordt nagedacht over bijvoorbeeld “onderwijs aan (hoog)begaaftde leerlingen in Nederland” (D84), maar ook over het nut van moderne vreemde taalonderwijs. Zo zegt een deelnemer dat:

“het efficiency-denken moet worden gestopt: het gaat er niet (alleen) om dat een leerling nuttig is voor de maatschappij. De leerling moet de ruimte krijgen om te genieten van literatuur, theater en film. Dat geeft hem diepgang voor het leven.” (D56)

Deelnemers benadrukken daarnaast het belang van samenwerking tussen docenten om een aanpassing in het curriculum voor elkaar te krijgen. Docenten streven naar “meer overleg in de sectie over wat we gezamenlijk willen bereiken met de leerlingen” (D34) en proberen collega’s te ‘overtuigen’ en ‘mee te krijgen’. Ook benadrukken sommigen dat vakoverstijgend werken, zoals in taalprojecten, veelzijdig onderwijs mogelijk maakt. De genoemde samenwerking blijkt echter niet altijd gemakkelijk, want collega’s zijn soms “tevreden met hun routine...” (D227).

Kortom: een behoorlijk aantal docenten en vakdidactici noemt manieren om het onderwijs zelf aan te pakken, bijvoorbeeld door de nadruk in het programma te verleggen of zelf onderwijs te ontwikkelen. Wat hiervoor nodig lijkt is een andere benadering van het onderwijs en samenwerking tussen docenten.

(3) Aanpassing in toetsing

31% van de deelnemers noemt het belang van veranderingen in toetsing voor het curriculum. Dit heeft grotendeels te maken met het aandeel leesvaardigheid in het eindexamen voor de talen, het niveau en de manier van bevraging. Door sommigen wordt het CSE zelfs getypeerd als “belachelijk” (D67) en “niet meer van deze tijd” (D54); het staat de nadruk op communicatie in de weg. Een aantal deelnemers zou naast leesvaardigheid graag een groter aandeel zien voor kijk-/luistervaardigheid, spreekvaardigheid of juist toe willen werken naar een evenredige verdeling van alle vaardigheden, inclusief aandacht voor literatuur en cultuur. Bijvoorbeeld:

“Nu heeft leesvaardigheid 50% van het cijfer in handen, terwijl leerlingen het meest gebaat zouden zijn bij betere spreek- en luistervaardigheid. Ook vind ik het minimale aandeel van de literatuur een verlies, omdat dit zoveel meer biedt dan de technische leesvaardigheid waar nu op gehamerd wordt. De ideale eindtermen zouden in ieder geval gelijke waardering moeten hebben voor de vaardigheden zodat scholen hier ook in gelijke mate aandacht aan kunnen besteden, zonder afgerekend te worden op alleen maar leesvaardigheidscijfers.” (D58)

Sommige docenten en vakdidactici doen suggesties voor een andere aanpak, bijvoorbeeld door te kijken “hoe dit in andere landen wordt gedaan” (VD4) of door het “Cito-eindexamen bij de MVT te vervangen door erkende certificaten: Goethe, Cambridge, Delf, etc. De te bereiken eindniveaus verschillen dan per afdeling” (D60). Ook zou men minder moeten denken binnen gebaande paden:

“Stel je de vraag: wat willen we bereiken, wat moeten de leerlingen weten en hoe kan ik het toetsen? Is het CSE wel de geschikte vorm? Dus durf het veilige pad van toetsing via leesvaardigheid te verlaten. Denk out of the box.” (D46)

Naast het CSE worden toetsen in het hele curriculum besproken. Zo zijn de toetsen uit de methode bijvoorbeeld “nogal gefocust op de grammatica” (D160) en er zou ook meer “holistisch” kunnen worden getoetst “in plaats van aparte onderdelen” (VD51). In plaats van meerkeuzetoetsen en invuloefeningen zou er meer gebruik kunnen worden gemaakt van toetsen “waarbij leerlingen zelf verwoorden wat ze kunnen en weten” (D131).

Meer algemeen stellen deelnemers een ander denken over toetsing voor. Zo zouden sommigen het behalen van cijfers minder centraal willen stellen en minder willen toetsen. De nadruk zou meer moeten liggen op bijvoorbeeld het geven van feedback. Dit kan bijvoorbeeld via het gebruik van een taalportfolio. Anderen zien graag meer aandacht voor verschillende niveaus:

“Ik denk dat er vanuit de regering een heel ander programma opgezet dient te worden. Het onderwijssysteem in Nederland gaat absoluut niet met de veranderde wereld om ons heen mee. Hoezo nog jaarklassen? Hoezo alle vakken op hetzelfde niveau als je naar de universiteit gaat? Waarom kun je niet gewoon 1 vak op een ander niveau afsluiten?” (D86).

Kortom: een behoorlijk aantal deelnemers geeft aan dat een aanpassing in de manier van toetsing een goede invloed zou kunnen hebben op het onderwijs. Hier wordt vooral bedoeld op de nadruk op leesvaardigheid en de manier van toetsing in het CSE, maar ook binnen de rest van het curriculum zou men anders over toetsing na willen denken.

(4) Professionalisering werkveld

29% van de deelnemers, waaronder relatief veel vakdidactici, geeft aan dat het nodig is dat het werkveld op verschillende manieren een professionaliseringsslag maakt. Docenten en vakdidactici vinden het vooral belangrijk dat docenten aan nascholing (kunnen) toekomen, in de vorm van cursussen, workshops, PLG's, zodat ze hun eigen (taal)vaardigheden 'op peil houden' en op de hoogte blijven van nieuwe vakinhoudelijke inzichten, vakdidactische ontwikkelingen en mogelijkheden om nieuw opgedane kennis in de les toe te passen. Een enkeling benoemt ook een behoefte aan praktijkonderzoek om bijvoorbeeld nieuwe methodes te evalueren. Ook noemen sommigen dat het belangrijk is om docenten te helpen bij het formuleren en implementeren van hun eigen visie op het vak. Grotere expertise helpt docenten zelf keuzes te maken. Wel plaatsen sommige deelnemers kanttekening bij de manier waarop nascholing wordt georganiseerd. Bijvoorbeeld:

“Nu zijn het vaak nascholingen die niet over een langer termijn worden aangeboden maar op een middag. Docenten worden niet begeleid in het innoveren/verbeteren van hun onderwijs. Ze krijgen nu ideeën mee en als ze tijd hebben gebruiken zij deze een paar keer in hun les maar er verandert daardoor weinig.” (VD4)

Niet alleen de scholing van zittende docenten wordt besproken, ook het belang van goede lerarenopleidingen wordt genoemd. Zo wordt benadrukt dat de opleiding zowel theoretisch sterk als praktijkgericht dient te zijn: “Research-informed practice moet centraal staan” (VD6). De implementatie in de praktijk dient ook voldoende aandacht te krijgen, bijvoorbeeld via “concrete oefenfases” en “betere professionele begeleiding in de praktijk” (VD11). Juist hier moeten ook de onderwerpen aan bod komen die op scholen nog 'onderbelicht' lijken. Bijvoorbeeld:

“Op de docentenopleiding (ook tweede graagdsgebied) vanaf dag 1 doeltaal = voertaal hanteren opdat alle afgestudeerden ook daadwerkelijk in staat zijn / durven dit toe te passen.” (D273)

Daarnaast wordt benoemd dat lerarenopleidingen, universiteiten en scholen nog beter een gezamenlijke visie op mvt-onderwijs kunnen uitdragen aan de hand waarvan (aankomende) docenten en hun begeleiders duidelijk is wat er wordt verwacht. Dit kan bijvoorbeeld door meer tijd te besteden aan intervisie tussen collega's, uitwisselingen tussen opleidingen en scholen en overleg in landelijke vakverenigingen. Ter illustratie:

“Lerarenopleidingen, Geesteswetenschappen en Onderwijsveld moeten samen tot inhoud komen. Opleidingen moeten werken aan gedegen scholing (die werkt! PLG's, Lessonstudy, etc) en scholen moeten werkelijke ruimte krijgen om hun docenten te laten professionaliseren (shine, grow or go), Samen moeten we naar Den Haag om dit te presenteren.” (VD39)

Kortom: een aantal deelnemers, relatief veel vakdidactici, benoemt dat professionalisering nodig is om verbeteringen in het onderwijs te bewerkstelligen. Hiervoor is effectieve nascholing nodig en docentenopleidingen die zowel theoretisch als praktijkgericht sterk opleiden. Meer samenwerking is tussen de verschillende actoren in het onderwijsveld zou welkom zijn.

(5) Medewerking van uitgeverijen

Tot slot doet 13% van de deelnemers een beroep op uitgevers en hun methoden of leergangen om verandering mogelijk te maken. Daarbij klinken verschillende geluiden. Zo geeft men bijvoorbeeld aan dat de methoden minder gericht zouden moeten zijn op grammatica en vocabulaire. Er zou meer ruimte moeten zijn voor andere zaken, zoals bijvoorbeeld de doeltaal, door “opdrachten bijvoorbeeld in het Frans in plaats van in het Nederlands” te maken (D193). Sommige deelnemers zouden meer en uitdagendere opdrachten willen zien. Op het gebied van ICT noemt een deelnemer dat “de programma's die door de uitgevers worden aangeboden te beperkt” zijn (D61). Tot slot lijkt de ene docent het fijn te vinden wanneer leergangen een volledig programma aanbieden, waar bijvoorbeeld ook aandacht is voor meer inhoudelijke onderwerpen en veel stof herhaald wordt. Anderen zien juist liever dat leergangen minder ‘prescriptief’ zijn:

“Nu zijn methodes vaak ontworpen om een leidraad te zijn voor de invulling van lessen en de toetsing, waardoor docenten niet gevraagd worden om zelf met materiaal en activiteiten te komen.” (VD33)

Kortom: een klein aantal docenten en vakdidactici benadrukt de invloed van leergangen op het onderwijs en de mogelijkheid voor uitgevers om bij te dragen aan verandering. De één gebruikt een (vernieuwde) leergang graag als houvast, de ander ziet de leergang juist liever minder prescriptief.

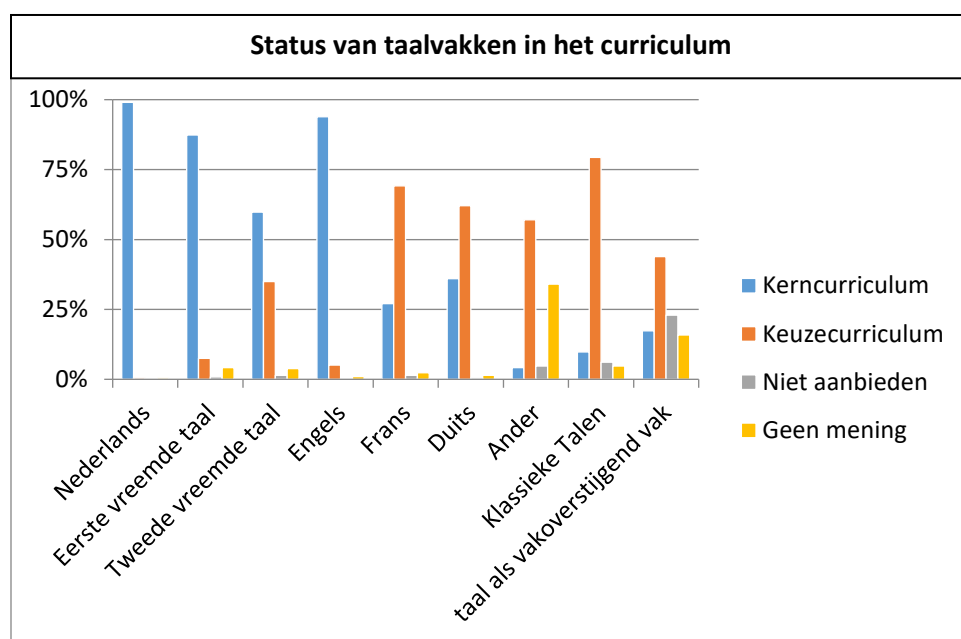
Samenvattend: van de vijf benoemde aandachtspunten voor verandering wordt de behoefte aan tijd en ruimte relatief het meest genoemd. Docenten en vakdidactici zien daarnaast mogelijkheden voor het aanpassen van hun eigen aanpak binnen de scholen en lerarenopleidingen en benadrukken het belang van professionalisering en samenwerking binnen secties en tussen scholen en opleidingen. Ze geven echter ook aan dat een andere manier van toetsing en medewerking van uitgeverijen zal kunnen helpen bij de verbetering van het onderwijs en het creëren van meer ruimte.

4. Bevindingen thema 2: actuele discussiepunten

In het tweede deel van de enquête werden de deelnemers gevraagd hun voorkeuren, kennis en ervaringen wat betreft de status van talen in het curriculum, taalbewustzijn, doeltaalgebruik, ICT en Interculturele competentie aan te geven. Hieronder worden deze onderwerpen per deelvraag besproken.

Welke status in het curriculum kennen docenten en vakdidactici de verschillende talen toe?

Deelnemers gaven voor verschillende taalvakken aan of deze deel zouden moeten uitmaken van het kerncurriculum of het keuzecurriculum, of dat ze het niet zouden willen aanbieden (vraag 10; Figuur 6).



Figuur 6 Positie van taalvakken in het curriculum volgens docenten en vakdidactici (Totaal n= 214, D n = 176; VD n = 38) (in %)

(1) Kerncurriculum

Het merendeel van de deelnemers geeft aan Nederlands (99%) en een eerste vreemde taal (87%) op te willen nemen in het kerncurriculum. Engels lijkt de meest logische keuze voor deze eerste vreemde taal aangezien 94% van de deelnemers het in het kerncurriculum plaatst. In de optionele toelichting bij de vragen wordt de belangrijke status van het Engels door veel deelnemers onderstreept - "Hier kunnen we niet omheen" (D205); het is bijvoorbeeld nodig voor vervolgonderwijs, en dient als *lingua franca*. Tegelijkertijd suggereren enkele deelnemers toch ook dat de nadruk op Engels niet alleen maar voor de hand ligt "omdat het al zo aanwezig is buiten school dat je misschien beter aandacht kan besteden aan een andere MVT" (D187). Leerlingen met een niet-Nederlandse achtergrond zou ook de mogelijkheid kunnen worden geboden "om zich te verrijken met kennis en cultuur van het land waar hij woont en een eventueel land van herkomst zouden daarin moeten passen" (D30).

Meer dan de helft (60%) van de deelnemers ziet daarnaast graag ruimte in het kerncurriculum voor een tweede vreemde taal. Waar het merendeel van de toelichtingen meertaligheid voorstaan, wordt door

enkele docenten toch ook een kanttekening geplaatst: het vraagt soms juist te veel van leerlingen om een tweede vreemde taal te *moeten* leren. Of een tweede vreemde taal verplicht moet worden gesteld hangt volgens hen af van het onderwijstype en het type leerling. Bijvoorbeeld:

“Nederlands en Engels zijn voor onze leerlingen onontbeerlijk. Andere talen zijn belangrijk, maar voor sommige leerlingen worden talen zo ingewikkeld aangeboden (al zou dat niet moeten) dat de leerling de energie die ze nodig hebben om andere belangrijke vakken te leren niet meer op kunnen brengen. In dat geval zouden ze geen tweede vreemde taal moeten hoeven leren.” (VD91)

Opvallend is dat de keuze voor een tweede vreemde taal als kernvak relatief minder wordt gedeeld door docenten Engels. Een aantal deelnemers zou de kernstatus graag aan een specifieke taal (Frans, Duits of een andere taal) geven; dit zijn met name de docenten en vakdidactici van de betreffende talen zelf.

(2) Keuzecurriculum

De meerderheid van de deelnemers laat leerlingen toch het liefst voor Frans, Duits of een andere taal kiezen (69%, 62% en 57%). Het belang van Frans en Duits, lichten mensen toe, zit hem onder andere in economische, politieke en maatschappelijke belangen; Nederlanders moeten kunnen communiceren met de buurlanden maar ook goed kunnen functioneren in internationale banen in bijvoorbeeld Afrika. Onder de andere talen die worden genoemd lijkt Spaans het meest populair. Maar ook andere talen komen voor, bijvoorbeeld:

“Het beheersen van vreemde talen is iets wat Nederland onderscheidt. Dat moet behouden blijven. De huidige nadruk op Engels vind ik jammer omdat het echt niet overal de officiële voertaal is. Beheersing van meerdere talen kan juist een voordeel bieden in situaties waar mensen verschillende tweede talen hebben. Verder denk ik dat het goed is om in de huidige multiculturele samenleving je niet alleen te beperken tot de traditionele West-Europese talen en culturen. Door een taalvariant aan te bieden die een groot cultuurgebied ontsluit waar veel mensen hun wortels hebben liggen kan er een brug geslagen worden op maatschappelijk gebied, die het onderwijsgebied overstijgt”. (D194)

Naast de keuze voor de levende talen worden ook Klassieke Talen als mogelijk keuzevak genoemd (79%). Hoewel sommige deelnemers vinden dat de Klassieke Talen “niet meer van deze tijd” (D187) zijn, wordt ook juist betoogd dat het vak breder aangeboden moet worden: “Klassieke talen en hun cultuur hoeven niet voorbehouden te blijven voor het gymnasium” (D217).

Taal als vakoverstijgend vak zou een nieuw element zijn binnen de school. Hoewel 23% van de deelnemers het niet zouden willen aanbieden, neemt 44% het vak op als optie in het keuzecurriculum; 17% zou het zelfs deel willen maken van het kerncurriculum. Tegenstanders noemen onder andere dat “taalkunde een vak is dat op de vervolgopleiding gegeven dient te worden. Niet op de middelbare school!” (D195). Ook wordt genoemd dat taal vakoverstijgend aan bod zou moeten komen binnen de mvt-les: “Een goede talendocent neemt dit al op in zijn lessen denk ik” (D205). Tegelijkertijd wordt taal vakoverstijgend genoemd als een manier “om alle schoolvakken / disciplines goed uit te voeren; het versterkt begrip voor en kennis van deze disciplines en scherpt het denken en communiceren hierover!” (VD65). De resultaten van aanvullende stellingen over taal als vakoverstijgend vak (vraag 11) laten verder zien dat men taal als vakoverstijgend geen slecht idee vindt, maar het misschien eerder in de bovenbouw zou invoeren.

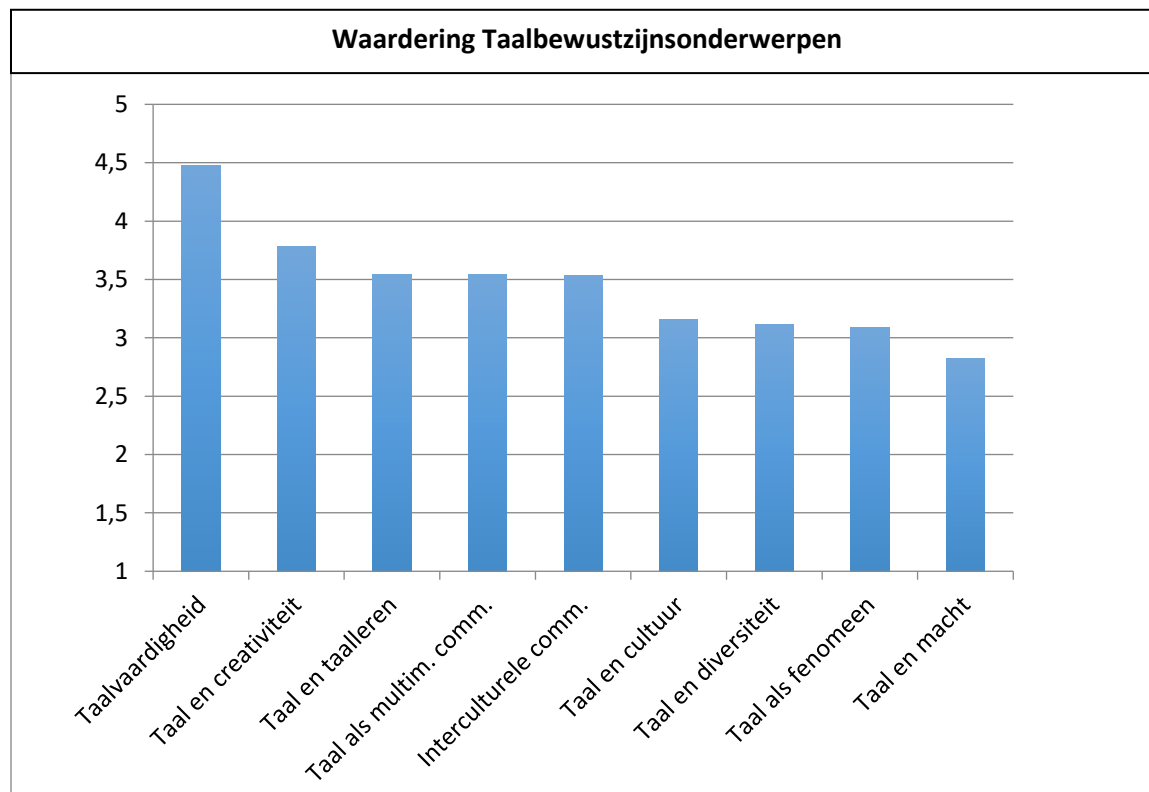
Samenvattend: de status die de deelnemers de verschillende taalvakken toebedelen vormt geen verrassing. Nederlands en Engels worden door veel deelnemers als kernvakken in het curriculum

ingedeeld en het merendeel stelt een tweede moderne vreemde taal graag verplicht. Dat kan het vak Frans of Duits zijn, maar ook een andere taal (hoewel relatief veel docenten en vakdidactici graag hun eigen taal verplicht gesteld zien). De meeste deelnemers zien de verschillende talen, waaronder ook klassieke talen, graag als keuzevak. Wat opvalt is dat een meerderheid van de docenten (61%) positief staat tegenover een vakoverstijgend taalvak, voornamelijk als optie in het keuzecurriculum.

Welk belang hechten docenten en vakdidactici aan taalbewustzijsonderwerpen, doeltaalgebruik, het gebruik van ICT en het bevorderen van interculturele competentie? In hoeverre voelen ze zich vakinhoudelijk en vakdidactisch bekwaam op deze gebieden? En in hoeverre zijn deze onderwerpen volgens hen aanwezig in de huidige lespraktijk?

(1) Taalbewustzijn

Op basis van verschillende literatuur over Taalbewustzijn (waaronder Hawkins, 1984, 1999; Finkbeiner & White, 2017) werden een aantal categorieën gekozen die dit brede veld zo goed mogelijk in beeld brachten voor een eerste verkenning. Elke categorie werd voorzien van een korte toelichting.



Figuur 7 Evaluatie van Taalvaardigheid en Taalbewustzijsonderwerpen door docenten en vakdidactici (Totaal n = 214, D n = 180; VD n = 38) (schaal 1 tot 5)

Een vergelijking van de gemiddelde waardering van de verschillende taalbewustzijsonderwerpen met die voor taalvaardigheid (vraag 9) laat zien dat deelnemers over het algemeen positief zijn over de onderwerpen (Figuur 7). Hoewel taalvaardigheid er (met gemiddeld 4.48; standaarddeviatie 0.48) bovenuit stijgt, scoren de meeste taalbewustzijsonderwerpen gemiddeld hoger dan een 3. Taal en creativiteit (gemiddeld 3.78; standaarddeviatie 0.77), taal en taalleren (gemiddeld 3.54; standaarddeviatie 0.72), taal als (multimodaal) communicatiemiddel (3.54; standaarddeviatie 0.76) en

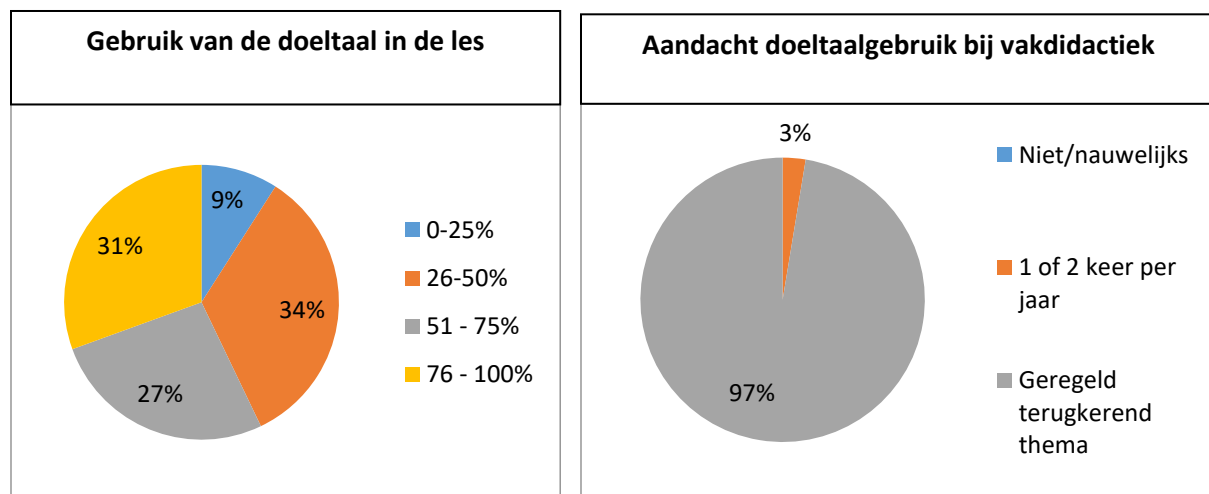
interculturele communicatie (3.53; standaarddeviatie 0.78) gaan aan kop. Taal en macht, daarentegen, wordt matig gewaardeerd (gemiddeld 2.82; standaarddeviatie 0.88).

Zowel docenten als vakdidactici zijn positief wat betreft het belang dat ze aan de onderwerpen hechten, en de vakinhoudelijke en vakdidactische kennis die ze erover beheersen. Vakdidactici lijken de onderwerpen gemiddeld nog belangrijker te vinden dan docenten. Ze schatten daarnaast hun vakinhoudelijke en vakdidactische kennis relatief hoger in dan hoe docenten zichzelf inschatten. In vergelijking met wat docenten aangeven, komen de onderwerpen volgens vakdidactici relatief weinig aan bod in de les. Voor taal en creativiteit (gemiddeld 3.28; standaarddeviatie 1.14) en taal als (multimodaal) communicatiemiddel (gemiddeld 3.13; standaarddeviatie 1.09) geven docenten aan dat ze de onderwerpen best veel in de les behandelen. Over de andere onderwerpen zijn docenten en vakdidactici het eens dat deze weinig in de les te vinden zijn. Opvallend is dat docenten zichzelf voor het vak taal en macht gemiddeld laag scoren op vakdidactische kennis.

Samenvattend: deelnemers zijn over het algemeen positief over het belang van de verschillende taalbewustzijnsonderwerpen en hun eigen vakinhoudelijke en vakdidactische kennis op deze gebieden. Ten opzichte van docenten vinden vakdidactici de onderwerpen gemiddeld belangrijker en geven ze aan er vakinhoudelijk en vakdidactisch beter in thuis te zijn. Op een aantal onderwerpen na, zijn docenten en vakdidactici het erover eens dat de onderwerpen relatief weinig in de les aan bod komen.

(2) Doeltaalgebruik

Deelnemers beantwoordden een paar korte vragen en reageerden op stellingen over het gebruik van de doeltaal in de les en aandacht voor doeltaal in de colleges vakdidactiek (vraag 12). Ze kregen de mogelijkheid hun antwoord toe te lichten.



Figuur 8 Doeltaalgebruik volgens docenten (in %, n = 176) Figuur 9 Aandacht doeltaalgebruik bij colleges vakdidactiek (in %, n = 38)

Onder docenten wisselt het aandeel doeltaalgebruik in de les erg (zie Figuur 8). Vakdidactici geven aan de doeltaal geregeld te behandelen in hun colleges (97%; zie Figuur 9). Tegelijkertijd zijn zowel vakdidactici als docenten het erover eens dat veelvuldig doeltaalgebruik (door zowel de docent als de leerling) een vereiste is voor goed mvt-onderwijs (een gemiddelde score van 4.3 uit 5; vakdidactici zijn hier gemiddeld het stelligst in). In de opmerkingen die optioneel konden worden bijgevoegd benoemen docenten en vakdidactici dat doeltaal helaas soms nog maar weinig in wordt gezet: “gedurende het

grootste deel van de tijd wordt Nederlands gesproken en geschreven. We missen dus de input die in al die minuten had kunnen worden gegeven. Oftewel een enorme gemiste kans” (VD75). Een aantal docenten benadrukt naar steeds meer doeltaalgebruik in de les toe te werken: “Het staat hoog op de verlanglijst” (D193).

Deelnemers identificeren een aantal struikelblokken. Het is bijvoorbeeld moeilijk om het gebruik van de doeltaal in de les vol te houden en niet terug te grijpen op het Nederlands. Dat komt bijvoorbeeld doordat docenten het gevoel hebben dat ze de leerlingen niet goed bereiken, “ze haken af als ze het niet meer kunnen volgen” (D180). Een aantal noemt ook het type klas als probleem: ze vinden doeltaalgebruik bijvoorbeeld moeilijk in grote klassen, in lagere klassen waar leerlingen de taal nog maar weinig beheersen of in lastige klassen: “wanneer leerlingen qua gedrag moeilijker zijn zit de doeltaal in de weg” (D170). Tegelijkertijd vinden sommige deelnemers de opbrengst te klein: “binnen de 3x50 minuten die ik in een week heb zet het niet echt zoden aan de dijk” (D66).

Zowel docenten als vakdidactici geven aan zich goed bewust te zijn van de verschillende manieren waarop een docent de doeltaal kan inzetten op zo’n manier dat leerlingen ervan kunnen leren (doeltaal didactiek) (gemiddeld 4.14 uit 5). Vakdidactici zijn wederom positiever dan docenten. Een aantal aspecten van doeltaal didactiek komen in de toelichtingen naar voren, zoals het aanpassen van het doeltaalgebruik aan het niveau van de leerling en het bewust inzetten van het Nederlands wanneer de situatie daarom vraagt. Bijvoorbeeld:

“Je past je niveau en tempo aan aan de leerlingen die je bedient. Je springt terug naar de moedertaal indien noodzakelijk voor een goed begrip, maar dat is maar zelden.” (D22)

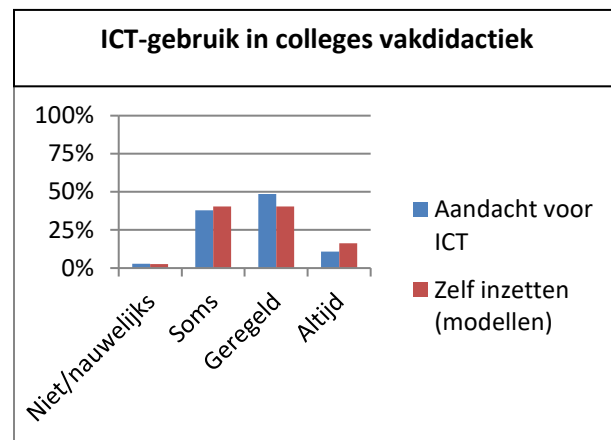
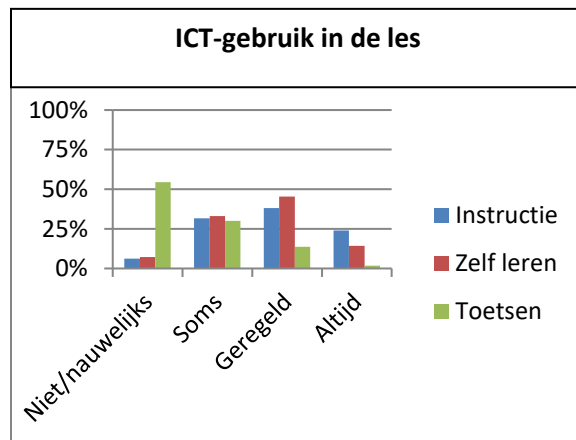
Voor sommigen betekent dit dat het Nederlands slechts soms aan de orde komt, anderen kiezen juist voor het Nederlands, bijvoorbeeld bij de grammatica-uitleg of bij inhoudelijk veeleisende opdrachten als “een ingewikkelde discussie over een literair boek” (D131). Ook wordt gesproken over het belang van een veilig klimaat waarin leerlingen de ruimte wordt geboden om ook de doeltaal te spreken en te experimenteren in de taal, “een vreemde taal spreken en fouten durven en mogen maken hoort daarin thuis” (D259). Ook hier kan het Nederlands een rol spelen, juist om contact te maken met de leerling: “soms is dan de eigen taal beter” (D243).

Tegelijkertijd benadrukt een aantal docenten en vakdidactici ook dat meer onderzoek en kennis over doeltaalgebruik nodig is. Sommige docenten volgen een cursus, anderen staan hiervoor open: “Ik vind het heel belangrijk, maar het ontbreekt mij aan een goede doeltaal didactiek. Ik zou daar graag meer over willen leren” (D261). Een aantal deelnemers noemt ook dat er in opleidingen en opleidingsscholen meer aandacht zou moeten zijn voor doeltaalgebruik door “studenten handreikingen te doen en veel te laten oefenen met adequaat doeltaalgebruik gericht op de doelgroep” (VD7), maar ook door duidelijker te maken wat didactiek via doeltaal precies inhoudt: “Ja, het is ontzettend belangrijk, maar er is ook weinig bekend bij opleidingen over hoe dit goed aan te pakken”(VD50).

Samenvattend: doeltaalgebruik wordt door zowel docenten als vakdidactici gezien als een belangrijk onderdeel van de mvt-les. Tegelijkertijd zetten docenten de doeltaal wisselend in. In de praktijk blijkt het niet altijd even gemakkelijk om de doeltaal in te zetten. Hoewel docenten en vakdidactici aangeven goed op de hoogte te zijn van doeltaal didactiek, klinkt ook het geluid dat er meer kennis nodig is, zowel bij docenten als docentopleidingen.

(3) ICT-gebruik

Deelnemers beantwoordden een paar korte vragen en reageerden op stellingen over het gebruik van ICT in de les en aandacht voor ICT in de colleges vakdidactiek (vraag 13). Ze kregen de mogelijkheid hun antwoord toe te lichten.



Figuur 10 ICT-gebruik in de les door docenten (in %; n = 176) Figuur 11 ICT-gebruik in college door vakdidactici (in %; n = 37)

Meer dan de helft van de docenten zet ICT geregeld tot altijd in bij instructie in de les (62%); meer dan de helft doet dit ook geregeld tot altijd om leerlingen zelf te laten leren (gestructureerd oefenen, onderzoekend leren, leren leren) (60%; zie figuur 10). In de opmerkingen die optioneel konden worden bijgevoegd (n = 69) klinken verschillende geluiden over de inzet van ICT. Sommige deelnemers vinden het overgewaardeerd, anderen zien mogelijkheden om hun onderwijs via ICT te verrijken. Een aantal deelnemers benadrukt dat ICT op zichzelf geen doel moet zijn voor het onderwijs, maar dat het alleen moet worden ingezet als het een meerwaarde heeft voor het onderwijs, bijvoorbeeld omdat het de interactie in de vreemde taal bevordert. Bijvoorbeeld: “Ik gebruik ICT als dat de meest effectieve vorm is om tot leren te komen. Als er geschiktere manieren zijn, kies ik daarvoor.” En ook: “Daarbij weet ik nog niet in hoeverre ik ICT wil toelaten: taal is immers een 'messaging'”.

Een reden om ICT in te zetten is bijvoorbeeld omdat de school kiest voor een digitale methode of het gebruik van laptops in de klas: “Ik werk op een school waar alle leerlingen op hun eigen laptop werken. We hebben geen of nauwelijks boeken. We maken dus allemaal dagelijks gebruik van ict”. Deelnemers benadrukken het nut van ICT om de moderne vreemde taal en de actualiteit de klas binnen te halen en leerlingen op die manier te motiveren. Ook zien ze mogelijkheden voor differentiatie, bijvoorbeeld “om visueel en auditief ingestelde leerlingen te bedienen” of voor het (selectief) inzetten van digitale leermiddelen, bijvoorbeeld werken met het Taalportfolio. Anderen waarschuwen voor het eventuele negatieve effect van ICT op interactie in de les. Bijvoorbeeld:

“Ik ben niet zo'n voorstander van adaptieve lesmethodes waarbij leerlingen als zombies door een leerprogramma worden 'geleid', vooral omdat het initiatief tot leren dan niet meer bij de leerling ligt en de interactie met medeleerlingen/docent onder druk komt te staan. Uitzondering daarop vind ik het 'trainen' van specifieke vaardigheden/grammatica. Dat zou eventueel wel op die manier kunnen verlopen mits er in de les zelf voldoende aandacht blijft voor vaardigheidsverwerving IN CONTACT.”

Het merendeel van de docenten gebruikt ICT niet (55%) of soms (30%) om leerlingen te toetsen. Hierover lichten deelnemers weinig toe. Een deelnemer staat er positief tegenover:

“Met ICT toetsen is wel de toekomst hoop ik (vooral voor R opdrachten nakijken). Nu kost het nakijken nog heel veel tijd, dit kan effectiever met een computer denk ik.” (D205)

Tegelijkertijd noemt een andere deelnemer dat er haken en ogen aan zitten:

“Toetsen met ICT heeft grote uitdagingen m.b.t. fraude en betrouwbaarheid van de toets (mede door hardware problemen die de kop op kunnen steken).” D32

Een meerderheid van de vakdidactici besteedt geregeld tot altijd expliciet aandacht aan ICT in het mvt-onderwijs binnen het vakdidactiekprogramma (59%) en gebruikt zelf ICT in de colleges om studenten te laten zien wat de mogelijkheden zijn (modellen) (57%; zie Figuur 11). Een vakdidacticus licht dat als volgt toe:

“Vakdidactiek betekent het toegankelijk maken van de taal voor de lerende. Dan moet je zoveel mogelijk bij de lerende aansluiten. Als die lerende veel met ICT doet, moet je dat in de les ook doen. Bovendien levert de inzet van ICT ongekende mogelijkheden op tot differentiatie. Dat is wel wat anders overigens dan de digitale bronnen die vaak bij leergangen geleverd worden.” (VD75)

Tegelijkertijd noemen een aantal vakdidactici dat het niet altijd gemakkelijk is om alle ontwikkelingen bij te houden en wordt de behoefte genoemd aan ICT-medewerkers met “kennis en inzicht in wat de docenten nodig zouden kunnen hebben om les te kunnen geven” (D178).

Zowel docenten als vakdidactici voelen zich behoorlijk bekwaam in het inzetten van ICT in de mvt-les/colleges (gemiddelde score van 3.5 uit 5) en staan neutraal tegenover het meer inzetten van ICT in de mvt-les/colleges vakdidactiek (gemiddelde score van 3.3 uit 5). Een aantal deelnemers geeft aan dat ze graag vaardiger zouden worden op het gebied van ICT. Ook worden een aantal randvoorwaarden waarvan inzet van ICT afhankelijk is benoemd, zoals beschikbare tijd, financiële middelen en goed werkend materiaal. Zo geeft een docent aan: “De school biedt een slome laptopkar en dit zorgt voor meer gedoe en tijd dan dat het wat oplevert” (D205). Tot slot wordt er wisselend gedacht over het beschikbare materiaal; aan de ene kant zijn er op internet voldoende (gratis) interessante tools en video’s te vinden om in de les mee aan de slag te gaan. Tegelijkertijd zou men graag zien dat er meer en beter materiaal ontwikkeld wordt. Bijvoorbeeld:

“Ik vind de ICT-hulpmiddelen die uitgeverijen aanbieden vaak slecht. Ik wil graag digitaal toetsen of digitaal laten oefenen, maar dat kan helaas niet (of nauwelijks) op een communicatieve manier. Dit maakt het dus maar heel beperkt nuttig.” (D35)

Samenvattend: een meerderheid van de docenten zet ICT in bij instructie in de mvt-les of om leerlingen zelf te laten leren. Voor toetsen wordt ICT weinig ingezet. Ook vakdidactici behandelen ICT in hun colleges en een meerderheid zet zelf ICT in om studenten te laten zien wat er mogelijk is. Zowel docenten als vakdidactici voelen zich behoorlijk bekwaam wat betreft ICT en staan gemiddeld neutraal tegenover het inzetten van meer ICT. Er wordt aangegeven dat ICT goede mogelijkheden biedt om de les te verrijken, maar dat het geen doel op zich moet zijn en dat het fijn zou zijn als er meer en betere ICT-opties komen voor mvt-onderwijs.

(4) Interculturele Competentie

Deelnemers beantwoordden een paar korte schaalvragen en reageerden op stellingen over aandacht voor Interculturele competentie (ICC) in de les en aandacht voor ICC in de colleges vakdidactiek (vraag 14). Deelnemers gaven aan dat ze het belangrijk vinden om een andere cultuur goed te kennen zodat ze goed kunnen communiceren met mensen van een andere culturele achtergrond (gemiddelde score 4 uit 5). In de opmerkingen die optioneel konden worden bijgevoegd (n = 42) benoemen deelnemers dat kennis van culturele gewoontes, ook op het gebied van verbaal en non-verbaal gedrag, belangrijk is voor goede communicatie, maar ook om van en over anderen te leren: “When in Rome, do like the Romans do. Op je eigen eiland blijven zitten zorgt niet voor uitwisseling van ideeën: stel je open!” (D140). Sommigen geven aan interculturele competentie belangrijker te vinden dan correct taalgebruik: “Wellevend zijn is belangrijker dan formele correctheid, omdat lomtheid storender is dan een taalfout” (D14).

Deelnemers vinden taalvaardigheid niet per se belangrijker dan interculturele competentie (gemiddelde score 3.15). In de toelichtingen geven deelnemers aan dat interculturele competentie juist een deel is van taalvaardigheid. Bijvoorbeeld: “Ik denk dat je in ieder geval ‘iets’ van de andere cultuur moet weten en dat het een niet belangrijker is dan het ander: pragmatic competence verbindt voor mij beide aspecten” (VD85). Een andere deelnemer benadrukt dat interculturele competentie meer omvat dan taal:

“Ik denk dat er veel meer nodig is voor interculturele communicatie dan taal, zoals open staan voor andere culturen, kennis van andere culturen, maar bovenal kennis van de eigen cultuur en een relativerend vermogen hierin. Pas als je beseft dat onze cultuur ook maar een cultuur is uit vele andere, dan beseft je misschien ook dat wat wij voor waar aannemen, wat bij ons de norm is, in andere culturen heel anders kan zijn. Pas dan kun je open staan voor interculturele communicatie, dan kun je namelijk een eventueel wederzijds onbegrip begrijpen en verhelderen” (D138).

Deelnemers staan gemiddeld positief tegenover het expliciet behandelen van interculturele competentie in de les (gemiddelde score 3.6). Vakdidactici zijn hierover stelliger dan docenten. Wel wordt door sommige docenten benadrukt dat er momenteel weinig tijd en ruimte voor lijkt te zijn in het curriculum en dat het een wat ongrijpbaar concept is. Overwegingen bij het aanbieden van interculturele competentie verschillen: de één ziet het graag als onderdeel van de literatuurles, de ander juist als deel van doeltaal didactiek of internationaliseringsprojecten. Ook benadrukt een aantal docenten dat het sterk afhangt van de taal hoe relevant het is: “Bij Nederlands naar Engels is het cultuurverschil kleiner dan bijvoorbeeld bij Chinees of Turks als vreemde taal” (D115). Ook waarschuwt een docent voor een te sterke nadruk op cultuurverschillen:

“Interculturele competentie is een mooi woord, maar tegelijkertijd gevaarlijk. Het is namelijk ook stereotyperend. [...] Ik denk dat je het wel kan behandelen, maar op moet passen om niet alles over 1 kam te scheren. Uiteindelijk is iedereen anders (niet elke Nederlander is direct of elke Fransman indirect)” (D205).

Voor sommige docenten hoort interculturele competentie juist impliciet bij het vaardig worden in een taal, bijvoorbeeld door het in de praktijk te leren. Een docent noemt “dat het al snel een geforceerd karakter krijgt als het wordt opgenomen in het curriculum” (D220).

Samenvattend: interculturele competentie wordt gezien als een belangrijk onderdeel van taalvaardigheid en communiceren in de vreemde taal. Over hoe dit moet en zou kunnen worden aangeboden in de taalles verschillen de meningen en lijken handreikingen niet overbodig.

5. Conclusie en discussie

Resultaten samengevat

Dit onderzoek bestond uit twee hoofdthema's: (1) de huidige praktijk en praktijkwensen en (2) actuele discussiepunten ten aanzien van mvt-onderwijs. Docenten en vakdidactici brachten hun eigen onderwijspraktijk in kaart, formuleerden hun visie op het belang van moderne vreemde talen in de samenleving en stonden stil bij hoe tevreden ze zijn over het huidige onderwijs en hoe ze denken over zaken als taalbewustzijn, doeltaalgebruik, ICT en Interculturele competentie.

In hoofdstuk 3 kwam naar voren hoe docenten en vakdidactici over het huidige curriculum denken: wat gaat er goed, wat zouden ze willen veranderen en wat is daarvoor nodig? De belangrijkste reden die participanten noemen voor het leren van een moderne vreemde taal (of meerdere moderne vreemde talen) is het adequaat leren communiceren met mensen die een andere taal spreken. Daarnaast vindt men het belangrijk andere culturen te leren kennen en begrijpen en daarmee ook beter te inzicht verwerven in de eigen taal en cultuur. Ook het bevorderen van taalbewustzijn (inzicht in taalleren en het fenomeen taal) wordt erkend als een mogelijk doel, evenals het belang van taalonderwijs voor de cognitieve en algemene ontwikkeling.

Docenten bleken gematigd positief over het huidige mvt-onderwijsprogramma; vakdidactici zijn echter juist ontevreden. Beide groepen deelnemers benoemden zowel positieve punten als kanttekeningen bij verschillende thema's. Zowel vakdidactici als docenten vinden, gezien het belang dat ze aan deze onderwerpen hechten, dat er relatief veel aandacht uitgaat naar *grammatica-uitleg* en relatief weinig naar *spreek-/gespreksvaardigheid en cultuur/kennis van land en volk*. Men juicht de zoektocht naar een balans tussen de vaardigheden toe; grammaticaonderwijs en leesvaardigheid zouden volgens veel docenten en vakdidactici minder bepalend moeten zijn voor het programma. Sommige deelnemers plaatsen vraagtekens bij de huidige uitvoering van communicatief onderwijs; leren leerlingen wel echt communiceren, of is het vooral in theorie een mooie aanpak? Literatuur en cultuur worden gewaardeerd als onderdeel van het programma, hoewel deelnemers soms op zoek zijn naar houvast om dit goed in de praktijk brengen. Voor dit onderwerp, maar ook andere onderwerpen, zoals doeltaalgebruik en internationalisering, het beter afstemmen op de doelgroep, of taalbewustzijn, hebben docenten behoefte aan ruimte voor ontwikkeling en goed materiaal (hoewel leergangen niet per se de leidraad hoeven te zijn).

Wanneer docenten en vakdidactici wordt gevraagd wat er nodig is om veranderingen te bewerkstelligen geven veel van hen inderdaad aan dat meer ruimte en tijd (meer lestijd, voorbereidingstijd, ontwikkeltijd) essentieel is om onderwijs te ontwikkelen en verder te professionaliseren. Samenwerking wordt hierbij benadrukt, zowel binnen de school als met andere partijen in het onderwijsveld, zoals docentenopleidingen, evenals een andere manier van toetsing (zowel bij het CSE als op andere momenten in het curriculum). Ook uitgevers kunnen bijdragen aan vernieuwing.

In hoofdstuk 4 zijn de meningen van docenten en vakdidactici over een aantal actuele discussiepunten besproken, waaronder de status die de deelnemers de verschillende taalvakken toebedelen. Nederlands en Engels worden door de meeste deelnemers als kernvakken ingedeeld; het merendeel stelt daarnaast een tweede moderne vreemde taal graag verplicht (dan wel Frans, Duits of een andere taal; het liefst de eigen taal). Ook klassieke talen wordt door veel deelnemers opgenomen in het keuzecurriculum. Wat opvalt is dat een meerderheid van de docenten en vakdidactici positief staat tegenover een vakoverstijgend taalvak.

Over een aantal onderwerpen werd deelnemers gevraagd naar hun praktijk, hun zelfvertrouwen bij de uitvoer en het door hen ervaren belang. ICT wordt door zowel vakdidactici als docenten veel

ingezet en men voelt zich behoorlijk bekwaam. Deelnemers hechten over het algemeen ook positieve waarde aan de verschillende onderwerpen op het gebied van taalbewustzijn en hebben best vertrouwen in hun eigen vakinhoudelijke en vakdidactische kennis van deze onderwerpen (vakdidactici relatief meer dan docenten). Docenten en vakdidactici zijn het er echter over eens dat de onderwerpen relatief weinig in de les aan bod komen. Ook doeltaalgebruik wordt door zowel docenten als vakdidactici gezien als een belangrijk onderdeel van de mvt-les, maar wordt wisselend ingezet. Tot slot vindt men ook interculturele competentie belangrijk, maar is men op zoek naar mogelijke toepassingen in de les. Docenten en vakdidactici zijn kortom op zoek naar kennis en praktische handreikingen om nieuwe didactiek in de praktijk te brengen.

Discussie

In dit survey-onderzoek vallen een aantal dingen op. Allereerst lijken docenten best tevreden te zijn over de huidige onderwijspraktijk, terwijl vakdidactici kritischer zijn over die praktijk. Vermoedelijk hebben ze beiden gelijk. Docenten maken de klassenpraktijk dagelijks mee. Ze geven in dit onderzoek duidelijk blijk van hun eigen ontwikkeling binnen die praktijk en de wijze waarop ze onderwijsinhoudelijk zouden willen verbeteren. Tegelijkertijd voelen ze zich in tijd en ruimte beperkt om uiting te geven aan die ontwikkeling. Vakdidactici, op hun beurt, worden niet gehinderd door de belemmeringen uit de dagelijkse klassenpraktijk. Tijdens schoolbezoeken concluderen ze wellicht dat onderwijsontwikkeling niet altijd tot haar recht komt. Daarbij profiteren ze van het scala aan inzichten dat zij vanuit hun opleiding, praktijkverleden of eigen onderzoek tot hun beschikking hebben over onderwerpen als doeltaalgebruik, taalbewustzijn en cultuurbewustzijn. De kennis die dit oplevert maakt hen soms misschien kritischer in de observaties die zij op scholen doen dan de docenten die minder bekend zijn met deze materie. Gezien de behoefte aan professionalisering onder docenten, maar ook de aansluiting tussen opleiding en praktijk, is het zaak dat vakdidactici en collega's voor de klas elkaar ontmoeten en dat er wederzijds leren plaatsvindt. Het is mooi om te zien dat hier momenteel al veel gevolg aan wordt gegeven. In de inleiding werden al initiatieven als PLG's, promotieonderzoek door docenten en vakdidactici, en samenwerking binnen opleidingsscholen genoemd. Dit zijn goede voorbeelden die uitgebouwd kunnen worden.

In hoofdstuk 3 en 4 komt niet één specifiek onderwerp naar voren dat docenten kennelijk in grote mate bezig houdt. Het is juist de breedte aan onderwerpen die genoemd worden die opvalt. We kunnen dit landschap aan onderwerpen op een positieve wijze duiden. Opvallend is dat deelnemers in hun visie op mvt-onderwijs heel breed denken en geïnteresseerd zijn. Het is daarbij opmerkelijk dat praktijk en voorkeuren niet altijd bij elkaar komen. De breedte in de antwoorden van de deelnemers suggereert ook dat er in de toekomst meer focus gelegd kan worden op specifieke thema's. Zo vinden docenten het belangrijk dat de doeltaal wordt ingezet, maar moeilijk dit in de praktijk te brengen. Grammatica-uitleg wordt door veel deelnemers ervaren als een te groot onderdeel van de les, maar het is niet duidelijk hoe dit in de praktijk kan worden aangepast. Spreek-/gespreksvaardigheid wordt als belangrijk ervaren, maar tegelijkertijd zijn klassen te groot en is er te weinig tijd om op een bevredigende manier spreek-/gespreksvaardigheidsonderwijs te geven. Dit zijn slechts een aantal voorbeelden van waar opvattingen en praktijk met elkaar wringen en waar onderzoek en wellicht professionalisering nodig is om tot oplossingen te komen.

Echt verrassende elementen met betrekking tot het mvt-curriculum komen in hoofdstuk 3 en 4 nauwelijks aan bod. In hoofdstuk 4 werd bewust een aantal recente thema's aan deelnemers voorgelegd die momenteel ter discussie staan. Deelnemers reageren positief op een aantal onderdelen. Zo worden de verschillende taalbewustzijsonderwerpen positief ontvangen evenals de optie taal als

vakoverstijgend vak aan te bieden in een keuzecurriculum. Daarnaast is een ruime meerderheid van mening dat een kerncurriculum meer dan één vreemde taal hoort te bevatten. Het zijn goede voorbeelden van ontwikkelingsbehoeften uit het werkveld dat bestaat uit zowel docenten en vakdidactici en waar een dialoog kan leiden tot gezamenlijke visie en onderwijsvernieuwing.

Zoals eerder vermeld is dit een onderzoek waaraan 281 docenten en vakdidactici meededen. Zij zijn belangrijke vertegenwoordigers van het werkveld. Tegelijkertijd moet erkend worden dat vooral de vakken Frans, Duits en Engels vertegenwoordigd waren en dat het merendeel van de deelnemers heeft aangegeven zich vooral betrokken te voelen bij het eerstegraads onderwijsgebied. Nader onderzoek zou duidelijker onderscheid kunnen maken tussen eerste- en tweedegraads participanten. Over de in dit onderzoek besproken onderwerpen kan ook nog gedetailleerder vragen worden gesteld. Tegelijkertijd was dit bij voorbaat een verkennend onderzoek. De verschillende thema's en open antwoorden hebben eerste inzichten verschaft in de opvattingen van de deelnemers over hun werk. Sommige van hen gaven aan dat het ze het fijn vonden stil te staan bij die praktijk, "Je gaat namelijk heel snel mee in de waan van de dag" (D177). Waar de één waarschuwde voor "utopisch denken" (D134), schreef een ander door de vragen "aan het denken [te zijn gezet]" (D173). Wie weet zal diepgaande bevraging in mogelijk vervolgonderzoek op de genoemde thema's ook tot diepere inzichten leiden. Het is juist deze kritische blik op onderwijs en het gesprek en denken dat daaruit voortkomt dat ons verder leert over het onderwijs dat we het liefst geven.

Bronnen

- Biesta, G.J.J. (2014). *The beautiful risk of education*. Boulder, Co: Paradigm Publishers.
- Borg, S. (2015). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. London: Bloomsbury Publishing PLC.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2018, december). *VO; leerlingen, onderwijssoort in detail, leerjaar 2017/2018*. Retrieved from: <http://statline.cbs.nl/Statweb/>.
- Clarke, V., Braun, V. and Hayfield, N. (2015) Thematic analysis. In: Smith, J., ed. (2015) *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. 3rd. London: Sage Publications Ltd, pp. 222-248.
- Corda, A., Koenraad, T. & Visser, M. (2009). Spreekvaardigheidsdidactiek en ICT. *Levende Talen Tijdschrift* 13-1: 36-44.
- De Graaff, R. (2013). Taal om te leren: Iedere docent een CLIL-docent. *Levende Talen Magazine*, 100(7), 7-11.
- De Graaff, R., & Tuin, D. (Red.) (2009). *De toekomst van het talenonderwijs: Nodig? Anders? Beter?* Enschede / Utrecht: NaB-MVT / IVLOS.
- Dönszelmann, S., Kaal, A., Beishuizen, J. & De Graaff, R. (2016). Doeltaal Leertaal. Een didactiek en een professionaliseringstraject. *Levende Talen Tijdschrift* 17-3: 35-45.
- Fasoglio, D., de Jong, K., Pennewaard, L., Trimbos, B. & Tuin, D. (2015). *Moderne vreemde talen: vakspecifieke trendanalyse 2015*. Enschede: SLO.
- Finkbeiner, C. & White, J. (2017). Language Awareness and Multilingualism: A Historical Overview. In: Garrett, P. & Cots, J. (2018). *The Routledge Handbook of Language Awareness*. Routledge.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hawkins, E. W. (1999). Foreign language study and language awareness. *Language Awareness*, 8(3-4), 124-142.
- James, C. & Garrett, P. (eds.) 1992. *Language Awareness in the Classroom*. London, Longman.
- Honing, T., & Wilschut, A. (2016). Causaliteit in de taal van schoolboeken; Voor historisch denken is taalonderwijs nodig. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(3), 23-34.
- Jauregi Ondarra, M.K. (2017). The TeCoLa project - Pedagogical Differentiation through Telecollaboration and Gaming for Intercultural and Content Integrated Language Teaching. In K. Borthwick, L. Bradley & S. Thouésny (Eds.), *CALL in a climate of change - Adapting to turbulent global conditions* (pp. 163-170) (8 p.). Research-publishing.net.
- Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen (KNAW) (2018). *Talen voor Nederland*, Amsterdam, KNAW.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Richters, J. (2017). Onderwijs 2032: waar staan we nu? *Levende Talen Magazine*, 104(5), 45.
- Schnabel, P., ten Dam, G., Douma, T., van Eijk, R., Tabarki, F., van der Touw, A., Verweij, J. & Visser, M. (2016). *Ons Onderwijs 2032: Eindadvies*. Platform Onderwijs2032.
- Tammenga-Helmantel, M., & Mossing Holsteijn, L. (2016). *Doeltaal in het moderne vreemde talen onderwijs. Gebruik en opvatting van leraren in opleiding*. Report, University of Groningen & Meesterschapsteam Vakdidactiek MVT, Groningen.
- Tammenga-Helmantel, M., le Bruyn, B. (2016). 'MVT-onderwijs: Hoe willen we het hebben en wat willen we weten?' In: *Levende Talen Magazine*, Vol. 103, No. 8, p.44-45.
- Van Avermaet, P. (2015). Waarom zijn we bang voor meertaligheid? *Levende Talen Magazine*, 102(7), 6-10.

Van Loo, E. (2015). FREPA; Framework of Reference for Pluralistic Approaches. *Levende Talen Magazine*, 102(6), 38-39

Van Schaik, M., Voogt, J., Nieveen, N., & Leerplanontwikkeling, S. N. E. (2017). Onderwijs 2032: Onderzoek naar werkwijze en opbrengsten van de maatschappelijke dialoog.

Visiestukken:

Visie Bestuur Levende Talen op het vak taal/Nederlands voor Curriculum.nu. Zie:
<https://nederlands.levendetalen.nl/wp-content/uploads/sites/13/2017/12/Concept-Visie-op-het-vak-taal-Nederlands-voor-Curriculum.nu-dec-2017.pdf>

Visiestuk Bestuur Levende Talen Engels/MVT:
https://levendetalen.nl/wp-content/uploads/2018/01/visiestuk-LT-engels-mvt_eindversie-4-12-2017.pdf

Visiestuk Meesterschapsteam MVT voor Curriculum.nu:
<https://modernevreemdetalen.vakdidactiekgw.nl/2018/03/30/visietekst-meesterschapsteam-voor-curriculum-nu/>

Visiestuk Meesterschapsteams Nederlands voor Curriculum.nu:
<https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/2018/02/10/visiestuk-meesterschapsteams-nederlands-voor-curriculum-nu/>

Bijlage 2 Gegevens per vraag

Hieronder worden de gegevens per vraag verwerkt die als input dienden voor de analyse in het hoofddocument. Gebruik wordt gemaakt van een aantal afkortingen, te weten D (docenten), VD (vakdidactici), M (gemiddelde), SD (standaarddeviatie). Voor elke vraag is aangegeven hoeveel deelnemers de vraag hebben beantwoord.

Vraag 1: Kunt u aangeven aan welke onderwerpen u aandacht besteedt in uw lessen / aan welke onderwerpen mvt-docenten volgens u aandacht besteden in hun lessen? (meerdere antwoorden mogelijk).

Tabel 1 Onderwerpen uitgesplitst naar *onder-* en *bovenbouw* (in%)

Onderwerp	Onderbouw		Bovenbouw	
	D (n = 169)	VD (n = 53)	D (n = 178)	VD (n = 52)
Opbouwen woordkennis	99%	92%*	95%	87%*
Spreek-/Gespreksvaardigheid	97%	53%*	98%	88%*
Leesvaardigheid	96%	96%	99%	94%*
Grammatica-uitleg	96%	100%	92%	87%
Kijk-/Luistervaardigheid	96%	81%*	99%	88%*
Cultuur/Kennis van land en volk	84%	66%*	85%	60%*
Schrijfvaardigheid	76%	47%*	96%	88%*
Literatuur	25%	17%	90%	88%
Ander onderwerp, nl.	15%	9%	19%	8%

* Er werd voor de onderbouw een statistisch significant verschil gevonden tussen docenten en vakdidactici voor spreek-/gespreksvaardigheid: $\chi(1) = 67.477$, $p = .00$, Cramer's $V = .551$. Zwakke verschillen werden gevonden voor opbouwen woordkennis, schrijfvaardigheid, kijk-/luistervaardigheid en cultuur/Kennis van land en volk ($p \leq .01$, Cramer's $V \leq .26$). Voor de overige onderdelen werd in de onderbouw geen verschil gevonden. Voor de bovenbouw werden zwakke verschillen gevonden voor opbouwen woordkennis, schrijfvaardigheid, spreek-/gespreksvaardigheid, kijk-/luistervaardigheid, leesvaardigheid en cultuur/kennis van land en volk ($p \leq .04$, Cramer's $V \leq .26$). Voor de overige onderdelen werd in de bovenbouw geen verschil gevonden tussen docenten en vakdidactici

Tabel 2 Andere onderwerpen benoemd bij vraag 1, uitgesplitst naar *onder-* en *bovenbouw* (in hele getallen)

Onderwerp	Totaal OB	Totaal BB
Studievaardigheden / leerstrategieën ²	9	8
Actualiteit	6	12
Uitspraak/intonatie	6	5
Film/muziek	3	2
Ict-gebruik/-vaardigheden	2	2
Interculturele competentie	2	3
Spelling	2	2
Doeltaalgebruik	2	2
Toneelstuk schrijven/spelen	2	1
21 ^{ste} eeuwse skills	1	1
Argumentatieleer	1	1
Burgerschap/citizenship	1	2
CLIL	1	1
Creativiteit/creative writing	1	1
Etymologie	1	1
Geschiedenis	1	1
Media awareness/social media	1	2

² Onder deze term zijn beschrijvingen samengevoegd als studievaardigheden, leerstrategieën, executieve vaardigheden (leren studeren, plannen, leren leren), opzoektechnieken en (meta-)cognitieve verwerkingsstrategieën.

Taalbewustzijn	1	1
Excursie/buitenlandstage	1	2
AIM	1	-
Gastles	1	1
Keuze voor vak Duits	1	-
Meertaligheid	1	1
Persoonlijke ontwikkeling	1	1
Woordenboekgebruik	1	-
Presentatievaardigheden	1	-
Essay writing	-	1
Examentraining (CE)	-	1
Filosofie	-	1
Francofonie	-	1
Geloof	-	1
Kritisch lezen en denken	-	1
Language in context	-	1
Loopbaankeuze	-	1
Media & manipulation	-	1
Taalgeschiedenis	-	1
Taalkunde	-	1
Vakgericht Duits	-	1

Vraag 2 Aan welk van deze onderwerpen besteedt u/besteden zij volgens u de meeste aandacht/het meeste belang in de onderbouw/bovenbouw?

Tabel 3 Aandacht voor/belang van onderwerpen in de *onderbouw* (D n = 169, VD n = 53) (0 = niet gekozen, 3 = meeste aandacht/belang).

Onderbouw Onderwerp	Aandacht		Belang	
	D (M/SD)	VD (M/SD)	D (M/SD)	VD (M/SD)
Opbouwen woordkennis	1.95 (1.09)	1.75 (0.88)	1.49 (1.19) Δ	1.42 (1.15)
Grammatica-uitleg	1.52 (1.26)	2.57 (0.87)*	0.73 (1.01) Δ	0.02 (0.14)*Δ
Spreek-/gespreksvaardigheid	0.91 (1.10)	0.11 (0.42)*	1.67 (1.22) Δ	1.68 (1.16) Δ
Leesvaardigheid	0.67 (0.92)	1.21 (0.82)*	0.74 (1.04)	1.02 (1.26)
Kijk-/Luistervaardigheid	0.43 (0.81)	0.08 (0.27)*	0.59 (1.00) Δ	0.79 (1.06) Δ
Schrijfvaardigheid	0.25 (0.66)	0.08 (0.33)	0.24 (0.66)	0.21 (0.60)
Cultuur/kennis van land en volk	0.14 (0.49)	0.06 (0.41)	0.30 (0.71) Δ	0.53 (0.99) Δ
Ander onderwerp, nl.	0.06 (0.37)	0.02 (0.14)	0.08 (0.41)	0.09 (0.49)
Literatuur	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.02 (0.23)	0.0 0.00

* Een Mann-Whitney U-test laat zien dat aandacht voor grammatica-uitleg en leesvaardigheid statistisch significant hoger wordt ingeschat door vakdidactici dan door docenten (resp. $U = 2395.00$, $Z = -5.410$, $p = .00$ en $U = 2768.500$, $Z = -4.531$, $p = .00$). Aandacht voor kijk-/luistervaardigheid en spreek-/gespreksvaardigheid worden statistisch significant lager ingeschat door vakdidactici dan door docenten (resp. $U = 3653.500$, $Z = -2.859$, $p < .01$ en $U = 2629.00$, $Z = -5.206$, $p = .00$). Daarnaast hechten vakdidactici statistisch significant minder belang aan grammatica-onderwijs dan docenten ($U = 2794.500$, $Z = -5.095$, $p = .00$).

Δ Een Wilcoxon signed-rank test laat zien dat vakdidactici statistisch significant minder belang hechten aan grammatica-uitleg dan dat er volgens hen aandacht voor is in de onderbouw ($Z = -6.545$, $p = .00$). Ze hechten daarentegen statistisch significant meer belang aan spreek-/gespreksvaardigheid, kijk-/luistervaardigheid en cultuur/kennis van land en volk en dan dat er volgens hen aandacht voor is in de les ($Z = -5.462$, $p = .00$; $Z = -3.953$, $p = .00$; $Z = -3.219$, $p = .001$ resp.). Docenten hechten statistisch significant minder belang aan grammatica-uitleg en het opbouwen van woordkennis dan dat er volgens hen aandacht voor is in de onderbouw ($Z = -7.487$, $p = .00$; $Z = -4.554$, $p = .00$ resp.). Ze hechten daarentegen statistisch significant meer belang aan spreek-/gespreksvaardigheid, kijk-/luistervaardigheid en cultuur/kennis van land en volk dan dat er volgens hen aandacht voor is in de les ($Z = -7.023$, $p = .00$; $Z = -2.246$, $p = .025$; $Z = -2.901$, $p = .004$ resp.).

Tabel 4 Aandacht voor/belang van onderwerpen in de *bovenbouw* (D n = 178, VD n = 52) (0 = niet gekozen, 3 = meeste aandacht/belang).

Bovenbouw Onderwerp	Aandacht		Belang	
	D (M/SD)	VD (M/SD)	D (M/SD)	VD (M/SD)
Leesvaardigheid	1.80 (1.23)	2.48 (0.85)*	1.62 (1.28)	1.08 (1.28)* Δ
Spreek-/Gespreksvaardigheid	1.02 (1.09)	0.29 (0.78)*	1.49 (1.22) Δ	1.67 (1.26) Δ
Schrijfvaardigheid	1.00 (1.04)	0.75 (0.84)	0.74 (1.00) Δ	0.90 (1.02)
Kijk-/Luistervaardigheid	0.58 (0.95)	0.33 (0.71)	0.45 (0.81)	0.42 (0.83)
Opbouwen woordkennis	0.51 (0.98)	0.46 (0.78)	0.39 (0.82)	0.62 (1.11)
Literatuur	0.49 (0.96)	0.31 (0.64)	0.57 (1.01)	0.75 (1.05) Δ
Grammatica-uitleg	0.36 (0.82)	1.15 (1.21)*	0.13 (0.54) Δ	0.02 (0.14) Δ
Cultuur/Kennis van land en volk	0.12 (0.51)	0.12 (0.58)	0.34 (0.78) Δ	0.37 (0.74)
Ander onderwerp, nl.	0.08 (0.47)	0.00 (0.00)	0.11 (0.69)	0.08 (0.39)

*Een Mann-Whitney U-test liet zien dat aandacht voor grammatica-uitleg en leesvaardigheid statistisch significant hoger wordt ingeschat door vakdidactici dan door docenten (U = 2870.00, Z = -5.311, p = .00 en U = 3271.500, -3.448, p < .01 resp.). Aandacht voor spreek-/gespreksvaardigheid wordt statistisch significant lager ingeschat door vakdidactici dan door docenten (U = 2798.500, Z = -4.774, p = .00). Daarnaast hechten vakdidactici statistisch significant minder belang aan leesvaardigheid dan docenten (U = 3584.00, Z = -2.605, p < .01). Δ Een Wilcoxon signed-rank test liet zien dat vakdidactici statistisch significant minder belang hechten aan grammatica-uitleg dan dat er volgens hen aandacht voor is in de bovenbouw (Z = -4.733, p = .00). Ze hechten daarentegen statistisch significant meer belang aan spreek-/gespreksvaardigheid, leesvaardigheid en literatuur dan dat er volgens hen aandacht voor is (Z = -5.169, p = .00; Z = -5.001, p = .00; Z = -2.598, p = .009 resp.). Docenten hechten statistisch significant minder belang aan schrijfvaardigheid en grammatica-uitleg dan dat er volgens hen aandacht voor is in de bovenbouw (Z = -2.960, p = .003; Z = -4.112, p = .00 resp.). Ze hechten daarentegen statistisch significant meer belang aan spreek-/gespreksvaardigheid en cultuur/kennis van land en volk dan dat er volgens hen aandacht voor is (Z = -4.634, p = .00; Z = -4.145, p = .025; Z = -2.901, p = .00 resp.).

Vraag 3: Motivatie voor het behandelen van een onderwerp in de les. “In hoeverre gelden de volgende stellingen voor u?”

Tabel 5 Redenen van docenten (n = 220) om een onderwerp in de les te behandelen (1 = helemaal niet mee eens, 5 = helemaal mee eens).

Ik behandel een onderwerp in mijn les, omdat....	M(SD)
1....ik het een belangrijk onderwerp vind	4.40 (0.66)
2....het onderwerp deel uitmaakt van de eindtermen voor ‘mijn’ taal	4.14 (0.83)
3....omdat ik me bekwaam voel in het lesgeven over het onderwerp	3.93 (0.90)
4....het onderdeel is van de leerlijn die mijn sectie hanteert	3.82 (0.93)
5....ik weet uit vakliteratuur/onderzoek dat dit een belangrijk onderwerp is	3.70 (0.85)
6....leerlingen me vragen aandacht te besteden aan het onderwerp	3.44 (0.99)
7....het onderwerp onderdeel is van de leergang	3.33 (1.17)
8... ouders me vragen aandacht te besteden aan het onderwerp	2.15 (0.92)

Vergelijking van de totaal gemiddelden via een GLM pairwise comparison repeated measures liet zien dat gemiddeldes significant van elkaar verschillen bij een verschil in gemiddelde vanaf 0.22.

Vraag 4: Waarom is het voor uzelf waardevol om kennis te hebben van moderne vreemde talen in onze samenleving? Beschrijf kort uw visie.

Tabel 6 Visie van docenten en vakdidactici (Totaal n = 251; D: n = 206, VD: n = 45) op de waarde van moderne vreemde talen in de samenleving (gecategoriseerd uit open antwoorden).

Categorieën	%
1. Kunnen communiceren in een vreemde taal is nuttig	81%
2. Je leert andere culturen en jezelf beter kennen	58%*
3. Het vergroot taalbewustzijn en vergemakkelijkt taalleren	13%
4. Het is een cognitieve uitdaging en draagt bij aan algemene ontwikkeling	13%

* Er werd voor categorie 2 (culturen) een zwak statistisch significant verschil gevonden tussen docenten en vakdidactici: $\chi(1) = 15.99$, p = .00, Cramer's V = .252: 84% van de vakdidactici gaf aan dit belangrijk te vinden tegenover 52% van de docenten.

Vraag 5: Waarom is het volgens u belangrijk dat leerlingen onderwijs krijgen in een vreemde taal? Verdeel 100 punten over de volgende stellingen.

Tabel 7 Redenen waarom leerlingen onderwijs moeten krijgen in een vreemde taal volgens vakdidactici docenten en vakdidactici (Totaal n = 256, D n=208, VD n=48) (verdeling van 100 punten).

Het leren van een vreemde taal is erop gericht om.....	M(SD) Totaal
1....adequaat te kunnen communiceren in die taal (bijv. goede spreek-/schrijfvaardigheid, etc.)	43.80 (17.18)
2...andere culturen te leren kennen en begrijpen	22.95 (10.39)
3....te leren reflecteren op de eigen taal en cultuur	13.23 (7.99)
4...inzicht te vergaren in hoe 'taal leren' eigenlijk werkt (bijv. hoe werkt het talig geheugen?, taalleerstrategieën, etc.)	10.09 (7.54)
5...inzicht te vergaren in het fenomeen 'taal' (bijv. het taalsysteem, taal als multimodaal communicatiemiddel, taalvariatie en -verandering, etc.)	9.93 (7.85)

Een Mann-Whitney U-test liet zien dat er geen significante verschillen zijn tussen docenten en vakdidactici.

Vergelijking van de totaal gemiddelden via een GLM pairwise comparison repeated measures liet zien dat gemiddeldes significant van elkaar verschillen bij een verschil in gemiddelde vanaf 3.14.

Vraag 6: Hoe tevreden bent u over de inhoud van het mvt-onderwijsprogramma dat u geeft / het mvt-onderwijsprogramma op vo-scholen in Nederland?

Tabel 8 Tevredenheid van vakdidactici en docenten (Totaal n = 231, D n=186, VD n=45) over het mvt-onderwijsprogramma (1 = zeer ontevreden, 5 = zeer tevreden).

	M(SD) Totaal	M(SD) D	M(SD) VD
Tevredenheid	3.39 (0.99)	3.64 (0.87)	2.36 (0.77)*

* Een Mann-Whitney U-test laat zien dat vakdidactici significant minder tevreden zijn over het onderwijsprogramma dan docenten (U = 1290.00, Z = -7.61, p = .00).

Vraag 7: Geef kort aan wat u inhoudelijk goed vindt aan het mvt-onderwijsprogramma / eventueel inhoudelijk zou willen veranderen/aanvullen in het mvt-onderwijsprogramma. (max. 3 punten: u mag zelf bepalen hoeveel woorden u gebruikt).

Tabel 9 Goede punten en veranderpunten die docenten en vakdidactici noemen voor het mvt-onderwijsprogramma (totaal n = 228; D n = 184, VD n = 44) (gecategoriseerd uit open antwoorden; in percentages van het totaal aantal deelnemers).

Categorieën uit open antwoorden...	Genoemd	Goed	Veranderen
1. Vaardighedenonderwijs	75%	51%	49%*
2. Cultuur/literatuur	45%	27%*	25%*
3. Communicatieve aanpak	33%	25%	11%* Δ
4. Programmakaders	41%	22%	29%
5. Aansluiting leerlingen	24%	17%	11%
6. Materiaal	27%	12%	18%
7. Taalleercontext	24%	11%	15%*
8. Taalbewustzijn	15%	7%*	8%

* Er werden zwakke statistisch significante verschillen gevonden tussen docenten en vakdidactici. Voor de categorieën 1, 2, 3 en 7 geven vakdidactici relatief vaker aan dat ze verandering zouden willen zien (resp. $\chi(1) = 4.60$, $p = .032$, Cramer's V = .142; $\chi(1) = 5.007$, $p = .025$, Cramer's V = .148; $\chi(1) = 27.77$, $p = .00$, Cramer's V = .349; $\chi(1) = 8.454$, $p = .004$, Cramer's V = .193). Voor de categorieën 2 en 8 geven docenten relatief vaker aan dat ze tevreden zijn ($\chi(1) = 6.90$, $p = .009$, Cramer's V = .174; $\chi(1) = 4.393$, $p = .036$, Cramer's V = .193).

Δ Een exacte McNemar's test liet zien dat er voor categorie 3 (communicatieve aanpak) een significant verschil is tussen de hoeveelheid participanten die hierover tevreden zijn en de hoeveelheid participanten die hier iets aan willen veranderen. Voor de overige categorieën zijn hier geen significante verschillen te vinden.

Vraag 8: Wat is er volgens u nodig om de door u voorgestelde veranderingen te kunnen bewerkstelligen (denk aan praktische, inhoudelijke, professionele aspecten, etc.) Noem maximaal drie aspecten.

Tabel 10 Benodigdheden die docenten en vakdidactici noemen om veranderingen aan te brengen in het mvt-onderwijsprogramma (totaal n = 228; D n = 184, VD n = 44) (gecategoriseerd uit open antwoorden; in percentages van het totaal aantal deelnemers).

Categorieën uit open antwoorden...	%
1. Ruimte en tijd	54%*
2. Eigen aanpak van docenten	36%
3. Aanpassing in toetsing	31%
4. Professionalisering werkveld	29%*
5. Medewerking van uitgeverijen	13%

* Er werd een statistisch significant verschil gevonden tussen docenten en vakdidactici. Voor categorie 1 (ruimte en tijd) gaven docenten relatief vaker aan dat dit nodig is ($\chi(1) = 10.311$, $p = .001$, Cramer's $V = .213$). Voor categorie 4 gaven vakdidactici relatief vaker aan dat dit nodig is ($\chi(1) = 47.067$, $p = .00$, Cramer's $V = .454$).

Vraag 9: Bestudeer de beschrijvingen van taalbewustzijsonderwerpen. Geef bij elk van de beschrijvingen op een schaal van 1 tot 5 aan in hoeverre u a) dit onderwerp belangrijk vindt voor (toekomstig) mvt-onderwijs in het vo, b) dit onderwerp vakinhoudelijk beheerst, c) dit onderwerp vakdidactisch verantwoord beheerst, d) dit onderwerp in uw lessen behandelt/in het huidige curriculum terugziet.

Tabel 11 Evaluatie van Taalvaardigheid en Taalbewustzijsonderwerpen door docenten en vakdidactici (Totaal n = 218; D, n = 180; VD, n = 38; schaal 1 tot 5)

Onderwerp	Tot (M/SD)	D (M/SD)	VD (M/SD)
Taalvaardigheid	4,48 (0,48)	4,49 (0,50)	4,47 (0,38)
Taal en Creativiteit	3,78 (0,77)	3,76 (0,82)	3,90 (0,49)
Taal en Taalleren	3,54 (0,72)	3,52 (0,76)	3,64 (0,51)
Taal als (multimodaal) communicatiemiddel	3,54 (0,76)	3,52 (0,81)	3,61 (0,50)
Interculturele Communicatie	3,53 (0,78)	3,52 (0,81)	3,59 (0,63)
Taal en Cultuur	3,16 (0,99)	3,13 (1,01)	3,32 (0,91)
Taal en Diversiteit	3,11 (0,81)	3,09 (0,82)	3,19 (0,72)
Taal als Fenomeen	3,09 (0,73)	3,09 (0,77)	3,10 (0,54)
Taal en Macht	2,82 (0,88)	2,80 (0,90)	2,91 (0,79)

Op basis van een principale componentanalyse zijn de verschillende componenten (belang, vakinhoudelijke kennis, vakdidactische kennis en behandeling in de les) eerst per taalbewustzijsonderwerp samengebracht tot 1 component. Vergelijking van de totaal gemiddelden via een GLM pairwise comparison liet zien dat de evaluaties van de onderwerpen significant van elkaar verschillen bij een verschil in gemiddelde vanaf 0.24. Taalvaardigheid wordt duidelijk het hoogst beoordeeld ten opzichte van de andere onderwerpen. Een Mann-Whitney U-test liet zien dat er geen significante verschillen bestaan tussen docenten en vakdidactici voor de 9 onderwerpen.

Tabel 12 Evaluatie van belang/vakinhoudelijke kennis/vakdidactische kennis en aandacht voor het onderwerp in les door docenten en vakdidactici (Totaal n = 218; D, n = 180; VD, n = 38; schaal 1 tot 5) (in gemiddelden met standaarddeviaties)

Onderwerp	D/VD	Belang	Vakinh. kennis	Vakdid. kennis	In de les
Taalvaardigheid	D	4.48 (0.68)	4.56 (0.61)	4.41 (0.72)	4.45 (0.73)
	VD	4.34 (0.88)	4.74 (0.64)*	4.61 (0.60)	3.97 (0.97)**
Taal en Creativiteit	D	4.16 (0.85)	3.91 (0.96)	3.73 (0.99)	3.28 (1.14)
	VD	4.58 (0.76)**	4.34 (0.63)**	4.21 (0.66)**	2.37 (0.94)**
Taal en Taalleren	D	3.74 (0.96)	3.87 (0.96)	3.63 (0.87)	2.91 (1.15)
	VD	4.11 (0.83)*	4.37 (0.82)**	4.34 (0.82)**	1.68 (0.84)**
Taal als (multi mod) comm.	D	3.74 (0.87)	3.74 (0.98)	3.56 (0.97)	3.13 (1.09)
	VD	4.13 (0.78)**	4.18 (0.65)**	3.97 (0.79)**	2.11 (0.89)**
Interculturele Communicatie	D	4.16 (0.80)	3.61 (0.97)	3.40 (1.02)	2.98 (1.13)
	VD	4.55 (0.60)**	3.95 (0.80)*	3.84 (0.92)**	1.97 (1.05)**
Taal en Cultuur	D	3.66 (1.03)	3.27 (1.22)	3.08 (1.18)	2.64 (1.19)
	VD	4.03 (0.97)*	3.74 (1.11)*	3.55 (1.16)*	1.92 (1.00)**
	D	3.45 (1.02)	3.28 (0.98)	3.14 (0.99)	2.62 (1.07)

Taal en Diversiteit	VD	3.97 (0.97)**	3.53 (0.98)	3.45 (0.98)	1.79 (0.91)**
Taal als Fenomeen	D	3.36 (0.96)	3.48 (1.01)	3.16 (0.99)	2.48 (1.00)
	VD	3.39 (0.86)	3.84 (0.89)*	3.55 (0.92)*	1.61 (0.76)**
Taal en Macht	D	3.19 (1.11)	3.07 (1.14)	2.81 (1.08)	2.31 (1.09)
	VD	3.58 (1.13)*	3.29 (1.11)	3.18 (1.14)*	1.58 (0.72)**

*/** De Mann-Whitney U-test laat zien dat vakdidactici in vergelijking met de docenten relatief meer belang hechten aan de verschillende onderwerpen, en relatief meer vakinhoudelijke en vakdidactische kennis denken te bezitten (zie tabel 13 voor U-/Z-waardes). Tegelijkertijd denken vakdidactici dat de onderwerpen relatief weinig in de les voorkomen ten opzichte van wat docenten aangeven.

Tabel 13 U-/Z-waarden voor Mann-Whitney U-tests (zie tabel 12) waarbij de scores van docenten en vakdidactici voor de verschillende taalbewustzijsonderwerpen werd vergeleken (Totaal n = 218; D, n = 180; VD, n = 38; schaal 1 tot 5)

Onderwerp	D/VD	Belang	Vakinh. kennis	Vakdid. kennis	In de les
Taalvaardigheid	D	107,01 U = 3043,000	101,98 U = 2504,500	102,86 U = 2672,000	111,39 U = 2281,000
	VD	101,24 Z = -0,595	125,31 Z = -2,548*	120,78 Z = -1,837	80,65 Z = -3,099**
Taal en Creativiteit	D	99,70 U = 2123,500	101,00 U = 2349,000	100,53 U = 2267,500	114,17 U = 1797,000
	VD	135,61 Z = -3,530**	129,51 Z = -2,742**	131,72 Z = -2,984**	67,57 Z = -4,3444**
Taal en Taalleren	D	101,64 U = 2459,500	99,29 U = 2052,000	97,14 U = 1678,000	117,03 U = 1300,500
	VD	126,53 Z = -2,365*	137,54 Z = -3,678**	147,55 Z = -4,826**	54,15 Z = -5,858**
Taal als (multi mod) comm.	D	100,70 U = 2296,500	100,95 U = 2340,500	101,07 U = 1361,000	115,46 U = 1573,000
	VD	130,93 Z = -2,896**	129,74 Z = -2,739**	129,19 Z = -2,682**	61,51 Z = -5,043**
Interculturele Communicatie	D	100,43 U = 2250,500	101,90 U = 2505,000	101,05 U = 2358,500	115,00 U = 1652,500
	VD	132,18 Z = -3,133**	125,30 Z = -2,223*	129,26 Z = -2,676**	63,66 Z = -4,783**
Taal en Cultuur	D	101,66 U = 2464,500	101,43 U = 2424,000	101,43 U = 2424,500	112,26 U = 2129,500
	VD	126,39 Z = -2,350*	127,49 Z = -2,429*	127,47 Z = -2,427*	76,55 Z = -3,330**
Taal en Diversiteit	D	100,04 U = 2182,500	103,24 U = 2738,500	102,46 U = 2602,500	114,33 U = 1769,500
	VD	134,01 Z = -3,229**	118,99 Z = -1,498	122,66 Z = -1,921	66,82 Z = -4,456**
Taal als Fenomeen	D	105,07 U = 3058,000	101,80 U = 2489,000	101,45 U = 2427,000	115,20 U = 1617,500
	VD	110,35 Z = -0,507	125,73 Z = -2,267*	127,41 Z = -2,473*	62,72 Z = -4,961**
Taal en Macht	D	102,16 U = 2551,500	103,20 U = 2732,000	101,68 U = 2468,000	113,08 U = 1987,500
	VD	124,04 Z = -2,054*	119,16 Z = -1,494	126,30 Z = -2,315*	72,72 Z = -3,819**

* Mann-Whitney U-test significant p ≤ 0,05 ** significant p ≤ 0,01

Vraag 10: Als het aan u ligt, welk van de volgende talige onderdelen zouden dan deel moeten uitmaken van het kerncurriculum en welke dienen te worden aangeboden in een keuzecurriculum? (Klik voor elk onderdeel een optie aan).

Tabel 14 Positie van taalvakken in het curriculum volgens docenten en vakdidactici (Totaal n = 214, D n = 176; VD n = 38) (in %).

Vak	% Kerncurriculum	% Keuzecurriculum	% Niet aanbieden	% Geen mening
Nederlands	99%	0.5%	0%	0.5%
Eerste vreemde taal	87%	7,5%	1%	4,5%
Tweede vreemde taal	60%*	35%*	1,5%	3,5%
Engels	94%*	5%*	0%	1%
Frans	27%*	69%*	1,5%	2,5%
Duits	36%*	62%*	0,5%	1,5%
Anders, nl.	4,5%*	57%	4,5%	34%
Klassieke Talen	10%	79%	6%	5%
Taal als vakoverstijgend vak	17%	44%	23%	16%

Er werd geen statistisch significant verschil gevonden tussen docenten en vakdidactici. Er werd wel een statistisch significant verschil gevonden tussen de verschillende talen:

* Er bestaat een significant verschil tussen de participanten van de verschillende talen over de positie van een tweede vreemde taal in het kerncurriculum ($\chi(3) = 22.54$, $p = .000$, Cramer's $V = .331$). De meerderheid van de participanten met een achtergrond in Frans, Duits en Spaans/Italiaans (68%, 80.4% en 75% resp.) zijn voor het opnemen van een tweede vreemde taal in het kerncurriculum. Bij participanten Engels is dit slechts 41%. Het omgekeerde geldt voor het keuzecurriculum (Duits 17.6%, Spaans/Italiaans 25%, Frans 29,5%, Engels 59%; $\chi(3) = 25.60$, $p = .000$, Cramer's $V = .353$).

* Er bestaat een significant verschil tussen de participanten van de verschillende talen over de positie van Engels in het kerncurriculum ($\chi(3) = 9.16, p = .027, \text{Cramer's } V = .208$). Hoewel de meeste participanten Engels eerder als kernvak dan als keuzevak indelen, vinden participanten met een achtergrond in Spaans/Italiaans het minder belangrijk dat Engels in het kerncurriculum wordt opgenomen (75%) dan participanten Duits, Frans en Engels (92%, 95% en 99% resp.). Het omgekeerde geldt voor het keuzecurriculum (Engels 1%, Frans 5%, Duits 8%, Spaans/Italiaans 25%; $\chi(3) = 9.16, p = .027, \text{Cramer's } V = .208$).

* Er bestaat een significant verschil tussen de participanten van de verschillende talen over de positie van Frans in het kerncurriculum ($\chi(3) = 22.83, p = .000, \text{Cramer's } V = .331$). Hoewel de meeste participanten Frans eerder als keuzevak dan als kernvak indelen, geven participanten met een achtergrond in Frans vaker aan dat het vak in het kerncurriculum dient te worden opgenomen: 46% bij Frans tegenover 24%, 14% en 0% bij de participanten Duits, Engels en Spaans/Italiaans resp. Dat geldt omgekeerd voor het keuzecurriculum (100%, 85%, 72% en 54% bij de participanten Spaans/Italiaans, Engels, Duits en Frans resp.; $\chi(3) = 20.33, p = .000, \text{Cramer's } V = .312$).

* Er bestaat een significant verschil tussen de participanten van de verschillende talen over de positie van Duits in het kerncurriculum ($\chi(3) = 22.35, p = .000, \text{Cramer's } V = .325$). Hoewel de meeste participanten Duits eerder als keuzevak dan als kernvak indelen, geven participanten met een achtergrond in Duits vaker aan dat het vak in het kerncurriculum dient te worden opgenomen: 56% versus 43%, 18% en 13% bij de participanten Frans, Engels en Spaans/Italiaans resp. Dat geldt omgekeerd voor het keuzecurriculum (88%, 82%, 56% en 44% bij de participanten Spaans/Italiaans, Engels, Frans en Duits resp.; $\chi(3) = 22.82, p = .000, \text{Cramer's } V = .329$).

* Er bestaat een significant verschil tussen de participanten van de verschillende talen over de positie van een andere taal in het kerncurriculum ($\chi(3) = 17.90, p = .000, \text{Cramer's } V = .356$). Een meerderheid van de participanten zou een andere taal als keuzevak willen aanbieden; het is duidelijk dat participanten met een achtergrond in Spaans/Italiaans dit vaker aangeven: 37,5% versus 10%, 2% en 0% bij de participanten Engels, Frans en Duits resp.

Tabel 15 Talen benoemd bij 'Anders, nl.' (in hele getallen)

Anders, nl.	Aantal keer genoemd
Spaans	94
Chinees	19
Arabisch	9
Russisch	3
Fries	2
Moedertaal leerling	2
In overleg/welke taal dan ook	2
Turks	1

Vraag 11: In hoeverre bent u het eens met de volgende stellingen over het mvt-curriculum

Tabel 16 Mening van docenten en vakdidactici over talige onderdelen in het curriculum (Totaal n = 214, D n=176, VD n=38) (1 = helemaal niet mee eens, 5 = zeer mee eens).

Stelling	M(SD) Totaal	M(SD) D	M(SD) VD
1. Vaardigheden (spreken, schrijven, luisteren, lezen) zouden vaker in samenhang moeten worden aangeboden.	4.36 (0.82)	4.28 (0.82)	4.71 (0.73)*
2. Er zou vaker een verbinding met taal gezocht moeten worden bij niet-talige vakken.	3.97 (0.85)	3.74 (0.81)	4.03 (0.97)*
3. In de onderbouw hoort een vakoverstijgend onderwerp 'taal' dat ingaat op het hoe en waarom van de taal.	3.06 (1.04)	3.06 (1.03)	3.05 (1.09)
4. In de bovenbouw hoort een vakoverstijgend onderwerp 'taal' dat ingaat op het hoe en waarom van de taal.	3.38 (1.01) Δ	3.35 (0.98)	3.55 (1.16)

* Een Mann-Whitney U-test laat een significant verschil zien tussen vakdidactici en docenten voor stellingen 1 en 2 ($U = 2175.00, Z = -3.75, p = .00; U = 2602.00, Z = -2.307, p = .021$). Voor de overige stellingen is er geen significant verschil.

Δ = Een Wilcoxon signed-rank test laat zien dat er een statistisch significant verschil is tussen de voorkeur voor een vakoverstijgend onderwerp taal in de onderbouw versus de bovenbouw ($Z = -5.389, p = .000$).

Vraag 12: geef aan in hoeverre u in uw vakdidactiekprogramma aandacht besteedt aan doeltaalgebruik? / geef aan hoeveel procent van uw lestijd u naar schatting de doeltaal gebruikt.

Tabel 17 Aandacht voor doeltaalgebruik in colleges door vakdidactici (n = 38) (in percentages)

Mate van doeltaalgebruik	%
Niet/nauwelijks	0%
1 of 2 keer per jaar	3%
Het is een geregeld terugkerend thema	97%

Tabel 18 Doeltaalgebruik in de les door docenten (n = 176) (in percentages)

Mate van doeltaalgebruik	%
0-25%	9%
26-50%	34%
51-75%	27%
76-100%	30%

Tabel 19 Mening van docenten en vakdidactici over doeltaalgebruik (Totaal n = 214, D n=176, VD n=38) (1 = helemaal niet mee eens, 5 = zeer mee eens).

Stelling	M(SD) Totaal	M(SD) D	M(SD) VD
1. Ik vind dat veelvuldig doeltaalgebruik (zowel door docent als leerling) een vereiste is voor goed mvt-onderwijs.	4.33 (0.85)	4.26 (0.82)	4.66 (0.94)*
2. Ik ben me bewust van verschillende manieren waarop ik/een docent de doeltaal kan inzetten op zo'n manier dat (mijn) leerlingen ervan kunnen leren (doeltaal didactiek).	4.14 (0.87)	4.06 (0.83)	4.53 (0.98)*

* Een Mann-Whitney U-test laat een significant verschil zien tussen vakdidactici en docenten voor stellingen 1 en 2 (U = 2175.00, Z = -3.75, p = .00; U = 2602.00, Z = -2.307, p = .021).

Vraag 13: ICT - Geef aan in hoeverre de volgende stellingen voor u gelden.

Tabel 20 ICT-gebruik in de les door docenten (n = 176) (in percentages)

Mate van ICT-gebruik	Niet/nauwelijks	Soms	Geregeld	Altijd
Ik zet ICT in bij het geven van instructie in de les.	6%	32%	38%	24%
Ik zet ICT in om mijn leerlingen zelf te laten leren (gestructureerd oefenen, onderzoekend leren, leren leren).	7%	33%	46%	14%
Ik zet ICT in om mijn leerlingen te toetsen	55%	30%	14%	1%

Tabel 21 ICT-gebruik in college door vakdidactici (n = 37) (in percentages)

Mate van ICT-gebruik	Niet/nauwelijks	Soms	Geregeld	Altijd
Ik besteed expliciet aandacht aan ICT in het mvt-onderwijs binnen mijn vakdidactiekprogramma	3%	38%	48%	11%
Ik zet zelf ICT in in mijn colleges om mijn studenten te laten zien wat de mogelijkheden zijn (modellen).	3%	40%	41%	16%

Tabel 22 Mening van docenten en vakdidactici over ICT-gebruik (Totaal n = 213, D n=176, VD n=37) (1 = helemaal niet mee eens, 5 = zeer mee eens).

Stelling	M(SD) Totaal	M(SD) D	M(SD) VD
Ik wil meer ICT inzetten in de MVT-les/colleges vakdidactiek.	3.34 (0.98)	3.29 (0.97)	3.57 (0.99)
Ik voel me bekwaam in het inzetten van ICT in mijn mvt-les/colleges.	3.54 (0.94)	3.55 (0.94)	3.49 (0.96)

Een Mann-Whitney U-test liet zien dat er geen significante verschillen zijn tussen docenten en vakdidactici .

Vraag 14: ICC – Geef aan in hoeverre u het eens bent met bijbehorende stellingen.

Tabel 23 Mening van docenten en vakdidactici over interculturele competentie (Totaal n = 213, D n=176, VD n=37) (1 = helemaal niet mee eens, 5 = zeer mee eens).

Stelling	M(SD) Totaal	M(SD) D	M(SD) VD
1. Om goed te kunnen communiceren met mensen van een andere culturele achtergrond is het belangrijk om die cultuur goed te kennen.	4.00 (0.73)	3.95 (0.71)	4.22 (0.79)*
2. Taalvaardigheid is belangrijker dan interculturele competentie om te kunnen communiceren met mensen van een andere culturele achtergrond.	3.15 (0.92)	3.19 (0.86)	2.95 (1.00)
3. Interculturele competentie zou expliciet moeten worden aangeleerd in mvt-lessen.	3.56 (0.88)	3.47 (0.86)	4.00 (0.85)*

* Een Mann-Whitney U-test liet zien dat er significante verschillen zijn tussen docenten en vakdidactici voor stellingen 1 en 3 (U = 2635.00, Z = -2.038, p = .042; U = 2107.00, Z = -3.604, p = .00).

Introduction

Hartelijk dank voor uw deelname aan deze enquête. We waarderen het zeer dat u de tijd en moeite neemt om uw ervaringen en ideeën over mvt-onderwijs met ons te delen.

De enquête bestaat uit 15 inhoudelijke vragen (11 gesloten en 4 open vragen) en zal 30 minuten van uw tijd vragen. Het is het gemakkelijkst om hem op een computer te maken (i.p.v. mobiele telefoon).

Uw antwoorden zullen anoniem blijven. De resultaten van deze enquête zullen als samenvatting worden gepresenteerd, waardoor uw individuele antwoorden niet te herleiden zijn. Antwoorden op open vragen kunnen als voorbeeld woordelijk worden gerapporteerd; om die reden vragen we u het gebruik van uw naam, school of andere persoonlijke informatie te vermijden.

Met de pijlen onderaan de pagina kunt u naar de vorige of volgende pagina gaan.

Deze enquête wordt afgenomen onder vo-docenten en vakdidactici **moderne vreemde talen**. Geef hieronder aan welk van deze rollen u (met name) vervult (1 antwoord mogelijk).

Ik ben (met name) werkzaam als.....

- Mvt-docent in het voortgezet onderwijs
- Vakdidacticus mvt op een lerarenopleiding (HBO/WO/PABO)
- Ik vervul beide taken en besteed aan beide taken evenveel tijd.

Lerarenopleiders

Vragen over het vo-curriculum kunnen betrekking hebben op meerdere onderwijstypen (vmbo/mavo, havo, vwo, gymnasium). **Als u moet kiezen, bij welk onderwijsgebied voelt u zich dan het meest betrokken?** Bij onderdelen die specifiek over het vo-curriculum gaan vragen we u voor dit type te antwoorden.

- Eerstegraads gebied
- Tweedegraads gebied

In welke taal bent u (met name) gespecialiseerd? (1 antwoord mogelijk). Bij onderdelen die specifiek over het vo-curriculum gaan vragen we u voor deze taal te antwoorden.

Het huidige mvt-curriculum

Vraag 1: Kunt u aangeven aan welke onderwerpen mvt-docenten volgens u aandacht besteden in hun lessen, zowel voor de onderbouw als bovenbouw? (meerdere antwoorden mogelijk; besteden docenten er geen aandacht aan, dan laat u de hokjes leeg).

Let op:

Het gaat hier om de taal en het onderwijstype waarvan u heeft aangegeven er het meest bij betrokken te zijn. Komt een onderwerp niet in de lijst voor, dan kunt u deze zelf toevoegen. Het is belangrijk dat u dan ook aangeeft of het hier om onder- of bovenbouw gaat.

	Onderbouw	Bovenbouw
Grammatica-uitleg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opbouwen woordkennis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schrijfvaardigheid- en formuleren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spreek- en gespreksvaardigheid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Luistervaardigheid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leesvaardigheid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Literatuur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cultuur/kennis van land en volk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ander onderwerp, nl. <input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ander onderwerp, nl. <input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ander onderwerp, nl.	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ander onderwerp, nl.	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ander onderwerp, nl.	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vraag 2:

U heeft aangegeven dat mvt-docenten de volgende onderwerpen in hun lessen behandelen.

Aan welk van deze onderwerpen besteden zij volgens u de *meeste aandacht* in de **onderbouw**? Sleep maximaal 3 onderwerpen naar het betreffende veld: het onderwerp waar docenten de meeste tijd aan besteden komt bovenaan, etc.

Let op: Het gaat hier om de taal en het onderwijstype waarvan u heeft aangegeven er het meest bij betrokken te zijn.

<p>Items</p> <ul style="list-style-type: none"> » Grammatica-uitleg » Opbouwen woordkennis » Schrijfvaardigheid- en formuleren » Spreek- en gespreksvaardigheid » Luistervaardigheid » Leesvaardigheid » Literatuur » Cultuur/kennis van land en volk » Ander onderwerp, nl. » Ander onderwerp, nl. » Ander onderwerp, nl. » Ander onderwerp, nl. » Ander onderwerp, nl. 	<p>mvt-docenten besteden de meeste tijd aan....</p> <div style="border: 1px solid black; height: 100px; width: 100%;"></div>
--	--

Aan welk van deze onderwerpen besteden zij volgens u de *meeste aandacht* in de **bovenbouw**? Sleep maximaal 3 onderwerpen naar het betreffende veld: het onderwerp waar docenten de meeste tijd aan besteden komt bovenaan, etc.

<p>Items</p> <ul style="list-style-type: none"> » Grammatica-uitleg » Opbouwen woordkennis » Schrijfvaardigheid- en formuleren » Spreek- en gespreksvaardigheid » Luistervaardigheid » Leesvaardigheid » Literatuur » Cultuur/kennis van land en volk » Ander onderwerp, nl. » Ander onderwerp, nl. » Ander onderwerp, nl. » Ander onderwerp, nl. » Ander onderwerp, nl. 	<p>mvt-docenten besteden de meeste tijd aan....</p> <div style="border: 1px solid black; height: 100px; width: 100%;"></div>
--	--

Aan welk van deze onderwerpen hecht u zelf het *meeste belang* voor het onderwijs in de **onderbouw**? Sleep maximaal 3 onderwerpen naar het betreffende veld: het belangrijkste onderwerp komt bovenaan, etc.

<p>Items</p> <ul style="list-style-type: none"> » Grammatica-uitleg » Opbouwen woordkennis » Schrijfvaardigheid- en formuleren » Spreek- en gespreksvaardigheid » Luistervaardigheid » Leesvaardigheid » Literatuur 	<p>Ik hecht het meeste belang aan....</p> <div style="border: 1px solid black; height: 100px; width: 100%;"></div>
---	--

volk

- » Ander onderwerp, nl.
- » Ander onderwerp, nl.
- » Ander onderwerp, nl.
- » Ander onderwerp, nl.
- » Ander onderwerp, nl.

Aan welk van deze onderwerpen hecht uzelf het *meeste belang* voor het onderwijs in de **bovenbouw**? Sleep maximaal 3 onderwerpen naar het betreffende veld: het belangrijkste onderwerp komt bovenaan, etc.

Items	Ik hecht het meeste belang aan....
» Grammatica-uitleg	
» Opbouwen woordkennis	
» Schrijfvaardigheid- en formuleren	
» Spreek- en gespreksvaardigheid	
» Luistervaardigheid	
» Leesvaardigheid	
» Literatuur	
» Cultuur/kennis van land en volk	
» Ander onderwerp, nl.	
» Ander onderwerp, nl.	
» Ander onderwerp, nl.	
» Ander onderwerp, nl.	
» Ander onderwerp, nl.	

Vraag 3: In de volgende stellingen vragen we naar uw motivatie om een onderwerp in uw vakdidactiekcolleges te behandelen. Geldt de stelling voor u?

Ik behandel een onderwerp in mijn colleges, omdat....

	helemaal niet mee eens	niet mee eens	neutraal	mee eens	helemaal mee eens
...het onderdeel is van de leerlijnen die veel mvt-secties hanteren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...ik het een belangrijk onderwerp vind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...mijn collega-vakdidactici/de opleiding dit onderwerp wenselijk acht(en).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...omdat ik me bekwaam voel in het college geven over het onderwerp.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...het onderwerp onderdeel is van veel mvt-handboeken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...het een actueel onderwerp is binnen de vakliteratuur/onderzoek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...het onderwerp deel uitmaakt van de eindtermen voor 'mijn' taal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...studenten me vragen aandacht te besteden aan het onderwerp.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Het taalcurriculum en uw visie

Vraag 4: We zijn geïnteresseerd in uw persoonlijke overtuigingen ten aanzien van moderne vreemde talen. Waarom is het voor u zelf waardevol om kennis te hebben van moderne vreemde talen in onze samenleving? Beschrijf hieronder kort uw visie.

Vraag 5: Waarom is het volgens u belangrijk dat leerlingen onderwijs krijgen in een vreemde taal? Verdeel 100 punten over de volgende stellingen.

Het leren van een vreemde taal is erop gericht....

... adequaat te kunnen communiceren in die taal (bijv. goede spreek-/schrijfvaardigheid, etc.).

...inzicht te vergaren in hoe 'taal leren' eigenlijk werkt (bijv. hoe werkt het talig geheugen?, taalleerstrategieën, etc.).	<input type="text" value="0"/>
...andere culturen te leren kennen en begrijpen.	<input type="text" value="0"/>
...te leren reflecteren op de eigen taal en cultuur.	<input type="text" value="0"/>
Total	<input type="text" value="0"/>

Vraag 6: Hoe tevreden bent u over de inhoud van het mvt-onderwijsprogramma op vo-scholen in Nederland?

Zeer ontevreden | | Zeer tevreden

Vraag 7:

Geef hieronder kort aan wat u inhoudelijk goed vindt aan het mvt-onderwijsprogramma in het vo (max. 3 punten; u mag zelf bepalen hoeveel woorden u gebruikt).

Let op: Het gaat hier om de taal en het onderwijstype waarvan u heeft aangegeven er het meest bij betrokken te zijn.

Geef hieronder kort aan wat u eventueel inhoudelijk zou willen veranderen/aanvullen aan het mvt-onderwijsprogramma in het vo (max. 3 punten; u mag zelf bepalen hoeveel woorden u gebruikt).

Vraag 8: Wat is er volgens u nodig om de door u voorgestelde veranderingen te kunnen bewerkstelligen (denk aan praktische, inhoudelijke, professionele aspecten, etc.). Noem maximaal 3 aspecten.

(Heeft u geen veranderingen voorgesteld, vul dan in n.v.t.)

Het mvt-curriculum: taalbewustzijn.

Vraag 9: Op deze pagina polsen we uw mening over 9 onderwerpen voor taalonderwijs die vaak genoemd worden als onderdeel van het begrip 'taalbewustzijn'. Deze worden in de onderstaande beschrijvingen toegelicht.

Bestudeer deze beschrijvingen. Geef bij elk van de beschrijvingen op een schaal van 1 tot 5 aan in hoeverre u

- a) dit onderwerp **belangrijk** vindt voor (toekomstig) mvt-onderwijs in het vo,
- b) dit onderwerp **vakinhoudelijk beheerst**,
- c) dit onderwerp **didactisch verantwoord beheerst** en
- d) dit onderwerp al in het huidige mvt-curriculum **terugziet**.

Let op: Beantwoord deze vraag voor het onderwijstype waar u zich het meest bij betrokken voelt.

Beschrijving 1: Taalvaardigheid - Taal kunnen lezen, schrijven, spreken en luisteren door kennis te nemen van de juiste grammatica, vocabulaire, uitspraak en spelling en strategieën om je te uiten.

Ik vind dit helemaal niet belangrijk	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Ik vind dit heel erg belangrijk
Ik bezit hierover weinig/geen vakinhoudelijke kennis	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Ik bezit hierover veel vakinhoudelijke kennis
Ik bezit hierover weinig/geen didactische kennis	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Ik bezit hierover veel didactische kennis
Ik denk dat docenten dit niet/nauwelijks behandelen	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Ik denk dat docenten dit vaak behandelen

Beschrijving 2: Taal als (multimodaal) communicatiemiddel - Welke patronen kunnen we ontdekken in de taal? Is dit afhankelijk van het genre of de context waarin het is geschreven? Op welke manier verschillen spreken en schrijven van elkaar? En andere taalgenres? Naast woorden, maken we ook gebruik van intonatie en gebaren. Hoe doen we dat?

Ik vind dit helemaal niet belangrijk | | Ik vind dit heel erg belangrijk

Ik bezit hierover weinig/geen didactische kennis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ik bezit hierover veel didactische kennis
Ik denk dat docenten dit niet/nauwelijks behandelen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ik denk dat docenten dit vaak behandelen

Beschrijving 3: Taal leren - Hoe leren mensen een taal? Hoe gebeurt dat 'van nature' en hoe gebeurt dat op school? Is er een verschil? Is er een verschil tussen leren spreken en schrijven? Is er een verschil in het aanleren van de moedertaal ten opzichte van het aanleren van een moderne vreemde taal?

Ik vind dit helemaal niet belangrijk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ik vind dit heel erg belangrijk
Ik bezit hierover weinig/geen vakinhoudelijke kennis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ik bezit hierover veel vakinhoudelijke kennis
Ik bezit hierover weinig/geen didactische kennis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ik bezit hierover veel didactische kennis
Ik denk dat docenten dit niet/nauwelijks behandelen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ik denk dat docenten dit vaak behandelen

Beschrijving 4: Taal als fenomeen - Hoeveel talen worden er in de wereld gesproken? Welke talen zijn het grootst? Waar komt onze taal vandaan, hoe is zij veranderd en verandert zij nog steeds?

Ik vind dit helemaal niet belangrijk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ik vind dit heel erg belangrijk
Ik bezit hierover weinig/geen vakinhoudelijke kennis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ik bezit hierover veel vakinhoudelijke kennis
Ik bezit hierover weinig/geen didactische kennis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ik bezit hierover veel didactische kennis
Ik denk dat docenten dit niet/nauwelijks behandelen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ik denk dat docenten dit vaak behandelen

Beschrijving 5: Taal en diversiteit - Welke verschillende talen worden er in ons land/binnen de klas gesproken? Welke overeenkomsten en verschillen bestaan er tussen talen? Welke verschillende accenten bestaan er? Hebben we vooroordelen ten aanzien van verschillende taalvarianten? Maakt taal een groot deel uit van wie we zijn, van onze identiteit?

Ik vind dit helemaal niet belangrijk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ik vind dit heel erg belangrijk
Ik bezit hierover weinig/geen vakinhoudelijke kennis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ik bezit hierover veel vakinhoudelijke kennis
Ik bezit hierover weinig/geen didactische kennis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ik bezit hierover veel didactische kennis
Ik denk dat docenten dit niet/nauwelijks behandelen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ik denk dat docenten dit vaak behandelen

Beschrijving 6: Taal en macht - Kunnen sommige talen een hogere status hebben dan andere talen? Wat voor een effect kan een taaluiting hebben op de ontvanger? Kan taal ook zaken verhullen of mooier maken?

Ik vind dit helemaal niet belangrijk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ik vind dit heel erg belangrijk
Ik bezit hierover weinig/geen vakinhoudelijke kennis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ik bezit hierover veel vakinhoudelijke kennis
Ik bezit hierover weinig/geen didactische kennis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ik bezit hierover veel didactische kennis
Ik denk dat docenten dit niet/nauwelijks behandelen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ik denk dat docenten dit vaak behandelen

Beschrijving 7: Taal en creativiteit - Literatuur, poëzie, reclame, cabaret: leren spelen en creëren met taal (betekenis, klank, structuur).

Ik vind dit helemaal niet belangrijk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ik vind dit heel erg belangrijk
Ik bezit hierover weinig/geen vakinhoudelijke kennis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ik bezit hierover veel vakinhoudelijke kennis
Ik bezit hierover weinig/geen didactische kennis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ik bezit hierover veel didactische kennis
Ik denk dat docenten dit niet/nauwelijks behandelen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ik denk dat docenten dit vaak behandelen

Beschrijving 8: Taal en cultuur - Gewoontes en taal; hoe kijken uiteenlopende volken naar taal en naar het leren of beheersen van een taal? Hoe belangrijk is het fraai beheersen van een taal voor een volk? Hoe belangrijk is de geschiedenis van de taal voor een volk? Welke woorden zijn kenmerkend voor een cultuur?

Ik vind dit helemaal niet belangrijk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ik vind dit heel erg belangrijk
Ik bezit hierover weinig/geen vakinhoudelijke kennis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ik bezit hierover veel vakinhoudelijke kennis
Ik bezit hierover weinig/geen didactische kennis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ik bezit hierover veel didactische kennis
Ik denk dat docenten dit niet/nauwelijks behandelen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ik denk dat docenten dit vaak behandelen

Beschrijving 9: Taal en interculturele communicatie - Het ontwikkelen van kennis, vaardigheden, kritisch bewustzijn en juiste attitudes om adequaat en effectief te kunnen communiceren met mensen met een andere culturele/talige achtergrond.

Ik vind dit helemaal niet belangrijk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ik vind dit heel erg belangrijk
Ik bezit hierover weinig/geen vakinhoudelijke kennis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ik bezit hierover veel vakinhoudelijke kennis

In zeer mate tot weiniggeen aandachtse kennis Ik denk dat docenten dit niet/nauwelijks behandelen

Ik denk dat docenten dit vaak behandelen

Het mvt-curriculum en Platform Onderwijs2032

In januari 2016 presenteerde het Platform Onderwijs2032 een visie voor de toekomst van het primair en voortgezet onderwijs in Nederland. Dit werd gepresenteerd als eerste stap in het ontwikkelen van een nieuw curriculum. Wat hebben leerlingen nodig voor hun toekomst als volwassenen in de 21ste eeuw op het gebied van kennisontwikkeling, maatschappelijke vorming en persoonsontwikkeling?

Het platform adviseert om in het curriculum onderscheid te maken tussen een kerncurriculum (waarin aandacht is voor datgene wat leerlingen tenminste nodig hebben voor een vervolgopleiding en om in de maatschappij te kunnen functioneren) en een dynamisch deel met domeinen waaraan scholen zelf invulling moeten geven.

Vraag 10: Als het aan u ligt, welk van de volgende talige onderdelen zouden dan deel moeten uitmaken van het kerncurriculum en welke dienen te worden aangeboden in een keuzecurriculum? (klik voor elk onderdeel een optie aan).

Let op: Het gaat hier om de taal en het onderwijstype waarvan u heeft aangegeven er het meest bij betrokken te zijn.

	Kerncurriculum	Keuzecurriculum	Niet aanbieden	Geen mening
Nederlands	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Een eerste vreemde taal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Een tweede vreemde taal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Engels	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Frans	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Duits	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ander taal, nl. <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Klassieke talen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Taal als vakoverstijgend vak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Licht uw antwoord kort toe (optioneel).

Vraag 11: In hoeverre bent u het eens met de volgende stellingen over het mvt-curriculum?

	Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Neutraal	Mee eens	Zeer mee eens
Vaardigheden (spreken, schrijven, luisteren en lezen) zouden vaker in samenhang moeten worden aangeboden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er zou vaker een verbinding met taal gezocht moeten worden bij niet-talige vakken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In de onderbouw hoort een vakoverstijgend onderwerp 'taal' dat ingaat op het hoe en waarom van taal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In de bovenbouw hoort een vakoverstijgend onderwerp 'taal' dat ingaat op het hoe en waarom van taal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Andere vaak genoemde onderwerpen voor het mvt-curriculum

Drie onderwerpen die vaak genoemd worden in het kader van mvt-onderwijs zijn doeltaalgebruik, ICT-gebruik en interculturele communicatie. Hieronder vragen we kort uw mening over deze onderwerpen.

Vraag 12: Doeltaalgebruik

Geef aan hoe vaak u in uw **vakdidactiekprogramma** aandacht besteedt aan doeltaalgebruik.

- Niet/nauwelijks
- 1 of 2 keer per jaar
- Het is een geregeld terugkerend thema

Hiervoor zou een didactiek nodig zijn waarbij de docent het taalgebruik aanpast, en bewust omgaat met zaken als leerlingdeelname, veiligheid, L1-gebruik, etc.

In hoeverre gelden de volgende uitspraken voor u?

	Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Neutraal	Mee eens	Zeer mee eens
Ik vind dat veelvuldig doeltaalgebruik (zowel door docent als leerling) een vereiste is voor goed mvt-onderwijs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben me bewust van verschillende manieren waarop een docent de doeltaal kan inzetten op zo'n manier dat leerlingen ervan kunnen leren (doeltaal didactiek).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Licht uw antwoord kort toe (optioneel).

Vraag 13: ICT

Geef aan in hoeverre de volgende stellingen voor u gelden.

	Niet/nauwelijks	Soms	Geregeld	Meestal/altijd
Ik besteed expliciet aandacht aan ICT in het mvt-onderwijs binnen mijn vakdidactiekprogramma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik zet zelf ICT in in mijn colleges om mijn studenten te laten zien wat de mogelijkheden zijn (modellen).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

In hoeverre bent u het eens met de volgende stellingen?

	Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Neutraal	Mee eens	Zeer mee eens
Ik wil meer ICT inzetten in de colleges vakdidactiek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik voel me bekwaam in het inzetten van ICT in mijn colleges.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Licht uw antwoord kort toe (optioneel).

Vraag 14: Interculturele competentie

Geef aan in hoeverre u het eens bent met bijbehorende stellingen.

	Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Neutraal	Mee eens	Zeer mee eens
Om goed te kunnen communiceren met mensen van een andere culturele achtergrond is het belangrijk om die cultuur goed te kennen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Taalvaardigheid is belangrijker dan interculturele competentie om te kunnen communiceren met mensen van een andere culturele achtergrond.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interculturele competentie zou expliciet moeten worden aangeleerd in mvt-lessen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Licht uw antwoord kort toe (optioneel).

In deze enquête heeft u uw ervaringen met het huidige vakdidactiekprogramma met ons gedeeld. We vroegen u naar uw visie op de rol van moderne vreemde talen in de maatschappij en uw mening over het mvt-curriculum (Wat is goed? Wat zou u eventueel anders willen doen?). Daarnaast heeft u uw mening gegeven over een aantal aanvullende onderwerpen, zoals taalbewustzijn, doeltaalgebruik, ICT en Interculturele Competentie. Ook ging de enquête kort in op de ideeën van Platform Onderwijs2032.

Vraag 15: Zou u inhoudelijk nog iets toe willen voegen aan uw antwoorden? Zo ja, gebruik daarvoor onderstaand veld.

Tot slot: Aanvullende gegevens

Hoeveel jaar heeft u ervaring als vakdidacticus mvt (vul een getal in)?

Binnen wat voor een lerarenopleiding bent u werkzaam?

- Tweedegraads HBO
- Eerstegraads HBO
- Eerstegraads WO
- Anders, nl.
- Pabo (HBOWO)

Heeft u ervaring als docent mvt in het voortgezet onderwijs? Zo ja, hoeveel jaar?

Welke lesbevoegdheid heeft u?

- Tweedegraads HBO
- Eerstegraads HBO
- Beperkte tweedegraads bevoegdheid (educatieve minor)
- Eerstegraads WO
- Derdegraads bevoegdheid
- Geen bevoegdheid
- Anders, nl.

Wat is uw moedertaal?

Wat is uw leeftijd?

Wat is uw geslacht?

- Man
- Vrouw