

Haalbaarheid van het nieuwe curriculum in het voortgezet onderwijs: hoe kijken docenten moderne vreemde talen aan tegen de integratie van taalbewustzijn met communicatieve vaardigheden?

Sophie Brand¹ en Stefanie Ramachers²

¹*Radboud Docenten Academie, Radboud Universiteit* | ²*Hoes veur 't Limburgs*

Samenvatting In opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap worden de eindtermen en kerndoelen voor de moderne vreemde talen (mvt) in het voortgezet onderwijs herzien. In lijn met het Europees Referentiekader en zijn geactualiseerde versie, het Companion Volume, wordt een geïntegreerde benadering van talenonderwijs nagestreefd. Mvt-docenten dienen meer aandacht te besteden aan kennis *over* taal, taalbewustzijn, ten behoeve van het leren en gebruiken van taal, communicatie. Maar hoe verhouden zittende mvt-docenten zich tot taalbewustzijn en hoe kijken zij aan tegen de integratie ervan met communicatieve vaardigheden? In deze studie wordt nagegaan in hoeverre mvt-docenten zich kunnen identificeren met de aangekondigde curriculumherziening, en dan in het bijzonder met de toevoeging van taalbewustzijn. Hiermee wordt de haalbaarheid van de integratie van twee domeinen verkend. Uit een vragenlijst afgenomen onder 110 mvt-docenten in Nederland blijkt dat 40% geen duidelijk beeld heeft van de integratie van taalbewustzijn met communicatieve vaardigheden. Respondenten associëren taalbewustzijn voornamelijk met het afstemmen van taal op gesprekspartner, context of situatie. Momenteel besteden docenten hier nog de meeste aandacht aan, net als aan zinsopbouw. Voor het onderwijzen van taalkennis op woord- en op klankniveau wordt minder tijd ingeruimd. Docenten zien wel in dat taalbewustzijn kan bijdragen aan inzicht in taalstructuren en de taalvaardigheden van leerlingen. De meerderheid geeft aan dat aandacht voor taalbewustzijn docenten meer informatie verschaft over knelpunten die leerlingen bij het taalleren ervaren. De studie toont aan dat de meeste mvt-docenten openstaan voor integratie van taalbewustzijn met communicatie, maar dat er behoefte is aan voorbeeldmateriaal en didactische ondersteuning.

Trefwoorden mvt-onderwijs, taalbewustzijn, taalstructuren, docentenperspectief

Publicatiedatum

Online: 2 april 2025

Contactpersoon

Sophie Brand,
sophie.brand@ru.nl

Copyright

© Author(s); licensed
under Creative

Commons Attribution

4.0. This allows for
unrestricted use, as long
as the author(s) and
source are credited.

1 Inleiding

1.1 Aanleiding curriculumherziening

De globale formulering van de eindtermen voor de moderne vreemde talen (mvt), de dato 2007, vormt de directe aanleiding voor de curriculumherziening. Zij bieden docenten, schoolleiders en andere direct betrokkenen weinig houvast om onderwijs en toetsing vorm te geven en bemoeilijken de doorstroom tussen schoolsoorten (SLO, 2024a: 5). Ook bestaan voor alle mvt, behalve Engels, op dit moment geen kerndoelen. Docenten dienen zich te oriënteren op de kerndoelen Engels, dat als taal een bijzondere positie binnen en buiten de school heeft en andere streefniveaus kent (SLO, 2024a: 11).

Naast deze curriculaire uitdagingen kenmerken de mvt schoolvakken zich ook door een gebrek aan aandacht voor maatschappelijke vraagstukken. Zo spelen de bestaande examenprogramma's mvt nog onvoldoende in op de digitalisering van communicatie, de meertalige samenleving en kansengelijkheid (SLO, 2024a: 10).

Vakinhoudelijk staat een groot deel van het taalonderwijs tegenwoordig in het teken van het eindexamen leesvaardigheid, dat voor 50 % het eindcijfer bepaalt. Om de talenvakken succesvol te kunnen afronden, wordt de lestijd dan ook gevuld met examen-training (i.e. *negative washback-effect*, Green, 2007). Er is weinig aandacht voor kennis *over* taal ten behoeve van het leren en gebruiken van de taal (SLO, 2024a: 11) en weinig ruimte voor herhaling, toepassing en bekliving van de opgedane kennis en vaardigheden. Hierdoor krijgen veel leerlingen het gevoel dat ze telkens vanaf nul moeten beginnen. Uiteindelijk kunnen leerlingen zich in authentieke communicatieve situaties dan ook nauwelijks redden (e.g. Brand & Ernestus, 2018; Ramachers et al., 2020).

De huidige inrichting van het mvt curriculum zorgt ervoor dat de talen in het voortgezet onderwijs (vo) al jaren kampen met een imagoprobleem. Docenten zelf zijn ontevreden over de te onderwijzen vakinhoud (Fasoglio & Tammenga, 2021; Van Dée et al., 2017; Voogel, 2018) en het aantal leerlingen dat Duits of Frans kiest daalt.

Deze situatie in het mvt-onderwijs botst met het streven van de Europese Unie om de mobiliteit en verstandhouding tussen culturen te bevorderen (Europees Parlement, 2020). Een van de doelstellingen van het Europese taalbeleid is dat iedere EU-burger naast zijn moedertaal twee andere talen beheerst. Dit is ook vanuit economisch oogpunt relevant. In een eerdere studie (Geerts, 2024) werd het belang van de beheersing van talen als Duits en Frans, talen die behoren tot de top 3 van de belangrijkste handelstalen voor Nederland, voor onze economische positie reeds onderstreept.

1.2 Curriculumherziening

Een vakvernieuwingscommissie, bestaande uit onder meer mvt-docenten uit het vo en curriculumexperts van Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO), heeft de curriculaire, maatschappelijke en vakinhoudelijke uitdagingen van het huidige curriculum aangepakt

en de eindtermen voor de mvt herzien. De concepteindtermen geven blijk van een samenhangende en evenwichtigere verdeling van inhouden, en bevorderen afstemming tussen de taalvakken en doorlopende leerlijnen. Er zijn twee nieuwe examendomeinen ontwikkeld met vakspecifieke inhouden: taalbewustzijn en cultuurbewustzijn (SLO, 2024a: 59). De eindtermen streven integratie van deze nieuwe domeinen met communicatieve vaardigheden, i.e. luisteren, spreken, lezen en schrijven, na (Fasoglio & Tammenga, 2021; Meesterschapsteam mvt, 2022; SLO, 2024a).

Door aandacht te besteden aan taalbewustzijn, ontdekken leerlingen hoe taal in elkaar zit (SLO, 2024a: 19), hoe vorm, functie en betekenis zich tot elkaar verhouden, en worden leerlingen zich bewust van de impact van taal op individu en maatschappij (Van den Broek & Kaal, 2020). De verkregen inzichten kunnen bijdragen aan de receptieve en productieve vaardigheden van leerlingen, waardoor ze bewuster en effectiever leren communiceren. Binnen het domein taalbewustzijn worden twee subdomeinen onderscheiden. In Tabel 1 zijn de subdomeinen en concepteindtermen weergegeven, samen met een eventuele toelichting en een voorbeeldlesactiviteit (SLO 2024a: 19-20; SLO 2024b). De concepteindtermen in Tabel 1 gelden voor de concepteindexamenprogramma's Duits, Frans en Engels vwo en Engels havo. In de concepteindexamenprogramma's Duits en Frans havo en vmbo-gl/tl zijn concepteindtermen 10 en 11 niet opgenomen en zijn een aantal concepteindtermen compacter geformuleerd. In het concepteindexamenprogramma Engels vmbo-gl/tl ontbreekt concepteindterm 10. Wanneer we kijken naar de verschillende schoolsoorten wordt binnen het domein taalbewustzijn opgebouwd van “verkennen / het opdoen van ervaringen” naar “het verkrijgen van inzichten”.

1.3 Taalbewustzijn en leerlingen

Het idee om taalbewustzijn deel uit te laten maken van het talenonderwijs bestaat al sinds midden jaren zeventig (James & Garrett, 1992) en vond navolging in onder meer Engeland (Hawkins, 1999), Frankrijk, Spanje, Italië, Zwitserland (Candelier, 2005; Hélot, 2008) en België (Blondin & Mattar, 2004). Tot dusver beperkte implementatie van deze inhoud in Nederland zich tot universitaire talenstudies en een aantal versnipperde initiatieven (Van den Bosch, 1903), vaak door Neerlandici, in vooral de bovenbouw van havo en vwo van het vo (e.g. Pronk & Sweep, 2019; Tammenga-Helmantel, 2010).

Het onderwijzen van taalbewustzijn zou meerdere gunstige effecten met zich meebrengen. Zo zou expliciet inzicht in de structuur van talen, een aspect van taalbewustzijn waarop deze studie focust, leerders in staat stellen om constructies in talen makkelijker te herkennen (*noticing*) (Meesterschapsteam mvt, 2022; 7). De kennis van de systematiek van taal kunnen leerders bewust (en onbewust) toepassen in communicatieve opdrachten in de doeltaal (Andrews & Svalberg, 2017; Bolitho et al., 2003; Camps, 2003; Hawkins, 1999; McManus & Marsden 2019). Als gevolg van talensensibilisering leren taalleerders regelmatigigheden opmerken in alle talen waaraan zij worden blootgesteld. Dit kan uit-

Tabel 1 De subdomeinen en concepteindtermen die binnen het domein taalbewustzijn in het herziene curriculum worden onderscheiden

Subdomein		Concepteindterm (toelichting)	Voorbeeld lesactiviteit
B1 Taal als fenomeen	9.	de leerling toont inzicht in overeenkomsten en verschillen tussen de doeltaal en andere talen (i.e. metalinguïstische kennis)	de woordvolgorde in een mvt vergelijken met die in andere talen
	10.	de leerling toont inzicht in en reflecteert op taalvariatie binnen de doeltaal (geografische, etnische en sociale variëteiten van de doeltaal en hun betekenis in de communicatie)	taalgebruik in een rap in de doeltaal bestuderen, nagaan waar dit afwijkt van taalgebruik in de standaardvariant en verklaren waarom dit in dit genre veel voorkomt
	11.	de leerling toont inzicht in en reflecteert op het effect van keuzes in doeltaalgebruik in verschillende contexten (doorzien welk effect bewust gebruik van register, woordkeuze of stijl bij de ontvanger sorteert)	een fragment van een politieke speech in de doeltaal analyseren
B2 Taal en individu	12.	de leerling toont inzicht in taalleerprocessen en reflecteert op het eigen taalleerproces (taalleerbewustzijn)	een presentatie geven over het verschil tussen het verwerven van een eerste en een vreemde taal
	13.	de leerling reflecteert op het eigen meertalige repertoire en dat van anderen	een uitleg geven over de aanpak om een tekst te begrijpen door eigen meertaligheid in te zetten
	14.	de leerling toont inzicht in de mogelijkheden en beperkingen van digitale hulpmiddelen in communicatie in de doeltaal	verschillende AI prompts gebruiken om een tekst in een mvt op te stellen en evalueren en verklaren welke prompt het meest geschikte materiaal oplevert
	15.	de leerling legt verbanden tussen ervaringen, persoonlijke interesses en kwaliteiten, vervolgopleidingen en toekomst	reflectie op de vraag waarom je een taal zou leren en wat het leren van een taal jou als persoon oplevert

eindelijk ook bijdragen aan de motivatie om talen te leren en aan een open houding ten aanzien van talige diversiteit (Frijns et al., 2011). Daarnaast kan inzicht in het effect van bewust doeltaalgebruik de kritische houding van taalleerders ten aanzien van (manipulatief) taalgebruik bevorderen. De doelen van het onderwijzen van taalbewustzijn zijn dus duidelijk breder dan enkel het bevorderen van het communicatieve taalvaardigheidsniveau (*performance domain*, James & Garrett, 1992). Aandacht voor taalbewustzijn kan ook bijdragen aan metalinguïstisch bewustzijn (*cognitive domain*), ofwel het reflecteren op taal (e.g. Bialystock, 1988; Van Rijt & Coppens, 2021), aan een positieve attitude ten aanzien van het leren van talen (*affective domain*) en van talige diversiteit (*social domain*), maar ook aan inzicht in de invloed van taal in de maatschappij (*power domain*).

In een literatuurstudie (Sierens et al., 2018) werden de resultaten van internationale onderzoeken uit de periode 1995-2013 naar de effecten van taalbewustzijn op de taalvaardigheid en het metalinguïstisch bewustzijn van leerlingen op een rij gezet. Deze studie liet zien dat met name het vergelijken van talige structuren van de doeltaal met de schooltaal of thuistaal van leerlingen de taalvaardigheid van leerlingen in de doeltaal, en in het bijzonder de schrijfvaardigheid, bevordert. Bovendien bleek uit de meeste onderzoeken dat het onderwijzen van taalbewustzijn een positief effect had op de metalinguïstische en metacognitieve kennis en vaardigheden van leerlingen (e.g., Higgins et al., 2012; White & Ranta, 2002).

De effecten van taalbewustzijn op metalinguïstisch bewustzijn lijken robuuster dan die op taalvaardigheid. Aangezien de onderzoeken in dit laatste domein vaak focusten op het reproduceren van specifieke vormen bij schrijfvaardigheid is voorzichtigheid geboden bij de interpretatie van de resultaten (Frijns et al., 2018). Studies die positieve effecten van taalbewustzijn in vormgerichte contexten (i.e. *focus on forms*; Long & Robinson, 1998) laten zien, geven geen garanties voor een positief effect in meer authentieke communicatieve contexten, zoals in een gespreksvaardigheidstaak. Er is dus nog niet veel bekend over de manier waarop leerlingen kennis van de systematiek van taal al dan niet bewust kunnen toepassen in minder vormgerichte, communicatieve opdrachten.

1.4 Taalbewustzijn en docenten

Mvt-onderwijs in lijn met de huidige eindtermen vereist actuele kennis over hoe men taalvaardigheid effectief kan onderwijzen. Dit is al uitdagend, niet alleen voor beginnende mvt-docenten, maar voor alle docenten (Watzke, 2007). Het nieuwe curriculum vraagt daarbovenop kennis op het gebied van cultuur- en taalkunde, kennis over het didactiseren van deze inhouden, en kennis over het geïntegreerd onderwijzen van kennis over cultuur-, taalkunde, en taalvaardigheid. Er wordt dus onder andere een groter beroep gedaan op het taalbewustzijn van de mvt-docent zelf (i.e., *teacher language awareness*,¹ Andrews, 2007; Andrews & Svalberg, 2017). Net als Watzke (2007) en Troyan en collega's (2017), benadrukken ook Andrews (2007) en Andrews en Svalberg (2017) de complexiteit

van de kennisbasis van de taalbewuste docent. Er is nog relatief weinig onderzoek gedaan naar de kennis, strategieën en didactieken die docenten nodig hebben om effectief taalbewustzijn en taalvaardigheid te integreren (Andrews & Svalberg, 2017; Troyan et al., 2017). Vaak worden inhoud en taalvaardigheid nog apart van elkaar onderwezen.

De literatuurstudie van Sierens en collega's (2018) laat zien dat taalbewustzijnsinterventies over het algemeen bijdragen aan een positieve houding van docenten ten aanzien van talen, taaldiversiteit en erkenning van de identiteiten en competenties van tweetalige leerders. Desalniettemin blijkt het ingewikkeld om structurele veranderingen door te voeren in de onderwijsaanpak van docenten, aangezien docenten de interventies slechts theoretisch verkennen en niet volledig in de praktijk brengen in hun klas.

In lijn met de aangehaalde internationale studies (zie Sierens et al., 2018; Troyan et al., 2017) besteden mvt-docenten in Nederland niet systematisch aandacht aan taalbewustzijn (Tammenga-Helmantel et al., 2022; Van den Broek, 2020). Uit een recente studie van Mearns en Platteel (2021) blijkt dat mvt-docenten andere inhouden, zoals taalvaardigheid en cultuurbewustzijn, noodzakelijker achten. Mvt-docenten in deze studie verwijzen geen enkele keer naar taalbewustzijn als hun gevraagd wordt naar relevante inhouden van mvt-onderwijs. Het is niet duidelijk of dit bijvoorbeeld komt doordat mvt-docenten deze inhoud niet geschikt of interessant achten voor het mvt-onderwijs of doordat zij zich niet bekwaam achten in dit domein.

In tegenstelling tot mvt-docenten zijn docenten Nederlands expliciet bevraagd op hun opvattingen ten aanzien van taalbewustzijn. Er zijn al docenten die kennis van taalstructuren, waaronder morfologie (structuur en vorming van woorden), pragmatiek (taalstructuren afgestemd op gesprekspartner, context of situatie), fonologie (klanksystematiek) en syntaxis (zinsopbouw), structureel opnemen binnen het schoolvak Nederlands. Van Rijt (2022) onderzocht middels een vragenlijst de praktijken en opvattingen van zittende docenten Nederlands ($N = 33$) die ervaring hebben met het onderwijzen van deze taalkundige aspecten in de bovenbouw havo en vwo. De resultaten laten zien dat bijna de helft van de ondervraagde docenten ($N = 13$, 46,4 %) geen expliciete koppeling tussen taalkunde en taalvaardigheid zoekt. De integratie van deze inhouden, het streven van SLO, lijkt dus ook bij Nederlands nog niet te worden bewerkstelligd. Verder denkt 84,4 % van de docenten dat leerlingen taalkunde leuk vinden. Deze inhoud zou het schoolvak interessanter maken, omdat het leerlingen uitdaagt en hen leert onderzoeksmatig te denken.

1.5 Taalbewustzijn in het mvt-onderwijs: een haalbare kaart?

Er is nog niet veel bekend over hoe zittende mvt-docenten in Nederland aankijken tegen de aangekondigde curriculumherziening in het vo, en dan in het bijzonder tegen de toevoeging van taalbewustzijn. Deze studie heeft daarom tot doel na te gaan in hoeverre mvt-docenten zich kunnen identificeren met taalbewustzijn en de integratie ervan

met communicatieve vaardigheden. We brengen de kennis en opvattingen, de onderwijspraktijk en de professionaliseringsbehoeften van mvt-docenten ten aanzien van taalbewustzijn in kaart (Andrews & Svalberg, 2017), omdat deze van invloed zijn op de haalbaarheid van de curriculumherziening.

Het succes van de curriculumherziening, waaronder de integratie van taalbewustzijn met taalvaardigheid, valt of staat namelijk met de kennis, de vaardigheden en het vertrouwen van de mvt-docenten zelf (e.g. Fullan, 2007; Troyan et al., 2017; Van Driel et al., 2001; Vernooy, 2001). Een belangrijke factor die het doorvoeren van een onderwijsinnovatie in de onderwijspraktijk beïnvloedt, is de mate waarin de innovatie als praktisch bruikbaar wordt ervaren door docenten (*practicality theory*, Doyle & Ponder, 1977; Janssen et al., 2013). Oordelen van docenten over het nut en de haalbaarheid van herzieningen bepalen de waarschijnlijkheid dat deze herzieningen worden uitgevoerd. Binnen hun *practicality theory* onderscheiden Doyle en Ponder (1977) drie voorwaarden waaraan een vernieuwing moet voldoen om als praktisch bruikbaar te worden ervaren door docenten (zie ook De Vrind et al., 2019: 17): 1. docenten moeten weten hoe ze criteria voor gewenst onderwijs kunnen vertalen in concreet docentgedrag en leerlingenactiviteiten (instrumentaliteit), 2. de nieuwe aanpak moet realiseerbaar zijn in beperkte tijd en met beschikbare middelen (lage kosten), 3. de aanpak moet niet conflicteren met andere doelen die docenten gelijktijdig moeten realiseren in hun lessen (congruentie).

Op basis van de verkregen resultaten kan aan de hand van de drie dimensies uit de *practicality theory* worden ingeschat hoe waarschijnlijk het is dat docenten deze vernieuwing kunnen doorvoeren. Voor wat betreft taalbewustzijn richt deze studie zich op het eerste subdomein, taal als fenomeen, en dan in het bijzonder op het verkrijgen van inzicht in de structuur van de doeltaal. Aangezien taalkundige aspecten als fonologie, morfologie, syntaxis en pragmatiek normaliter onderdeel uitmaken van het curriculum van talenstudies en/of mvt-lerarenopleidingen, en omdat zij het meest aansluiten bij de huidige onderwijspraktijk, kunnen docenten hier hoogstwaarschijnlijk ook uitspraken over doen. Met de verkregen resultaten kunnen dus alleen uitspraken worden gedaan over de haalbaarheid van *een deel* van het nieuwe curriculum.

De volgende onderzoeksvragen staan in deze studie centraal:

1. In hoeverre kunnen mvt-docenten zich al iets voorstellen bij de integratie van de nieuwe inhoud (taalbewustzijn en cultuurbewustzijn) in taalvaardigheidsonderwijs?
2. Wat verstaan mvt-docenten onder taalbewustzijn?
3. In hoeverre besteden mvt-docenten in het huidige onderwijs al aandacht aan verschillende aspecten van taalbewustzijn (fonologie, morfologie, syntaxis en pragmatiek)? Zijn er verschillen tussen de talen?
4. Wat is volgens mvt-docenten de meerwaarde van deze aspecten van taalbewustzijn voor leerlingen en docenten?

5. Bij welke van deze aspecten van taalbewustzijn zouden mvt-docenten ondersteuning kunnen gebruiken? Zijn er verschillen tussen de talen?
6. Aan welk type ondersteuning hebben mvt-docenten behoefte?

De resultaten kunnen worden meegenomen bij het voorbereiden van de materialen voor de fase van beproeven in de onderwijspraktijk (schooljaar 2024-2025) en als handvat worden gebruikt bij de inrichting van het professionaliseringsaanbod voor mvt-docenten.

2 Methode

2.1 Participanten

Om antwoord te geven op bovenstaande 6 onderzoeksvragen, werd landelijk via het netwerk van de auteurs, dat voornamelijk bestaat uit docenten Duits en Frans, en sociale media (i.e., LinkedIn, Facebookgroepen Leraar Frans en Leraar Duits) een digitale vragenlijst uitgezet. Sinds september 2024 bereidt SLO de fase van beproeven voor, waarna in het schooljaar 2025-2026 het daadwerkelijk beproeven van de conceptexamenprogramma's en -syllabi in de onderwijspraktijk start. Door een onderzoeksmethode te gebruiken waarmee binnen een relatief kort tijdsbestek een grote groep mvt-docenten bereikt kan worden, kunnen verkregen inzichten in de voorkennis en het handelen van mvt-docenten met betrekking tot taalbewustzijn eventueel worden meegenomen in de voorbereiding op de fase van beproeven. In Tabel 2 zijn de kenmerken van de participanten ($N = 110$) weergegeven en in Tabel 3 zijn de kenmerken van de klassen waaraan de participanten lesgeven terug te vinden.

2.2 Vragenlijst

De *practicality theory* (Janssen et al., 2013) werd als onderlegger gebruikt bij het ontwerpen van de vragenlijst. Om de ideeën, het handelen en de behoeften van de zittende mvt-docenten ten aanzien van taalbewustzijn boven tafel te krijgen, vroegen we docenten naar hun huidige beeld van taalbewustzijn (vragen 5 t/m 7), ideeën ten aanzien van de vertaling hiervan naar concreet docentgedrag en leerlingenactiviteiten (vragen 8 t/m 11, *instrumentaliteit*), naar de mogelijke meerwaarde van taalbewustzijn voor het mvt-curriculum (vragen 12 en 13, *congruentie*) en de mate waarin de nieuwe aanpak (integratie taalbewustzijn met taalvaardigheden) realiseerbaar is in beperkte tijd en met beschikbare middelen (vragen 14 t/m 18, *lage kosten*).

De antwoordopties voor wat betreft de eventuele meerwaarde van taalbewustzijn voor leerlingen (vraag 12) én docenten (vraag 13) zijn afgeleid uit de literatuur (e.g. McManus & Marsden, 2019; Van Rijt & Coppen, 2021). Docenten konden bij deze vragen ook een eigen

Tabel 2 Kenmerken van participanten

Te onderwijzen taal						Bevoegdheid		
Duits	Engels	Frans	Duits & Engels	Duits & Frans	Engels & Frans	Geen/in opleiding	Tweedegraads	Eerstegraads
52	8	42	2	4	2	3	39	68

Tabel 3 Kenmerken van de klassen waaraan docenten lesgeven

Niveau						Fase			
vmbo	havo	vwo	vmbo & havo	vmbo & vwo	havo & vwo	alle	Onderbouw	Bovenbouw	Onder- en bovenbouw
9	2	7	7	3	52	30	20	25	65

optie toevoegen. De vragenlijst (zie Bijlage 1) werd anoniem ingevuld tussen 3 februari 2023 en 3 maart 2023.

2.3 Codering en analyse open vragen

Bij het coderen van het antwoord op vraag 7, waarin gevraagd werd naar een definitie van taalbewustzijn, werd gekozen voor een inductieve aanpak. Door concepten te identificeren en te kijken naar overeenkomsten en verschillen in antwoorden werd een beeld geschetst van hetgeen docenten verstaan onder taalbewustzijn. In het tweede deel van de vragenlijst, dat pas zichtbaar werd na voltooiing van vraag 7, werd na een korte beschrijving van verschillende taalkundige aspecten (fonologie, morfologie, syntaxis en pragmatiek) gevraagd om op een 5-punts Likertschaal aan te geven hoeveel aandacht de docenten al besteedden aan deze aspecten (vragen 8a, 9a, 10a en 11a) en om hier, indien van toepassing, een voorbeeld van te geven (vragen 8b, 9b, 10b, 11b). De antwoorden op deze laatste open vragen werden gecodeerd met ATLAS.ti (V. 23). Er werd gekozen voor een combinatie van een inductieve en deductieve aanpak. Eerst werd aan de hand van een inductieve analyse van de antwoorden van twee verschillende participanten een codeboek opgesteld. Dit boek bevatte de codes: concepten, (kenmerken van en inhouden voor) activiteiten, taalspecifieke voorbeelden, geen/weinig aandacht en overige (zie Bijlage II). De laatste twee codes waren opgenomen voor het geval docenten geen tot weinig aandacht aan een taalkundig aspect besteedden of een antwoord gaven dat geen link had met één van de genoemde taalkundige aspecten. We spraken af dat in het antwoord van elke participant een code maar één keer kon voorkomen. Op die manier konden

we nagaan hoeveel van het totaal aantal deelnemende docenten een bepaald concept of activiteit aanhaalde. Vervolgens selecteerde de eerste auteur voor alle deelnemers relevante citaten in hun antwoorden op de vragen die betrekking hadden op fonologie en morfologie. De tweede auteur selecteerde relevante citaten in de antwoorden op de vragen die betrekking hadden op syntaxis en pragmatiek. Daarna kenden beide auteurs afzonderlijk aan alle citaten codes toe uit het codeboek. Om de mate van betrouwbaarheid tussen de verschillende codeerders (*intercoder agreement*) vast te stellen, werd Krippendorff's Alpha berekend met ATLAS.ti (2023). De verkregen waarden (voor fonologie $K\alpha = .786$, voor morfologie $K\alpha = .877$, voor syntaxis $K\alpha = .796$, voor pragmatiek $K\alpha = .904$) laten zien dat er genoeg consensus (acceptabel of betrouwbaar) over de codering is om er conclusies aan te verbinden (Krippendorff, 2004).

3 Resultaten

In de volgende paragrafen worden de antwoorden van de deelnemende participanten ($N = 110$) op de vragen zoals omschreven in paragraaf 1.5 besproken.

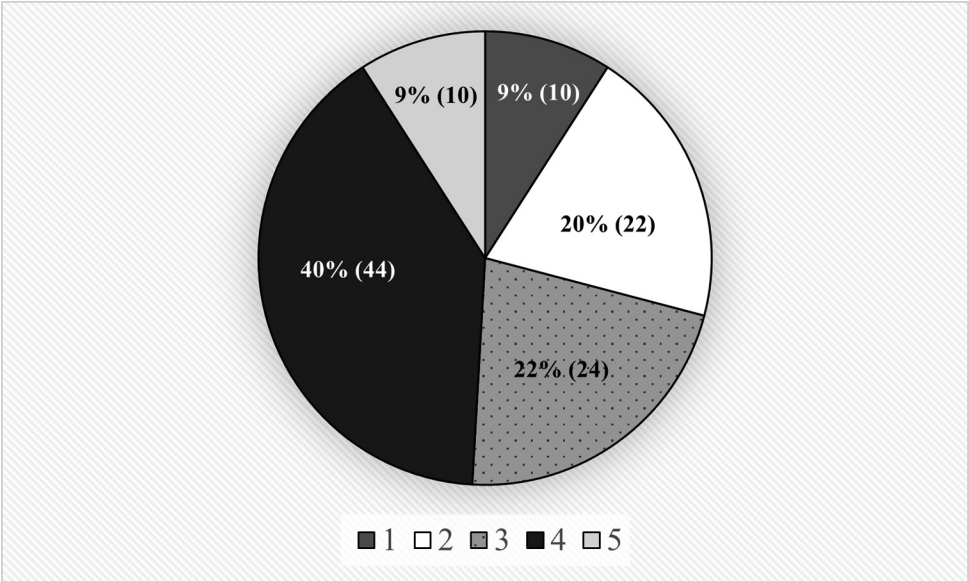
3.1 Integratie van inhouden (vragen 5 en 6)

Docenten gaven aan in hoeverre zij zich al iets konden voorstellen bij de integratie van taalvaardigheid met cultuurbewustzijn. Het cirkeldiagram in Figuur 1 laat zien dat bijna de helft van de deelnemende docenten scores 4 of 5 koos ($N = 54, 49,1\%$) en zich dus al iets kon voorstellen bij de combinatie van taalvaardigheid en cultuurbewustzijn (mediaan = 3, $Q_1 = 2, Q_3 = 4$).

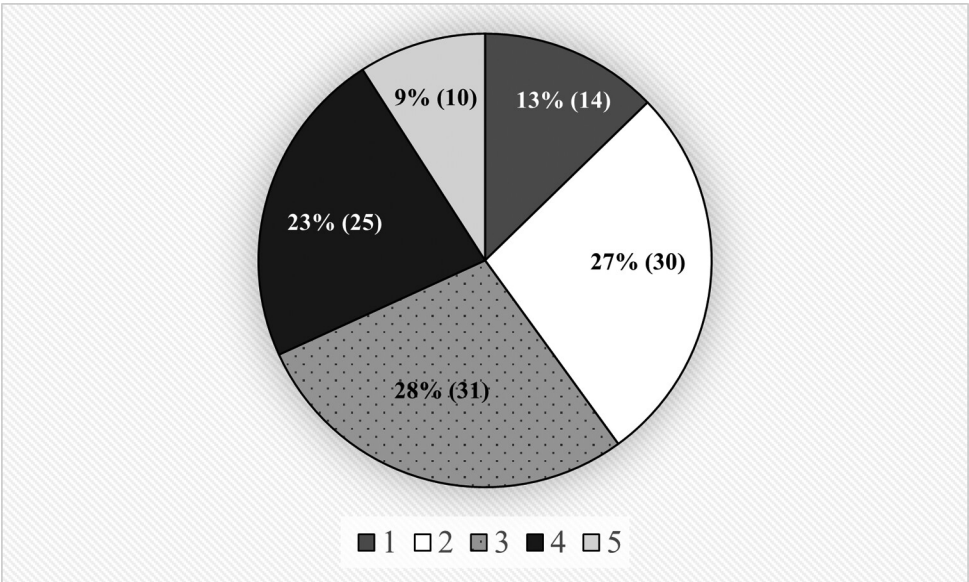
Docenten gaven ook aan in hoeverre zij zich al iets konden voorstellen bij de integratie van taalvaardigheid met taalbewustzijn. Hun antwoorden zijn weergegeven in Figuur 2. Het cirkeldiagram in Figuur 2 laat een ander beeld zien dan dat in Figuur 1. Veel docenten kozen de scores 1 of 2 ($N = 44, 40,0\%$) en kunnen zich dus nog geen duidelijke voorstelling maken van de integratie van taalbewustzijn met taalvaardigheid (mediaan = 3, $Q_1 = 2, Q_3 = 4$). Slechts een derde van het totaal aantal docenten kan zich wel al iets bij de integratie van deze inhouden voorstellen (scores 4 en 5).

Om na te gaan of er sprake was van een significant verschil in voorstelling van de integratie van inhouden, taalbewustzijn versus cultuurbewustzijn met taalvaardigheid, werd een Wilcoxon signed rank toets uitgevoerd. Deze analyse toonde aan dat de deelnemende docenten een minder duidelijk beeld hebben bij de integratie van taalvaardigheid met taalbewustzijn dan bij de integratie van taalvaardigheid met cultuurbewustzijn ($p < .001$).

Figuur 1 Aantal docenten in % (*N*) dat zich niets (score 1) tot veel (5) kan voorstellen bij de integratie van taalvaardigheid met cultuurbewustzijn



Figuur 2 Aantal docenten in % (*N*) dat zich niets (score 1) tot veel (5) kan voorstellen bij de integratie van taalvaardigheid met taalbewustzijn



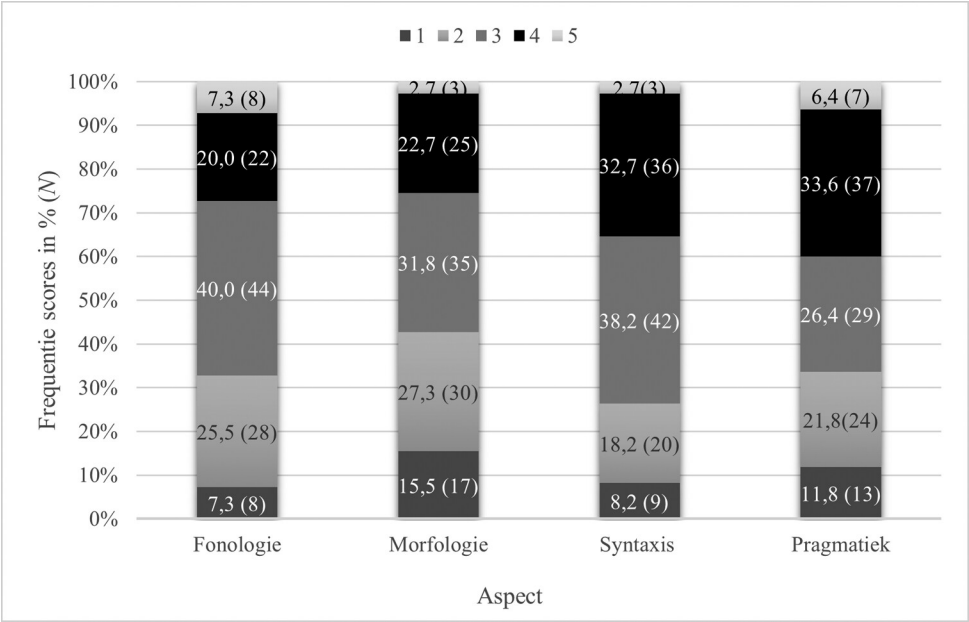
Tabel 4 Aspecten waarnaar mvt-docenten verwijzen en hun frequentie m.b.t. het concept taalbewustzijn

	Genoemd door docenten	Frequentie (<i>N</i> , %)
Aspecten taalbewustzijn	Pragmatiek (formeel/informeel taalgebruik, register/stijl, taal aanpassen aan publiek, aan verschillende contexten)	19 (28,8%)
	Opbouw/structuur/systeem herkennen/beschrijven	17 (25,8%)
	Taalvergelijking (overeenkomsten, verschillen tussen talen)	15 (22,7%)
	Taalleren (leerstrategie)	9 (13,6%)
	Mogelijkheden taal(vaardigheid)	8 (12,1%)
	Taalvariatie (dialect, taalvariëteit)	5 (7,6%)
	Taalontwikkeling (synchroon en diachroon)	5 (7,6%)
	Meertaligheid	4 (6,1%)
	Grammatica	4 (6,1%)
	Metacognitieve vaardigheden (analyseren)	4 (6,1%)
	Taalkunde (taalkundige principes)	3 (3,0%)
	Taalfamilie (relatie onder/met andere talen, verwantschap tussen talen)	3 (4,5%)
	Syntaxis	3 (4,5%)
	Morfologie	2 (3,0%)
	Fonologie (intonatie)	1 (1,5%)
Overige aspecten	Relevantie	3 (4,5%)
	Lees- en schrijfvaardigheid	1 (1,5%)
	Effectieve communicatie	1 (1,5%)
	Vaardigheden	1 (1,5%)
	Cultuurkunde	1 (1,5%)
	Literatuurgeschiedenis	1 (1,5%)

3.2 Definitie taalbewustzijn (vraag 7)

We vroegen de mvt-docenten naar hun definitie van taalbewustzijn. In totaal gaven 31 docenten (28,2%) aan geen goed beeld te hebben van het concept taalbewustzijn. Nog eens 13 docenten (11,8%) leken moeite te hebben met het beantwoorden van de vraag en gaven onduidelijke, redelijk abstracte antwoorden zoals “positief”, “ok”, “het bewust kunnen gebruiken van taal”, “bewust omgaan met taal” en “een taal kennen op basis van gevoel”. Docenten die wel een concreet antwoord gaven (*N* = 66, 60,0%) verwezen naar meerdere aspecten (in totaal 21): 15 keer naar uit de literatuur bekende aspecten van taalbewustzijn en 6 keer naar aspecten die geen onderdeel uitmaken van taalbewustzijn (zie Tabel 4). De meeste docenten verwezen naar pragmatiek (28,8%), structurele aspecten (25,8%) en taalvergelijking (22,7%). Daarmee lijkt de definitie van de huidige mvt-docenten vooral aan te sluiten bij hetgeen SLO schaaft onder subdomein 1: taal als

Figuur 3 Aandacht die docenten in hun klaslokaal besteden aan fonologie, morfologie, syntaxis en pragmatiek (score 1 = geen, score 5 = veel)



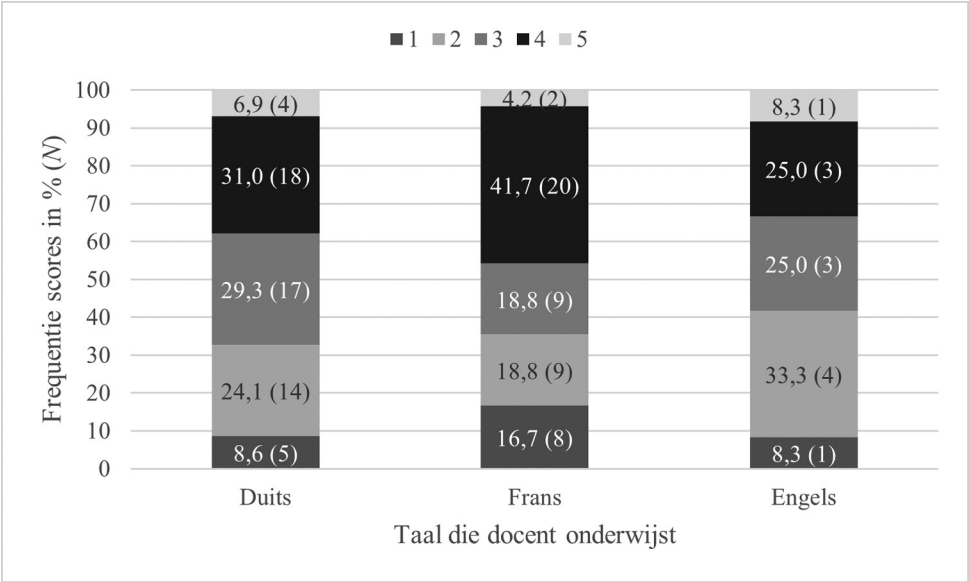
fenomeen. De docenten refereerden ook aan taalleren, en daarmee aan subdomein 2 (taal en individu), maar in mindere mate (13,6 %).

3.3 Aandacht voor aspecten van taalbewustzijn in de huidige lespraktijk (vragen 8a t/m 11a)

Nadat de termen fonologie, morfologie, syntaxis en pragmatiek kort waren toegelicht, gaven de docenten aan hoeveel aandacht ze op dit moment aan de vier taalkundige aspecten besteden in hun klaslokaal. Figuur 3 laat zien hoeveel aandacht (in %) de docenten besteden aan de verschillende aspecten.

We zien dat morfologie minder aandacht krijgt in de mvt-klas dan andere taalkundige disciplines ($p < 0.05$, Kendall's $W = 0.0274$). Gepaarde vergelijkingsanalyse laat zien dat dit kleine effect met name wordt veroorzaakt door de verschillen in rating tussen pragmatiek en morfologie ($p = 0.04$) en tussen syntaxis en morfologie ($p = 0.02$). Docenten geven dus significant minder aandacht aan morfologie dan aan syntaxis en aan pragmatiek, maar niet significant minder dan aan fonologie. In de volgende paragraaf bekijken we of docenten verschillen in de mate van aandacht die zij besteden aan elke discipline naar gelang de taal die zij onderwijzen.²

Figuur 4 Mate van aandacht die de verschillende mvt-docenten besteden aan pragmatiek (score 1 = geen, score 5 = veel)



3.3.1 Verschillen in aandacht naar gelang de taal die docenten onderwijzen

De resultaten laten zien dat er geen aanwijzingen zijn dat de aandacht die docenten schenken aan de verschillende taalkundige disciplines samenhangt met de taal die ze onderwijzen. Pragmatiek vormt hierop een uitzondering. Docenten Duits schenken iets meer aandacht aan pragmatiek dan docenten Frans. In Figuur 4 zien we een iets grotere vertegenwoordiging van docenten Duits op score 5 en een iets lagere vertegenwoordiging van docenten Duits op score 1 ($p = 0,04$).

Uiteraard moeten deze bevindingen geïnterpreteerd worden in het licht van de beperkingen van de studie, met name statistisch gezien. Het onevenredige aantal docenten per taal maakt dat met name resultaten die betrekking hebben op vergelijkingen met docenten Engels met de nodige voorzichtigheid moeten worden geïnterpreteerd. Toekomstig onderzoek op grotere schaal is dan ook nodig om antwoord te kunnen geven op de vraag in hoeverre de aandacht die docenten besteden aan de verschillende taalkundige disciplines samenhangt met de taal die docenten onderwijzen.

In paragraaf 3.3 ging het telkens om een schatting van de aandacht die docenten besteden aan de verschillende domeinen. Om erachter te komen hoe deze aandacht in de praktijk vorm krijgt, vroegen we docenten voorbeelden te noemen bij de verschillende domeinen.

3.4 Voorbeelden van manieren waarop mvt-docenten al aandacht besteden aan taalkundige aspecten (vragen 8b t/m 11b)

3.4.1 *Fonologie*

Van de 30 docenten (3 onderwijzen twee talen), die aangeven redelijk tot veel (score 4-5) aandacht te besteden aan fonologie kunnen 3 docenten daar geen goed voorbeeld van geven uit hun eigen lespraktijk. De overige 27 docenten geven aan vooral tijd in te ruimen voor uitspraak (47,4%), segmentele aspecten (29,3%) en de grafeem-foneemkoppeling (12,9%). Suprasegmentele aspecten (4,3%) en de foneem-grafeemkoppeling (3,4%) nemen een minder prominente plek in hun lessen in. In het klaslokaal vertaalt deze aandacht zich met name naar het oefenen van de uitspraak (14,7%), al dan niet via modelleren (7,3%), naar het vergelijken van talen (contrastieve aanpak, 14,0%) en naar voorlezen (8,1%).

3.4.2 *Morfologie*

Van de 28 docenten (2 onderwijzen twee talen) die aangeven redelijk tot veel aandacht te besteden aan morfologie kunnen 10 docenten daar geen goed voorbeeld van geven uit hun eigen lespraktijk. 18 docenten geven aan vooral tijd in te ruimen voor woordvorming (55,2%), woordsoorten (25,9%) en flexie (13,8%). In de lessen worden activiteiten aangeboden die vooral aansturen op het vergelijken van woorden in verschillende talen (contrastieve aanpak, 36,8%), op het achterhalen van de betekenis van woorden (22,8%), het herkennen van woorden (10,5%), en het herleiden van de herkomst van woorden (diachroon, 8,8%).

3.4.3 *Syntaxis*

Van de 39 docenten (3 onderwijzen twee talen) die aangaven redelijk tot veel aandacht te besteden aan syntaxis kunnen 7 docenten daar geen concreet praktijkvoorbeeld bij geven. De overige 32 docenten ruimen vooral tijd in voor woordvolgorde (52,2%), zinstypen (10,0%) en ontleden (10,0%). Aan deze onderwerpen wordt aandacht besteed tijdens het schrijven van brieven, e-mails en chats (25,9%). Verder worden activiteiten ontplooid die gericht zijn op het vergelijken van de woordvolgorde in verschillende talen (contrastieve aanpak, 18,5%) en het maken van zinnen (16,7%).

3.4.4 *Pragmatiek*

Van de 44 docenten (4 onderwijzen twee talen) die aangaven redelijk tot veel aandacht aan pragmatiek te besteden kunnen 10 docenten daar geen concreet praktijkvoorbeeld bij geven. De overige 34 docenten ruimen vooral tijd in voor aanspreekvormen (31,7%), context/register (28,1%), werkwoordmodus (zoals aantonende of aanvoegende wijs) (15,1%) en beleefdheid (12,9%). Deze onderwerpen komen met name aan bod tijdens schrijven (36,8%) en spreken (15,8%). Hierbij wordt vaak een contrastieve aanpak gehanteerd (15,8%) en ingezet op chunks (10,5%).

Tabel 5 Mogelijke meerwaarde van taalbewustzijn voor leerlingen

Mogelijke meerwaarde van taalbewustzijn voor leerlingen		Aantal keren genoemd door mvt- docenten (N, %)
Bestaande opties	Meer inzicht in hoe talen in elkaar zitten en werken	83 (75,5 %)
	Beter kunnen lezen, luisteren, schrijven en spreken in de doeltaal	77 (70,0 %)
	Meer enthousiasme voor het schoolvak	48 (43,6 %)
	Beter analytisch kunnen denken en redeneren	40 (36,4 %)
	Niets	3 (2,7 %)
Toevoeging docenten	Makkelijker nieuwe dingen leren	1 (0,9 %)
	Meer zelfvertrouwen in diverse situaties	1 (0,9 %)
	Betere communicatie met de mensen in de vreemde taal en daardoor ook meer waardering	1 (0,9 %)
	Gevoel voor taal vergroten	1 (0,9 %)

Opvallend is dat het vergelijken (van klanken, woordopbouw, woordvolgorde, aanspreekvormen, register, werkwoordmodus) tussen talen bij alle taalkundige aspecten als activiteit wordt benoemd. Deze contrastieve en taaloverstijgende aanpak lijkt dus al door diverse zittende mvt-docenten te worden gebezigd.

3.5 Meerwaarde van taalbewustzijn voor leerlingen en docenten (vragen 12 en 13)

3.5.1 *Meerwaarde van taalbewustzijn voor leerlingen*

De meeste docenten (97,3 %) beschouwen aandacht voor taalbewustzijn als een meerwaarde voor het mvt-onderwijs. In Tabel 5 is te zien dat docenten vooral aangeven dat het bijdraagt aan inzicht in de structuur van talen en aan de communicatieve vaardigheden. Bovendien geeft bijna de helft van de ondervraagde docenten aan dat taalbewustzijn het plezier van leerlingen voor hun schoolvak mogelijk vergroot.

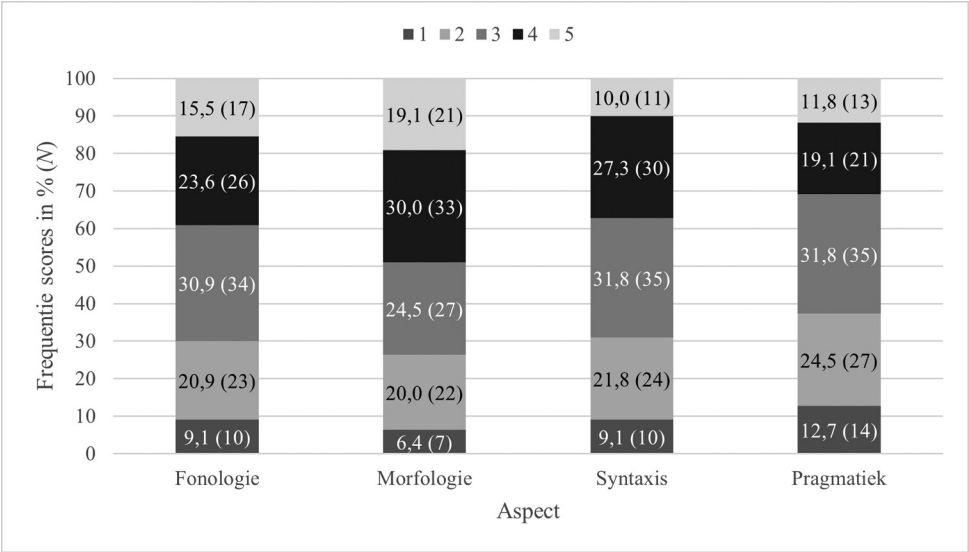
3.5.2 *Meerwaarde van taalbewustzijn voor docenten*

Meer dan de helft van de mvt-docenten (57,3 %) geeft aan dat aandacht voor taalbewustzijn hen vooral meer inzicht oplevert in welke fouten leerlingen maken en waar die fouten vandaan komen (zie Tabel 6). Bijna de helft van de docenten (43,6 %) geeft ook aan dat de nieuwe inhoud het plezier in hun werk zou vergroten, waarbij één docent expliciet aangeeft hierbij de methode links te kunnen laten liggen. Zo’n 20 % geeft aan dat het hen als docent niets oplevert.

Tabel 6 Mogelijke meerwaarde van taalbewustzijn voor docenten

Mogelijke meerwaarde taalbewustzijn voor docenten		Aantal keren genoemd door mvt- docenten (N, %)
Bestaande opties	Meer inzicht in welke fouten leerlingen kunnen maken en waar deze vandaan komen	63 (57,3%)
	Meer plezier in mijn werk	48 (43,6%)
	Niets	21 (19,1%)
Toevoeging docenten	Meertaligheid benutten	
	Meer inzicht in het eigen taalgebruik en deze beter in kunnen zetten in de les en daarbij af kunnen stemmen op de leerlingen	2 (1,8%)
	De taal als doel kunnen stellen in de les, in plaats van alleen als middel	2 (1,8%)
	Meer focus op theorie en niet enkel op de toepasbaarheid, zeker vwo	
	Het beter op de kaart zetten van mvt	2 (1,8%)
	Betere voorbereiding/meer interesse voor een taalstudie	
	Voor sommige is dat andere benadering van de lesstof	1 (0,9%)
	Trots als leerlingen op dat niveau opereren	1 (0,9%)
	Plezier in lesgeven. Methode aan de kant leggen en actueel bezig zijn	1 (0,9%)
	Meer actief bezig zijn met de taal i.p.v. teksten lezen met vragen	1 (0,9%)
	Meer inzicht in het nut van talen, ook voor bèta	1 (0,9%)
	Minder werkdruk, meer samenwerken met andere talen, een vak 1 uur per week mvt taalstrategieën	1 (0,9%)
	Het hoeft mij niks op te leveren. Als het de leerlingen maar wat oplevert en hun enthousiasme voor taal en cultuur verder aanwakkert!	1 (0,9%)
	Verschilt per leraar; ik zou als 1e grader het leuk vinden omdat ik taalkunde erg interessant vind maar ik ken collega's die door de vernieuwing allen meer werkdruk gaan ervaren	1 (0,9%)

Figuur 5 Behoefte aan ondersteuning bij de integratie van taalbewustzijn in het taalvaardigheidsonderwijs verdeeld naar taalkundig aspect (score 1 = geen, score 5 = veel)



3.6 Eventuele behoefte aan ondersteuning (vragen 14 t/m 17)

In Figuur 5 zien we de mate van ondersteuning die de docenten voor de verschillende aspecten van taalbewustzijn behoeven. Zo'n twee derde van de docenten geeft aan extra ondersteuning (scores 3-5) nodig te hebben voor het integreren van pragmatiek en syntaxis met de taalvaardigheden (respectievelijk 62,7 % en 69,1 %). Voor het integreren van fonologie hebben nog net iets meer docenten ondersteuning nodig (70,0 %). Daarnaast wil 73,6 % van de docenten handvatten krijgen voor de integratie van morfologie in het taalvaardigheidsonderwijs. Gepaarde vergelijkingsanalyse laat zien dat mvt-docenten meer behoefte hebben aan ondersteuning op het gebied van morfologie dan op het gebied van pragmatiek ($p = 0,01$). Er is telkens maar een kwart of een derde van de docenten die aangeeft weinig tot geen ondersteuning nodig te hebben (scores 1-2).

3.6.1 Verschillen in ondersteuningsbehoefte naar gelang de taal die docenten onderwijzen

De resultaten laten zien dat er geen aanwijzingen zijn dat de ondersteuningsbehoefte die docenten ervaren ten aanzien van de verschillende taalkundige disciplines samenhangt met de taal die ze onderwijzen.

Net als voor de resultaten gerapporteerd in paragraaf 3.3.1, geldt voor deze resultaten dat ze met de nodige voorzichtigheid moeten worden geïnterpreteerd. Het onevenredige aantal docenten per taal en het kleine aantal docenten Engels bemoeilijken vergelijkingen tussen docenten op basis van hun achtergrond (hier taal) vanuit statistisch oogpunt.

Tabel 7 Type ondersteuning waaraan docenten behoefte hebben

Type ondersteuning		Aantal keren genoemd door mvt- docenten (N, %)
Bestaande opties	Voorbeeldlesmateriaal	97 (88,2 %)
	Cursus gericht op de integratie van taalbewustzijn en taalvaardigheid in de onderwijspraktijk	67 (60,9 %)
	Tijd en ruimte om samen met andere docenten materiaal te ontwerpen	58 (52,7 %)
	Tijd en ruimte om ontwikkeld materiaal in de praktijk uit te proberen, bij andere docenten te observeren en elkaars aanpak en materialen te eva- lueren en verbeteren	48 (43,6 %)
	(Opfris)cursus fonologie, morfologie, syntaxis, pragmatiek (taalkunde)	38 (34,5 %)
	Ik heb geen ondersteuning nodig	7 (6,4 %)
Toevoeging docenten	Meer lestijd	2 (1,8 %)
	Een boek hierover met theorie en praktische tips	1 (0,9 %)

3.7 Type ondersteuning (vraag 18)

In Tabel 7 zien we dat de meeste mvt-docenten voorbeeldlesmateriaal willen ontvangen. Ook willen docenten zich professionaliseren middels een cursus gericht op de integratie van taalbewustzijn met taalvaardigheid in de onderwijspraktijk. Tot slot geeft meer dan de helft van de deelnemende docenten aan tijd en ruimte te wensen om gezamenlijk materiaal te ontwerpen. In totaal geven 7 docenten aan geen ondersteuning nodig te hebben. Mogelijk hebben deze docenten niet helder voor ogen welke ondersteuning ze nodig hebben of zijn ze zich onvoldoende bewust van hun eigen kennisbasis op het gebied van taal (*teacher language awareness*, Andrews & Svalberg, 2017). Opvallend is dat 3 van deze 7 docenten echter ook andere antwoordmogelijkheden hebben aangevinkt. In werkelijkheid lijkt het percentage docenten dat geen ondersteuning nodig heeft dus nog iets lager te liggen (3,6 % i.p.v. 6,4 %).

4 Conclusie en discussie

Diverse internationale studies (e.g. Blondin & Mattar, 2004; Candelier, 2005; Hélot, 2008) hebben de meerwaarde van taalbewustzijn voor het metalinguïstisch bewustzijn van leerlingen en voor hun taalvaardigheid, weliswaar vooral in vormgerichte contexten, laten

zien. Bij de invoering van het nieuwe mvt-curriculum in Nederland wordt van docenten verwacht dat zij aandacht voor taalbewustzijn succesvol weten in te bedden in hun taalvaardigheidsonderwijs. Er is echter nog weinig bekend over de kennis en opvattingen, het handelen en de eventuele ontwikkelbehoeften (i.e., *teacher language awareness*) van mvt-docenten in Nederland t.a.v. de herziene curriculuminhouden. En dat terwijl dit het vertrouwen van docenten in de haalbaarheid van de curriculumherziening aanzienlijk beïnvloedt. Eerder onderzoek (e.g. *practicality theory*, Doyle & Ponder, 1977) heeft laten zien dat de mate waarin docenten een vernieuwing als haalbaar ervaren, bepalend is voor de waarschijnlijkheid dat deze vernieuwing wordt uitgevoerd. Op basis van de resultaten van deze studie kan aan de hand van de drie dimensies uit de *practicality theory* (*instrumentaliteit, congruentie, lage kosten*) worden ingeschat hoe waarschijnlijk het is dat docenten taalbewustzijn en taalvaardigheid geïntegreerd in het nieuwe curriculum gaan aanbieden. Hieronder brengen we aan de hand van de zes onderzoeksvragen de haalbaarheid van het nieuwe curriculum in kaart.

1. In hoeverre kunnen mvt-docenten zich al iets voorstellen bij de integratie van de nieuwe inhouden (taalbewustzijn en cultuurbewustzijn) in taalvaardigheidsonderwijs?
2. Wat verstaan mvt-docenten onder taalbewustzijn?

De resultaten laten zien dat mvt-docenten ($N = 110$) zich bij de integratie van taalbewustzijn met taalvaardigheid significant minder kunnen voorstellen dan bij de integratie van cultuurbewustzijn met taalvaardigheid. Dit resultaat sluit aan bij de uitkomsten van de studie van Mearns en Platteel (2021), waarin docenten wel naar cultuurbewustzijn verwezen maar geen enkele keer naar taalbewustzijn als hun werd gevraagd naar relevante inhouden van mvt-onderwijs. De resultaten uit de huidige studie geven een idee waarom docenten deze inhoud geen enkele keer aanhaalden: mvt-docenten kunnen zich in veel mindere mate een voorstelling maken van de manier waarop ze deze inhoud kunnen integreren met bestaande inhouden. Ze lijken zich handelingsverlegen te voelen.

Zo'n 40% van de deelnemende docenten kan geen (duidelijke) definitie geven van taalbewustzijn. De overige docenten associëren taalbewustzijn met name met pragmatiek, structurele aspecten en taalvergelijking en refereren daarmee dan ook met name aan subdomein 1 (taal als fenomeen) van het domein taalbewustzijn in het herziene curriculum, en in mindere mate aan subdomein 2 (taal en individu).

3. In hoeverre besteden mvt-docenten in het huidige onderwijs al aandacht aan verschillende aspecten van taalbewustzijn (fonologie, morfologie, syntaxis en pragmatiek)? Zijn er verschillen tussen de talen?

Handelingsverlegenheid zien we verder terug in het genoemde docentgedrag en in de leerlingactiviteiten (*instrumentaliteit*). Docenten besteden in hun huidige lespraktijk nog

de meeste aandacht aan syntaxis (zinsopbouw) en pragmatiek (taalstructuren afgestemd op gesprekspartner, context of situatie) en integreren deze inhouden met spreek- en schrijfvaardigheid. Docenten Frans en Duits ruimen relatief veel ruimte in voor pragmatiek, waarbij docenten Duits nog net iets meer aandacht aan dit domein lijken te besteden dan docenten Frans. De relatief grote aandacht voor pragmatiek van docenten Frans en Duits kan deels verklaard worden vanuit de eigenschappen van de taal die zij onderwijzen. In het Frans en in het Duits wordt relatief veel waarde gehecht aan het afstemmen van taaluitingen op taalgebruikers. Moedertaalsprekers van het Duits vinden pragmalinguïstische fouten in e-mails van Nederlandse leerders van het Duits (bijv. *Hey Frau Müller* in plaats van *Sehr geehrte Frau Müller*) hinderlijker dan syntactische, lexicale of morfologische fouten (Luijkx et al., 2022). In het Frans maken moedertaalsprekers ook duidelijker onderscheid tussen de situaties waarin ze bijvoorbeeld *tu* en *vous* gebruiken dan taalleerders (e.g., Dewaele, 2004). In het klaslokaal besteden docenten Frans en Duits dan ook al veel aandacht aan het verschil tussen jij en u (*tutoyeren* versus *vousvoyeren*; *duzen* versus *siezen*).

Kennis van taalstructuren krijgt minder aandacht op het niveau van woorden (morfologie) en klanken (fonologie). Mvt-docenten besteden zelfs significant minder aandacht aan morfologie dan aan syntaxis en pragmatiek. Van de docenten die aangeven wel nog redelijk veel aandacht te besteden aan morfologie ($N = 28$), kan maar een beperkt aantal een voorbeeld geven ($N = 10$). Daar waar docenten bij de lesactiviteiten in het kader van syntaxis en pragmatiek wel verwijzen naar vaardigheden (schrijf- en gespreksvaardigheid), doen ze dit bij lesactiviteiten in het kader van morfologie en fonologie (de deelvaardigheid “uitspraak” buiten beschouwing gelaten, waarbij niet duidelijk wordt of docenten dit als een geïsoleerd onderdeel aanbieden of meteen integreren met spreek-/gespreksvaardigheid) niet. Er lijkt bij morfologie en fonologie dan ook geen sprake te zijn van integratie van taalbewustzijn met een communicatieve vaardigheid, maar eerder van het in isolatie behandelen van deze inhouden (i.e., *focus on forms*), zoals ook vastgesteld door Troyan en collega's (2017). Verder halen de docenten de taalvaardigheden lezen en luisteren zelden aan als vaardigheden waarin taalbewustzijn een rol zou kunnen spelen.

5. Bij welke van deze aspecten van taalbewustzijn zouden mvt-docenten ondersteuning kunnen gebruiken? Zijn er verschillen tussen de talen?
6. Aan welk type ondersteuning hebben mvt-docenten behoefte?

De grote behoefte aan ondersteuning van docenten (62,7%–73,6%, afhankelijk van het taalkundig aspect), voornamelijk in de vorm van voorbeeldlesmateriaal, geeft blijk van handelingsverlegenheid. De behoefte aan ondersteuning op het gebied van morfologie, een aspect waar in het huidige onderwijs nog niet veel aandacht aan wordt besteed (zie vraag 3), is groter dan op het gebied van pragmatiek. De data laten geen verschillen in ondersteuningsbehoefte zien naar gelang de taal die docenten onderwijzen.

Docenten geven verder aan dat ze niet voldoende tijd en middelen hebben om de nieuwe inhoud te integreren (*lage kosten*): Meer dan de helft van de docenten (52,7%) geeft aan behoefte te hebben aan meer tijd en ruimte om materiaal te ontwerpen en meer tijd om materiaal in de praktijk uit te proberen (43,6%).

4. Wat is volgens mvt-docenten de meerwaarde van deze aspecten van taalbewustzijn voor leerlingen en docenten?

Ook al kunnen veel mvt-docenten zich nog geen duidelijke voorstelling maken van de manier waarop ze het integreren van taalbewustzijn, en dan met name van morfologie en fonologie, met taalvaardigheid, kunnen vertalen naar concreet gedrag binnen de beschikbare tijd en middelen, ze zien er wel de meerwaarde van in voor het mvt-curriculum (*congruentie*), voor zichzelf maar vooral voor de leerling. Zo draagt het volgens de respondenten bij aan het werkplezier van docenten en inzicht in knelpunten die leerlingen kunnen ervaren tijdens het taal leren. Daarnaast zou het leerlingen meer inzicht geven in hoe talen in elkaar zitten, het zou bijdragen aan hun taalvaardigheden en het zou de leerlingen enthousiasmeren.

Al met al lijken de meeste mvt-docenten open te staan voor de integratie van taalbewustzijn met taalvaardigheid in het nieuwe curriculum. Aangezien de meeste onderzochte docenten de meerwaarde ervan inzien, is de verwachting dat zij deze combinatie van inhouden wel *willen* overnemen (Janssen et al., 2013). Maar het is niet heel waarschijnlijk dat ze de integratie op een effectieve manier *kunnen* doorvoeren. Veel docenten weten namelijk niet hoe ze taalbewustzijn met bestaande communicatieve vaardigheden moeten integreren (Troyan et al., 2017). De aangekondigde herziening is op dit punt daarom nog niet voor alle mvt-docenten praktisch bruikbaar (*practicality*, Doyle & Ponder, 1977; Janssen et al., 2013).

Er zijn verschillende manieren om hier verandering in te brengen. Zo kunnen vakdidactische onderzoekers in samenwerking met mvt-docenten een didactiek ontwikkelen met aandacht voor kennis van taalstructuren ten behoeve van communicatie in authentieke situaties. Dit onderzoek kan uitmonden in een concrete aanpak voor mvt-docenten, die getoetst is op haalbaarheid en effectiviteit in een context die een goede afspiegeling vormt van de werkelijkheid, de lespraktijk in het vo met zijn beperkte tijd en middelen. Er kan voorbeeldlesmateriaal, waarvan de effectiviteit is bewezen, worden gedeeld. Daarnaast kunnen professionaliseringstrajecten worden ontwikkeld, waarin niet alleen aandacht is voor kennis *over* taal en de mvt in het bijzonder maar ook voor didactische tools waarmee mvt-docenten verschillende typen leerders gedurende verschillende fasen van hun leren kunnen begeleiden bij de integratie van taalbewustzijn met communicatieve vaardigheden. Om de praktische bruikbaarheid van de herziening te vergroten zal er moeten worden ingespeeld op de vraag die duidelijk leeft onder mvt-docenten: hoe ziet een effectieve integratie van taalbewustzijn met alle taalvaardigheden er concreet uit?

Er kunnen een paar kritische kanttekeningen bij dit onderzoek geplaatst worden. Zo is bij het verzamelen van data mogelijk een *sampling bias* opgetreden. Alleen bovengemiddeld geïnteresseerde mvt-docenten kunnen hebben gereageerd op de oproep om de vragenlijst in te vullen. Daardoor kan het zijn dat we andere groepen mvt-docenten mogelijk niet bereikt hebben. Denk aan docenten die minder positief aankijken tegen de nieuwe inhoud of hierin minder geïnteresseerd zijn, of docenten die zich nog handelingsverlegener voelen dan de groep die we wel hebben bereikt.

Ook zijn er relatief veel docenten Duits en Frans onder de respondenten. Dit heeft waarschijnlijk te maken met de keuze voor het uitzetten van de vragenlijst in het netwerk van de auteurs. De paragrafen 3.3.1 en 3.6.1 waarin wordt bekeken of docenten verschillen in respectievelijk de mate van aandacht die zij besteden aan een taalkundig aspect en de ondersteuningsbehoefte die zij ervaren voor een taalkundig aspect naar gelang de taal die zij onderwijzen, dienen dan ook met voorzichtigheid te worden geïnterpreteerd. Om de externe validiteit van de resultaten te verhogen, kan de vragenlijst in een vervolgstudie ook via collega's Engels en bijvoorbeeld Spaans in hun netwerk verspreid worden.

Op basis van een vragenlijst alleen is niet met zekerheid vast te stellen of de praktijk van de docenten er daadwerkelijk zo uitziet als gerapporteerd. We gaan er echter van uit dat we de docenten door de insteek van onze vragenlijst het gevoel hebben gegeven oprecht geïnteresseerd te zijn in hoe het ervoor staat in de praktijk en dat docenten daarom zo eerlijk mogelijk geantwoord hebben. Het toevoegen van observaties kan de interne validiteit van de resultaten vergroten. Met deze methode zou bijvoorbeeld verduidelijkt kunnen worden wat docenten concreet verstaan onder "uitspraak oefenen". In een vervolgstudie kan het afnemen van een focusgroepinterview onder mvt-docenten ook nieuwe informatie opleveren. Doordat docenten hierbij op elkaar kunnen reageren, kan deze methode diepere, genuanceerdere inzichten opleveren, bijvoorbeeld over hetgeen docenten verstaan onder het concept grammatica.

Het moge duidelijk zijn dat de voorgestelde curriculumherziening ten aanzien van taalbewustzijn en taalvaardigheid kansen biedt, maar dat het een grote uitdaging zal zijn om deze effectief te implementeren. Dat heeft te maken met dat we onvoldoende inzicht hebben in a) hoe de transfer van taalbewustzijn naar taalvaardigheid bij leerlingen gefaciliteerd kan worden (de didactiek), b) welke kennis en vaardigheden docenten precies nodig hebben om die didactiek uit te voeren (*teacher language awareness*) en c) hoe docenten opgeleid en ondersteund moeten worden om die kennis en vaardigheden (verder) te ontwikkelen (zie ook Andrews & Svalberg, 2017; Borg, 2006). Meer onderzoek op alle drie deze terreinen is nodig om de curriculumherziening daadwerkelijk tot een succes te maken.

Deze verkennende studie heeft nog maar een tipje van de sluier opgelicht wat betreft de kennis en vaardigheden die docenten nu al lijken te hebben. Deze studie richt zich immers slechts op één specifiek aspect van taalbewustzijn (en dan het subdomein taal als fenomeen).

De resultaten laten zien hoe groot de behoefte aan ondersteuning alleen al in dit subdomein is en suggereren dat de integratie van taalbewustzijn en taalvaardigheid in het mvt-onderwijs in Nederland momenteel wellicht nog een brug te ver is.

Noten

- 1 Andrews en Svalberg (2017: 220) verwijzen als volgt naar *teacher language awareness* (TLA): “Teacher Language Awareness (TLA) is a label applied to research and teacher development activity that focuses on the interface between what teachers know, or need to know, about language and their pedagogical practice”.
- 2 Acht respondenten onderwijzen twee talen. De scores die deze respondenten toekenden aan de verschillende taalkundige disciplines, hebben we bij beide talen meegenomen.

Literatuur

- Andrews, S. (2007). *Teacher language awareness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Andrews, S. & Svalberg, A. M.-L. (2017). Teacher Language Awareness. In: Cenoz, J., Gorter, D., May, S. (eds) *Language Awareness and Multilingualism*. Encyclopedia of Language and Education. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02240-6_17
- ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (2023). ATLAS.ti Mac (version 23.2.1) [Qualitative data analysis software]. <https://atlasti.com>
- Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24(4), 560-567.
- Blondin, C. & Matter, C. (2004). *Cinq équipes éducatives s'engagent dans l'éveil aux langues: Un projet pilote dans l'enseignement fondamental en Communauté française*. Rapport final. Liège: Université de Liège, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Département Éducation et Formation. Geraadpleegd van <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/92412/1/Cinq>
- Bolitho, R., Carter, R., Hughes, R., Ivanic, R., Masuhara, H. & Tomlinson, B. (2003). Ten questions about language awareness. *ELT Journal*, 57(3), 251-259.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.
- Brand, S., & Ernestus, M. (2018). Listeners' processing of a given reduced word pronunciation variant directly reflects their exposure to this variant: Evidence from native listeners and learners of French. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 71(5), 1240-1259. DOI: <https://doi.org/10.1080/17470218.2017.1313282>
- Camps, J. (2003). Concurrent and retrospective verbal reports as tools to better understand the role of attention in second language tasks. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(2), 201-221.
- Candelier, M. (2005). Talensensibilisering – een Europese innovatie. In Luc Top & Hilde De Smedt

- (Eds.), *Zin voor talen: Talensensibilisering en de taalportfolio in een meer talig onderwijs*, 41, 21-41, Antwerpen: Garant.
- De Vrind, E., Janssen, F. J. J. M., de Jong, N. H., Van Driel, J. H., & Stoutjesdijk, E. T. (2023). Naar een praktische adaptieve aanpak voor spreekvaardigheidsonderwijs in moderne vreemde talen. *Pedagogische Studiën*, 96(1), 15-26.
- Dewaele, J.-M. (2004). "Vous or tu? Native and non-native speakers of French on a sociolinguistic tightrope". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 42(4), 383-402. <https://doi.org/10.1515/iral.2004.42.4.383>
- Doyle, W., & Ponder, G. (1977). The ethic of practicality in teacher decision-making. *Interchange*, 8, 1-12.
- Europees Parlement. (2020). *Taalbeleid*. Geraadpleegd op 12 januari 2023, van https://www.europarl.europa.eu/erpl-app-public/factsheets/pdf/nl/FTU_3.6.6.pdf
- Fasoglio, D., & Tammenga, M. (2021). *Startnotitie Moderne Vreemde Talen*. Amersfoort: SLO.
- Frijns, C., Sierens, S., Van Gorp, K., Van Avermaet, P., Sercu, L., & Devlieger, M. (2011). 't Is goe, juf, die spreekt mijn taal! Wetenschappelijk rapport over talensensibilisering in de Vlaamse onderwijscontext. Brussel: Vlaamse OnderwijsRaad. Geraadpleegd op 18 december 2024, van <http://hdl.handle.net/1854/LU-4302335>
- Frijns, C., Sierens, S., Van Avermaet, P., Sercu, L., & Van Gorp, K. (2018). Serving policy or people? Towards an evidence-based, coherent concept of language awareness for all learners. In C. Hélot, C. Frijns, K. Van Gorp, & S. Sierens (Eds.), *Language Awareness in Multilingual Classrooms in Europe: From Theory to Practice* (pp. 87-116). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Fullan, M. G. (2007). *The new meaning of educational change*. (4th Ed.) New York, London: Teachers College Press.
- Geerts, T. (2024). *Waarom Frans? Het economische antwoord. Het economisch belang van het Frans ten opzichte van de andere schooltalen*. Geraadpleegd op 20 september 2024, van <https://platformfrans.nl/wp-content/uploads/2024/09/Waarom-Frans-Het-economische-antwoord-2024.pdf>
- Green, A. (2007). Washback to learning outcomes: A comparative study of IELTS preparation and university professional language courses. *Assessment in Education*, 14(1), 75-97.
- Hawkins, E. W. (1999). Foreign language study and language awareness. *Language Awareness*, 8 (3 & 4), 124-142.
- Hélot, C. (2008). Awareness raising and multilingualism in primary education. In Nancy Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 247-261). Springer, Boston, MA.
- Higgins, C., Nettel, R., Furukawa, G., & Sakoda, K. (2012). Beyond contrastive analysis and codeswitching: Student documentary filmmaking as a challenge to linguisticism in Hawai'i. *Linguistics and Education*, 23(1), 49-61.
- James, C., & Garrett, P. (1992). *Language awareness in the classroom*. New York: Longman.
- Janssen, F. J. J. M., Westbroek, H. B., Doyle, W., & Van Driel, J. H. (2013). How to make innovations practical. *Teachers College Record*, 115(7), 1-42.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, California: Sage.

- Long, M. H., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research, and practice. *Focus on form in classroom second language acquisition*, 2, 15-41.
- Luijckx, A., Gerritsen, M. & Van Mulken, M. (2022). The importance of raising teachers' and students' awareness of pragmatics in German second language writing: a study of the effect of grammatical and lexical errors compared to pragma-linguistic infelicities, *Language awareness*, 37(1), 137-154, DOI: 10.1080/09658416.2021.2012479
- McManus, K., & Marsden, E. (2019). Signatures of automaticity during practice: Explicit instruction about L1 processing routines can improve L2 grammatical processing. *Applied Psycholinguistics*, 40(1), 205-234.
- Mearns, T., & Platteel, T. (2021). Exploring teacher support for a content and language integrated modern languages curriculum. *Language, Culture and Curriculum*, 34(3), 207-223.
- Meesterschapsteam mvt (2022). Visie op de toekomst van het curriculum Moderne Vreemde Talen. v 4.4. Geraadpleegd op 25 januari 2024, van <https://modernevreemdetalen.vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/sites/6/2022/04/Basistekst-visie-4.4.pdf>
- Pronk, D., & Sweep, J. (2019). In het teken van taal; Schrijven en spreken over taal, een goed idee. (2019). *Levende Talen Tijdschrift*, 20(4), 37-48. <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/lt/article/view/2033>
- Ramachers, S., De Jong, C., De Ridder, J., Siepel, S., & Broersma, M. (2020). Luistervaardigheid. Ook luisteren moet je leren. In S. Dönszelmann, A. Kaal, C. van Beuningen, & R. de Graaff (Eds.), *Handboek vreemdetalendidactiek. Vertrekpunten, vaardigheden, vakinhoud* (pp. 231-246). Bussum: Coutinho.
- Sierens, S., Frijns, C., Van Gorp, K., Sercu, L., & Van Avermaet, P. (2018). The effects of raising language awareness in mainstream and language classrooms: A literature review (1995-2013). In C. Hélot, C. Frijns, K. Van Gorp, & S. Sierens (Eds.), *Language Awareness in Multilingual Classrooms in Europe: From Theory to Practice* (pp. 21-86). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- SLO (2024a). *Toelichtingsdocument conceptexamenprogramma's moderne vreemde talen*. Amersfoort: SLO.
- SLO (2024b). *Conceptexamenprogramma Frans vwo*. Amersfoort: SLO.
- Tammenga-Helmantel, M. (2010). Taalkunde in het voortgezet onderwijs: Een breder perspectief. *Levende Talen Magazine*, 97(7), 10-13. Geraadpleegd van <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltn/article/view/116>
- Tammenga-Helmantel, M., Boon, N., Knopp, E., & Jentges, J. (2022). Plurilingual approaches in teaching materials: A tool for textbook analysis. *Folio*, 22(1), 4-11.
- Troyan, F. J., Cammarata, L., & Martel, J. (2017). Integration PCK: Modeling the knowledge(s) underlying a world language teacher's implementation of CBI. *Foreign Language Annals*, 50(2), 458-476.
- Van Dée, B., Hölsgens, T., & Hotje, S. (2017). *Belevingsonderzoek Duits 2017*. Duitsland Instituut Amsterdam.
- Van den Bosch, J. H. (1903). Methodologie van het moedertaal-onderwijs in de eerste klasse h.b.s. en gymnasium. *Taal en Letteren*, 13, 145-158.

- Van den Broek, E. (2020). *Language awareness in foreign language education: Exploring teachers' beliefs, practices and change processes* [Proefschrift]. Radboud Docenten Academie, Radboud Universiteit.
- Van den Broek, E., & Kaal, A. (2020). *Taalbewustzijn*. In: Dönszelmann, S., Van Beuningen, C., Kaal, A. & De Graaff, R. (reds). *Handboek vreemdetalendidactiek*. Coutinho. (pp. 311–324).
- Van Driel, J. H., Beijaard, D., & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 38(2), 137-158.
- Van Rijt, J. (2022). Taalkunde in de bovenbouw van havo en vwo; De vormgeving van een betwist vakonderdeel. *Levende Talen Tijdschrift*, 23(1), 36-47.
- Van Rijt, J., & Coppen, P.-A. (2021). The conceptual importance of grammar. Knowledge-related rationales for grammar teaching. *Pedagogical Linguistics*, 2(2), 175-199.
- Vernooy, K. (2001). De leraar als spil van onderwijsinnovatie. In B. P. M. Creemers, & A. A. M. Houtveen (Reds.), *Onderwijsinnovatie. Onderwijskundig lexicon* (pp. 42-55). Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Voogel, M. (2018). *Bon ton of boring? De ontwikkeling van het Frans in onderwijs en uitgeverij in Nederland* [Proefschrift]. Erasmus Universiteit Rotterdam. Pallas Publications – Amsterdam University Press.
- Watzke, J. L. (2007). Foreign Language Pedagogical Knowledge: Toward a Developmental Theory of Beginning Teacher Practices. *The Modern Language Journal*, 91, 63-82. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00510.x>
- White, J., & Ranta, L. (2002). Examining the interface between metalinguistic task performance and oral production in a second language. *Language Awareness*, 11(4), 259-290.

Bijlage 1. Vragenlijst

Hoe kijk jij naar de landelijke vakvernieuwing van de moderne vreemde talen (mvt)?

Beste mvt-docent, zoals je misschien weet worden momenteel de eindtermen voor de moderne vreemde talen (mvt) in het voortgezet onderwijs herzien (zie www.actualisatiemvt.nl). De inrichting van onze schoolvakken zal daardoor in de toekomst veranderen.

Wij, Sophie Brand (vakdidactica Frans) en Stefanie Ramachers (vakdidactica Duits), willen met onderzoek bijdragen aan de vertaling van de nieuwe eindtermen naar de lespraktijk. Om die vertaalslag goed te kunnen maken, willen wij weten welke uitdagingen docenten daarin zien. Die uitdagingen nemen wij mee in ons onderzoek, zodat docenten én leerlingen met plezier les kunnen geven en volgen. Je helpt ons door de volgende vragen (anoniem) te beantwoorden. Dit duurt 5 tot 10 minuten. Alvast bedankt!

Deel 1

1. Ik ben docent (je kunt meerdere antwoorden selecteren):
 - ☐ Duits
 - ☐ Engels
 - ☐ Frans
 - ☐ Spaans
 - ☐ Anders ...
2. Ik geef les in:
 - ☐ Onderbouw
 - ☐ Bovenbouw
 - ☐ Onder- en bovenbouw
3. Ik geef les in (je kunt meerdere antwoorden selecteren):
 - ☐ vmbo
 - ☐ havo
 - ☐ vwo
4. Ik heb de volgende bevoegdheid/bevoegdheden:
 - ☐ tweedegraads
 - ☐ eerstegraads
 - ☐ tweedegraads en eerstegraads
 - ☐ geen
 - ☐ Anders ...
5. De kans is aanwezig dat in de nieuwe eindtermen zowel taalvaardigheid, taalbewustzijn en cultuurbewustzijn een plek krijgen en dat deze drie disciplines met elkaar worden geïntegreerd. In hoeverre kun je je al iets voorstellen bij **de integratie van taalvaardigheid en cultuurbewustzijn**?

1	2	3	4	5
Niets				Veel

6. In hoeverre kun je je al iets voorstellen bij de integratie van taalvaardigheid en taalbewustzijn?

1	2	3	4	5
Niets				Veel

7. Wat is jouw huidige beeld van het concept taalbewustzijn? Als je er nog niet echt een voorstelling bij hebt (ook ok!) dan kun je dat hier aangeven.
(Op de volgende pagina krijg je wellicht wat ideeën, maar het is niet de bedoeling dat je deze vraag op basis daarvan beantwoordt of herformuleert, het gaat ons bij deze vraag om jouw huidige beeld).

.....

Deel II

8a. Onder taalbewustzijn kunnen we onder meer verstaan dat leerlingen inzicht krijgen in de structuur en werking van taal, bijv. op het niveau van klanken (fonologie), woorden (morfologie), zinnen (syntaxis) en met betrekking tot hoe bijvoorbeeld beleefdheid tot uitdrukking komt (pragmatiek).
Hoeveel aandacht besteed jij al aan **fonologie (het klankniveau)** in jouw lessen?

1	2	3	4	5
Geen				Veel

8b. Indien van toepassing: Kun je een voorbeeld geven? (Anders noteer je nvt).

.....

9a. Hoeveel aandacht besteed jij al aan **morfologie (het woordniveau)** in jouw lessen?

1	2	3	4	5
Geen			Veel	

9b. Indien van toepassing: Kun je een voorbeeld geven? (Anders noteer je nvt).

.....

10a. Hoeveel aandacht besteed jij al aan **syntaxis (het zinsniveau)** in jouw lessen?

1	2	3	4	5
Geen			Veel	

10b. Indien van toepassing: Kun je een voorbeeld geven? (Anders noteer je nvt).

.....

11a. Hoeveel aandacht besteed jij al aan **pragmatiek (beleefdheid)** in jouw lessen?

1	2	3	4	5
Geen			Veel	

11b. Indien van toepassing: Kun je een voorbeeld geven? (Anders noteer je nvt).

.....

12. Wat zou aandacht voor taalbewustzijn **leerlingen** moeten opleveren? (Je kunt meerdere antwoorden selecteren).

- ☐ Meer inzicht in hoe talen in elkaar zitten en werken
- ☐ Beter kunnen lezen, luisteren, schrijven en spreken in de doeltaal
- ☐ Beter analytisch kunnen denken en redeneren
- ☐ Meer enthousiasme voor het schoolvak
- ☐ Niets
- ☐ Anders ...

13. Wat zou aandacht voor taalbewustzijn **docenten** moeten opleveren? Je kunt meerdere antwoorden selecteren.
- ☐ Meer plezier in mijn werk
 - ☐ Meer inzicht in welke fouten leerlingen kunnen maken en waar deze vandaan komen
 - ☐ Niets
 - ☐ Anders ...
14. Diverse aspecten van taal zullen een (grotere) rol krijgen in het mvt-onderwijs. Geef hieronder aan in welke mate je ondersteuning kunt gebruiken bij het integreren van **fonologie (het klankniveau)** in het taalvaardigheidsonderwijs.

1	2	3	4	5
Geen				Veel

15. Diverse aspecten van taal zullen een (grotere) rol krijgen in het mvt-onderwijs. Geef hieronder aan in welke mate je ondersteuning kunt gebruiken bij het integreren van **morfologie (woordniveau)** in het taalvaardigheidsonderwijs.

1	2	3	4	5
Geen				Veel

16. Diverse aspecten van taal zullen een (grotere) rol krijgen in het mvt-onderwijs. Geef hieronder aan in welke mate je ondersteuning kunt gebruiken bij het integreren van **syntaxis (het zinsniveau)** in het taalvaardigheidsonderwijs.

1	2	3	4	5
Geen				Veel

17. Diverse aspecten van taal zullen een (grotere) rol gaan krijgen in het mvt-onderwijs. Geef hieronder aan in welke mate je ondersteuning kunt gebruiken bij het integreren van **pragmatiek (beleefdheid)** in het taalvaardigheidsonderwijs.

1	2	3	4	5
Geen			Veel	

18. Welk type ondersteuning zou je willen? Je kunt meerdere antwoorden selecteren.
- ☐ voorbeeldlesmateriaal
 - ☐ tijd en ruimte om samen met andere docenten materiaal te ontwerpen
 - ☐ tijd en ruimte om ontwikkeld materiaal in de praktijk uit te proberen, bij andere docenten te observeren en elkaars aanpak en materialen te evalueren en verbeteren
 - ☐ (opfris)cursus fonologie, morfologie, syntaxis, pragmatiek (taalkunde)
 - ☐ cursus gericht op de integratie van taalbewustzijn en taalvaardigheid in de onderwijspraktijk
 - ☐ ik heb geen ondersteuning nodig
 - ☐ Anders ...
19. Wil je nog iets kwijt?

-
20. Nieuwsgierig geworden? Laat gerust je naam en mailadres achter, dan houden wij je op de hoogte over onze plannen. Wie weet kun je bijdragen aan onze missie om taalvaardigheid en taalbewustzijn op een effectieve en haalbare manier te implementeren in het mvt-onderwijs.
-

Bijlage II. Codes voor het analyseren van de antwoorden op vragen 8 t/m 11

	Fonologie	Morfologie	Syntaxis	Pragmatiek
Concepten (voorbeeld- uitspraak docent)	context/register (<i>regio- nale verschillen</i>) woordsoorten (<i>uitgangen werkwoorden</i>) foneem-grafeem- koppeling (<i>anders geschreven</i>) grafeem-foneem- koppeling (<i>verklan- king van letters</i>) segmenteel (<i>stemheb- bende eindklinkers</i>) suprasegmenteel (<i>into- natie, liaison</i>) uitspraak (<i>uitspraak van woorden</i>)	flexie (<i>vervoegingen</i>) woordsoorten (<i>werk- woorden</i>) grammatica (<i>gram- matica-onderwijs</i>) morfologisch principe (<i>relateer de spelling – Umlaute bij meer- voud, onregelmatige werkwoorden – aan morfologie</i>) woordvorming (<i>woorden uit elkaar halen</i>)	context/register (<i>spreek /schrijftaal</i>) woordsoorten (<i>verbin- dingswoorden</i>) grammatica (<i>grammatica</i>) congruentie (<i>congruentie onderwerp en per- soonsvorm vergelijken</i>) informatiestructuur (<i>benadrukking door zinsstructuur te veran- deren</i>) naamval (<i>naamvallen</i>) ontleden (<i>lijdend voor- werp, meewerkend voorwerp</i>) syntagmatische relatie (<i>verschil bijvoeglijk naamwoord, bijwoord</i>) werkwoordsvoice (<i>pas- sive</i>) werkwoordvalentie (<i>wat verlangt een werk- woord</i>) woordvolgorde (<i>zinsop- bouw</i>) zinstypen (<i>vraagzinnen</i>)	context/register (<i>in school- en bedrijfsleven</i>) beleefdheid (<i>beleefdheid/ Höflichkeit</i>) aanspreekvormen (<i>tutoye- ren, vousvoyeren</i>) cultuur (<i>cultuurverschil- len</i>) omgangsvormen (<i>hoe gaan we met elkaar om</i>) verbaal en non-verbaal communiceren (<i>ver- baal en non-verbaal communiceren</i>) werkwoordsmodus (<i>condi- tionnel</i>)
Activiteiten (kenmerken en inhouden)	aansluiten bij voorkennis, analyseren, anatomie, authentieke input, begrip, bewustwording, chattaken, chunks, compenserende strategie, contrastief, diachroon, discrimineren, ezelsbruggetje, feedback, herken- nen, imiteren, impliciet, IPA, leenwoorden, lezen, luisteren, metacognitie, methode, modelleren, Neuner-B, peer-feedback, reactief, schrijven, segmenteren, self-feedback, spelletjes, spelling, spreken, taaldorp, toepas- sen, uitspraak oefenen, uitspraakregels, vertaalsoftware, voorlezen, woordenboekopdrachten, woordenschat, woordweb, zingen, zinnen maken			
	taalspecifiek voorbeeld in de doeltaal (<i>il a été – bij syntaxis</i>) geen of weinig (<i>te weinig, wegens tijdsgebrek</i>) overige (<i>unieke aspecten van woordvormen en woordvolgorde – bij fonologie</i>)			