



NAAR EEN TALENONDERWIJS IN TOPVORM

Een bevraging van de Vlaamse taalleerkracht





DANKWOORD

De auteurs van dit rapport waarderen de steun die ze mochten ontvangen van velen met een hart voor talen en (talen)onderwijs. Dankzij de financiële ondersteuning van de Vlaamse Interuniversitaire Raad (VLIR) en de Vlaamse overheid kan het Vlaams Talenplatform haar werking gestaag uitbouwen, waarvan deze bevraging een van de meest zichtbare resultaten tot nu toe is. Het kern-team van het Vlaams Talenplatform kan bovendien rekenen op de aanhoudende steun van collega's en beleidsmakers aan hun respectieve universiteiten: KU Leuven, Universiteit Antwerpen, Universiteit Gent en Vrije Universiteit Brussel. Knack gaf – voor zover nodig – een aantrekkelijke incentive aan potentiële respondenten om de vragenlijst in te vullen. Prof. dr. Bram Bulté (VUB & KU Leuven) toonde zich van onschatbare waarde bij de statistische verwerking van de dataset. De leden van de VTP-Werkgroep Onderwijsnetwerk organiseerden de focusgroepen en legden mee de basis voor de bevraging. Ze gaven op verschillende momenten tijdens het proces stimulerend advies. De auteurs danken in het bijzonder An Vande Casteele (VUB), Valeria Catalano (PXL), Renata Enghels (UGent), Kathleen Gyssels (UAntwerpen), Liesbet Heyvaert (KU Leuven), Liesbeth Martens (UCLL), Marie-Eve Michot (VUB), Maribel Montero Perez (UGent), Nathalie Nouwen (KU Leuven), Jill Puttaert (VUB), Sylvianne De Schepper (UGent), Mathea Simons (UAntwerpen), Dieter Vermandere (UAntwerpen) en Kristiaan Versluys (UGent) voor hun gulle inbreng. Ook de leden van de stuurgroep van het VTP werden geregeld geconsulteerd en gaven belangrijk advies in het proces. De leerkrachten die deelnamen aan de focusgesprekken en de meer dan duizend leerkrachten die de bevraging invulden, verdienen de grootste dank voor hun engagement en voor de inspiratie die ze leveren voor het aantrekkelijk, duurzaam en kwaliteitsvol talenonderwijs van de toekomst.



INHOUDSTAFEL

| | | | |
|---|-----------|--|--|
| BEKNOPTE SAMENVATTING | 7 | | |
| Doel van deze studie | 7 | | |
| Bevraging | 7 | | |
| Bevindingen | 7 | | |
| Aanbevelingen | 8 | | |
| Naar een TALENONDERWIJS in topvorm | 11 | | |
| 1. INLEIDING | 12 | | |
| 2. ONDERZOEKSMETHODE | 14 | | |
| 2.1. Onderzoeksvragen | 15 | | |
| 2.2. De vragenlijst | 16 | | |
| 2.2.1. Focusgroepgesprekken | 16 | | |
| 2.2.2. Pilootstudie van de enquête | 16 | | |
| 2.2.3. Opzet van de bevraging | 16 | | |
| 2.3. Verspreiding van de bevraging | 17 | | |
| 2.4. Respondenten | 17 | | |
| 2.5. Statistische analyses | 21 | | |
| 2.5.1. Beschrijvende statistiek | 21 | | |
| 2.5.2. Vergelijking respondentengroepen | 21 | | |
| 3. RESULTATEN | 22 | | |
| 3.1. Leermateriaal | 23 | | |
| 3.1.1. Bronnen | 23 | | |
| 3.1.2. Kwaliteitsbewaking | 24 | | |
| 3.1.3. Componenten in taalhandboeken | 25 | | |
| 3.1.4. Uitwisseling van lesmateriaal | 29 | | |
| 3.2. Professionalisering | 31 | | |
| 3.2.1. Professionalisering: huidige praktijk | 31 | | |
| 3.2.1.1. Informatiekanalen om op de hoogte te blijven van het vakgebied | 31 | | |
| 3.2.1.2. Frequentie van professionaliseringsactiviteiten | 32 | | |
| 3.2.1.3. Soorten professionalisering | 33 | | |
| 3.2.1.4. Impact van professionalisering | 34 | | |
| 3.2.2. Professionalisering: evaluatie | 36 | | |
| 3.2.2.1. Enkele stellingen over het huidige professionaliseringsaanbod | 36 | | |
| 3.2.2.2. Motiverende factoren voor professionalisering | 38 | | |
| 3.2.3. Professionalisering: gewenste praktijk | 40 | | |
| 3.2.3.1. Nood aan meer professionaliseringsinitiatieven | 40 | | |
| 3.2.3.2. De ideale vorm van professionaliseringsinitiatieven | 42 | | |
| 3.2.3.3. Randvoorwaarden voor professionaliseringsinitiatieven | 43 | | |
| 3.2.3.4. Professionaliseringsstructuur | 44 | | |
| 3.2.3.5. Type nascholer | 46 | | |
| 3.3. Actuele onderwijsthema's | 47 | | |
| 3.3.1. Bronnen ter ondersteuning van lesontwikkeling | 47 | | |
| 3.3.2. Consultatie eindtermen | 48 | | |
| 3.3.3. Mening over de nieuwe eindtermen | 49 | | |
| 3.3.4. Duidingsmogelijkheden bij de nieuwe eindtermen | 51 | | |
| 3.3.5. Consultatie leerplannen en didactische fiches | 53 | | |
| 3.3.6. Mening over de nieuwe leer- plannen en didactische fiches | 53 | | |
| 3.3.7. Duiding bij de nieuwe leer- plannen en didactische fiches | 55 | | |
| 3.3.8. Mening over de verhouding tussen kennis en vaardigheden | 56 | | |

| | | | | | |
|-------------|--|-----------|----------------|--|------------|
| 3.3.9. | Mening over evaluatie | 58 | 4.8. | De taalleerkracht wil een sterke talencampagne | 87 |
| 3.3.10. | Maatregelen in het kader van aanvangsbegeleiding | 61 | 4.9. | De ene taal(leerkracht) is de andere niet | 88 |
| 3.3.11. | Ingrepen in het lessenrooster | 63 | 5. | AANBEVELINGEN | 92 |
| 3.3.12. | Actiepunten voor het talenonderwijs vandaag | 65 | 5.1. | Solide fundamenten | 94 |
| 3.4. | Campagne | 70 | 5.1.1. | Bekwame leerkrachten | 94 |
| 3.4.1. | Motiverende factoren voor leerlingen om te kiezen voor een talenopleiding in het hoger onderwijs | 70 | 5.1.2. | Krachtig aanbod | 94 |
| 3.4.2. | Doorslaggevende factoren bij de studiekeuze voor een talenopleiding in het hoger onderwijs | 71 | 5.1.3. | Heldere doelen | 95 |
| 3.4.3. | Belemmerende factoren bij de studiekeuze voor een talenopleiding in het hoger onderwijs | 73 | 5.2. | Krachtige onderwijsactiviteiten | 96 |
| 3.4.4. | Motiverende acties om te kiezen voor een talenopleiding in het hoger onderwijs | 75 | 5.2.1. | Lesgeven | 96 |
| 3.4.5. | Socialemediakanalen | 77 | 5.2.2. | Lesmateriaal | 97 |
| 4. | BEVINDINGEN | 78 | 5.2.3. | Toetsen | 97 |
| 4.1. | Leerkrachten vertrouwen leerkrachten en staan op hun autonomie | 79 | 5.3. | Slagvaardige randvoorwaarden | 98 |
| 4.2. | Maar: er is te weinig ruimte voor al die taken | 80 | 5.3.1. | Professionalisering | 98 |
| 4.3. | Meer uren, minder leerlingen | 81 | 5.3.2. | Mentoring & expertise | 99 |
| 4.4. | Digitalisering biedt kansen | 82 | 5.4. | Vertrouwensvolle attitude | 100 |
| 4.5. | Ambitieuze doelen vergen helderheid en tijd | 83 | 5.5. | Naar een TALENONDERWIJS in topvorm | 101 |
| 4.6. | De taalleerkracht wil dat de lat hoger ligt voor kennis en evaluatie | 84 | 6. | REFERENTIELIJST | 103 |
| 4.7. | De leerkracht wil praktische en concrete professionalisering | 86 | 7. | BIJLAGEN | 104 |
| | | | 7.1. | Significantietoetsen | 104 |
| | | | 7.2. | Vragenlijst | 104 |
| | | | 7.3. | Talenplan | 104 |
| | | | 7.4. | Tabellen | 105 |
| | | | COLOFON | 106 | |



BEKNOPTE SAMENVATTING

Doel van deze studie

Het talenonderwijs staat vandaag onder druk met tanende taalvaardigheid bij leerlingen, een uitdijend lerarentekort, dalende instroomcijfers voor talenopleidingen, ... Sinds 2019 zet het Vlaams Talenplatform zich ervoor in om dat tijt te keren met acties en beleidsvoorstellen die ingrijpen op de vele factoren die ons talenonderwijs beïnvloeden. Aangezien taalleerkrachten zelf op de eerste rij zitten, wil het Vlaams Talenplatform zijn Talenplan verder verfijnen met de inbreng van taalleerkrachten uit het secundair onderwijs.

Bevraging

Het Vlaams Talenplatform nam tussen december 2021 en februari 2022 een online bevraging af bij 1 029 taalleerkrachten uit de verschillende onderwijsnetten, graden en onderwijsvormen van het secundair onderwijs. De vragen peilden naar hun kijk op leermateriaal, professionalisering, een talencampagne en enkele actuele onderwerpen (zoals de eindtermen, leerplannen en acties voor het talenonderwijs). Alle antwoorden werden statistisch verwerkt en leidden tot opvallende bevindingen, die op hun beurt vertaald werden naar aanbevelingen voor het talenonderwijs.

Bevindingen

De belangrijkste bevindingen zijn:

- **Leerkrachten vertrouwen leerkrachten en staan op hun autonomie.** Uit de hele enquête spreekt een groot vertrouwen van leraren in leraren: ze rekenen het meest – en het liefst – op elkaar als het aankomt op de ontwikkeling en uitwisseling van leermateriaal, op professionalisering en aanvangsbegeleiding. Daarnaast zien we een duidelijke hang naar autonomie.
- **Er is te weinig ruimte voor de veelheid aan taken.** De grote rol die taalleerkrachten weggelegd zien voor zichzelf en hun collega's kunnen ze moeilijk ten volle opnemen, omdat het hun voor al die taken aan tijd en organisatie ontbreekt.
- **Meer uren, minder leerlingen.** Het aantal lessen voor talen in het curriculum laat leerkrachten onvoldoende toe om de kwaliteit te bieden die ze nastreven en de (in aantal toegenomen) leerdoelen te bereiken. De lestijd is ook te beperkt om voldoende aandacht aan vaardigheden te kunnen besteden en om het taalniveau van leerlingen op te krikken. De sterke heterogeniteit in het taalniveau van leerlingen vereist ook kleinere lesgroepen.
- **Digitalisering biedt kansen.** Zowel voor de uitwisseling van leermateriaal als voor professionaliseringsinitiatieven kan digitalisering een uitweg bieden om meer leerkrachten te bereiken en om leerkrachten tijdsefficiënt te laten werken.
- **Ambitieuze doelen vergen helderheid en tijd.** Taalleerkrachten tonen zich verdeeld over de haalbaarheid van eindtermen en leerplannen, maar vragen wel voldoende (les)tijd om de leerdoelen waar te kunnen maken, en richt-

snoeren om eindtermen op een heldere manier te kunnen vertalen naar de concrete lespraktijk.

- **De taalleerkracht wil dat de lat hoger ligt voor kennis en evaluatie.** Taalleerkrachten maken zich grote zorgen over de kwaliteit van het talenonderwijs. Ze vragen daarom een grotere focus op kennis of verdieping en een andere vorm van evalueren op klas- en schoolniveau. Bovendien verwijzen respondenten vaak naar de kwaliteit van de uitstroom uit de lerarenopleidingen als aandachtspunt.
- **De leerkracht wil praktische en concrete professionalisering.** Professionalisering kan tegemoetkomen aan de zorg om de kwaliteit van het talenonderwijs. Taalleerkrachten verkiezen professionalisering met vakgebonden thema's en praktische, concrete professionalisering.
- **De taalleerkracht wil een sterke talencampagne.** Taalleerkrachten maken zich zorgen over het beeld dat binnen de school en binnen de samenleving bestaat van het talenprofiel van leerlingen en de kwaliteit van het talenonderwijs. Ze tonen zich eensgezind over zowel de nood aan een talencampagne als over de vorm van zo'n campagne.
- **De ene taal(leerkracht) is de andere niet.** De resultaten van de enquête laten op specifieke punten verschillen zien tussen taalleerkrachten afhankelijk van het onderwijsnet waartoe ze behoren, de taal die ze geven, de onderwijsvorm, hun ervaring in het onderwijs, ... Zo verschillen de professionaliseringsvoorkeuren van een leerkracht klassieke talen van die van een leerkracht moderne talen, kijkt een startende leerkracht anders naar dynamieken om lesmateriaal te ontwikkelen dan een meer ervaren leerkracht, enz.

Aanbevelingen

Het Vlaams Talenplatform formuleert 21 aanbevelingen voor beleidsmakers, scholen, onderwijsnetten en taalleerkrachten. Die aanbevelingen werken in op de fundamenteën van goed leraarschap, maar ook op de methodes die leerkrachten kunnen hanteren, op enkele randvoorwaarden en op attitudes.

Aanbevelingen voor solide fundamenteën: bekwame leerkrachten, een krachtig aanbod en heldere doelen

- **Bewaak de minimumvereisten voor toekomstige taalleerkrachten.** Kwaliteitsvol onderwijs vergt leerkrachten die vanuit hun opleiding over de juiste instrumenten beschikken om hun leerlingen verder te krijgen. De minimumvereisten die gelden binnen lerarenopleidingen en educatieve masters moeten daarom bewaakt worden. Vereiste bekwaamheidsbewijzen zouden daadwerkelijk vereist moeten zijn om talen te mogen onderwijzen, en zijinstromers in het lerarenberoep moeten aantrekkelijke en uitdagende trajecten aangeboden krijgen.
- **Stimuleer sterke profielen om door te stromen naar taalopleidingen en het lerarenberoep.** Doordachte studiekeuzebegeleiding, die onbevooroordeeld vertrekt vanuit de sterktes en interesses van leerlingen, en een algemene kentering in de perceptie van talen(opleidingen) moeten meer leerlingen zin doen krijgen in taalopleidingen en het lerarenberoep.

- **Consolideer de curriculumversterking.** De invoering van de richting Moderne Talen in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs biedt een enorme kans om leerlingen de vele facetten van een talenstudie te laten verkennen. Scholen moeten gestimuleerd worden om de opleiding aan te bieden en te promoten bij taalsterke leerlingen.
- **Bied voldoende taallessen aan.** Door de veelheid aan kennis en vaardigheden die in talenonderwijs aan bod moet komen, moeten taalleerkrachten voldoende lessen krijgen die ze effectief aan taalcompetenties kunnen besteden.
- **Maak ruimte voor kennis als fundament in het curriculum.** Je kunt een taal pas begrijpen en er zelf in communiceren als je voldoende woorden kent en als je een gedegen inzicht hebt in grammaticale principes. Leerkrachten moeten de ruimte krijgen om bij en met hun leerlingen eerst een fundament van basiskennis aan te leggen waar vervolgens vaardigheden op gebouwd kunnen worden.
- **Voorzie in voldoende duiding van eindtermen en leerplannen.** Duiding bij zowel de eindtermen als bij hun vertaling door de onderwijsnetten naar leerplannen en didactische fiches is wenselijk via onder andere schoolbezoeken van experts, professionaliseringsactiviteiten en een ondersteunende website.

Aanbevelingen voor krachtige onderwijsactiviteiten: lesgeven, lesmateriaal en toetsen

- **Vermijd versnipperde opdrachten.** Naast een algemene planlastvermindering kunnen relatief kleine ingrepen een groot verschil maken om leerkrachten tijd te geven voor essentiële taken. Aansluitende lessen voor taalvakken laat bv. toe om kennis en vaardigheden te integreren en meer feedback te geven, de zware verbeter- en feedbacklast voor taalleerkrachten kan gecompenseerd worden door een lager aantal lessen per leerkracht.
- **Geef leerkrachten tools om met heterogene groepen om te gaan.** Leerkrachten en scholen moeten ondersteund worden in de uitwerking van een gepaste didactische aanpak om met heterogene lesgroepen om te gaan, en in de succesvolle implementatie ervan.
- **Bewaak groepsgroottes.** Scholen moeten groepsgroottes voor taallessen bewaken om te garanderen dat elke leerling evenveel leeransen krijgt.
- **Hou rekening met verschillende profielen van taalleerkrachten.** Scholen en beleidsmakers die de verschillende profielen van taalleerkrachten erkennen, kunnen die uiteenlopende wensen en noden als troef uitspelen.
- **Actualiseer en digitaliseer lesmateriaal.** Digitaal beschikbaar lesmateriaal maakt het ruimer beschikbaar, vergemakkelijkt de uitwisseling van materiaal en ervaringen, en kan zo tijdbesparend werken.
- **Ontsluit bevindingen van wetenschappelijk onderzoek op een toegankelijke manier.** Een Kenniscentrum Onderwijs, zoals al eerder bepleit door de Commissie Beter Onderwijs, kan de brug slaan tussen wetenschappelijk onderzoek (zoals taal- en letterkunde, taal- en literatuurdidactiek) en de lespraktijk.
- **Monitor de kwaliteit van toetsbeleid.** Leerkrachten kunnen ondersteuning gebruiken bij de evaluatie van taalvaardigheid en -kennis (bv. bij het afzetten van de resultaten van hun leerlingen tegen de beoogde eindtermen), maar

ook bij het zoeken naar een evenwicht tussen permanente en periodieke evaluatie. Klassenraden moeten zich bovendien bewust zijn van de gevolgen van een te genereus deliberatiebeleid voor tekorten op taalvakken.

Aanbevelingen voor slagvaardige randvoorwaarden: professionalisering en mentoring en expertise

- **Maak ruimte voor professionalisering.** Het recht van elke leerkracht op professionalisering impliceert in de eerste plaats tijd en een organisatie die die tijd kan garanderen. Als professionalisering benaderd wordt als een intrinsieke voorwaarde voor kwaliteitsvol onderwijs, zoekt men creatieve oplossingen om de potentiële nadelen van een professionaliseringsactiviteit op te vangen.
- **Verhoog de zichtbaarheid van professionalisering.** Een *user-experience* website die alle professionaliseringsinitiatieven voor taalleerkrachten gebundeld weergeeft, kan de versnippering in zichtbaarheid van initiatieven tegengaan.
- **Vul lacunes in het professionaliseringsaanbod op.** Er is nood aan een groter aanbod aan nascholingen voor taalleerkrachten in de B-stroom, in tso en bso, en in NT2-onderwijs, en voor het omgaan met leerlingen met leef- en leerstoornissen.
- **Stimuleer vakinhoudelijke en theoretisch-wetenschappelijke professionalisering.** Om de aansluiting tussen het secundair en hoger onderwijs te verzekeren (zeker in de nieuwe richting Moderne Talen), is vakinhoudelijke professionalisering onontbeerlijk. Zo zijn leerkrachten weer helemaal mee met de grote en snelle evoluties in de vakdomeinen waarin ze destijds gevormd werden en waar ze nog altijd zelf les in geven.
- **Ondersteun vakverenigingen.** Gezien het vertrouwen dat leerkrachten in leerkrachten hebben, verdienen vakverenigingen van taalleerkrachten meer ondersteuning (bv. voor professionaliseringsactiviteiten).
- **Daag leerkrachten uit en bied hun ontplooiingskansen door hen aan te spreken op hun rol als expert.** Uit het grote vertrouwen dat leerkrachten in elkaar stellen en hun vraag naar autonomie klinkt een duidelijke roep om meer ontplooiingskansen voor taalleerkrachten binnen verschillende domeinen, zoals aanvangsbegeleiding, kwaliteitsbewaking, taalbeleid, en onderzoeksondersteuning in een Kenniscentrum Onderwijs.

Aanbevelingen voor een vertrouwensvolle attitude

- **Zet in op autonomie van en vertrouwen in leerkrachten als een hefboom.** Een onderwijsbenadering die het streven van taalleerkrachten naar autonomie ten volle erkent, stelt vertrouwen in de expertise van die leerkrachten, wat hun zelfvertrouwen verhoogt, hun autonomie verder versterkt en hun (expert)status in de maatschappij versterkt.
- **Versterk de status van zowel leerkrachten als talen in het onderwijs via een goed doordachte talencampagne.**

Naar een TALENONDERWIJS in topvorm

Met deze aanbevelingen, geïnspireerd door wat taalleerkrachten vanuit het veld aangeven, legt het Vlaams Talenplatform de lat hoog voor talen, in de eerste plaats voor alle actoren die het talenonderwijs vormgeven en er de kaders voor uittekenen. Enkel met sterk talenonderwijs kunnen we de ambitie voor een samenleving in topvorm echt waarmaken.

1

INLEIDING



Dat het onderwijs en het talenonderricht vandaag op allerlei vlakken onder druk staan, is bekend. De uitdagingen in het talenonderwijs zijn divers, ze zijn met elkaar verstrengeld en de problemen hebben zichtbare maatschappelijke gevolgen. Het gaat dan niet enkel om het tekort aan leerkrachten Frans en Nederlands, om de afnemende taalvaardigheid van leerlingen in het secundair onderwijs, maar ook om de kennis van het Nederlands bij studenten die in de lerarenopleiding starten, de beschikbare contacturen voor talen in het secundair en hoger onderwijs, de afnemende studentenaantallen aan de universitaire talenopleiding, de beperkte communicatieve vaardigheden bij startende werknemers en ga zo maar door.

Vanuit de visie dat al die factoren met elkaar samenhangen, stelde het Vlaams Talenplatform begin 2020 een talenplan met dertien dringende maatregelen voor. De maatregelen gingen over thema's zoals talenrichtingen in het secundair onderwijs, over de professionalisering van taalleerkrachten, of over de noodzaak van een talencampagne.

In het samenspel van factoren is een sleutelrol weggelegd voor de taalleerkrachten in het secundair onderwijs, zij die elke dag de strijd voor onderwijskwaliteit leveren, die zich inzetten voor de kennis van taal, literatuur en cultuur, die leerlingen mondiger en kritischer maken door hun taalvaardigheid te versterken. Wat denken zij over de maatregelen in het talenplan? Welke acties en oplossingen achten zij prioritair? Welke aanvullingen en verfijningen zijn volgens hen noodzakelijk?

De werkgroep onderwijsnetwerk van het Vlaams Talenplatform ontwikkelde een traject om die stem van de taalleerkracht te laten klinken en om een antwoord op die vragen te krijgen. In de loop van het traject werd gesproken met lerarenverenigingen, onderwijskoepels en met gemengde groepen taalleerkrachten. In die focusgroepgesprekken dreven aandachtspunten en stellingen boven die we vervolgens vertaalden naar een omvattende enquête. De resultaten ervan leest u in dit rapport.

De resultaten zijn belangrijk voor heel wat actoren in het talenonderwijs: onderwijsbeleid, onderwijskoepels, inspectie, pedagogische begeleidingsdiensten, nascholingsorganisaties, schooldirecties, vakverenigingen, lerarenopleidingen, talenopleidingen, taalleerkrachten. Het Vlaams Talenplatform scherpt de maatregelen in het talenplan aan met deze resultaten in de hand. We doen er ook een beroep op om een talencampagne vorm te geven en om het publiek te informeren over de staat van het talenonderwijs.

2

**ONDERZOEKS-
METHODE**



De enquête richtte zich tot alle taalleerkrachten uit het secundair onderwijs en bestond uit vier grote blokken: leermateriaal, professionalisering, talencampagne en een blok met uiteenlopende onderwerpen (o.a. de eindtermen, leerplannen en acties voor het talenonderwijs). Twee inleidende vragen dienden om de hoofdpdracht van de respondenten te bepalen. Aan het einde van de bevraging brachten 13 vragen het profiel van de deelnemer verder in kaart. De bevraging werd anoniem afgenomen en alle resultaten werden anoniem verwerkt. De gemiddelde invulduur bedroeg 20 minuten. We gebruikten het enquêteplatform SurveyMonkey om de bevraging op te maken.

2.1. Onderzoeksvragen

De onderzoeksvragen sluiten aan bij de vier thematische blokken van de vragenlijst. Algemeen gaat de enquête na in hoeverre de maatregelen van het talenplan van het Vlaams Talenplatform (<http://vlaamstalenplatform.be/talenplan.pdf>) tegemoetkomen aan de behoeften en visies van taalleerkrachten in het secundair onderwijs, en aan de praktijk van het talenonderwijs. Op die manier stelt de enquête het Vlaams Talenplatform in staat om maatregelen te verfijnen, aan te vullen en aan te passen. Bijkomende specifieke onderzoeksvragen zijn:

1. Leermateriaal: hoe willen leerkrachten ondersteund worden bij het selecteren, uitwerken en uitwisselen van lesmateriaal?
2. Professionalisering: welke professionaliseringsbehoeften hebben leerkrachten vreemde talen, Nederlands en klassieke talen?
3. Actuele onderwijsthema's:
 - 3.1. Wat denken taalleerkrachten van de eindtermen en leerplannen? In hoeverre hebben ze behoefte aan ondersteuning bij de interpretatie ervan?
 - 3.2. Hoe zien taalleerkrachten de balans tussen kennis en vaardigheden?
 - 3.3. Hoe denken taalleerkrachten over evaluatie?
 - 3.4. Welke maatregelen in het kader van aanvangsbegeleiding voor taalleerkrachten zijn het meest nodig om leerkrachten gemotiveerd aan boord te houden?
 - 3.5. Wat zijn volgens leerkrachten de voornaamste actiepunten voor het talenonderwijs vandaag? Welke acties motiveren leerlingen om te kiezen voor taalopleidingen in het hoger onderwijs? Met welke factoren moet een talencampagne rekening houden volgens taalleerkrachten?
4. Welke verschillen zijn er tussen de diverse leraarprofielen gedefinieerd op basis van hun hoofdtaal, hoofdfinaliteit van de opleiding waarin ze lesgeven, onderwijsnet waartoe ze behoren, en hun ervaring?

2.2. De vragenlijst

2.2.1. Focusgroepgesprekken

Vóór de bevraging werd opgesteld, werden in het voorjaar van 2021 acht focusgroepgesprekken gehouden met heterogene groepen van taalleerkrachten. De focusgroepgesprekken moesten:

1. behoeften van taalleerkrachten in relatie tot het talenplan documenteren;
2. de enquête voor taalleerkrachten verfijnen;
3. de deelnemende leerkrachten sensibiliseren, informeren over het talenplan en hen zo ook ondersteunen.

Elke focusgroep telde zes à acht deelnemers en werd begeleid door één of twee leden van de Werkgroep Onderwijsnetwerk van het Vlaams Talenplatform. In elke focusgroep werd een gemengde samenstelling nagestreefd van leerkrachten uit verschillende talen, onderwijsvormen en onderwijsnetten. Een focusgroepgesprek duurde twee uur en verliep online via een videogesprek. De deelnemers werd gevraagd om ter voorbereiding het talenplan door te nemen. Een selectie van thema's uit het talenplan vormde de rode draad in het onlinegesprek, respectievelijk de onderwijspraktijk (leermateriaal en eindtermen), professionalisering en een talencampagne.

2.2.2. Pilotstudie van de enquête

Op basis van de elementen uit het talenplan van het Vlaams Talenplatform en de input uit de focusgroepgesprekken, werd een eerste versie van een vragenlijst opgesteld. Die werd uitvoerig besproken met de leden van de Werkgroep Onderwijsnetwerk van het Vlaams Talenplatform, voorgezeten door prof. dr. Lars Bernaerts (UGent), en met de kerngroep van het Vlaams Talenplatform. Daarnaast werden ook de pedagogische begeleidingsdiensten uitgenodigd voor een overleg over de bevraging, en werd ze voorgelegd aan de stuurgroep van het Vlaams Talenplatform. Op basis van al die feedback werd de vragenlijst in haar finale vorm gegoten. De definitieve enquête is te vinden in 7. Bijlagen, 7.2. Vragenlijst (zie pag 98).

2.2.3. Opzet van de bevraging

De bevraging begon met een inleiding over de vooropgestelde doelstellingen en de praktische richtlijnen. Daarna volgden twee vragen over de hoofdpdracht van de deelnemers: de taal die zij het meest onderwijzen en de finaliteit (onderwijsvorm) waarin zij voornamelijk lesgeven.

Vervolgens bevatte de bevraging vier grote delen. Het eerste deel omvatte 4 vragen over het leermateriaal dat taalleerkrachten gebruiken of uitwisselen. Het tweede deel bestond uit 11 vragen over de professionalisering van taalleerkrachten. Het derde deel stelde 12 vragen over actuele onderwijsthema's zoals de eindtermen en leerplannen, het debat over kennis en vaardigheden, evaluatie, aanvangsbegeleiding, ingrepen in het lessenrooster en actiepunten voor het huidige talenonderwijs. In het vierde deel, met vijf vragen, vroegen we de taalleerkrachten naar hun aanbevelingen voor een mogelijke talencampagne.

De bevraging eindigde met een reeks van 13 vragen over de schoolcarrière en de loopbaan van de deelnemers om een beeld te krijgen van het profiel van de deelnemende taalleerkrachten (leerjaar, net, onderwezen talen, finaliteit, studierichting, getuigschrift secundair onderwijs en diploma(s) hoger onderwijs, gestudeerde talen, bijkomende taalopdrachten op school, eventuele jobcombinatie, leservaring, eventuele carrière vóór het onderwijs). We sloten de bevraging af met een opmerkingen- en vragenveld en een veld om een e-mailadres in te geven indien deelnemers op de hoogte wensten gehouden te worden van de resultaten.

De bevraging bevatte vragen met een vijfpuntslikertschaal en meerkeuzevragen (al dan niet met een beperking van het aantal antwoorden). Zo goed als elke vraag had een opmerkingenveld waarin deelnemers hun antwoorden verder konden toelichten.

2.3. Verspreiding van de bevraging

De bevraging liep van 22 december 2021 t.e.m. 15 februari 2022. Ze werd verspreid via onderstaande kanalen om zoveel mogelijk taalleerkrachten te kunnen bereiken en een zo representatief mogelijke steekproef te bekomen:

- de website en sociale media van het Vlaams Talenplatform,
- contactpersonen bij de Vlaamse universiteiten, hogescholen en centra voor volwassenenonderwijs (o.a. via de kerngroep-, werkgroep-, en stuur-groepleden van het Vlaams Talenplatform),
- de pedagogische begeleidingsdiensten van het GO!, het katholiek onderwijs en het OVSG,
- professionaliseringsorganisaties,
- lerarenverenigingen,
- mailinglijsten van secundaire scholen,
- mailadressen van de deelnemers aan de focusgroepgesprekken,
- facebookgroepen voor (taal)leerkrachten en taalalumni,
- websites zoals KlasCement,
- TeacherTapp

2.4. Respondenten

In totaal namen 1033 respondenten deel aan de bevraging. Vier respondenten werden niet meegenomen in de resultaten, omdat zij niet tot de doelgroep behoorden (een deelnemer die aangeeft directeur te zijn, een modeleerkracht, een verantwoordelijke talen en een deelnemer die Geïntegreerde Algemene en Sociale Vorming geeft in buso). Bovendien werden 106 respondenten uitgesloten omdat ze geen van de vragen volledig hebben beantwoord, wat resulteert in een steekproef van 923 respondenten. Doordat niet elke deelnemer elke vraag heeft ingevuld, kan het aantal respondenten per vraag variëren.

Op basis van de antwoorden op de metavragen kunnen we het profiel van de respondenten in kaart brengen. Om statistische toetsing mogelijk te maken, werden sommige antwoordcategorieën samengenomen op basis van logische parameters, zoals beknopt beschreven in Tabel 1.

Tabel 1 Overzicht van samenvoegingen per variabele

| Variabelen | Samenvoegingen en parameters |
|-----------------|---|
| Taal | <p>Respondenten die twee talen evenveel onderwijzen, werden ondergebracht in de taal die als eerste werd vermeld. Duits werd samengenomen met overige talen gezien het relatief geringe aantal respondenten dat die taal aanduidde.</p> <p>Bepaalde talen aangeboden in de vragenlijst werden niet opgenomen in de statistische analyses aangezien ze geen enkele keer werden aangeduid, bv. Portugees.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Frans 2. Nederlands 3. Engels 4. Klassieke talen (Latijn en Grieks) 5. OKAN (Frans en Nederlands) 6. Duits en overige talen (Spaans, Italiaans, Zweeds, Japans en Arabisch) |
| Onderwijsnet | <ol style="list-style-type: none"> 1. Het katholiek onderwijs 2. Het GO! 3. Het gesubsidieerd officieel onderwijs (zowel OVSG als POV) 4. De Federatie Steinerscholen |
| Graad | <p>Enkel respondenten die in een of twee leerjaren van eenzelfde graad lesgeven, werden opgenomen in die graad.</p> |
| Leservaring | <ol style="list-style-type: none"> 1. 0 tot 5 jaar ervaring 2. 5 tot 10 jaar ervaring 3. 10 tot 20 jaar ervaring 4. 20 jaar of meer leservaring |
| Hoofdfinaliteit | <ol style="list-style-type: none"> 1. Aso (A-stroom, aso, domeinoverschrijdende doorstroomfinaliteit) 2. Tso & kso (Tso, kso, dubbele finaliteit, domeingebonden doorstroomfinaliteit) 3. Bso (B-stroom, bso en arbeidsmarktgerichte finaliteit) |

Tabel 2 tot en met Tabel 7 laten zien dat een groot deel van de respondenten Nederlands of Frans onderwijzen en in de a-stroom, het aso (of de domeinoverschrijdende doorstroom) lesgeven. Bepaalde respondentengroepen zijn met andere woorden sterker vertegenwoordigd dan andere, en dus is een genuanceerde interpretatie van de resultaten noodzakelijk.

Tabel 2 Hoofdtal waarin de deelnemers lesgeven (gegroepeerd) (N=923)

| Hoofdtal | N. | % |
|--|-----|----|
| Frans | 330 | 36 |
| Nederlands | 309 | 33 |
| Engels | 140 | 15 |
| Latijn-Grieks | 54 | 6 |
| Duits en overige talen (Spaans, Italiaans, Zweeds, Japans, Arabisch) | 54 | 6 |
| OKAN (Nederlands & Frans) | 15 | 2 |
| Geen antwoord | 21 | 2 |

De aantallen voor de verschillende niet-gegroepeerde antwoordcategorieën voor “Hoofdtal” kunnen geraadpleegd worden in Tabel 40.

Tabel 3 Hoofdfinaliteit van de opleidingen waarin deelnemers lesgeven (gegroepeerd) (N=923)

| Hoofdfinaliteit | N. | % |
|---|-----|----|
| A-stroom, aso, domeinoverschrijdende doorstroomfinaliteit | 583 | 63 |
| Tso, kso, dubbele finaliteit, domeingebonden doorstroomfinaliteit | 240 | 26 |
| B-stroom, bso en arbeidsmarktgerichte finaliteit | 79 | 9 |
| Geen antwoord | 21 | 2 |

De aantallen voor de verschillende niet-gegroepeerde antwoordcategorieën voor “Hoofdfinaliteit” kunnen geraadpleegd worden in Tabel 41.

Tabel 4 Onderwijsnet of -koepel waarin de deelnemers werken (N=923)

| Net | N. | % |
|--|-----|----|
| Katholiek Onderwijs Vlaanderen | 591 | 64 |
| GO! | 149 | 16 |
| Gesubsidieerd officieel onderwijs (OVSG & POV) | 50 | 5 |
| Federatie Steinerscholen | 14 | 2 |
| Geen antwoord | 119 | 13 |

Tabel 5 Leerjaren waarin de deelnemers lesgeven (N=923)

| Leerjaar | N. | % |
|---------------|-----|----|
| Leerjaar 1 | 236 | 26 |
| Leerjaar 2 | 245 | 27 |
| Leerjaar 3 | 291 | 32 |
| Leerjaar 4 | 345 | 37 |
| Leerjaar 5 | 440 | 48 |
| Leerjaar 6 | 422 | 46 |
| Leerjaar 7 | 57 | 6 |
| Geen antwoord | 116 | 13 |

Voor Tabel 5 konden respondenten meer dan één antwoord aanduiden, aangezien ze in meer dan één leerjaar kunnen lesgeven. De weergegeven percentages werden berekend op het totale aantal respondenten en niet op het totale aantal antwoorden voor deze vraag. De optelsom van de percentages komt dan ook hoger uit dan 100. In onze statistische toetsen kozen we ervoor om respondenten te groeperen per graad en enkel de antwoorden van die taal-leerkrachten te selecteren die slechts in één specifieke graad lesgeven, zoals weergegeven in Tabel 6.

Tabel 6 Gradaten waarin de deelnemers lesgeven, aangepast voor statistische toetsing (N=439)

| Graad | N. | % |
|--------------------------------------|-----|----|
| Graad 1 (leerjaar 1 en/of 2) | 149 | 34 |
| Graad 2 (leerjaar 3 en/of 4) | 78 | 19 |
| Graad 3 (leerjaar 5 en/of 6 en/of 7) | 212 | 48 |

Tabel 7 Aantal jaren leservaring van de deelnemers (N=923)

| Leservaring | N. | % |
|-----------------------------------|-----|----|
| 0 tot 5 jaar | 129 | 14 |
| 5 tot 10 jaar | 127 | 14 |
| 10 tot 20 jaar | 230 | 25 |
| 20 jaar of meer jaren leservaring | 323 | 35 |
| Geen antwoord | 114 | 12 |

2.5. Statistische analyses

2.5.1. Beschrijvende statistiek

Bij elke vraag beschrijven we eerst de algemene resultaten. In elke tabel worden volgende gegevens vermeld: percentages en frequenties, de mediaan, de gemiddelden en de standaardafwijking. De antwoorden per tabel worden gerangschikt volgens het gemiddelde.

2.5.2. Vergelijking respondentengroepen

Naast de algemene resultaten worden ook significante verschillen tussen bepaalde respondentengroepen beschreven op basis van vijf criteria: de hoofdtal die de respondenten onderwijzen, het onderwijsnet waarin ze lesgeven, het leerjaar waarin ze lesgeven, het aantal jaren leservaring en de finaliteit waarin ze lesgeven. Zoals eerder aangegeven, legden we bij elk criterium vast welke categorieën op een logische manier konden worden samengenomen (zoals weergegeven in Tabel 1 tot en met Tabel 7) om meervoudig testen zo veel mogelijk te beperken en het onderscheidend vermogen van de statistische tests te waarborgen. Tijdens de analyse viel immers op dat bepaalde categorieën te klein waren om indicatieve resultaten op te leveren, bv. de categorie Federatie Steinerscholen.

Om statistisch significante verschillen tussen respondentengroepen bloot te leggen, werden een aantal statistische toetsen gebruikt o.l.v. prof. dr. Bram Bulté (KU Leuven & VUB). Hij voerde alle statistische toetsen uit en zag toe op het wetenschappelijk karakter van de kwantitatieve en kwalitatieve verwerking van de resultaten.

We kozen ervoor om de toetsen uit te voeren bij de eerste drie delen van de bevraging, nl. leermateriaal, professionalisering en uiteenlopende thema's. Het deel over de talencampagne had als doel om algemene aanbevelingen uit de antwoorden te kunnen distilleren, waardoor het bij die vragen niet relevant is om verschillen te detecteren tussen respondentprofielen.

Voor de vragen met schaalvariabelen hanteerden we de niet-parametrische Kruskal-Wallis-analyse om de ordinale data te kunnen verwerken, die vaak niet normaal verdeeld zijn. Alle groepen konden zo samen vergeleken worden. Indien de Kruskal-Wallis-analyse wees op een significant verschil, werden de groepen onderling vergeleken met pairwise comparisons om een gedetailleerder beeld te bekomen van de verschillen. Op deze toetsen werd een Bonferroni-correctie toegepast om het probleem van meervoudig testen te ondervangen. Voor de categorische variabelen werd een chikwadraattoets uitgevoerd om alle groepen samen te vergelijken, die ook gevolgd werd door pairwise z-toetsen om de groepen onderling te vergelijken. Op deze z-toetsen werd ook een Bonferroni-correctie toegepast.

In de beschrijving van de resultaten vermelden we - waar relevant - verschillen die als significant werden aangeduid door de statistische toetsen ((gecorrigeerde) p-waarde kleiner dan 0,05). Links naar de gedetailleerde tabellen zijn opgenomen in 7. Bijlagen, 7.1. Significantietoetsen (zie pag 98).

3

RESULTATEN



3.1. Leermateriaal

In de eerste reeks vragen gingen we na welke bronnen taalleerkrachten gebruiken als leermateriaal voor hun leerlingen, wie (mee) instaat voor de kwaliteitsbewaking ervan, welke vaardigheden (on)voldoende aandacht krijgen in bestaand leermateriaal en welke rol uitwisseling tussen leerkrachten zou kunnen spelen.

3.1.1. Bronnen

Uit de vraag *Hoe vaak gebruikt u deze bronnen als leermateriaal voor leerlingen* (Tabel 8) leren we dat leerlingwerkboeken het frequentst gebruikte leermateriaal voor leerlingen zijn (80,59% meermaals per week of in elke les). 66,22% van de respondenten gebruikt meermaals per week of dagelijks zelfontwikkeld materiaal, gevolgd door digitaal lesmateriaal (63,69% minstens meermaals per week). Materiaal van collega's is populair, met 42,07% die er maandelijks gebruik van maakt en 25,98% meermaals per week of dagelijks. De respondenten grijpen het minst terug naar didactische fiches (11,63% minstens meermaals per week, 17,74% maandelijks, 70,62% zelden tot nooit).

Tabel 8 Bronnen die taalleerkrachten gebruiken (N=921)

| Bron | nooit | | zelden | | maandelijks | | meermaals per week | | in elke les | | tot. | med. | gem. sd |
|--|-------|-----|--------|-----|-------------|-----|--------------------|-----|-------------|-----|------|------|----------------|
| | % | N. | % | N. | % | N. | % | N. | % | N. | | | |
| Leerlingwerkboeken | 7,94 | 72 | 8,05 | 73 | 3,42 | 31 | 31,86 | 289 | 48,73 | 442 | 907 | 4,00 | 4,05 (1,25) |
| Zelfontwikkeld materiaal | 0,66 | 6 | 2,96 | 27 | 30,15 | 275 | 42,65 | 389 | 23,57 | 215 | 912 | 4,00 | 3,86 (0,83) |
| Digitaal lesmateriaal (websites, leermiddelen-netwerken, ...) | 0,77 | 7 | 7,28 | 66 | 28,26 | 256 | 46,25 | 419 | 17,44 | 158 | 906 | 4,00 | 3,72 (0,86) |
| Materiaal van collega's | 3,94 | 35 | 28,01 | 249 | 42,07 | 374 | 22,38 | 199 | 3,60 | 32 | 889 | 3,00 | 2,94 (0,90) |
| Didactische fiches uit didactische werken, bijvoorbeeld een handboek didactiek | 26,91 | 229 | 43,71 | 372 | 17,74 | 151 | 9,40 | 80 | 2,23 | 19 | 851 | 2,00 | 2,16 (1,00) |
| Andere | | | | | | | | | | | 24 | | |

Er zijn enkele statistisch significante verschillen tussen de verschillende respondentengroepen in de manier waarop ze leerlingwerkboeken, zelfontwikkeld materiaal, materiaal van collega's en didactische fiches gebruiken.

De leerkrachten Nederlands en klassieke talen gebruiken in significant mindere mate leerlingwerkboeken dan de leerkrachten Frans. Ook taalleerkrachten die lesgeven in de derde graad gebruiken op een significant minder frequente basis leerlingwerkboeken dan de leerkrachten die in de eerste of tweede graad lesgeven. Wie in het aso lesgeeft, zet ook in beduidend mindere mate leerlingwerkboeken in dan een gemiddelde taalleerkracht in tso en kso.

De leerkrachten klassieke talen gebruiken op frequentere basis zelfontwikkeld materiaal dan de leerkrachten Engels en Frans, maar dan weer minder vaak didactische fiches. Ook taalleerkrachten die lesgeven in de derde graad gebruiken significant vaker zelfontwikkeld materiaal en minder vaak didactische fiches dan taalleerkrachten van de eerste graad.

Materiaal van collega's wordt door bepaalde respondentengroepen vaker ingezet. Dat geldt voor: leerkrachten Engels, Frans en Nederlands tegenover leerkrachten die Duits en overige talen onderwijzen, taalleerkrachten van de katholieke onderwijskoepel tegenover hun collega's van het GO! en taalleerkrachten met minder leservaring tegenover leerkrachten met 20 of meer jaren ervaring. Enkele respondenten vermelden bij de antwoordoptie "andere" nog andere leermiddelen die ze gebruiken zoals essays, recensies, columns, films, magazines, passages uit romans, stripverhalen, krantenartikelen, spelmateriaal. Twee leerkrachten vreemde talen geven aan dat ze leerlingwerkboeken gebruiken die gepubliceerd worden in landen waar de doeltaal gebruikt wordt. Twee taalleerkrachten in het buitengewoon secundair onderwijs wijzen erop dat er geen leerlingwerkboeken beschikbaar zijn voor hun leerlingen. Een drietal respondenten geeft aan samen met andere collega's lesmateriaal te ontwikkelen.

3.1.2. Kwaliteitsbewaking

Om de kwaliteit van het leermateriaal te bewaken (In welke mate vindt u de inbreng van deze actoren belangrijk voor de kwaliteitsbewaking van het leermateriaal? Het leermateriaal wordt...) verkiezen de respondenten voornamelijk leermateriaal dat werd opgesteld door taalleerkrachten (91,99% belangrijk tot heel belangrijk), dat werd nagelezen door vakcollega's (77,67% belangrijk tot heel belangrijk) en dat werd opgesteld door taal- en pedagogisch-didactische experts (76,59% belangrijk tot heel belangrijk). Iets meer dan de helft van de taalleerkrachten hecht belang aan de goedkeuring van het leermateriaal door de pedagogische begeleidingsdiensten (54,29% belangrijk tot heel belangrijk, 28,52% neutraal) en door de inspectie (52,8% belangrijk tot heel belangrijk, 30,19% neutraal). Uitgeverijen worden als minst belangrijke actoren beschouwd (52,13% belangrijk tot heel belangrijk, 29,46% neutraal).

Tabel 9 Actoren belangrijk voor de kwaliteitsbewaking van het leermateriaal (N=921)

| Actor | onbelangrijk | | eerder onbelangrijk | | neutraal | | belangrijk | | heel belangrijk | | tot. | med. | gem. sd |
|--|--------------|----|---------------------|-----|----------|-----|------------|-----|-----------------|-----|------|------|----------------|
| | % | N. | % | N. | % | N. | % | N. | % | N. | | | |
| Opgesteld door taalleerkrachten | 0,33 | 3 | 0,33 | 3 | 7,35 | 67 | 47,53 | 433 | 44,46 | 405 | 911 | 4,00 | 4,35 (0,66) |
| Nagelezen door vakcollega's | 0,88 | 8 | 4,18 | 38 | 17,27 | 157 | 50,39 | 458 | 27,28 | 248 | 909 | 4,00 | 3,99 (0,83) |
| Opgesteld door taal- en pedagogisch-didactische experts | 2,19 | 20 | 5,25 | 48 | 15,97 | 146 | 46,50 | 425 | 30,09 | 275 | 914 | 4,00 | 3,97 (0,93) |
| Goedgekeurd door pedagogische begeleidingsdiensten (koepels) | 5,18 | 47 | 12,00 | 109 | 28,52 | 259 | 34,14 | 310 | 20,15 | 183 | 908 | 4,00 | 3,52 (1,10) |
| Goedgekeurd door inspectie (overheid) | 6,26 | 57 | 10,76 | 98 | 30,19 | 275 | 32,05 | 292 | 20,75 | 189 | 911 | 4,00 | 3,50 (1,12) |
| Uitgegeven door een uitgeverij | 7,56 | 69 | 10,84 | 99 | 29,46 | 269 | 39,10 | 357 | 13,03 | 119 | 913 | | |
| Andere | | | | | | | | | | | 15 | | |

De lerengroepen verschillen onderling van mening over de kwaliteitscontrole. Zo vinden leraren uit het katholieke onderwijs meer dan leraren uit het GO! het belangrijk dat lesmateriaal wordt nagelezen door vakcollega's.

Ook zien we een significant verschil in het belang van kwaliteitscontrole door de inspectie en aan dat van lesmateriaal van uitgeverijen: leraren Nederlands hechten aan beide actoren minder belang dan leraren Frans. De meeste leraren van de derde graad vinden uitgeverijen evenmin een belangrijke actor, terwijl de meerderheid van de leraren van de eerste en tweede graad wel belang hecht aan een uitgave via een uitgeverij.

Bij de antwoordoptie "andere" geven enkele respondenten aan dat de eigen inbreng en ervaring (n=2), net als evaluatie en feedback van de leerlingen (n=2), belangrijke factoren zijn in de kwaliteitsbewaking van leermateriaal. Ook zelfevaluatie wordt door enkele deelnemers naar voren geschoven als vorm van kwaliteitsbewaking (n=2). Een deelnemer suggereert een internationale validatie van leermateriaal.

3.1.3. Componenten in taalhandboeken

We vroegen taalleerkrachten of een negental componenten voldoende aan bod komen in taalhandboeken (*Komen deze componenten voldoende aan bod in de taalhandboeken voor leerlingen?*). De cijfers in Tabel 10 laten zien dat meer dan de helft van de taalleerkrachten vindt dat receptieve vaardigheden

(65,82%), woordenschat (61,74%), productieve vaardigheden (59,36%) en grammatica (55,13%) voldoende aan bod komen. Voor bijna de helft van de respondenten (47,99%) zou dat ook voor taalbeschouwing het geval zijn.

77,57% van de respondenten vindt dat aan uitspraak eerder te weinig aandacht besteed wordt in de taalhandboeken (waarvan 15,91% "veel te weinig"). Ook de historisch-culturele context komt volgens drie vierde van de deelnemers (74,88%) eerder onvoldoende aan bod, gevolgd door onderzoekscompetenties en literatuur (respectievelijk 63,59% en 62,84%).

Minder uitgesproken zijn de percentages bij de categorie "te veel". Grammatica (5,51%), de receptieve (5,53%) en productieve vaardigheden (4,65%) en woordenschat (3,09%) komen volgens een miniem percentage van respondenten te veel aan bod, en voor onderzoekscompetenties (2,44%), taalbeschouwing (2,01%), literatuur (0,88%), historisch-culturele context (0,66%) en uitspraak (0,00%) worden die aantallen zelfs marginaal.

Tabel 10 Componenten in taalhandboeken voor leerlingen (N=911)

| Component | veel te weinig | | onvoldoende | | in beperkte mate | | voldoende | | te veel | | n.v.t. | | tot. | med. | gem. sd |
|------------------------------|----------------|-----|-------------|-----|------------------|-----|-----------|-----|---------|----|--------|-----|------|------|-------------|
| | % | N. | % | N. | % | N. | % | N. | % | N. | % | N. | | | |
| Receptieve vaardigheden | 2,21 | 20 | 5,75 | 52 | 16,92 | 153 | 65,82 | 595 | 5,53 | 50 | 3,76 | 34 | 904 | 4,00 | 3,69 (0,76) |
| Productieve vaardigheden | 1,77 | 16 | 8,42 | 76 | 20,60 | 186 | 59,36 | 536 | 4,65 | 42 | 5,20 | 47 | 903 | 4,00 | 3,60 (0,79) |
| Woordenschat | 5,07 | 46 | 10,14 | 92 | 17,64 | 160 | 61,74 | 560 | 3,09 | 28 | 2,32 | 21 | 907 | 4,00 | 3,49 (0,91) |
| Grammatica | 5,07 | 46 | 11,80 | 107 | 19,74 | 179 | 55,13 | 500 | 5,51 | 50 | 2,76 | 25 | 907 | 4,00 | 3,45 (0,96) |
| Taalbeschouwing | 5,03 | 45 | 13,31 | 119 | 26,62 | 238 | 47,99 | 429 | 2,01 | 18 | 5,03 | 45 | 894 | 4,00 | 3,30 (0,92) |
| Literatuur | 11,71 | 106 | 23,43 | 212 | 27,73 | 251 | 32,27 | 292 | 0,88 | 8 | 3,98 | 36 | 905 | 3,00 | 2,87 (1,04) |
| Onderzoekscompetenties | 8,67 | 78 | 23,89 | 215 | 31,11 | 280 | 21,00 | 189 | 2,44 | 22 | 12,89 | 116 | 900 | 3,00 | 2,82 (1,00) |
| Historisch-culturele context | 12,61 | 114 | 31,97 | 289 | 30,31 | 274 | 20,13 | 182 | 0,66 | 6 | 4,31 | 39 | 904 | 3,00 | 2,63 (0,98) |
| Uitspraak | 15,91 | 144 | 33,26 | 301 | 28,40 | 257 | 17,68 | 160 | 0,00 | 0 | 4,75 | 43 | 905 | 2,00 | 2,50 (0,98) |
| Andere | | | | | | | | | | | | | 29 | | |

Deze vraag genereerde heel wat statistisch significante verschillen tussen de respondentengroepen. Voor de vergelijking tussen de lerarengroepen kozen we ervoor om de vijf antwoordopties te herleiden tot drie. Daarvoor werden de eerste drie antwoordopties “veel te weinig”, “onvoldoende” en “in beperkte mate” samengenomen en gecategoriseerd als “te weinig”. De antwoordopties “voldoende” en “te veel” werden behouden. Deze vraag genereerde heel wat statistisch significante verschillen tussen de respondentengroepen.

Bij de **productieve vaardigheden** vinken leerkrachten klassieke talen in grotere mate “te veel” aan dan leerkrachten Engels. Leraren van de derde graad duiden hier vaker “te weinig” aan in vergelijking met hun collega’s uit de eerste graad. De leraren uit de eerste graad duiden meer “voldoende” aan in vergelijking met de derde graad.

Leerkrachten Nederlands vinden beduidend meer dan leerkrachten Engels, Frans, klassieke talen en Duits en overige talen dat **woordenschat** te weinig aan bod komt in de taalhandboeken voor leerlingen. Ze duiden ook veel minder dan andere taalleerkrachten “voldoende” aan.

Ook bij **grammatica** geven de leerkrachten Nederlands aan dat die component beperkter aan bod komt in de taalhandboeken i.t.t. leerkrachten Frans en klassieke talen. Ook hier duiden leerkrachten Nederlands veel minder dan leerkrachten Frans en klassieke talen “voldoende” aan. Eenzelfde trend zien we bij de meest ervaren taalleerkrachten. Zij duiden, tegenover de taalleerkrachten met minder dan 10 jaar ervaring, meer aan dat grammatica te weinig aan bod komt en vinken veel minder “voldoende” aan. Ook hier is een significant verschil tussen leraren uit de eerste en derde graad: de leraren uit de eerste graad duiden vaker “voldoende” aan en leraren uit de derde graad kruisen meer “te weinig” aan.

Taalbeschouwing komt volgens leerkrachten Nederlands sterker aan bod in taalhandboeken dan volgens leerkrachten Frans en Engels. Leerkrachten Nederlands geven dan ook meer aan dat taalbeschouwing voldoende aan bod komt, terwijl leerkrachten Frans en Engels meer het tegenovergestelde melden, en leerkrachten Nederlands duiden zelfs meer de optie “te veel” aan dan leerkrachten Frans. Bso-leerkrachten vinden dan weer vaker dat taalbeschouwing te weinig aan bod komt dan taalleerkrachten in aso en tso/kso. Ten slotte verschillen leraren van de eerste en derde graad significant bij dit item: leraren van de derde graad duiden vaker “te weinig” aan, terwijl leraren van de eerste graad vaker “voldoende” aankruisen.

Literatuur komt voornamelijk voor de leerkrachten klassieke talen voldoende aan bod i.t.t. voor alle andere taalleerkrachten. Leerkrachten klassieke talen vinken dan ook het minst van alle taalleerkrachten de optie “te weinig” aan. Literatuur komt voor leerkrachten Frans, Engels en Duits en overige talen te weinig aan bod in taalhandboeken, meer dan voor leerkrachten Nederlands, die vaker aangeven dat literatuur voldoende aan bod komt. Voor de minst ervaren leerkrachten en voor leerkrachten met 5 tot 10 jaar ervaring is het aandeel literatuur ook beperkter dan voor de leerkrachten met 10 of meer jaar ervaring, die

vaker vinden dat literatuur voldoende aanwezig is in taalhandboeken. Evenzo vinden bso-leerkrachten, meer dan taalleerkrachten die lesgeven in het aso, tso of kso, dat literatuur onvoldoende aanwezig is in de taalhandboeken

Leerkrachten klassieke talen geven meer aan dat **onderzoekskompetenties** te veel aanwezig zijn in taalhandboeken i.t.t. leerkrachten Frans en Nederlands. Daartegenover geven taalleerkrachten met 5 tot 10 jaar ervaring meer aan dan taalleerkrachten met de meeste leservaring dat onderzoekskompetenties te weinig aan bod komen in taalhandboeken.

Net zoals bij literatuur geven leerkrachten klassieke talen aan dat **historisch-culturele context** voldoende aan bod komt in de taalhandboeken i.t.t. alle andere taalleerkrachten, die veel meer aangeven dat die er onvoldoende in is opgenomen. Taalleerkrachten met 10 of meer jaren leservaring geven meer aan dat historisch-culturele context voldoende aanwezig is in de taalhandboeken dan taalleerkrachten met de minste ervaring, die hier vaker een onvoldoende score aan toekennen.

Uitspraak is voor leerkrachten Nederlands meer beperkt aanwezig in taalhandboeken dan voor alle andere taalleerkrachten, die veel meer aangeven dat uitspraak voldoende aanwezig is. Voor taalleerkrachten met de minste ervaring is uitspraak meer dan voor taalleerkrachten met 20 of meer jaren leservaring te weinig opgenomen in taalhandboeken. Ook verschillen leraren tweede en derde graad beduidend van leraren in de eerste graad: zij duiden vaker “te weinig” aan, terwijl leraren in de eerste graad meer “voldoende” aanvinken.

Een aantal leerkrachten vermeldt bij de antwoordoptie “andere” dat ze geen taalhandboeken gebruiken en zelf lesmateriaal uitwerken (n=10) of dat ze wel taalhandboeken gebruiken maar er niet tevreden over zijn, om verschillende redenen:

- De basisleerstof krijgt onvoldoende aandacht terwijl die op verschillende manieren herhaald moet worden. Er wordt bijgevolg te snel uitgebreid in taalhandboeken. Taalhandboeken besteden bijvoorbeeld te weinig aandacht aan uitspraak of aan globaal lezen en luisteren en introduceren te snel gedetailleerde vragen (n=3).
- De woordenlijsten zijn te uitgebreid en bevatten veel woordenschat die passief gekend moet zijn (n=1)
- De handboeken zijn te duur (n=1).
- De handboeken bevatten volgens twee deelnemers te weinig grammatica. Een deelnemer wijt dat aan de onderwijshervorming.
- Taalhandboeken besteden voor de vaardigheden veel aandacht aan het beschrijvende niveau en te weinig aan het structurerende en beoordelende niveau (n=1).
- Teksten voor de receptieve vaardigheden zijn vaak verouderd of niet kwaliteitsvol. Soms zijn er online updates beschikbaar. Er is daarom vraag naar handboeken die geactualiseerd worden en deels digitaal aangeboden worden (n=2).
- Taalhandboeken zijn niet aangepast aan het doelpubliek (n=1).

3.1.4. Uitwisseling van lesmateriaal

We legden de respondenten de suggestie voor dat “uitwisseling van lesmateriaal de werkdruk bij leerkrachten zou kunnen verminderen” en vroegen aan hen: *Welke vorm zou die uitwisseling idealiter aannemen volgens u?* Elke respondent kon daarvoor maximaal drie antwoorden aanduiden (Tabel 11).

Lesmateriaal uitwisselen binnen de vakgroep van de school draagt de voorkeur weg van een groot deel van de respondenten (58,83%). Meer dan een derde van de respondenten staat ook positief tegenover uitwisseling via gedetacheerde leerkrachten die lesmateriaal ontwikkelen (41,06%), publieke websites (38,79%), ervaren leerkrachten die didactisch materiaal uitwisselen voor organisaties (38,03%) en een schoolabonnement op een betalende service (33,69%). Ook bestanden delen in een online, gesloten groep spreekt een groot deel van de respondenten aan (32,61%). De minst gekozen uitwisselingsvormen zijn koepelgebonden lerende netwerken en uitwisseling in scholengroepen (15,06%) en school- en koepeloverstijgende netwerkdagen (15,06%).

Tabel 11 **Uitwisselingsvormen van lesmateriaal (N=923)**

| Uitwisselingsvorm | % | N. |
|--|-------|-----|
| Lesmateriaal uitwisselen binnen de vakgroep van de school. | 58,83 | 543 |
| Gedetacheerde leerkrachten ontwikkelen leermateriaal in ontwikkelcommissies en delen die met scholen. | 41,06 | 379 |
| Online lesmateriaal uitwisselen op publieke websites zoals KlasCement. | 38,79 | 358 |
| Leerkrachten met ervaring en kennis van het leerplan ontwikkelen didactisch materiaal voor organisaties (bv. Archief voor Onderwijs, Dossinkazerne). | 38,03 | 351 |
| Schoolabonnement op een betalende service waar men aanpasbaar lesmateriaal kan downloaden. | 33,69 | 311 |
| Bestanden delen in een online, gesloten groep. | 32,61 | 301 |
| Koepelgebonden lerende netwerken en uitwisseling in scholengroepen. | 15,06 | 139 |
| School- en koepeloverstijgende netwerkdagen. | 15,06 | 139 |
| Andere | 1,95 | 18 |

De verschillende respondentengroepen hebben uiteenlopende wensen over hoe ze materiaal willen uitwisselen. Uitwisseling binnen de vakgroep is beduidend populairder bij leerkrachten uit het GO! dan bij leerkrachten uit het katholieke en populairder bij leerkrachten met een lesopdracht in het aso dan bij hun collega's uit het bso of tso-kso.

Uitwisseling van online materiaal via publieke websites wordt door leerkrachten Engels en Nederlands meer gekozen dan door taalleerkrachten van Duits en overige talen, net zoals de minst ervaren taalleerkrachten dat meer verkiezen dan de meest ervaren taalleerkrachten. Ook hebben leraren in de eerste graad een grotere voorkeur voor online materiaal dan leraren in de derde graad. Taalleerkrachten die lesgeven in aso duiden dan weer beduidend minder frequent online uitwisseling aan dan hun collega's in bso.

Ten opzichte van leerkrachten Frans zijn leerkrachten Nederlands significant meer te vinden voor materiaal ontwikkeld door leerkrachten met ervaring en kennis van het leerplan. Taalleerkrachten van het GO! en het officieel gesubsidieerd onderwijs kiezen significant meer voor koepelgebonden lerende netwerken en uitwisseling in scholengroepen dan taalleerkrachten in het katholieke onderwijsnet.

Enkele deelnemers vermelden bij de antwoordoptie "andere" dat uitwisseling van lesmateriaal de werkdruk net verhoogt en dat door het overaanbod aan lesmateriaal de selectie ervan tijdsintensief is (n=2). Ook delen enkele taalleerkrachten de zorg mee dat het aangeboden leermateriaal aangepast dient te worden aan het doelpubliek (n=5). Een drietal deelnemers wijst op het belang van ervaren leerkrachten die lesmateriaal uitwerken. Zo zouden die leerkrachten niet enkel aan taalsterke leerlingen mogen lesgeven, en moet erover gewaakt worden dat die leerkrachten de voeling met de werkvloer niet verliezen (bv. bij detachering).

Twee deelnemers suggereren andere uitwisselingsvormen -en onderwerpen nl. uitwisseling over de te behalen eindtermen en de evaluatie ervan en het ontwerpen van didactische taaluitstappen in samenwerking met studenten uit de lerarenopleiding. Drie andere deelnemers verwijzen naar beschikbaar materiaal in Facebookgroepen, op Smartschool van het GO!, van uitgeverijen en op websites zoals Hueber en Cornelsen Verlag. Een deelnemer staat weigerachtig tegenover facebookgroepen als uitwisselingsvorm uit vrees dat daar ook leerlingen lid van zijn.

3.2. Professionalisering

In het tweede deel van de enquête gingen we onder andere na hoe vaak taal-leerkrachten (willen) deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten, welke vormen die (zouden moeten) aannemen, in welke mate het aanbod tegemoet-komt aan hun noden, en welke randvoorwaarden daarbij noodzakelijk zijn.

3.2.1. Professionalisering: huidige praktijk

3.2.1.1. Informatiekanaalen om op de hoogte te blijven van het vakgebied

Professionalisering is maar één informatiekanaal voor taalleerkrachten, zoals blijkt uit Tabel 12 (*Op welke manier blijft u op de hoogte van nieuwe ontwikkelingen in het vakgebied?*), waarvoor respondenten zoveel antwoorden konden aanvinken als ze wilden.

Onlinebronnen (58,22%) en de pedagogische begeleidingsdiensten (52,63%) zijn de meest gebruikte informatiekanalen om op de hoogte te blijven van ontwikkelingen in het vakgebied. Meer dan 40% van de respondenten informeert zich via professionalisering (40,30%) of via nieuwe uitgaven van handboeken (40,07%). Zo'n 30% leest boeken en/of magazines (30,71%) om op de hoogte te blijven en iets meer dan 20% van de taalleerkrachten wordt geïnformeerd door vakverenigingen (22,83%). Een minderheid van de deelnemers informeert zich via wetenschappelijke studies (12,44%) of lezingen (11,42%). Nog geen 5% geeft aan geen informatiekanalen te gebruiken om op de hoogte te blijven van de laatste ontwikkelingen.

Tabel 12 Informatiekanaalen nieuwe ontwikkelingen in het vakgebied (N=876)

| Informatiekanaal | % | N. |
|--|-------|-----|
| Door onlinebronnen zoals websites of blogs | 58,22 | 510 |
| Via de pedagogische begeleidingsdiensten | 52,63 | 461 |
| Via professionalisering | 40,30 | 353 |
| Via nieuwe uitgaven van handboeken | 40,07 | 351 |
| Door boeken en/of magazines | 30,71 | 269 |
| Via de vakvereniging(en) | 22,83 | 200 |
| Door wetenschappelijke studies | 12,44 | 109 |
| Via lezingen | 11,42 | 100 |
| Niet | 4,22 | 37 |
| Andere | 3,42 | 30 |

De respondentengroepen vertonen enkele significante verschillen in de informatiekanaal die ze gebruiken. De pedagogische begeleidingsdiensten worden veel meer aangeduid als informatiekanaal door: leerkrachten klassieke talen dan door leerkrachten Engels en Nederlands, door leerkrachten uit het katholieke onderwijs dan door leerkrachten van het officieel gesubsidieerd onderwijs, en door leerkrachten met 5 en meer jaren ervaring dan de minst ervaren leerkrachten (en naarmate het aantal jaar leservaring van de respondenten stijgt, neemt ook het percentage toe dat de begeleidingsdiensten als informatiekanaal benut).

Leerkrachten die lesgeven in de eerste graad blijven minder op de hoogte van nieuwe ontwikkelingen in hun vakgebied via professionalisering dan leerkrachten die lesgeven in de tweede en derde graad.

De meest ervaren leerkrachten met meer dan 20 jaar leservaring gebruiken in grotere mate nieuwe uitgaven van handboeken als informatiekanaal dan leerkrachten met 0 tot 5 jaar ervaring.

Leerkrachten klassieke talen doen meer dan alle andere taalleerkrachten een beroep op vakverenigingen, net als leerkrachten uit het katholieke onderwijs meer dan leerkrachten uit het GO!

Wetenschappelijke studies worden meer aangeduid door leerkrachten klassieke talen dan door leerkrachten Duits en overige talen. Lezingen zijn een belangrijker informatiekanaal voor leerkrachten klassieke talen dan voor leerkrachten Engels, Frans en Nederlands.

Slechts 37 deelnemers geven aan dat zij niet op de hoogte blijven van nieuwe ontwikkelingen in hun vakgebied. De minst ervaren leerkrachten met een leservaring van 0 tot 5 jaar geven het meest aan dat zij niet op de hoogte blijven van nieuwe ontwikkelingen in hun vakgebied, in tegenstelling tot taalleerkrachten met 10 of meer jaren ervaring.

Heel wat respondenten geven bij de antwoordoptie "andere" aan dat zij geïnformeerd worden door collega's en directie (n=12) en door sociale media zoals Facebook en LinkedIn (n=6).

3.2.1.2. Frequentie van professionaliseringsactiviteiten

Om zicht te krijgen op de huidige professionaliseringsgewoonten van taalleerkrachten vroegen we naar de frequentie waarmee ze aan zulke activiteiten deelnemen (*Hoe vaak volgt u professionaliseringsinitiatieven gerelateerd aan uw onderwijsopdracht?*), met een duidelijk resultaat: meer dan twee op de drie deelnemers volgen op z'n minst jaarlijks professionaliseringsinitiatieven (Tabel 13), en meer dan een vijfde professionaliseert zich afhankelijk van het aanbod.

Tabel 13 Frequentie gevolgde professionaliseringsinitiatieven (N=921)

| Frequentie | % | N. |
|------------------------------|-------|-----|
| Verschillende keren per jaar | 39,31 | 362 |
| 1 keer per jaar | 28,77 | 265 |
| Afhankelijk van het aanbod | 21,93 | 202 |
| 1 keer om de paar jaar | 8,47 | 78 |
| Nooit | 1,52 | 14 |

Tussen leraren met leservaring tussen 10 en 20 jaar en leraren met 20 of meer jaren ervaring zien we significante verschillen. Zo zullen leraren met middel-lange leservaring iets vaker “nooit” aanduiden in vergelijking met de meest ervaren leraren. Ook zullen leraren van de tweede graad vaker professionalisering gerelateerd aan hun onderwijsopdracht volgen dan leraren van de eerste graad.

3.2.1.3. Soorten professionalisering

Tabel 14 geeft een beeld van de soorten professionalisering die de respondenten het vaakst volgen (*Welk soort professionalisering volgt u het meest?*). Vakgebonden professionalisering wordt door de helft van de taalleerkrachten aangeduid, gevolgd door algemene didactische professionalisering (31,82%). Veel minder frequent zijn professionalisering over taal- of talenbeleid (8,16%) en didactisch-pedagogische professionalisering (7,93%). Taalleerkrachten nemen het minst deel aan professionalisering over schoolbeleid (1,52%).

Tabel 14 Soort professionalisering (N=858)

| Professionaliseringssoort | % | N. |
|---|-------|-----|
| Vakgebonden professionalisering (bv. over taaldidactiek, literatuur, taalkunde, historisch-culturele context) | 50,58 | 434 |
| Algemene didactische professionalisering (bv. over ICT-tools, didactische werkvormen) | 31,82 | 273 |
| Professionalisering over taal- of talenbeleid | 8,16 | 70 |
| Didactisch-pedagogische professionalisering (bv. over zelfsturing, veerkracht) | 7,93 | 68 |
| Professionalisering over schoolbeleid (bv. over drugpreventie, racisme) | 1,52 | 13 |

Vakgebonden professionalisering (bv. over taaldidactiek, literatuur, taalkunde, historisch-culturele context) wordt opvallend veel aangeduid door leerkrachten klassieke talen in vergelijking met de leerkrachten Frans en Nederlands. Ook duiden leraren met een middellange loopbaan (10-20 jaar ervaring) meer vakgebonden professionalisering aan dan startende leraren, die dan weer significant meer didactisch-pedagogische professionalisering (zelfsturing, veerkracht) volgen. Ten slotte duiden leraren uit de eerste graad professionalisering over taal- en talenbeleid significant meer aan dan leraren met een lesopdracht in de derde graad.

3.2.1.4. Impact van professionalisering

Professionaliseringsactiviteiten zijn uiteraard bedoeld om effect te ressorteren in de praktijk van de leerkracht. De enquête nodigde de taalleerkrachten uit om de impact ervan in te schatten (*Welke professionaliseringsinitiatieven hebben een grote impact op uw functie als taalleerkracht?*).

Voor zo goed als alle respondenten (95,56%) heeft de werkervaring in de eigen secundaire school de grootste impact (Tabel 15). Bij de overige professionaliseringsinitiatieven zijn de meningen meer verdeeld.

Websites hebben volgens net niet de helft van de respondenten veel invloed (48,7%), al vindt 23,16% die niet invloedrijk en antwoordt 28,13% van de taalleerkrachten neutraal. Ook workshops op school beïnvloeden taalleerkrachten in sterke mate (45,12%), maar voor een vijfde van de respondenten is dat niet zo, en meer dan een derde van de respondenten antwoordt neutraal. Voor professionalisering door externe organisaties en klasbezoeken bij collega's zien we gelijkaardige cijfers. Die hebben volgens iets meer dan 40% van de respondenten impact, maar ongeveer een derde antwoordt neutraal en op ongeveer een vierde van de taalleerkrachten hebben deze professionaliseringsinitiatieven geen impact.

De gevolgde lerarenopleiding is voor een groot deel van de taalleerkrachten belangrijk (42,46%), maar evenzeer lijkt het voor een groot deel van de respondenten geen effect te hebben op hun functioneren als taalleerkracht (35,38%) en antwoordt een vijfde neutraal (22,17%).

Professionalisering door hogescholen of universiteiten en door de pedagogische begeleidingsdiensten hebben het minst impact op taalleerkrachten: voor elk van beide ervaart ongeveer een derde impact (respectievelijk 35,74% en 31,65%) maar een vergelijkbaar aandeel ervaart die impact net niet (respectievelijk 29,47% en 37,17%), terwijl nog eens ongeveer een derde neutraal antwoordt (respectievelijk 34,79% en 31,18%).

Tabel 15 Professionaliseringsinitiatieven (N=860)

| Professionaliserings- initiatief | helemaal geen impact | | eerder geen impact | | neutraal | | impact | | veel impact | | tot. | med. | gem. (sd) |
|---|-------------------------|-----|-----------------------|-----|----------|-----|--------|-----|-------------|-----|------|------|----------------|
| | % | N. | % | N. | % | N. | % | N. | % | N. | | | |
| Mijn werkervaring in de eigen secundaire school | 0,70 | 6 | 1,05 | 9 | 2,68 | 23 | 27,65 | 237 | 67,91 | 582 | 857 | 5,00 | 4,61 (0,66) |
| Websites (zoals Archief voor Onderwijs, Klascement) | 6,26 | 53 | 16,90 | 143 | 28,13 | 238 | 44,33 | 375 | 4,37 | 37 | 846 | 3,00 | 3,24 (0,99) |
| Workshops op school | 7,02 | 59 | 13,10 | 110 | 34,76 | 292 | 40,48 | 340 | 4,64 | 39 | 840 | 3,00 | 3,23 (0,98) |
| Professionalisering door externe organisaties | 5,80 | 49 | 19,05 | 161 | 35,03 | 296 | 36,57 | 309 | 3,55 | 30 | 845 | 3,00 | 3,13 (0,96) |
| Klasbezoeken bij collega's ('hospiteren') | 12,17 | 102 | 14,92 | 125 | 31,62 | 265 | 34,49 | 289 | 6,80 | 57 | 838 | 3,00 | 3,09 (1,12) |
| De gevolgde lerarenopleiding | 12,62 | 107 | 22,76 | 193 | 22,17 | 188 | 30,90 | 262 | 11,56 | 98 | 848 | 3,00 | 3,06 (1,22) |
| Professionalisering door hogescholen of universiteiten | 9,23 | 78 | 20,24 | 171 | 34,79 | 294 | 30,18 | 255 | 5,56 | 47 | 845 | 3,00 | 3,03 (1,05) |
| Professionalisering door de pedagogische begeleidingsdienst | 11,41 | 97 | 25,76 | 219 | 31,18 | 265 | 28,24 | 240 | 3,41 | 29 | 850 | 3,00 | 2,86 (1,06) |
| Andere | | | | | | | | | | | 32 | | |

Er zijn enkele significante verschillen tussen de respondentengroepen wat betreft de impact die ze van professionaliseringsinitiatieven ervaren. Zo hebben websites meer impact op het functioneren van leerkrachten Nederlands dan van leerkrachten klassieke talen, Frans, Engels en Duits en overige talen. Ook worden websites meer aangeduid door leraren eerste graad in vergelijking met leraren uit de derde graad. Ten slotte duiden taalleerkrachten die lesgeven in bso en tso-kso die meer aan dan taalleerkrachten die lesgeven in aso.

Professionalisering door externe organisaties heeft meer impact op leerkrachten met meer dan twintig jaar ervaring dan beginnende leerkrachten met 0 tot 5 jaar ervaring. De impact van klasbezoeken daalt dan weer aanzienlijk naarmate de leerkracht meer jaren leservaring heeft: klasbezoeken bij collega's beïnvloeden het functioneren van de meest ervaren taalleerkrachten (met 20 of meer jaren leservaring) significant minder dan dat van taalleerkrachten met minder dan 20 jaar ervaring, en ze hebben minder impact op taalleerkrachten met 10 tot 20 jaar ervaring dan op taalleerkrachten met minder dan 10 jaar ervaring.

Aan de andere kant daalt de impact van de lerarenopleiding aanzienlijk met een groeiend aantal jaren leservaring. Binnen de groep van taalleerkrachten met minder dan 20 jaar ervaring, oefent de lerarenopleiding de grootste invloed uit op de minst ervaren taalleerkrachten (0-5 jaar). Op taalleerkrachten met minder dan 10 jaar leservaring is de impact van de lerarenopleiding groter dan op taalleerkrachten met 20 of meer jaren leservaring.

De gevolgde lerarenopleiding heeft ook meer invloed op leerkrachten Nederlands dan op leerkrachten van de categorie Duits en overige talen. Verder heeft de lerarenopleiding de grootste impact op leraren die lesgeven in de derde graad. Ook de leraren van de eerste graad geven meer dan de leraren van de tweede graad aan dat hun lerarenopleiding een impact heeft. Taalleerkrachten die lesgeven in het bso duiden meer dan taalleerkrachten van het aso en tso-kso de lerarenopleiding aan als professionaliseringsinitiatief met impact.

Ten slotte heeft professionalisering door hogescholen of universiteiten een grotere impact op leraren van de derde graad in vergelijking met leraren van de eerste graad.

De vrije opmerkingen van de respondenten bevestigen dat de eigen werker-ervaring primeert. Verschillende respondenten vinden zelfstudie een belangrijk onderdeel van professionalisering (n=9). Ze laten zich inspireren door de media en lezen (wetenschappelijke) literatuur over vakdidactische en inhoudelijke thema's. Ook vakoverleg met collega's over de verschillende leerjaren en niveaus wordt door enkele taalleerkrachten aangedragen als een belangrijke vorm van professionalisering (n=4). Verschillende respondenten wijzen ook op het belang van internationalisering en eTwinningdagen en -weekends om ervaringen uit te wisselen met buitenlandse scholen, om zich te kunnen professionaliseren in de doeltaal en om klassen in het buitenland te bezoeken (n=6). Sommige van die respondenten verkiezen internationale projecten omdat die over een langere termijn lopen. Het project FrancoForm wordt een aantal keren als voorbeeld gegeven. Een tweetal taalleerkrachten geven kritiek op de lerarenopleiding, omdat die te beperkt of te theoretisch zou zijn.

3.2.2. Professionalisering: evaluatie

3.2.2.1. Enkele stellingen over het huidige professionaliseringsaanbod

We legden de respondenten enkele uiteenlopende stellingen voor over hun professionaliseringsbehoeften, het professionaliseringsaanbod en de randvoorwaarden (Hoe denkt u over professionalisering voor de taal die u onderwijst?).

De behoefte aan professionalisering is groot bij opnieuw meer dan twee derde van de respondenten en neutraal bij meer dan een op vijf (Tabel 16). Het ontbreekt taalleerkrachten echter aan tijd om die behoefte te vervullen: 62,94% geeft aan onvoldoende tijd te hebben voor professionalisering.

Bijna vier vijfde van de respondenten (77,22%) vindt dan weer wel dat de school professionalisering voldoende ondersteunt op financieel vlak. Ook op orga-

nisatorisch vlak lijken scholen de professionalisering van taalleerkrachten voldoende te faciliteren.

De meningen zijn verdeeld bij de stelling “het professionaliseringsaanbod is interessant”: een op drie vindt het aanbod niet interessant tegenover iets meer dan een op vier die het wel interessant vindt. Ook bij de stelling over de centralisatie van het professionaliseringsaanbod lopen de meningen uiteen: zo’n 34% vindt het te weinig gecentraliseerd en 20% voldoende, terwijl bijna 45% neutraal reageert.

Tabel 16 Mening taalleerkrachten over professionalisering (N=861)

| Stelling | helemaal niet akkoord | | eerder niet akkoord | | neutraal | | akkoord | | helemaal akkoord | | tot. | med. | gem. (sd) |
|--|-----------------------|-----|---------------------|-----|----------|-----|---------|-----|------------------|-----|------|------|-------------|
| | % | N. | % | N. | % | N. | % | N. | % | N. | | | |
| De school ondersteunt professionalisering voldoende op financieel vlak. | 2,34 | 20 | 6,19 | 53 | 14,25 | 122 | 50,00 | 428 | 27,22 | 233 | 856 | 4,00 | 3,94 (0,93) |
| Ik heb behoefte aan professionalisering. | 0,82 | 7 | 7,96 | 68 | 22,83 | 195 | 51,76 | 442 | 16,63 | 142 | 854 | 4,00 | 3,75 (0,85) |
| De school ondersteunt professionalisering voldoende op organisatorisch vlak. | 3,04 | 26 | 16,37 | 140 | 23,63 | 202 | 40,94 | 350 | 16,02 | 137 | 855 | 4,00 | 3,51 (1,04) |
| Het professionaliseringsaanbod is interessant. | 4,19 | 36 | 29,10 | 250 | 38,88 | 334 | 25,73 | 221 | 2,10 | 18 | 859 | 3,00 | 2,92 (0,89) |
| Het professionaliseringsaanbod is voldoende gecentraliseerd. | 6,08 | 52 | 28,30 | 242 | 44,91 | 384 | 20,35 | 174 | 0,35 | 3 | 855 | 3,00 | 2,81 (0,84) |
| Ik heb voldoende tijd voor professionalisering. | 15,27 | 131 | 47,67 | 409 | 17,02 | 146 | 18,53 | 159 | 1,52 | 13 | 858 | 2,00 | 2,43 (1,01) |
| Professionalisering door hogescholen of universiteiten | 9,23 | 78 | 20,24 | 171 | 34,79 | 294 | 30,18 | 255 | 5,56 | 47 | 845 | 3,00 | 3,03 (1,05) |
| Professionalisering door de pedagogische begeleidingsdienst | 11,41 | 97 | 25,76 | 219 | 31,18 | 265 | 28,24 | 240 | 3,41 | 29 | 850 | 3,00 | 2,86 (1,06) |
| Andere | | | | | | | | | | | 32 | | |

Tussen de verschillende lerarengroepen zien we enkele significante verschillen. Zo tonen taalleerkrachten in het bso zich minder tevreden over de financiële ondersteuning vanuit hun school dan leraren in het aso en tso-kso. Diezelfde opdeling zien we bij de stelling over de organisatorische ondersteuning van de school: leraren van het aso gaan er meer mee akkoord dan leraren met een lesopdracht in het bso.

Op de stelling of het professionaliseringsaanbod interessant is, reageren leerkrachten klassieke talen eerder positief, terwijl de leerkrachten van Nederlands, Engels en Duits en overige talen er eerder niet mee akkoord gaan.

Tussen de leraren uit de verschillende onderwijsnetten zien we alleen een significant verschil bij de stelling over de centralisatie van het professionaliseringsaanbod: leerkrachten uit het GO! (41,1%) vinden het professionaliseringsaanbod in grotere mate dan die uit het katholieke onderwijs (31,2%) onvoldoende gecentraliseerd.

Ten slotte geven leraren aso nog significant vaker dan leraren tso-kso aan dat ze onvoldoende tijd vinden voor professionalisering.

Uit de opmerkingen in het vrije reactieveld spreekt misnoegdheid over de financiering. Ondanks de tevredenheid over de financiële ondersteuning door de scholen die uit de scores hierboven blijkt, weerklinken bij veel respondenten duidelijk kritischere geluiden in de opmerkingen, waarbij niet de scholen maar de overheid verweten wordt professionalisering onvoldoende te financieren (n=6).

Daarnaast sommen respondenten verschillende organisatorische redenen op die het moeilijk maken om zich bij te scholen (n=25). Velen vermelden dat ze geen tijd hebben voor professionalisering door de hoge werkdruk of de gezinssituatie. Sommige scholen ontraden leerkrachten zelfs om professionalisering te volgen. De redenen zijn divers: er is een lerarentekort in de school, het professionaliseringsinitiatief valt op een dag waarop te veel lessen ingepland staan, of slechts een beperkt aantal vakleerkrachten mogen een initiatief volgen. Een deelnemer vermeldt ook co-teaching als drempel om zich bij te scholen. Professionalisering volgen op woensdagnamiddag of op vrije dagen wordt soms beschouwd als demotiverend en soms als motiverend. Een deelnemer wijst erop dat het professionaliseringsaanbod op woensdagnamiddagen en zaterdag erg beperkt is. Enkele andere deelnemers wijzen op het beperkte professionaliseringsaanbod voor buso, omgaan met zwakke NT2-leerlingen en b-stroom. De deelnemers die het professionaliseringsaanbod te gecentraliseerd vinden betreuren dat zij verre verplaatsingen moeten maken om zich te kunnen professionaliseren.

3.2.2.2. Motiverende factoren voor professionalisering

De drijfveren van taalleerkrachten om professionalisering te volgen, komen aan bod in Tabel 17 (*Welke factoren motiveren u om professionalisering te volgen?*). Zelf professionaliseringsdesiderata bezorgen aan de school staat bovenaan de lijst van motiverende factoren om professionalisering te volgen. Online professionalisering, professionalisering op school en een uitgebreider professionali-

seringsaanbod kunnen meer dan 70% van de taalleerkrachten motiveren om zich te professionaliseren.

Iets meer dan 60% van de taalleerkrachten zou gemotiveerd kunnen worden om professionalisering te volgen door een professionaliseringsaanbod op een overkoepelend online platform of door de directe betrokkenheid van de vakgroep om thema's te bepalen.

Over de resterende twee factoren zijn de meningen verdeeld. Zo'n 30% is gekant tegen een structurele professionaliseringsplicht, maar 44,61% toont zich een voorstander en een vijfde neemt een neutrale houding aan. Nog diffuser is het beeld voor een beslissende rol voor de school in de keuze voor onderwerpen, wat 38,46% van de respondenten (helemaal) niet motiveert en 32,05% net wel.

Tabel 17 Motiverende factoren om professionalisering te volgen (N=872)

Tabel 17 Motiverende factoren om professionalisering te volgen (N=872)

| Factor | helemaal niet motiverend | | eerder niet motiverend | | neutraal | | motiverend | | zeer motiverend | | tot. | med. | gem. (sd) |
|---|--------------------------|-----|------------------------|-----|----------|-----|------------|-----|-----------------|-----|------|------|-------------|
| | % | N. | % | N. | % | N. | % | N. | % | N. | | | |
| Ik kan zelf professionaliseringsdesiderata bezorgen aan de school. | 1,28 | 11 | 2,68 | 23 | 15,37 | 132 | 50,87 | 437 | 29,80 | 256 | 859 | 4,00 | 4,05 (0,82) |
| Professionalisering kan online gevolgd worden. | 2,78 | 24 | 7,30 | 63 | 15,18 | 131 | 43,34 | 374 | 31,40 | 271 | 863 | 4,00 | 3,93 (1,00) |
| Professionalisering wordt op school georganiseerd. | 1,86 | 16 | 4,76 | 41 | 17,52 | 151 | 52,09 | 449 | 23,78 | 205 | 862 | 4,00 | 3,91 (0,87) |
| Het aanbod wordt uitgebreid. | 0,82 | 7 | 2,35 | 20 | 24,56 | 209 | 52,76 | 449 | 19,51 | 166 | 851 | 4,00 | 3,88 (0,77) |
| Het Vlaams professionaliseringsaanbod wordt gecentraliseerd op één overkoepelend online platform met uniforme communicatie. | 3,49 | 30 | 7,33 | 63 | 26,98 | 232 | 46,28 | 398 | 15,93 | 137 | 860 | 4,00 | 3,64 (0,95) |
| De vakgroep bepaalt professionaliseringsthema's en organiseert zelf de professionalisering. | 3,38 | 29 | 10,61 | 91 | 24,36 | 209 | 50,35 | 432 | 11,31 | 97 | 858 | 4,00 | 3,56 (0,94) |
| Een professionaliseringsplicht wordt structureel ingebed in de opdracht van leraren. | 11,70 | 101 | 18,89 | 163 | 24,80 | 214 | 37,66 | 325 | 6,95 | 60 | 863 | 3,00 | 3,09 (1,14) |
| De school bepaalt professionaliseringsthema's en organiseert zelf de professionalisering. | 10,49 | 90 | 27,97 | 240 | 29,49 | 253 | 27,62 | 237 | 4,43 | 38 | 858 | 3,00 | 2,88 (1,07) |
| Andere | | | | | | | | | | | 13 | | |

De mate waarin factoren motiverend bevonden worden om professionalisering te volgen, verschilt vooral significant voor de ervaringscategoriegroepen in onze respondentengroepen.

Het online aspect van professionalisering spreekt taalleerkrachten met minder dan 10 jaar leservaring meer aan dan de meest ervaren taalleerkrachten. Binnen die groep van minder ervaren taalleerkrachten valt op dat de taalleerkrachten met 5 tot 10 jaar ervaring vaker motiverend aanduiden bij online professionalisering, en dat taalleerkrachten met minder dan 5 jaar ervaring vaker zeer motiverend aanvinken.

Taalleerkrachten met 10 tot 20 jaar leservaring geraken dan weer meer gemotiveerd door een uitbreiding van het professionaliseringsaanbod dan de meest ervaren taalleerkrachten. Die laatste tonen zich ook minder vaak een voorstander van de centralisatie van het Vlaams professionaliseringsaanbod op één overkoepelend online platform met uniforme communicatie dan taalleerkrachten met 5 tot 20 jaar leservaring.

Ten slotte vinden taalleerkrachten van het officieel gesubsidieerd onderwijs een uitbreiding van het professionaliseringsaanbod motiverender dan taalleerkrachten van het katholieke onderwijs.

3.2.3. Professionalisering: gewenste praktijk

3.2.3.1. Nood aan meer professionaliseringsinitiatieven

Gevraagd naar de noden aan bijkomende professionaliseringsactiviteiten (*Waarover wenst u meer professionaliseringsinitiatieven in het aanbod?*), waarbij respondenten maximaal 3 opties konden aanvinken, verkiezen taalleerkrachten in de eerste plaats taalgebonden initiatieven over didactische thema's (63,01%; Tabel 18). Op de tweede plaats, met bijna de helft minder reacties, staan niet-taalspecifieke algemene didactische thema's (33,68%) en op de derde plaats recente taalkundige inzichten (33,22%). Professionalisering over taal- of talenbeleid (29,34%), literatuurdidactiek (25,11%) en didactisch-pedagogische kwesties (20,55%) bekoren elk meer dan een vijfde van de taalleerkrachten. Literatuur en literatuurwetenschap (15,41%) en cultuur en geschiedenis (15,41%) worden elk door een zesde van de respondenten aangeduid. Een tiende van de taalleerkrachten vindt dat er voldoende professionaliseringsinitiatieven zijn (10,62%) en nog geen 5% wenst professionalisering over schoolbeleid te volgen (4,91%).

Tabel 18 Professionaliseringsonderwerpen (N=876)

| Onderwerp | % | N. |
|--|-------|-----|
| Taalgebonden didactische thema's (bv. grammaticaonderwijs, evaluatie moderne talen) | 63,01 | 552 |
| Niet-taalspecifieke algemene didactische thema's (bv. evaluatie) | 33,68 | 295 |
| Recente taalkundige inzichten | 33,22 | 291 |
| Professionalisering over taal- of talenbeleid (bv. omgaan met thuistaal en instructietaal) | 29,34 | 257 |
| Literatuurdidactiek | 25,11 | 220 |
| Didactisch-pedagogische kwesties (bv. klasmanagement, veerkracht) | 20,55 | 180 |
| Literatuur en literatuurwetenschap | 15,41 | 135 |
| Cultuur en geschiedenis | 15,41 | 135 |
| Er zijn voldoende professionaliseringsinitiatieven | 10,62 | 93 |
| Professionalisering over schoolbeleid (bv. over drugpreventie, racisme) | 4,91 | 43 |
| Andere | 3,08 | 27 |

De leerkrachten uit de groep van Duits en overige talen verkiezen significant vaker taalgebonden didactische thema's dan de leraren klassieke talen en Nederlands.

De keuze voor professionalisering rond taal- en talenbeleid wordt significant vaker aangeduid door leraren Nederlands dan door de andere taalleraren, en evenzeer vaker door leraren met een lesopdracht in het bso dan door hun collega's in het tso-kso, die het op hun beurt vaker aanduiden dan aso-leraren.

Taalleerkrachten uit de derde graad verkiezen meer dan leraren uit eerste en tweede graad professionalisering over literatuur en literatuurwetenschap.

Deze vraag genereerde 27 vrije reacties met suggesties voor professionaliseringsonderwerpen. Zes deelnemers geven aan professionalisering te willen volgen over ICT. Een vijftal leerkrachten vraagt aandacht voor professionalisering voor specifieke doelgroepen zoals leerlingen uit buso, tso, anderstaligen en leerlingen met leef- en leerstoornissen. Vier leerkrachten verkiezen professionalisering via uitwisseling, gesprekken met native speakers, of reflectiegesprekken over de eigen praktijk met vakcollega's of door excursies, gastsprekers en contacten met de werkvloer. Twee leerkrachten Frans vragen meer professionalisering over de vraag hoe je leerlingen voor een vreemde taal motiveert. Twee andere leerkrachten wensen professionalisering die hun dagelijks func-

tioneren ondersteunt, o.a. over het motiveren van leerkrachten, over mentale gezondheid en over de aanpak van administratieve taken.

3.2.3.2. De ideale vorm van professionaliseringsinitiatieven

Als taalleerkrachten hun ideale professionaliseringsactiviteiten mogen uittrekken (*Welke vorm nemen professionaliseringsinitiatieven voor taalvakken volgens u idealiter aan?*) – en zich in hun keuze moeten beperken tot maximaal drie vormen – komen we vooral uit bij praktijkgerichte professionalisering uitgewerkt vanuit de ervaring van de trainer (61,07%), en die wetenschappelijk is onderbouwd (56,16%), op de voet gevolgd door uitwisseling tussen taalleerkrachten (55,37%). Een kwart van de respondenten volgt graag inspirerende lezingen (25,91%) en iets meer dan een vijfde van de deelnemers stelt taalstages met immersie in de doeltaal (22,83%) en klasbezoeken bij collega's (21,35%) op prijs. Theoretisch-wetenschappelijke professionalisering sluit de rij met een veel lagere respons van 11,99%.

Tabel 19 Ideale vorm professionaliseringsinitiatieven (N=876)

| Vorm | % | N. |
|---|-------|-----|
| Praktijkgerichte professionalisering uitgewerkt vanuit de ervaring van de trainer | 61,07 | 535 |
| Praktijkgerichte professionalisering die wetenschappelijk is onderbouwd | 56,16 | 492 |
| Uitwisseling tussen taalleerkrachten, netwerking | 55,37 | 485 |
| Inspirerende lezingen | 25,91 | 227 |
| Taalstages met immersie in de doeltaal | 22,83 | 200 |
| Klasbezoeken bij collega's ('hospiteren') | 21,35 | 187 |
| Theoretisch-wetenschappelijke professionalisering | 11,99 | 105 |
| Andere | 1,03 | 9 |

We zien een statistisch significant verschil bij de keuze voor inspirerende lezingen: de leraar klassieke talen duidt dit antwoord beduidend meer aan dan de leraren Frans, Nederlands, Engels. Ook ervaren leraren kiezen beduidend meer voor inspirerende lezingen dan starters of leraren met middellange ervaring (5-10 jaar).

Taalstages met immersie in de doeltaal worden door leraren Engels, Frans en Duits en overige talen evident statistisch vaker aangeduid dan leraren van de klassieke talen en Nederlands.

Klasbezoeken bij collega's ('hospiteren') is significant populairder bij starters en leraren met 5-10 jaar ervaring dan bij leraren met middellange ervaring (10-20 jaar) of leraren met veel ervaring. De keuze voor klasbezoeken neemt af van een derde van de starters tot maar 15% van de meest ervaren leraren.

Taalstages met immersie in de doeltaal genieten dan weer de voorkeur van leraren die lesgeven in de derde graad in vergelijking met hun collega's van de eerste graad.

De meest ervaren leraren kiezen ook opvallend minder voor theoretisch-wetenschappelijke professionalisering dan de leraren met middellange ervaring (10-20 jaar).

Enkele respondenten dragen nog andere professionaliseringsvormen aan, zoals taalkampen, reflectiegroepen, toneelvoorstellingen, of zijtrajecten in het hoger onderwijs of bij de overheid of de media.

3.2.3.3. Randvoorwaarden voor professionaliseringsinitiatieven

In Tabel 20 zien we de voorkeuren van de respondenten voor randvoorwaarden voor professionaliseringsactiviteiten (*Aan welke randvoorwaarden moeten professionaliseringsinitiatieven volgens u voldoen?*). Doordat elke respondent maximaal drie opties mocht aanvinken, weerspiegelen deze resultaten een prioritering eerder dan een absoluut oordeel over elke in de vragenlijst aange-reikte randvoorwaarde.

Professionaliseringsinitiatieven moeten volgens de respondenten voorname-lijk concreet lesmateriaal (69,18%) en modellen en praktijkvoorbeelden (34,36%) aanbieden, en activerend en ervaringsgericht zijn (52,63%). Meer dan een vierde legt de nadruk op inhoudsgerichte initiatieven (27,17%).

Bijna 30% van de respondenten verkiest professionaliseringsinitiatieven van korte duur, terwijl intensieve, langere trajecten (6,62%) en terugkommomenten (6,05%) op weinig bijval kunnen rekenen.

Zo'n 15% waardeert een samenwerking met collega's en coaches (15,41%) of de aanwezigheid van coaches met expertise (15,41%), net als professionaliserings-initiatieven die ze samen met collega's kunnen volgen, ofwel van eenzelfde vakgroep (14,84%) ofwel van eenzelfde school (7,88%). Taalleerkrachten hebben het minst behoefte aan feedback- en reflectiemomenten (3,88%).

Tabel 20 Randvoorwaarden professionaliseringsinitiatieven (N=876)

| Randvoorwaarde | % | N. |
|--|-------|-----|
| Aanbod van concreet lesmateriaal | 69,18 | 606 |
| Activerend en ervaringsgericht | 52,63 | 461 |
| Aanbod van modellen en praktijkvoorbeelden zoals lesvoorbereidingen en lesobservaties | 34,36 | 301 |
| Korte duur (halve of volledige dag) | 28,88 | 253 |
| Inhoudsgericht | 27,17 | 238 |
| Mogelijkheid tot samenwerking met collega's en coaches | 15,41 | 135 |
| Aanwezigheid van coaches met expertise | 15,41 | 135 |
| Professionalisering met verschillende collega's van eenzelfde vakgroep | 14,84 | 130 |
| Professionalisering met verschillende collega's van eenzelfde school | 7,88 | 69 |
| Intensieve trajecten gespreid over een semester of schooljaar | 6,62 | 58 |
| Consolidatie van verworven kennis en vaardigheden door een terugkommoment na lespraktijk | 6,05 | 53 |
| Aanbod van feedback en reflectiemomenten | 3,88 | 34 |
| Andere | 0,80 | 7 |

De vraag naar concreet lesmateriaal wordt beduidend meer aangeduid door leraren Engels dan door leraren Frans. De leerkrachten Frans kiezen bovendien significant vaker inhoudsgerichte initiatieven dan leraren klassieke talen en leraren met middellange ervaring (10-20 jaar) meer dan hun collega's met meer ervaring. De duur van een professionaliseringsinitiatief is minder van belang voor leraren van de derde graad dan voor leraren met een opdracht in de eerste of tweede graad.

3.2.3.4. Professionaliseringsstructuur

Mocht professionalisering structureel ingebed kunnen worden in de opdracht van taalleerkrachten (*Mocht professionalisering structureel in uw opdracht worden ingebed, tijdens de werkuren, hoe zou u die het liefst invullen?* – max. 3 antwoorden per respondent), dan verkiest bijna 60% van de respondenten overleg met de vakgroep (59,59%), terwijl slechts 14,73% lessen van collega's wenst bij te wonen (Tabel 21). Meer dan een derde van de taalleerkrachten zou graag vakgebonden cursussen (39,73%) en onlinetrajecten (36,64%) bijwonen. Iets meer dan een kwart van de respondenten wenst modules te volgen aan de universiteit of hogeschool (27,63%) en externe vakgebonden professionaliseringsessies (25,91%), terwijl professionalisering binnen de scholengroep in veel

mindere mate wordt aangeduid (15,41%). Professionalisering op zelfstandige basis, door (audio)visuele bronnen te bekijken of beluisteren (14,73%) of door te lezen (11,42%), spreekt taalleerkrachten het minst aan.

Tabel 21 Professionaliseringsstructuren (N=876)

| Professionaliseringsstructuur | % | N. |
|---|----------|-----------|
| Overleg met de vakgroep tijdens de werkuren | 59,59 | 522 |
| Vakgebonden cursussen volgen | 39,73 | 348 |
| Onlinetrajecten volgen | 36,64 | 321 |
| Modules aan de universiteit of hogeschool | 27,63 | 242 |
| Externe vakgebonden professionaliserings sessies volgen | 25,91 | 227 |
| Uitwisseling met een andere school | 22,26 | 195 |
| Bekijken of beluisteren van (audio)visuele bronnen over actualiteit, didactische thema's enz. | 16,32 | 143 |
| Professionalisering volgen binnen de scholengroep | 15,41 | 135 |
| Lessen van collega's bijwonen | 14,73 | 129 |
| Lezen over actualiteit, didactische thema's enz. | 11,42 | 100 |
| Andere | 1,14 | 10 |

Binnen de respondentengroepen zijn er enkele significante verschillen in voorkeur van professionaliseringsinitiatieven mocht professionalisering structureel ingebed worden in de opdracht van taalleerkrachten. Vakgebonden cursussen zijn meer in trek bij leerkrachten klassieke talen dan bij leerkrachten Engels, Frans en Nederlands. Onlinetrajecten worden meer gekozen door leerkrachten van bso dan van aso. Uitwisseling met een andere school wordt meer aangeduid door leerkrachten van het GO! en het officieel gesubsidieerd onderwijs dan door leerkrachten van het katholieke onderwijs.

Modules aan de universiteit of hogeschool zijn populairder bij taalleerkrachten met 0 tot 5 jaar en met 10 tot 20 jaar leservaring dan bij taalleerkrachten met 20 of meer jaren leservaring. De meest ervaren taalleerkrachten (met 20 of meer jaren leservaring) duiden professionalisering binnen de scholengroep meer aan dan taalleerkrachten met 10 tot 20 jaar ervaring, en de minst ervaren leerkrachten (0 tot 5 jaar leservaring) verkiezen meer dan taalleerkrachten met 10 of meer jaren ervaring om lessen van collega's bij te wonen. Professionalisering binnen de scholengroep wordt bovendien meer aangeduid door leraren uit de tweede dan uit de derde graad.

3.2.3.5. Type nascholer

Tabel 22 geeft de voorkeuren voor types van nascholers weer (*Wie verzorgt bij voorkeur de professionalisering?*), op basis van maximaal drie antwoorden per respondent.

Taalleerkrachten verkiezen in de eerste plaats nascholers die in het werkveld staan, met de grootste voorkeur voor ervaren leerkrachten (82,42%) en vervolgens voor taalprofessionals (55,48%). Op de derde plaats, en op een zekere afstand, staan taal- of literatuurexperten uit het hoger onderwijs (41,10%). Pedagogische begeleiders (27,97%) en inspirerende sprekers (23,29%) dragen het minst de voorkeur weg.

Tabel 22 Type nascholer (N=876)

| Nascholer | % | N. |
|---|-------|-----|
| Ervaren leerkrachten | 82,42 | 722 |
| Taalprofessionals uit het werkveld | 55,48 | 486 |
| Taal- of literatuurexperten zoals professoren, lectoren en onderzoekers | 41,10 | 360 |
| Pedagogische begeleiders | 27,97 | 245 |
| Inspirerende sprekers zoals literaire auteurs of opiniemakers | 23,29 | 204 |
| Andere | 0,91 | 8 |

Taalprofessionals uit het werkveld worden significant meer aangeduid door leerkrachten Frans dan leerkrachten klassieke talen en door leerkrachten uit het bso dan aso-leerkrachten.

De antwoordoptie “taal- of literatuurexperten zoals professoren, lectoren en onderzoekers” genereert heel wat significante verschillen. Zij wordt significant meer aangeduid door leerkrachten klassieke talen en Nederlands dan door leerkrachten Frans, door taalleerkrachten in de derde graad dan die in de eerste graad, door taalleerkrachten met 5 tot 20 jaar ervaring dan die met 20 of meer jaren ervaring, en door aso-leerkrachten dan door bso-leerkrachten. Leerkrachten Frans verkiezen meer dan leerkrachten Nederlands pedagogische begeleiders als nascholers.

Tot slot wordt de antwoordoptie “inspirerende sprekers zoals literaire auteurs of opiniemakers” meer aangeduid door: leerkrachten klassieke talen en Nederlands dan door leerkrachten Frans, door taalleerkrachten van het katholieke onderwijs en het GO! dan van het officieel gesubsidieerd onderwijs, door taalleerkrachten met 20 of meer jaren leservaring dan collega’s met 0 tot 5 jaar ervaring, en door aso-taalleerkrachten dan tso- en kso-taalleerkrachten. Een tweetal deelnemers suggereert bij de antwoordoptie “andere” de inspectie en vakdidactici als mogelijke nascholers.

3.3. Actuele onderwijsthema's

In het derde luik van de bevraging komt een reeks thema's aan bod die centraal staan in actuele onderwijsdebatten: de plaats van eindtermen, leerplannen en didactische fiches in de onderwijspraktijk, het debat over de centraliteit van kennis dan wel vaardigheden in taalonderwijs, toetsingsvormen, aanvangsbegeleiding voor leerkrachten, ingrepen in het lessenrooster, en actiepunten voor het talenonderwijs.

3.3.1. Bronnen ter ondersteuning van lesontwikkeling

Leerkrachten ontwikkelen hun lessen niet noodzakelijk louter met het leer materiaal dat in het eerste luik van de bevraging aan bod kwam. Tabel 23 geeft de aandelen van de verschillende mogelijke bronnen weer in de antwoorden van de respondenten, die daarvoor zoveel opties konden aanvinken als nodig (*Waarop baseert u zich bij de ontwikkeling van uw lessen?*).

De respondenten ontwikkelen hun lessen voornamelijk op basis van (online) leermiddelen zoals handboeken (80,71%) en op basis van hun ervaring met de noden van leerlingen (79,88%). Twee op drie baseren zich ook op de leerplannen (67,22%), terwijl de eindtermen meer dan een derde minder aangeduid worden door de respondenten (42,72%). Vakgerelateerde en didactisch-pedagogische boeken (20,95%) en wetenschappelijke inzichten (14,08%) zijn de minst gebruikte bronnen voor de ontwikkeling van taallessen.

Tabel 23 Bronnen ter ondersteuning van lesontwikkeling (N=845)

| Bron | % | N. |
|---|-------|-----|
| Handboek of andere (online) leermiddelen | 80,71 | 682 |
| Mijn ervaring met de noden van de leerlingen | 79,88 | 675 |
| Leerplannen en didactische fiches | 67,22 | 568 |
| Eindtermen | 42,72 | 361 |
| Vakgerelateerde en didactisch-pedagogische boeken | 20,95 | 177 |
| Wetenschappelijke inzichten | 14,08 | 119 |
| Andere | 2,72 | 23 |

De mate waarin de respondentengroepen bepaalde bronnen gebruiken ter ondersteuning van lesontwikkeling verschilt op significante wijze.

Handboeken of andere (online) leermiddelen worden relatief meer aangeduid door leerkrachten Frans dan door leerkrachten Nederlands. Ze krijgen ook in verhouding meer de voorkeur van aso-leerkrachten dan van bso-leerkrachten.

Leerkrachten van het GO! en het katholieke onderwijs baseren zich meer op leerplannen en didactische fiches dan leerkrachten uit het officieel gesubsidieerd onderwijs. Leerkrachten Nederlands (i.t.t. leerkrachten klassieke talen), leerkrachten van het GO! (i.t.t. leerkrachten van het katholieke onderwijs) en leerkrachten van de eerste graad (i.t.t. leerkrachten van de tweede graad) baseren zich in grotere mate op de eindtermen voor lesontwikkeling.

Vakgerelateerde en didactisch-pedagogische boeken genieten meer de voorkeur van leerkrachten klassieke talen dan van leerkrachten Frans en Duits en overige talen, en van taalleerkrachten van de derde graad dan van die van de eerste graad.

De optie wetenschappelijke inzichten wordt veel meer aangeduid door leerkrachten klassieke talen en Nederlands dan door leerkrachten Duits en overige talen, door leerkrachten Nederlands dan leerkrachten Frans, en door leerkrachten van de derde graad dan leerkrachten van de eerste en tweede graad.

Bij de antwoordoptie “andere” somt een aantal deelnemers nog andere bronnen op voor de ontwikkeling van hun lessen. De meest vermelde bronnen zijn de actualiteit (n=3), nascholingen (n=2), overleg met collega’s (n=2), zelfontwikkeld materiaal (n=2), het hoger onderwijs (n=3) door inspiratie van stagestudenten, de taalvakgroep of gevolgde cursussen.

3.3.2. Consultatie eindtermen

De eindtermen vormen de decretale basis waar het leerplichtonderwijs zich op richt, maar hoe vaak consulteren taalleerkrachten ze direct (*Hoe frequent consulteert u de eindtermen?*)? Zoals weergegeven in Tabel 24, doet iets meer dan een derde van de respondenten dat soms (36,18%), iets meer dan een vierde vaak (27,05%) en net iets minder dan een vierde zelden (23,84%). De percentages van de extremen liggen dicht bij elkaar: een klein aantal deelnemers bekijkt de eindtermen nooit (5,34%) of integendeel bij elke lesvoorbereiding (5,22%).

Tabel 24 Frequentie consulteren eindtermen (N=843)

| Frequentie | % | N. |
|----------------------------------|-------|-----|
| soms | 36,18 | 305 |
| vaak | 27,05 | 228 |
| zelden | 23,84 | 201 |
| nooit | 5,34 | 45 |
| bij elke lesvoorbereiding | 5,22 | 44 |
| n.v.t. (geef nadere toelichting) | 2,37 | 20 |

De gedoceerde taal en het onderwijsnet leveren enkele significante verschillen op. De leerkrachten klassieke talen consulteren de eindtermen significant minder frequent dan de leerkrachten Frans en Nederlands. Zo worden de antwoordoptie “nooit” en “zelden” vaker aangeduid door de leerkrachten klassieke talen en de opties “soms” en “vaak” veel minder. Leerkrachten Nederlands duiden het meest aan dat ze bij elke lesvoorbereiding de eindtermen consulteren.

Leraren van de eerste graad consulteren de eindtermen relatief meer dan de leraren van de derde graad. Leerkrachten van het katholieke onderwijs (i.t.t. leerkrachten van het GO!) en aso-leerkrachten (i.t.t. bso-leerkrachten) vinken meer “nooit”, “zelden” en “soms” aan, terwijl leerkrachten van het GO! en bso-leerkrachten de eindtermen vaker en/of bij elke lesvoorbereiding gebruiken.

Twintig deelnemers gaven aan dat de vraag niet van toepassing is. De meesten van hen (n=9) consulteren uitsluitend de leerplannen en/of didactische fiches omdat die gebaseerd zijn op de eindtermen. Twee deelnemers vermelden dat ze de leerplandoelen doornemen om te controleren of ze allemaal behandeld werden. Drie deelnemers consulteren de eindtermen bij het opstellen van taken en toetsen en twee andere deelnemers consulteren ze bij het opstellen van jaarplannen. Andere deelnemers geven nog andere redenen op, waaronder het feit dat bepaalde deelnemers met ontwikkelingsdoelen werken in buso of OKAN.

3.3.3. Mening over de nieuwe eindtermen

We vroegen de taalleerkrachten om de nieuwe eindtermen te evalueren op basis van zeven stellingen (*Hoe denkt u over de nieuwe eindtermen bepaald door de overheid? De eindtermen...*). Zoals te zien is in Tabel 25, vinden de respondenten de eindtermen voornamelijk ambitieus (42,04%). De helft minder deelnemers geeft aan dat ze de eindtermen niet ambitieus vinden (22,24%).

De meningen zijn meer verdeeld bij de stellingen over de haalbaarheid, praktijkgerichtheid en toereikendheid van de eindtermen. Voor een derde van de respondenten zijn de eindtermen haalbaar (32,93%) en een nagenoeg even groot deel van de deelnemers vindt ze onhaalbaar (28,67%). Iets meer dan een kwart van de respondenten meent dat de eindtermen praktijkgericht zijn (27,18%) en voor een vijfde van de respondenten zijn ze toereikend (22,82%). Een groter aandeel vindt de eindtermen ontoereikend (27,68%) en niet praktijkgericht (29,77%). Een groot percentage aan deelnemers heeft neutraal geantwoord bij de stelling dat de eindtermen toereikend zijn (39,39%).

De eindtermen zijn voor meer dan 40% van de respondenten niet concreet (49,02%) en niet helder geformuleerd (43,48%). Een beduidend kleiner aantal deelnemers is de tegenovergestelde mening toegedaan (respectievelijk 17,81% en 22,41%).

Er zijn bij elke stelling telkens meer dan 70 deelnemers die aangeven dat de vraag niet van toepassing is.

Tabel 25 Mening over de nieuwe eindtermen (N=829)

| Stelling | helemaal niet akkoord | | eerder niet akkoord | | neutraal | | akkoord | | helemaal akkoord | | n.v.t. | | tot. | med. | gem. (sd) |
|---------------------------|-----------------------|-----|---------------------|-----|----------|-----|---------|-----|------------------|-----|--------|----|------|------|-------------|
| | % | N. | % | N. | % | N. | % | N. | % | N. | % | N. | | | |
| zijn ambitieus. | 6,44 | 53 | 15,80 | 130 | 26,73 | 220 | 28,19 | 232 | 13,85 | 114 | 8,99 | 74 | 823 | 3,00 | 3,30 (1,13) |
| zijn haalbaar. | 6,80 | 56 | 21,87 | 180 | 29,65% | 244 | 28,31 | 233 | 4,62 | 38 | 8,75 | 72 | 823 | 3,00 | 3,02 (1,02) |
| zijn praktijkgericht. | 4,80 | 39 | 24,97 | 203 | 33,46 | 272 | 24,97 | 203 | 2,21 | 18 | 9,59 | 78 | 813 | 3,00 | 2,94 (0,93) |
| zijn toereikend. | 6,38 | 52 | 21,35 | 174 | 39,39 | 321 | 20,49 | 167 | 2,33 | 19 | 10,06 | 82 | 815 | 3,00 | 2,9 (0,92) |
| zijn helder geformuleerd. | 14,37 | 118 | 29,11 | 239 | 24,97 | 205 | 20,58 | 169 | 1,83 | 15 | 9,14 | 75 | 821 | 3,00 | 2,63 (1,06) |
| zijn concreet. | 15,12 | 124 | 33,90 | 278 | 24,15 | 198 | 16,22 | 133 | 1,59 | 13 | 9,02 | 74 | 820 | 2,00 | 2,51 (1,02) |
| Andere | | | | | | | | | | | | | 51 | | |

De meningen van enkele respondentengroepen over de eindtermen verschillen bij enkele stellingen significant van elkaar. Zo achten taalleerkrachten met 20 of meer jaren leservaring de eindtermen minder haalbaar dan leerkrachten met 0 tot 20 jaar ervaring, net als de leerkrachten Frans t.o.v. de leerkrachten Nederlands.

De eindtermen zijn niet voor elke respondentengroep even helder. Leerkrachten uit het GO! geven in grotere mate aan dat ze helemaal niet akkoord gaan met de stelling dat de eindtermen helder zijn, anders dan de leerkrachten uit het katholiek onderwijs, die vaker neutraal en akkoord aanvinken. Ook leerkrachten met 20 of meer jaren leservaring gaan vaker (helemaal) niet akkoord dan leerkrachten met 10 tot 20 jaar ervaring, die meer neutraal en vooral akkoord aanvinken.

Taalleraren met een lesopdracht in de derde graad vinden de eindtermen beduidend minder praktijkgericht dan hun collega's uit de eerste en tweede graad.

Leerkrachten uit het GO! vinden de eindtermen ook minder concreet dan leerkrachten uit het katholiek onderwijs. GO!-leerkrachten gaan vaker helemaal niet akkoord en niet akkoord met de stelling dat de eindtermen concreet zijn dan leerkrachten uit het katholiek onderwijs, die vaker neutraal antwoorden en iets meer akkoord gaan met de stelling.

Uit de reacties in het open opmerkingenveld blijkt dat een deel van de respondenten (n=24) nog niet vertrouwd is met de nieuwe eindtermen, omdat die nog niet geïntroduceerd zijn in het vierde middelbaar en de derde graad, wat het hoge aantal “niet van toepassing”-antwoorden kan verklaren. Zij hebben de nieuwe eindtermen nog niet geconsulteerd of zijn er nog niet mee aan de slag kunnen gaan. Enkele van die deelnemers (n=5) menen dat de nieuwe eindtermen voor het leerjaar waarin ze lesgeven nog niet beschikbaar zijn (ook al zijn ze dat wel).

De opmerkingen bevestigen de verdeeldheid tussen de respondenten. Velen van hen uiten kritiek op de eindtermen om verschillende redenen. De eindtermen:

- zijn te vaag geformuleerd (n=5)
- werden op een bedenkelijke manier opgesteld (n=4). Een deelnemer vraagt zich af op welk onderzoek de eindtermen gebaseerd zijn en of bijvoorbeeld toekomstige werkgevers bevroegd werden over de verwachte taalnoden in bepaalde beroepen. Een andere deelnemer stelt de vraag of er werd samengewerkt met de collega's uit Nederland. Twee andere deelnemers beschouwen de nieuwe eindtermen als “oude wijn in nieuwe zakken”. De eindtermen zijn volgens hen ingewikkelder geworden, door bijvoorbeeld de verwerkingsniveaus en de vele toelichtingen, en zijn niet samenhangend. De eindtermen Latijn voor de eerste graad zijn volgens een deelnemer niet gericht op de 21e eeuw. Nog een andere deelnemer verkiest de verwerkingsniveaus van de vorige eindtermen (kopiërend, beschrijvend, structurerend, beoordelend) en betreurt dat literatuur een attitude is geworden.
- zijn niet realistisch (n=3). Er wordt bijvoorbeeld te weinig rekening gehouden met scholen die veel anderstalige leerlingen tellen en met de desinteresse en het tanende niveau van leerlingen.
- zijn niet haalbaar (n=3) door het beperkte aantal uren per week waardoor de werkdruk hoog ligt en waardoor er bijvoorbeeld ook geen ruimte is voor een eigen lesinvulling.
- focussen te veel op vaardigheden en te weinig op kennis (n=3). Een andere deelnemer spreekt dit tegen en vindt dat er te veel aandacht gaat naar theorie en te weinig naar de mondelinge vaardigheden.
- zijn te versnipperd (n=1).

3.3.4. Duidingsmogelijkheden bij de nieuwe eindtermen

Doordat de eindtermen door de overheid worden opgelegd, kan duiding wenselijk zijn en dat kan via verschillende kanalen (*Hoe zou u bij voorkeur duiding krijgen bij de nieuwe eindtermen?*). De respondenten konden elk één antwoordmogelijkheid aanduiden (Tabel 26).

De respondenten krijgen bij voorkeur duiding bij de nieuwe eindtermen in een schoolbezoek van experts (27,57%), maar ook professionaliseringsactiviteiten (21,36%) en een ondersteunende website (20,64%) zijn welkom. Overleg met collega's wordt in mindere mate aangeduid (15,39%). Slechts een tiende van de respondenten heeft geen behoefte aan duiding (10,74%).

Tabel 26 Duidingsmogelijkheden bij de nieuwe eindtermen (N=838)

| Duidingsmogelijkheid | % | N. |
|--|-------|-----|
| Een schoolbezoek van experts zoals de inspectie of leden van de ontwikkelcommissie | 27,57 | 231 |
| Professionalisering | 21,36 | 179 |
| Een ondersteunende website | 20,64 | 173 |
| Overleg met collega's | 15,39 | 129 |
| Geen behoefte aan duiding | 10,74 | 90 |
| Andere | 4,30 | 36 |

Taalleerkrachten uit de derde graad tonen zich significant vaker een voorstander van een schoolbezoek van experts om de eindtermen te duiden dan hun collega's uit de eerste graad.

Een aantal respondenten (n=13) meent dat de eindtermen zonder toelichting duidelijk zouden moeten zijn en vindt dat de nieuwe eindtermen concreter geformuleerd moeten worden, wat aansluit bij de resultaten in Tabel 25. Een van de deelnemers merkt op dat de eindtermen door collega's uit het werkveld opgesteld moeten worden. Een andere deelnemer geeft aan dat ook na het volgen van nascholingen de eindtermen vaag blijven. Nog een andere deelnemer verkiest het vorige leerplan van het GO! boven de GO-navigator. Een deelnemer suggereert om de eindtermen verder te concretiseren onder de vorm van centraal opgestelde toetsen die het behalen van de eindtermen evalueren.

Negen respondenten verwijzen naar de pedagogische begeleidingsdienst om duiding te krijgen bij de eindtermen. Twee van hen kregen al uitleg van een pedagogisch begeleider over de eindtermen. Een deelnemer die zetelt in de leerplancommissie, legt uit dat de leerplannen een duidelijke hertaling zijn van de eindtermen. Bijgevolg realiseren de leerkrachten de eindtermen als ze enkel de leerplannen kennen, die de pedagogische begeleiders kunnen toelichten. Een tweetal deelnemers verkiest overleg met collega's. Een andere deelnemer vermeldt dat de inspectie "steeds weet te zeggen hoe het niet moet, maar nooit hoe het wel mag/moet."

Twee andere deelnemers willen meer vrijheid krijgen. Voor een van hen moeten de eindtermen afgeschaft worden, voor de ander is het afvinken van eindtermen weinig zinvol en voornamelijk tijdrovend zodat leerkrachten geremd worden om eigen materiaal te maken.

3.3.5. Consultatie leerplannen en didactische fiches

Eindtermen worden verbijzonderd in leerplannen of didactische fiches, en kunnen evengoed inspiratie opleveren voor taalleerkrachten (*Hoe frequent consulteert u de leerplannen en didactische fiches?*). Bijna 40% van de respondenten consulteert de leerplannen en didactische fiches soms (38,76%), iets meer dan een derde vaak (35,08%) en net geen vijfde zelden (18,19%). Ook hier weer zijn de uitersten minder courant: een klein aantal deelnemers bekijkt de leerplannen en didactische fiches nooit (2,14%) of bij elke lesvoorbereiding (5,83%).

Tabel 27 Frequentie consulteren leerplannen en didactische fiches (N=841)

| Frequentie | % | N. |
|---------------------------|-------|-----|
| soms | 38,76 | 326 |
| vaak | 35,08 | 295 |
| zelden | 18,19 | 153 |
| bij elke lesvoorbereiding | 5,83 | 49 |
| nooit | 2,14 | 18 |

Leraren uit de tweede graad consulteren vaker didactische fiches dan leraren uit de andere graden.

3.3.6. Mening over de nieuwe leerplannen en didactische fiches

Met vijf stellingen peilden we bij de taalleerkrachten naar hun mening over de nieuwe leerplannen en didactische fiches (*Hoe denkt u over de nieuwe leerplannen en didactische fiches ter beschikking gesteld door de koepels? De leerplannen en didactische fiches...*).

De cijfers in Tabel 28 tonen dat de leerplannen en didactische fiches volgens een groot aantal deelnemers voldoende zijn afgestemd op de leerplannen van andere taalvakken (37,75%). Tegelijkertijd genereert deze stelling het grootste aantal neutrale antwoorden (35,81%).

De meningen zijn iets meer verdeeld bij de overige stellingen. Bijna 40% van de respondenten vindt dat de leerplannen en didactische fiches alle noodzakelijke onderdelen van taalverwerving bevatten en dat ze haalbaar zijn. Volgens ongeveer een vijfde van de deelnemers, met zo'n 15 procentpunt minder reacties, bevatten de leerplannen en didactische fiches niet alle onderdelen van taalverwerving (23,38%) en zijn ze onhaalbaar (21,73%).

Ongeveer een derde van de respondenten geeft aan dat de leerplannen en didactische fiches onvoldoende aandacht besteden aan alle onderdelen van taalverwerving (30,4%) terwijl bijna eenzelfde percentage deelnemers vindt dat ze er wel voldoende aandacht aan besteden (32,84%). Een gelijkaardige trend

zien we bij de stelling dat leerplannen en didactische fiches een werkbaar instrument zijn. 33,13% van de respondenten vindt ze geen werkbaar instrument om mee aan de slag te gaan, 28,38% vindt dat wel.

Er zijn bij elke stelling telkens meer dan 70 deelnemers die aangeven dat de vraag niet van toepassing is.

Tabel 28 Mening over de nieuwe leerplannen en didactische fiches (N=827)

| Stelling | helemaal niet akkoord | | eerder niet akkoord | | neutraal | | Akkoord | | helemaal akkoord | | n.v.t. | | tot. | med. | gem. (sd) |
|---|-----------------------|----|---------------------|-----|----------|-----|---------|-----|------------------|----|--------|----|------|------|-------------|
| | % | N. | % | N. | % | N. | % | N. | % | N. | % | N. | | | |
| zijn voldoende afgestemd op de leerplannen van andere taalvakken. | 3,17 | 26 | 11,57 | 95 | 35,81 | 294 | 33,37 | 274 | 4,38 | 36 | 11,69 | 96 | 821 | 3,00 | 3,27 (0,88) |
| zijn haalbaar. | 4,03 | 33 | 17,70 | 145 | 30,28 | 248 | 34,07 | 279 | 4,15 | 34 | 9,77 | 80 | 819 | 3,00 | 3,18 (0,95) |
| bevatten alle noodzakelijke onderdelen van taalverwerving. | 3,53 | 29 | 19,85 | 163 | 28,87 | 237 | 35,69 | 293 | 2,31 | 19 | 9,74 | 80 | 821 | 3,00 | 3,15 (0,92) |
| besteden voldoende aandacht aan alle onderdelen van taalverwerving. | 5,25 | 43 | 25,15 | 206 | 26,86 | 220 | 30,89 | 253 | 1,95 | 16 | 9,89 | 81 | 819 | 3,00 | 2,99 (0,97) |
| zijn een werkbaar instrument om mee aan de slag te gaan. | 10,23 | 84 | 22,90 | 188 | 28,99 | 238 | 25,09 | 206 | 3,29 | 27 | 9,50 | 78 | 821 | 3,00 | 2,87 (1,05) |
| Andere | | | | | | | | | | | | | 52 | | |

De meningen van enkele respondentengroepen over de leerplannen en didactische fiches verschillen bij enkele stellingen significant van elkaar.

De leerkrachten klassieke talen vinden de leerplannen en didactische fiches in veel grotere mate haalbaar dan de leerkrachten Frans, Engels en Nederlands.

De leerkrachten Frans gaan iets minder vaak akkoord met de stelling dat de leerplannen en didactische fiches alle noodzakelijke onderdelen van taalverwerving bevatten dan de leerkrachten klassieke talen. Daarnaast vinden ook de taalleerkrachten met 10 tot 20 jaar ervaring, meer dan leraren met 0 tot 5 jaar ervaring, dat de leerplannen en didactische fiches alle noodzakelijke onderdelen van taalverwerving bevatten.

De leerkrachten klassieke talen vinden bovendien meer dan de leerkrachten Frans, Engels en Nederlands dat de leerplannen en didactische fiches een werkbaar instrument zijn om mee aan de slag te gaan.

Uit de vrije reacties blijkt, net als bij een vergelijkbare vraag over de eindtermen, dat een deel van de respondenten (n=26) nog niet vertrouwd is met de nieuwe leerplannen en didactische fiches, omdat die nog niet in voege zijn in het vierde middelbaar en de derde graad. Zij hebben de nieuwe leerplannen en didactische fiches nog niet geconsulteerd of zijn er nog niet mee aan de slag kunnen gaan. Enkele van die deelnemers (n=9) vermelden dat de nieuwe leerplannen en didactische fiches voor het leerjaar waarin ze lesgeven nog niet of enkel als ontwerp beschikbaar zijn, wat sommigen betreuren.

De opmerkingen bevestigen de verdeeldheid tussen de respondenten. Velen van hen uiten kritiek op de leerplannen en didactische fiches om verschillende redenen. De leerplannen en didactische fiches:

- zijn te vaag geformuleerd (n=5). Een van die deelnemers vermeldt dat de samenhang met de transversale doelen ontbreekt. Omgekeerd stelt een deelnemer voor om leerplannen te beperken tot algemene domeinen die de leerling o.l.v. de leerkracht kan invullen.
- zijn niet haalbaar (n=7) omdat ze te uitgebreid zijn en er te weinig ruimte is om eigen accenten te leggen of omdat het aantal lessen per week te beperkt is. Een deelnemer vermeldt daarentegen bij de vraag over de eindtermen dat de leerplannen van het katholieke onderwijs zeer haalbaar zijn en veel ruimte laten voor de eigen invulling van de leerkrachten.
- houden onvoldoende rekening met de beginsituatie van de leerlingen (n=1).
- bevatten een kloof tussen theorie en praktijk (n=1)
- worden aangevoeld als een keurslijf en genereren stress en onzekerheid (n=1).
- van het katholiek onderwijs zijn volgens een deelnemer “een gedrocht”, volgens een taalleerkracht uit het GO! is de keuze voor de GO-navigators wat ongelukkig voor de talen vanwege de circulaire competenties. De deelnemer vermeldt erbij dat er wel een schat aan materiaal te vinden is in de virtuele klas.
- leggen de lat te laag (n=1).
- kunnen grammaticaverwerving in het Nederlands grondiger aanpakken, gericht op de vaardigheden en de andere taalvakken (n=1).

3.3.7. Duiding bij de nieuwe leerplannen en didactische fiches

We vroegen de taalleerkrachten ook naar hun voorkeuren om verdere duiding te ontvangen bij de nieuwe leerplannen en didactische fiches (*Hoe zou u bij voorkeur duiding krijgen bij de nieuwe leerplannen en didactische fiches?*).

De respondenten krijgen bij voorkeur duiding door een schoolbezoek van experts (32,62%). De deelnemers kiezen ook duidingsmogelijkheden zoals professionalisering (22,26%) en een ondersteunende website (18,10%). Overleg met collega's wordt in mindere mate aangeduid (14,88%). Slechts een tiende van de respondenten heeft geen behoefte aan duiding (9,88%).

Tabel 29 Duidingsmogelijkheden bij de nieuwe leerplannen en didactische fiches (N=840)

| Duidingsmogelijkheid | % | N. |
|--|-------|-----|
| Een schoolbezoek van experts zoals de pedagogische begeleiders | 32,62 | 274 |
| Professionalisering | 22,26 | 187 |
| Een ondersteunende website | 18,10 | 152 |
| Overleg met collega's | 14,88 | 125 |
| Geen behoefte aan duiding | 9,88 | 83 |
| Andere | 2,26 | 19 |

Leraren van de derde graad geven - meer dan hun collega's van de eerste graad - aan dat ze duiding wensen via professionalisering. De leraren van de eerste graad hebben in vergelijking met de leraren uit de derde graad minder behoefte aan duiding.

Zes respondenten geven in het opmerkingenveld aan dat zij pedagogische begeleiders wensen te consulteren, al dan niet digitaal of op school. Een deelnemer merkt op dat de leerplannen en didactische fiches zonder toelichting of interpretatie duidelijk zouden moeten zijn, zowel voor de leerkrachten als voor de ouders. Een drietal taalleerkrachten vraagt om de leerplannen en didactische fiches concreter te maken, met concrete voorbeelden, een concretere verwoording of concreet evaluatiemateriaal waarin wordt nagegaan of de leerplandoelen worden bereikt. Voor drie andere taalleerkrachten hoeven de leerplannen en didactische fiches in hun huidige vorm niet te bestaan. Een van die taalleerkrachten licht toe dat ze weinig bijdragen tot de eindtermen en op eenzelfde concretiseringsniveau blijven hangen. De deelnemer legt uit dat de didactische fiches voor de examencommissie een stuk concreter gaan in het formuleren van de evaluatiecriteria en vraagt om die algemener te verspreiden en door de scholen verder te laten valideren.

3.3.8. Mening over de verhouding tussen kennis en vaardigheden

Een debat dat de afgelopen decennia altijd actueel is gebleven, is dat over de gewenste verhouding tussen kennis en vaardigheden in talenonderwijs. We legden de respondenten vier stellingen voor waar ze er één uit moesten kiezen (*Hoe staat u tegenover de dominante didactische visie op de verhouding tussen kennis en vaardigheden?*).

Bijna de helft van de respondenten meent dat er in de eerste jaren van het taalonderwijs meer gewicht moet worden toegekend aan kennis en later aan vaardigheden (47,51%). Voor ongeveer 30% van de deelnemers moeten kennis en vaardigheden evenveel gewicht krijgen (29,86%).

De overige twee stellingen nl. er moet hoe dan ook meer gewicht toegekend worden aan kennis dan aan vaardigheden (9,95%) en vice versa (7,11%) worden in mindere mate aangeduid door de respondenten.

Tabel 30 Houding in het debat kennis-vaardigheden (N=844)

| Stelling | % | N. |
|---|-------|-----|
| Er moet eerst meer gewicht toegekend worden aan kennis en dan aan vaardigheden. | 47,51 | 401 |
| Kennis en vaardigheden moeten evenveel gewicht krijgen. | 29,86 | 252 |
| Er moet meer gewicht toegekend worden aan kennis dan aan vaardigheden. | 9,95 | 84 |
| Er moet meer gewicht toegekend worden aan vaardigheden dan aan kennis. | 7,11 | 60 |
| Andere | 4,03 | 34 |
| N.v.t. | 1,54 | 13 |

“Eerst meer gewicht aan kennis en dan aan vaardigheden” wordt aangeduid door 59,4% van de leraren Frans tegenover 43% van de leraren Engels en Nederlands, wat een statistisch significant verschil inhoudt.

“Meer gewicht aan kennis dan aan vaardigheden” wordt beduidend meer aangeduid door de meest ervaren leraren (20 of meer jaren ervaring) dan de startende leraren (0-5 jaar ervaring).

“Meer gewicht aan vaardigheden dan aan kennis” is vooral een vraag van leraren Engels, die dit significant meer invullen dan leraren Frans. Ook leraren tso-kso duiden dit significant meer aan dan leraren aso, net als de minst ervaren taal-leerkrachten tegenover de meest ervaren taalleerkrachten.

De opmerkingen bevestigen dat een groot deel van de respondenten eerst meer gewicht toekent aan kennis en dan aan vaardigheden en dat een ander aanzienlijk deel van de respondenten evenveel gewicht toekent aan kennis als aan vaardigheden. De respondenten die eerst kennis laten doorwegen (n=12) verduidelijken dat er voornamelijk in de eerste jaren (men vermeldt soms de eerste graad) op kennis ingezet moet worden en in de latere jaren (men vermeldt soms de derde graad) meer op vaardigheden of evenveel op beide componenten. Kennis ondersteunt volgens hen de vaardigheden, en volgens een deelnemer niet alleen op korte termijn maar ook op lange termijn, waarbij kennis het schoolse leven overstijgt. Zo kan kennis over schrijvers dienstig zijn bij het latere leesgedrag. Een andere deelnemer merkt op dat het niveau van de leerlingen zienderogen daalt omdat kennis een secundaire plaats heeft

gekregen in het talenonderwijs. Nog een andere deelnemer stelt dat er in een latere fase moet worden gekozen tussen ofwel spontane taalbeoefening, wat volgens de deelnemer onhaalbaar is, ofwel handvaten aanreiken en leerlingen buiten de school hun talen verder laten ontwikkelen.

18 respondenten benadrukken dat de componenten kennis en vaardigheden niet van elkaar mogen worden losgekoppeld en elkaar wederzijds moeten bevruchten. Een aantal van hen uit kritiek op de vraag en geeft aan dat de discussie “naast de kwestie” is, “achterhaald”, zinloos” of “artificieel” en dat de vraagstelling “tendentieus” is. Een deelnemer schrijft dat de termen kennis en vaardigheden vaag gedefinieerd zijn want “is memoriseren een vaardigheid en is inzicht verwerven gelijk aan kennis?” Een andere deelnemer preciseert dat kennis nodig is om competent te kunnen zijn, “maar geïsoleerde kennis, die je niet moet toepassen of gebruiken, [...] [is] vluchtig en simplistisch”. En nog een andere respondent suggereert taaltaken om alles te integreren.

3.3.9. Mening over evaluatie

Toetsing is een hoeksteen van ons onderwijs want zo gaan we na of leerlingen de eindtermen behalen. Met zes stellingen peilden we naar de mening van taalleerkrachten over evaluatie (Hoe denkt u over evaluatie?).

Tabel 31 geeft aan dat zowel geïntegreerde opdrachten als afzonderlijke evaluaties van kennis en vaardigheden volgens het merendeel van de respondenten nodig zijn om taalbeheersing te evalueren (90,55%). Een bijna even groot percentage van de deelnemers vindt dat de taalvakgroep afspraken moet vastleggen over evaluatie, bijvoorbeeld over de verhoudingen binnen de evaluatiecriteria van taaltaken (87,52%). 70,21% van de respondenten geeft aan dat permanente of gespreide evaluatie de slaagkansen van leerlingen vergroot.

Net geen 60% meent dat leerkrachten voldoende zijn opgeleid om kwalitatieve toetsen en evaluatietools te ontwikkelen, maar zo'n een op vijf respondenten gaat niet akkoord met die stelling.

De verdeeldheid is nog aanzienlijk groter bij de stelling “slagen voor vaardigheden is mogelijk zonder slagen voor onderliggende kennis”. Bijna 60% gaat niet akkoord met deze stelling, terwijl een derde wel akkoord gaat.

De meningen lopen het meest uiteen bij de stelling over de centrale toetsen. Terwijl zo'n 45% van de respondenten van mening is dat centrale toetsen ervoor zorgen dat taalleerkrachten op een objectieve manier de progressie van leerlingen kunnen meten, gaat meer dan een derde van de respondenten hiermee niet akkoord.

Tabel 31 Mening over evaluatie (N=845)

| Stelling | helemaal niet akkoord | | eerder niet akkoord | | neutraal | | akkoord | | helemaal akkoord | | n.v.t. | | tot. | med. | gem. (sd) |
|--|-----------------------|-----|---------------------|-----|----------|-----|---------|-----|------------------|-----|--------|----|------|------|-------------|
| | % | N. | % | N. | % | N. | % | N. | % | N. | % | N. | | | |
| Zowel geïntegreerde opdrachten als afzonderlijke evaluaties van kennis en vaardigheden zijn nodig om taalbeheersing te evalueren. | 0,60 | 5 | 1,32 | 11 | 5,26 | 44 | 44,50 | 372 | 46,05 | 385 | 2,27 | 19 | 836 | 4,00 | 4,37 (0,70) |
| De taalvakgroep moet afspraken vastleggen over evaluatie, bijvoorbeeld over de verhoudingen binnen de evaluatiecriteria van taaltaken. | 0,71 | 6 | 2,97 | 25 | 7,61 | 64 | 46,97 | 395 | 40,55 | 341 | 1,19 | 10 | 841 | 4,00 | 4,25 (0,78) |
| Permanente of gespreide evaluatie vergroot de slaagkansen van leerlingen. | 2,63 | 22 | 8,25 | 69 | 16,63 | 139 | 39,35 | 329 | 30,86 | 258 | 2,27 | 19 | 836 | 4,00 | 3,90 (1,03) |
| Leerkrachten zijn voldoende opgeleid om kwalitatieve toetsen en evaluatietools te ontwikkelen. | 3,10 | 26 | 17,16 | 144 | 19,90 | 167 | 38,38 | 322 | 20,62 | 173 | 0,83 | 7 | 839 | 4,00 | 3,57 (1,09) |
| Centrale toetsen zorgen ervoor dat taal-leerkrachten op een objectieve manier de progressie van leerlingen kunnen meten. | 13,96 | 117 | 20,41 | 171 | 20,41 | 171 | 35,32 | 296 | 9,43 | 79 | 0,48 | 4 | 838 | 3,00 | 3,06 (1,22) |
| Slagen voor vaardigheden is mogelijk zonder slagen voor onderliggende kennis. | 20,79 | 174 | 37,87 | 317 | 7,05 | 59 | 26,28 | 220 | 7,41 | 62 | 0,60 | 5 | 837 | 2,00 | 2,61 (1,28) |
| Andere | | | | | | | | | | | | | 40 | | |

We zien enkele statistisch significante verschillen tussen respondentengroepen. Zo gaan de meeste aso-leerkrachten akkoord met de stelling “Leerkrachten zijn voldoende **opgeleid om kwalitatieve toetsen** en evaluatietools te ontwikkelen”, terwijl slechts een derde van de bso-leraren zich hierin kan vinden.

De stelling “**Centrale toetsen** zorgen ervoor dat taalleerkrachten op een objectieve manier de progressie van leerlingen kunnen meten” kan op significant meer goedkeuring rekening bij de leraren uit het officieel gesubsidieerd onderwijs dan bij de leraren uit het katholiek onderwijs.

Voor de stelling “**Slagen voor vaardigheden is mogelijk zonder slagen voor onderliggende kennis**”, zien we binnen de groep taalleraren onderlinge verschillen. Zo gaat drie vierde van de leraren klassieke talen eerder niet akkoord met deze stelling. Dat verschilt significant van de leraren Engels, van wie slechts de helft niet akkoord gaat. Binnen de netten zien we hierover ook een beduidend verschil: leraren van het katholieke net gaan eerder niet akkoord met deze stelling, terwijl een groot deel van de leraren uit het GO! zich hier eerder wel in kan vinden.

De vraag genereerde 40 vrije opmerkingen, waarvan de helft kritisch inging op de stelling over permanente evaluatie. Dat verhoogt volgens sommigen de slaagkansen maar niet de taalbeheersing en de kennis, aangezien permanente evaluatie het ook makkelijker maakt om te slagen. Daarom stelt een deelnemer dat permanente evaluatie de slaagkans op langere termijn verkleint. Een vijftal respondenten geeft aan dat permanente evaluatie leerlingen niet voorbereidt op het hoger onderwijs aangezien leerlingen niet meer leren om grote leerstofpakketten te verwerken. Een van de deelnemers poneert dat permanente evaluatie de motivatie en inzet van leerlingen reduceert. Nog een andere deelnemer merkt op dat de antwoorden op de vragen weinig bijdragen aan de oplossing van het probleem nl. dat leerlingen een te laag niveau behalen, dat ze weinig gemotiveerd zijn en dat de scholen erg van elkaar verschillen in hoe geëvalueerd wordt. Permanente evaluatie die als summatieve evaluatie wordt gebruikt, draagt volgens de deelnemer niet bij aan de taalbeheersing van de leerlingen. Drie deelnemers zijn voorstander van permanente evaluatie, maar vermelden enkele voorwaarden. Er zouden volgens twee van hen ook nog grote geïntegreerde examens afgenomen moeten worden of herhalingstoetsen van grotere leerstofonderdelen terwijl volgens de andere deelnemer geen andere vakken nog met examens zouden mogen werken.

Drie deelnemers bevestigen dat slagen voor vaardigheden mogelijk is zonder onderliggende kennis, maar dat daardoor de lat te laag komt te liggen. Volgens een deelnemer kunnen leerlingen vooral voor de receptieve vaardigheden slagen zonder kennis en mag kennis van de inspectie niet doorwegen bij vaardigheidstoetsen. Een andere deelnemer vindt dat er te veel belang wordt gehecht aan grammatica en te weinig aan spreekvaardigheid.

Drie andere deelnemers hebben commentaar bij het idee van centrale toetsen. Die kunnen volgens een deelnemer maar op een zeer beperkt vlak (o.a. spelling) objectief zijn, leiden volgens een andere deelnemer tot “teaching to the test” en “beperken de spontane inbreng van de leerkracht wat betreft bronnenmateriaal”. Centrale toetsen zouden eerder diagnostisch of als niet-openbaar meetinstrument gebruikt kunnen worden.

Drie respondenten wijzen erop dat de vermelde evaluatiemethoden in de stellingen niet zo van belang zijn. De manier waarop geëvalueerd wordt, is volgens een deelnemer van betekenis, maar volgens een andere deelnemer is vooral de feedback waardevol en nog een andere deelnemer benadrukt het belang van de kwaliteit van de evaluatie en van de keuze voor de juiste evaluatievorm voor specifieke onderwerpen.

3.3.10. Maatregelen in het kader van aanvangsbegeleiding

Aanvangsbegeleiding wordt de laatste jaren naar voren geschoven als cruciaal element in de retentie van gemotiveerde leerkrachten. De respondenten konden elk maximaal drie maatregelen aanduiden die aanvangsbegeleiding kunnen versterken (*Welke maatregelen in het kader van aanvangsbegeleiding voor taalleerkrachten zijn het meest nodig om leerkrachten gemotiveerd aan boord te houden?*).

Tabel 32 biedt een overzicht van de verschillende maatregelen. De begeleiding door de vakgroep wordt het meest gekozen als maatregel van aanvangsbegeleiding voor taalleerkrachten om hen gemotiveerd aan boord te houden (60,92%), gevolgd door een coherente lesopdracht met voldoende parallelle klassen (52,07%) en een meter of peter voor nieuwe leerkrachten (42,38%). Vakinhoudelijke begeleiding voor ontwikkeling lesmateriaal (35,77%) en intervisie van vakleerkrachten onderling (24,44%) worden ook nog door een aanzienlijk deel van de respondenten aangeduid. De respondenten beschouwen de inbreng van niet-vakleerkrachten als veel minder motiverend zoals begeleiding door de pedagogische begeleidingsdiensten (14,64%), door de lerarenopleiding (8,26%) en door directie (6,97%) of intervisie met niet-vakleerkrachten (0,83%). Daarnaast kunnen ook aparte professionaliseringssessies met peers (11,10%) en de mogelijkheid tot eigen inbreng van nieuwe taalleerkrachten in het schoolteam (8,50%) op weinig bijval van de deelnemers rekenen.

Tabel 32 Maatregelen in het kader van aanvangsbegeleiding (N=847)

| Maatregel | % | N. |
|--|-------|-----|
| Begeleiding door de vakgroep | 60,92 | 516 |
| Coherente lesopdracht met voldoende parallelle klassen | 52,07 | 441 |
| Meter of peter voor nieuwe leerkrachten | 42,38 | 359 |
| Vakinhoudelijke begeleiding voor ontwikkeling lesmateriaal | 35,77 | 303 |
| Intervisie van vakleerkrachten onderling | 24,44 | 207 |
| Begeleiding door pedagogische begeleidingsdiensten | 14,64 | 124 |
| Aparte professionaliseringssessies met peers | 11,10 | 94 |
| Mogelijkheid tot eigen inbreng van nieuwe taalleerkrachten in het schoolteam | 8,50 | 72 |
| Begeleiding door de lerarenopleiding | 8,26 | 70 |
| Coaching door directie | 6,97 | 59 |
| Intervisie van niet-vakleerkrachten onderling | 0,83 | 7 |
| Andere | 3,78 | 32 |

Er zijn enkele significante verschillen tussen de verschillende respondentengroepen.

Leerkrachten van het aso duiden significant meer dan leerkrachten van het bso de begeleiding door de vakgroep aan als mogelijke maatregel van aanvangsbegeleiding. Begeleiding door de pedagogische begeleidingsdiensten wordt meer gekozen door leerkrachten van het tso en kso dan door leerkrachten van het aso. Taalleerkrachten van het officieel gesubsidieerd onderwijs opteren aanzienlijk meer dan taalleerkrachten van het katholieke onderwijs voor de mogelijkheid tot eigen inbreng van nieuwe taalleerkrachten in het schoolteam.

Uit de reacties in de rubriek "andere" blijkt dat de opdracht van (taal)leerkrachten te zwaar is op verschillende vlakken (n=21). De respondenten vragen kleinere klasgroepen, een haalbare, stabiele lesopdracht (geen combinatie van verschillende scholen, geen korte opdrachten), een vermindering van de planlast (geen extra administratie, geen nodeloze intervisiemomenten, geen bijkomende toezichten), een reductie van het aantal uren om een voltijdse lesopdracht te hebben. Of ze stellen voor om een coëfficiënt toe te kennen aan de uren moderne vreemde talen, zodat de taalleerkracht tijd heeft om communicatieve opdrachten op te stellen en te verbeteren, en ze vragen ondersteuning door de directie. Andere voorstellen van deelnemers bij de antwoordoptie "andere" zijn:

- een hogere verloning
- een gedegen beleid waarop je kan terugvallen
- niet beginnen met een voltijdse opdracht
- "makkelijke" klassen aan beginnende leerkrachten toekennen
- een beperking van de "hoeveelheid evaluatie" (hoe hoger de graad waarin les wordt gegeven, hoe meer er verwacht wordt qua evaluatie)
- aanbod van uitgewerkt les- en evaluatiemateriaal, of werken met materiaal van een uitgeverij of voldoende op voorhand zekerheid krijgen over de te gebruiken materialen voor de lessen
- strengere deliberaties zodat leerkrachten geen extra tijd moeten investeren in leerlingen die in een lager jaar een onvoldoende hadden voor hun vak
- een uitgebreid stagesysteem zoals bv. in de gezondheidssector met langere stages waarbij studenten meedraaien in een school als deel van hun opleiding en deels betaald worden
- haalbare leerplannen
- meenemen van anciënniteit zonder afhankelijkheid van startdatum
- een professionaliseringsverplichting voor oudere leerkrachten die soms gedemotiveerd zijn en jonge leerkrachten mee demotiveren
- bewustwording bij leerkrachten Frans dat Frans een levende taal is met een grote cultuur

Een vijftal deelnemers stelt andere begeleidingsvormen voor om beginnende taalleerkrachten te ondersteunen. Ze verwijzen naar mentoren op school, een samenwerking tussen startende en meer ervaren leerkrachten, een gecoördineerde aanpak door de verschillende pedagogische begeleidingsdiensten

zodat elke provincie even kwaliteitsvol begeleid wordt en een samenwerking tussen de lerarenopleiding en de pedagogische begeleiding die praktijken aftoetsen aan internationale wetenschappelijke inzichten.

Een respondent meent dat leerkrachten die afstuderen, de vakinhouden voldoende moeten beheersen om te kunnen starten en dat zij vanaf dan verantwoordelijk zijn voor hun ontwikkeling. De directie dient leerkrachten te ondersteunen in hun ontwikkelingsproces.

3.3.11. Ingrepen in het lessenrooster

Uit de focusgroepgesprekken kwam naar voren dat ingrepen in het lessenrooster in de praktijk beter talenonderwijs zouden kunnen opleveren. De respondenten konden uit de lijst in Tabel 33 zoveel antwoorden aanduiden als ze relevant achtten (*Welke ingrepen in het lessenrooster zouden volgens u het talenonderwijs bevorderen?*).

Vakoverschrijdend werken (37,17%) en individuele taalvakken inroosteren als blok van meerdere lesuren (33,90%) zouden volgens meer dan een derde van de respondenten het meest het talenonderwijs bevorderen. Modulair (16,71%) en jaaroverschrijdend werken (9,56%) worden in veel mindere mate aangeduid door de deelnemers.

Meer dan een kwart van de deelnemers gelooft niet dat ingrepen in het lessenrooster het talenonderwijs kunnen bevorderen (26,63%).

Tabel 33 Ingrepen in het lessenrooster (N=826)

| Ingreep | % | N. |
|---|-------|-----|
| Vakoverschrijdend werken | 37,17 | 307 |
| Individuele taalvakken inroosteren als blok van meerdere lesuren | 33,90 | 280 |
| Ingrepen in het lessenrooster kunnen het talenonderwijs niet bevorderen | 26,63 | 220 |
| Modulair werken (bv. enkele weken geconcentreerd aanbod Frans) | 16,71 | 138 |
| Jaaroverschrijdend werken (bv. vakken vroeger of later opnemen tijdens de studieloopbaan) | 9,56 | 79 |
| Andere | 14,89 | 123 |

Vakoverschrijdend werken wordt significant vaker aangeduid door leraren Nederlands dan door leraren Frans, en vaker door aso-leraren dan door bso-leraren. Leraren met 20 of meer jaren ervaring zien het dan weer nauwelijks als een oplossing, in tegenstelling tot alle andere groepen van leraren met minder ervaring.

Voor “individuele taalvakken inroosteren als blok van meerdere lesuren” zien we een significant verschil tussen enerzijds leraren Nederlands en Duits en overige talen, die dit opvallend meer aanduiden, en leraren klassieke talen, die dit nauwelijks als bevorderlijk aanduiden. Leraren van het GO! vinden deze maatregel ook significant beter dan leraren van het katholieke net. In jaaroverschrijdend werken zien leraren met 10-20 jaar ervaring een oplossing, terwijl leraren met 20 of meer jaren ervaring het nauwelijks aanstippen als een bevorderlijke maatregel.

Deze vraag genereerde het grootste aantal alternatieve suggesties (“Andere”) van alle vragen in de bevraging: 123 respondenten suggereerden andere ingrepen dan die voorgesteld in de bevraging. 38 deelnemers vragen, vaak met aandrang, om **meer lesuren taal** in het curriculum. Zij geven aan onvoldoende tijd te hebben om de leerstof grondig uit te leggen en om de leerlingen de leerstof te laten automatiseren. De lestijd is ook te beperkt om voldoende aandacht te kunnen besteden aan de vaardigheden en om het taalniveau van de leerlingen op te krikken. Enkele respondenten betreuren dat het talenonderwijs in de schaduw staat van STEM-onderwijs en dat ze hun leerlingen steeds taal- armer zien worden. Sommige respondenten vragen om alle talen, ook de vierde moderne vreemde taal, gelijkwaardig te behandelen en om ze van voldoende lesuren te voorzien. Enkele deelnemers stellen algemene vakoverschrijdende vakken ter discussie, zoals het vak mens en samenleving.

18 deelnemers verkiezen **lesuren gespreid** over de week om “het aantal contactmomenten met de (vreemde) doeltaal te maximaliseren”. Leerlingen (vooral in tso en bso) zijn daardoor volgens hen geconcentreerder en gemotiveerder. De spreiding zorgt er ook voor dat er nooit een volledig lesblok kan wegvallen en dat leerkrachten regelmatig kunnen evalueren.

15 respondenten verkiezen een **gedifferentieerde aanpak**. Een aantal van hen is voorstander van kleinere klasgroepen, om bijvoorbeeld in verschillende groepen te werken aan de vaardigheden. Een aantal andere deelnemers is voorstander van niveaugroepen binnen of buiten de eigen klas. Dat kan een school realiseren door bijvoorbeeld klassen op te splitsen, specifieke richtingen apart te houden, jaaroverschrijdend te werken, vaste remediëringlessen in te plannen voor leerlingen met taalproblemen of door een niveausysteem te gebruiken zoals het Europees Referentiekader.

Een twaalfstal deelnemers wijst op de voordelen van **co-teaching, teamteaching, flex- en parallele uren** met vakcollega’s. De leerlingen van verschillende klassen zouden door teamteaching of co-teaching op verschillende niveaus kunnen werken en gecoacht worden door verschillende taalleerkrachten. Een deelnemer vraagt om de groepen niet “onhaalbaar groot” te maken. Dankzij deze taakverdeling tussen leerkrachten kan volgens een deelnemer ook ingezet worden op de expertise van elke taalleerkracht. Volgens een andere deelnemer leent co-teaching zich ook tot vakoverschrijdend werken. Parallele uren met vakcollega’s faciliteren volgens enkele deelnemers overleg, differentiatie en een betere samenwerking. Een deelnemer vermeldt enkele voordelen

van het flexstelsel en geeft aan dat leerlingen actief aan de slag gaan met de geziene leerstof en zelfstandig, in eigen tempo en onder begeleiding van verschillende taalleerkrachten, kunnen werken. De deelnemer hoopt dat de leerlingen door het flexstelsel verbanden zullen leggen tussen de verschillende taalvakken.

Ook het **tijdstip** waarop de taallessen gepland worden, is voor vijf deelnemers een belangrijk punt. Ze roepen scholen op om taallessen enkel in de voormiddag in te roosteren, om die niet altijd in het laatste lesuur van de dag te plannen, of om die niet op vrijdagmiddag te plaatsen.

Vier deelnemers zijn voorstander van **modulair werken**. Een deelnemer geeft aan om over de jaren heen te werken volgens niveau, en een andere deelnemer beschouwt modulair werken als een vorm van periode-onderwijs. Een leerkracht klassieke talen vindt modulair werken niet rendabel voor het vak Latijn.

Volgens vier andere respondenten dient er rekening te worden gehouden met de **specifieke wensen van de individuele leerkracht**, zowel wat het lessenrooster zelf als wat de inhoudelijke opdracht betreft.

Een drietal respondenten verkiest **vakoverschrijdend werken**, omdat bepaalde doelstellingen van verschillende taalvakken “veel krachtiger geïntegreerd zouden [kunnen worden] in andere doelstellingen” of omdat bepaalde leerdoelen aan elkaar gekoppeld kunnen worden in één gezamenlijk vak zoals leerdoelen van Nederlands en geschiedenis in het vak cultuurproject. Een deelnemer meent dat er meer progressie kan worden gemaakt door het aantal vakken te reduceren en de vrijheid aan de scholen te laten om eigen leerplannen te ontwikkelen.

Drie respondenten vragen **compenserende maatregelen** voor taalleerkrachten aangezien die veel tijd investeren in het verbeteren van schrijfp opdrachten van grote klassen en in het remediëren van leerlingen. Ze vragen o.a. het behoud van de bijsprongen of een vermindering van uren toezicht.

Twee deelnemers bevelen een vast lokaal voor taallessen aan, twee andere deelnemers vragen om uitwisselingen met het buitenland of binnen België te stimuleren en nog twee andere deelnemers zijn voorstander van CLIL-onderwijs, dat volgens de een meer ondersteund dient te worden en volgens de ander vroeger geïntroduceerd moet worden, en dat voor de helft van de vakken. Een respondent suggereert om twee jaar na elkaar dezelfde leerkracht toe te wijzen aan een taalvak. Een andere respondent vraagt om afstandsonderwijs structureel in te bedden in de derde graad tso en aso.

3.3.12. Actiepunten voor het talenonderwijs vandaag

We nodigden taalleerkrachten uit om maximaal drie actiepunten aan te duiden voor het talenonderwijs (*Wat ziet u als het grootste actiepunt voor het talenonderwijs vandaag?*) uit de lijst in Tabel 34.

Het grootste actiepunt is volgens de deelnemers weggelegd voor de overheid, die kleinere klasgroepen voor taallessen in het lager en secundair onderwijs mogelijk moet maken (60,80%). In tweede instantie moeten het lager en het secundair onderwijs de kwaliteit van hun uitstroom bewaken (52,54%), terwijl de kwaliteitsbewaking in het hoger onderwijs op de vijfde plaats staat, met de helft minder reacties (24,20%).

De derde en vierde meest gekozen actiepunten voor het talenonderwijs hebben ook rechtstreeks betrekking op het secundair onderwijs: het moet een rijk talenaanbod bewaken (27,15%) en de directies moeten aandacht hebben voor taal- of talenbeleid op school (24,91%).

Voor de overige actiepunten is voornamelijk een rol weggelegd voor de overheid en de inspectie. Een vijfde van de respondenten vindt dat de overheid aandacht moet hebben voor professionalisering van taalleerkrachten (20,66%) en dat een (overheids)campagne de motivatie bij leerlingen voor taal en literatuur moet verhogen (19,95%). Volgens een zesde van de deelnemers moet de overheid de kwaliteit van de handboeken bewaken (16,41%). Nog geen 10% meent dat de inspectie een actieve begeleidende rol moet opnemen om de kwaliteit van het talenonderwijs te garanderen (8,15%).

Tabel 34 Actiepunten voor het talenonderwijs vandaag (N=847)

| Actiepunt | % | N. |
|--|-------|-----|
| De overheid moet kleinere klasgroepen voor taallessen in het lager en secundair onderwijs mogelijk maken. | 60,80 | 515 |
| Het lager en het secundair onderwijs moeten de kwaliteit van zijn uitstroom bewaken. | 52,54 | 445 |
| De secundaire scholen moeten een rijk aanbod van talen bewaken. | 27,15 | 230 |
| Directies moeten aandacht hebben voor taal- of talenbeleid op school. | 24,91 | 211 |
| Het hoger onderwijs moet de kwaliteit van zijn uitstroom bewaken. | 24,20 | 205 |
| De overheid moet aandacht hebben voor professionalisering van taalleerkrachten. | 20,66 | 175 |
| Een (overheids)campagne moet de motivatie bij leerlingen voor taal en literatuur verhogen. | 19,95 | 169 |
| De overheid moet de kwaliteit van de handboeken bewaken. | 16,41 | 139 |
| De inspectie moet een actieve begeleidende rol opnemen om de kwaliteit van het talenonderwijs te garanderen. | 8,15 | 69 |
| Andere | 8,15 | 69 |

Deze vraag leverde behoorlijk wat significante verschillen op tussen de respondentengroepen. We zien dat de vraag naar kleinere klasgroepen significant groter is bij leraren uit aso dan bij leraren met een lesopdracht in het tso-kso.

Het voorstel om de kwaliteit van de uitstroom uit lager en secundair onderwijs te bewaken wordt in significant meer gevallen aangeduid door leraren Frans dan door leraren uit de categorie Duits en overige talen. Die laatste groep vindt dan weer beduidend vaker dat een school een rijk talenaanbod moet bewaken dan de leraren Frans en Engels. Leraren derde graad kruisen dit ook vaker aan dan hun collega's uit de tweede graad. Ook aso-leraren duiden aandacht voor een rijk talenaanbod significant meer aan dan leraren met een bso-opdracht, terwijl die laatste groep significant vaker dan collega's uit de andere finaliteiten vindt dat de overheid meer aandacht moet hebben voor professionalisering van taalleraren.

Verder achten leraren met 20 jaar en meer ervaring het significant belangrijker dan leraren met tussen de 5 en 10 jaar ervaring dat de kwaliteit van de uitstroom van het hoger onderwijs bewaakt wordt. Vervolgens is er een beduidend verschil tussen leraren bij de vraag naar een overheidscampagne voor de motivatie van leerlingen voor taal en literatuur: leraren klassieke talen duiden dit significant meer aan dan leraren Nederlands, en het actiepunt blijkt voor leraren aso significant belangrijker dan voor leraren bso.

Leraren Engels vinden een kwaliteitscontrole door de overheid op handboeken beduidend belangrijker dan leraren klassieke talen, zoals ook leraren met minder dan tien jaar ervaring dit significant meer aanduiden dan leraren met tussen de 10 en 20 jaar ervaring, of leraren die lesgeven in tso-kso tegenover leraren uit het aso.

69 respondenten wezen op andere actiepunten voor het talenonderwijs. 17 deelnemers roepen op tot een **verhoging van het aantal taaluren** (Frans wordt het meest vermeld) in het curriculum. Zij geven aan dat het onmogelijk is om alle doelen, die vaak in aantal zijn toegenomen, te bereiken in het beperkte aantal taaluren die er nu zijn. Sommige deelnemers vragen daarom een schrapping van bepaalde vakken, zoals het vak Moderne Talen of optievakken, of een toevoeging van complementaire uren voor de talen. Een leerkracht Frans legt uit dat er voornamelijk voor Frans extra lessen nodig zijn omdat leerlingen niet meer in contact komen met die doeltaal.

De **lat moet hoger** en/of kennis moet meer aandacht krijgen (n=23). Negen deelnemers verwijzen daarom naar het evaluatiesysteem. Zij suggereren volgende maatregelen:

- deliberaties voor taalvakken strenger maken
- de evaluatiecriteria veeleisender opstellen
- de cesuur hoger leggen
- erover waken dat men zonder kwaliteitsverlies rekening houdt met het welbevinden en de beginsituatie van de leerling

- taaltesten laten afleggen aan het einde van de derde kleuterklas, het zesde leerjaar en het tweede middelbaar. Leerlingen met een te lage score moeten een taalbad krijgen en na een jaar opnieuw geëvalueerd worden. Indien hun score te laag blijft, mogen ze zich niet meer inschrijven in een Nederlandstalige school.
- centrale toetsen verplichten voor de taalvakken

Twaalf deelnemers wijzen op het **belang van kennis en verdieping**. Zij willen meer aandacht voor het memoriseren van basisaspecten, voor grammatica en zinsanalyse, voor kennis over taal, voor literatuur, voor nuancering en diepgang. Een deelnemer verkiest een focus op motivatie eerder dan op kennis. Twee deelnemers vragen specifieke aandacht voor het lager onderwijs, waar de lat hoger moet. Een deelnemer legt uit dat het kopiërend verwerkingsniveau te eenvoudig is en een andere deelnemer vraagt om vreemde talen in het lager onderwijs te laten doceren door leerkrachten die daartoe opgeleid zijn.

De **perceptie van het talenonderwijs** moet volgens tien deelnemers bijgestuurd worden om het talenonderwijs op te waarderen. De nadruk moet volgens sommigen minder liggen op niet-talige vakken zoals wiskunde en wetenschappen, die volgens één deelnemer “bijna fetisjen [zijn] geworden” waardoor bepaalde leerlingen (bijvoorbeeld uit de richting Latijn in de tweede graad met vijf uren wiskunde) onnodig uit de boot vallen en er te weinig middelen gaan naar taalvakken. “De inspanning die men vraagt van de leerkrachten [is] bijna onmenselijk [...] en taalrichtingen [werden] uitgerangeerd” volgens een andere deelnemer. De deelnemer licht toe dat “bij de domeinoverschrijdende doorstroomfinaliteit er [...] geen richtingen meer [zijn] waarbij er minder aandacht gaat naar wiskunde ten behoeve van de talen”. Daarom concludeert een andere deelnemer dat taalvakken “dienstmaagd zijn van andere vakken”. Een deelnemer vraagt dat directies meer aandacht hebben voor talenonderwijs. Een andere deelnemer geeft aan dat “het kennen van talen gehonoreerd [moet] worden in het dagelijkse leven”. Volgens nog een andere deelnemer is het de taak van de overheid om taal belangrijk te maken binnen elk vak.

Een zestal respondenten wijst op het belang van de **kwaliteit van de taalleerkrachten** zelf. Taalleerkrachten moeten aantoonbaar ervaring hebben opgedaan in de vreemde taal, zelf de taal goed beheersen en navenant verloond worden. Vaste benoemingen zouden volgens een deelnemer geschrapt moeten worden om zo gemotiveerde taalleerkrachten aan te trekken. Daarom moet volgens twee deelnemers de kwaliteit van de lerarenopleiding beter, door de eisen van talenonderwijs hoger te stellen of door een minimale ervaring van zeven jaar in het lesgeven als basisvereiste te vragen bij de rekrutering van taallectoren.

Drie deelnemers duiden het belang van **uitwisselingen en levenslang leren** en vragen om dit meer te promoten en de toegang tot uitwisselingsprojecten te faciliteren.

Drie deelnemers geven enkele opmerkingen over **leermateriaal**. Het onderwijs zou moeten afstappen van de handboeken, of er zou materiaal beschikbaar moeten zijn voor buso, of de overheid zou zelf op zoek moeten gaan naar structurele manieren om kwaliteitsvol lesmateriaal beschikbaar te stellen.

Twee deelnemers vragen om duidelijke **leerlijnen**, vanaf het eerste tot het zesde middelbaar of voor zinsbouw in het Nederlands vanaf het lager tot het middelbaar onderwijs. Een van de deelnemers vraagt om terug te gaan naar de basis voor zinsontleding en niet langer het begrip “gezegde” te hanteren aangezien het voor misverstanden en verwarring zorgt voor leerlingen die Frans of Duits leren.

Twee deelnemers vragen om de **onderwijsniveaus** lager, secundair en hoger onderwijs beter op elkaar af te stemmen en om de samenwerking tussen de niveaus te vergroten.

Twee deelnemers geven kritiek op de **inspectie** die volgens hen geen actieve begeleidende rol opneemt om de kwaliteit van het talenonderwijs te garanderen. De inspectie zou enkel evalueren, maar geen feedback geven.

Daarnaast worden er nog deze **actiepunten** vermeld:

- meer aandacht hebben voor anderstalige leerlingen
- een apart parcours mogelijk maken voor Franstaligen
- meer variatie aan leerplannen, ontwikkeld door specialisten of onderzoekers in samenwerking met leraren
- aandacht voor meertalig geïntegreerd onderwijs i.p.v. aparte taalvakken te voorzien
- meer vertrouwen in leerkrachten hebben
- kleinere klasgroepen voorzien
- het taalonderwijs anders benaderen waarbij taal verwerven vooropstaat en niet taal leren (verwijzend naar Krashen)

3.4. Campagne

In het laatste luik van de enquête peilen we bij taalleerkrachten naar de factoren die leerlingen kunnen motiveren (of die hen net tegenhouden) om voor een talenopleiding te kiezen, en zoeken we inspiratie voor acties (en kanalen) die de motivatie daarvoor kunnen verhogen.

3.4.1. Motiverende factoren voor leerlingen om te kiezen voor een talenopleiding in het hoger onderwijs

Voor tien factoren gaven de respondenten aan in welke mate ze leerlingen kunnen motiveren om voor een talenstudie in het hoger onderwijs te kiezen (*In welke mate motiveren onderstaande factoren leerlingen om te kiezen voor een talenopleiding in het hoger onderwijs? We zullen die factoren benadrukken in een campagne voor jongeren.*)

De meeste factoren in de lijst worden als (heel) motiverend ervaren voor de studiekeuze van een talenopleiding (Tabel 35). Het meest motiverend zijn de mogelijkheden tot internationale ervaring (87,83%) en interesse voor taal (89,53%).

Interesse voor het vakgebied vinden de taalleraren (heel) motiverend voor de studiekeuze, zoals interesse voor taal (89,53%), voor communicatie (85,93%), voor andere culturen (81,30%) en voor literatuur (73,60%). Daarnaast scoren ook de beroepsperspectieven (76,76%) hoog op de motivatieladder.

Volgens 83,13% van de deelnemers speelt het enthousiasme van de taalleerkracht een (heel) belangrijke rol bij de studiekeuze van jongeren.

Minder belangrijk voor de motivatie vindt de taalleraar de moeilijkheidsgraad: een overgrote meerderheid van de bevroegde taalleraren vindt noch een perceptie van gemakkelijkerheid noch een van moeilijkheid een motiverende factor. Ook de wetenschappelijke benadering van taal (bv. in de sociolinguïstiek) wordt als minder motiverend bevonden: 42,59% duidt hier neutraal aan, 31,43% vindt dit (helemaal) geen motiverende factor.

Tabel 35 Factoren die de studiekeuze van leerlingen in het hoger onderwijs beïnvloeden (N=822)

| Factoren | helemaal niet motiverend | | eerder niet motiverend | | neutraal | | motiverend | | heel motiverend | | tot. | med. | gem. (sd) |
|--|--------------------------|----|------------------------|-----|----------|-----|------------|-----|-----------------|-----|------|------|-------------|
| | % | N. | % | N. | % | N. | % | N. | % | N. | | | |
| Mogelijkheden tot een internationale ervaring | 0,49 | 4 | 1,60 | 13 | 10,09 | 82 | 44,53 | 362 | 43,30 | 352 | 813 | 4,00 | 4,29 (0,75) |
| Interesse voor taal | 0,37 | 3 | 1,23 | 10 | 8,87 | 72 | 57,88 | 470 | 31,65 | 257 | 812 | 4,00 | 4,19 (0,67) |
| Enthousiasme van de taalleerkrachten van het secundair onderwijs | 0,49 | 4 | 2,34 | 19 | 14,04 | 114 | 45,94 | 373 | 37,19 | 302 | 812 | 4,00 | 4,17 (0,79) |
| Interesse voor communicatie | 0,25 | 2 | 1,98 | 16 | 11,85 | 96 | 61,36 | 497 | 24,57 | 199 | 810 | 4,00 | 4,08 (0,68) |
| Interesse voor andere culturen | 0,25 | 2 | 3,08 | 25 | 15,38 | 125 | 58,18 | 473 | 23,12 | 188 | 813 | 4,00 | 4,01 (0,73) |
| Beroepsperspectieven | 1,24 | 10 | 5,44 | 44 | 16,56 | 134 | 45,61 | 369 | 31,15 | 252 | 809 | 4,00 | 4,00 (0,90) |
| Interesse voor literatuur | 1,12 | 9 | 6,44 | 52 | 18,84 | 152 | 52,91 | 427 | 20,69 | 167 | 807 | 4,00 | 3,86 (0,86) |
| Wetenschappelijke benadering van taal (bv. in de sociolinguïstiek) | 4,69 | 37 | 26,74 | 211 | 42,59 | 336 | 23,70 | 187 | 2,2% | 18 | 789 | 3,00 | 2,92 (0,88) |
| Talen worden als makkelijk ervaren | 5,79 | 46 | 23,52 | 187 | 50,06 | 398 | 17,99 | 143 | 2,64 | 21 | 795 | 2,88 | 2,88 (0,86) |
| Talen worden als moeilijk ervaren | 11,71 | 94 | 40,72 | 327 | 39,10 | 314 | 7,47 | 60 | 1,00 | 8 | 803 | 2,45 | 2,45 (0,83) |
| Andere | | | | | | | | | | | 12 | | |

Twaalf respondenten formuleren zelf bijkomende factoren zoals het maatschappelijk belang van taal (n=3) en de perceptie van de ouders op een talenopleiding (n=2). De maatschappelijke focus op wetenschappen en wiskunde (n=2) en de beperkte beroepsmogelijkheden (n=2) worden dan weer aangehaald als demotiverend bij de studiekeuze.

3.4.2. Doorslaggevende factoren bij de studiekeuze voor een talenopleiding in het hoger onderwijs

Als leerlingen een keuze maken voor een opleiding in het hoger onderwijs, kunnen ze rekeninghouden met een reeks factoren (Tabel 36), die we aan onze respondenten voorlegden (*Wat zijn de doorslaggevende factoren voor leerlingen in de uiteindelijke keuze voor een talenopleiding in het hoger onderwijs?*).

93,38% van de ondervraagde leraren vindt dat interesse voor de opleiding een (heel) doorslaggevende factor is voor de keuze voor een talenopleiding bij hun leerlingen. Meer dan de helft van de deelnemers geeft ook aan dat beroepsperspectieven (62,52%), advies van familie (61,42%) en advies van vakleraren (57,76%) beslissende factoren bij de studiekeuze zijn.

Andere factoren die meer dan de helft van de deelnemers (eerder) niet doorslaggevend (of neutraal) vindt, zijn: studiekeuze van vrienden, imago van de opleiding, resultaat van instaptoetsen en advies van de klassenraad. Meer dan een derde van de respondenten beschouwt deze factoren echter als noch doorslaggevend noch niet doorslaggevend.

Het minst doorslaggevend vinden taalleraren het advies van de klassenraden en de deelname aan taalbevorderingsinitiatieven zoals een olympiade of (ver) taalwedstrijd. Beide factoren worden door bijna drie op vier deelnemers als neutraal of niet-doorslaggevend gezien.

Tabel 36 Doorslaggevende factoren in de uiteindelijke studiekeuze van leerlingen in het hoger onderwijs (N=822)

| Factoren | helemaal niet doorslaggevend | | eerder niet doorslaggevend | | neutraal | | doorslaggevend | | helemaal doorslaggevend | | tot. | med. | gem. (sd) |
|---|------------------------------|----|----------------------------|-----|----------|-----|----------------|-----|-------------------------|-----|------|------|-------------|
| | % | N. | % | N. | % | N. | % | N. | % | N. | | | |
| Interesse voor de opleiding | 0,49 | 4 | 0,98 | 8 | 5,15 | 42 | 65,28 | 532 | 28,10 | 229 | 815 | 4,00 | 4,20 (0,61) |
| Beroepsperspectieven | 1,11 | 9 | 13,07 | 106 | 23,30 | 189 | 47,35 | 384 | 15,17 | 123 | 811 | 4,00 | 3,62 (0,93) |
| Advies van familie | 1,12 | 9 | 4,12 | 33 | 33,33 | 267 | 54,68 | 438 | 6,74 | 54 | 801 | 4,00 | 3,62 (0,72) |
| Advies van vakleerkrachten | 1,49 | 12 | 9,19 | 74 | 31,55 | 254 | 52,92 | 426 | 4,84 | 39 | 805 | 4,00 | 3,50 (0,79) |
| Studiekeuze van vrienden | 2,13 | 17 | 10,25 | 82 | 39,00 | 312 | 42,25 | 338 | 6,38 | 51 | 800 | 3,00 | 3,41 (0,84) |
| Imago van de opleiding | 3,24 | 26 | 18,95 | 152 | 27,31 | 219 | 40,52 | 325 | 9,98 | 80 | 802 | 4,00 | 3,35 (1,00) |
| Resultaat van instaptoetsen | 3,13 | 25 | 15,38 | 123 | 46,25 | 370 | 33,88 | 271 | 1,38 | 11 | 800 | 3,00 | 3,15 (0,81) |
| Advies van de klassenraad | 4,39 | 35 | 21,08 | 168 | 48,81 | 389 | 24,84 | 198 | 0,88 | 7 | 797 | 3,00 | 2,97 (0,82) |
| Deelname aan taalbevorderingsinitiatieven zoals een olympiade of (ver)taalwedstrijd | 5,64 | 45 | 22,06 | 176 | 44,11 | 352 | 26,19 | 209 | 2,01 | 16 | 798 | 3,00 | 2,97 (0,89) |
| Andere | | | | | | | | | | | 15 | | |

15 deelnemers duiden de antwoordoptie “andere” aan omdat de vraag voor hen niet van toepassing is of omdat ze andere doorslaggevende factoren suggereren nl.:

- georganiseerde taalkampen
- de taalopleiding in het hoger onderwijs rond één taal opbouwen
- goede basiskennis van leerlingen
- interessante lessen fonologie en sociolinguïstiek op school
- uitbreiding van het aanbod van afstudeerrichtingen met meer aansluiting bij de bedrijfswereld
- ijkingstoetsen voor talenopleidingen
- instaptoetsen voor de opleidingen taal- en letterkunde en toegepaste taalkunde
- loon

Een deelnemer raadt olympiades af. Vier andere deelnemers geven geen suggesties maar beschrijven de huidige situatie in het onderwijs. Twee van hen geven bijvoorbeeld aan dat de keuze voor een talenrichting vaak een negatieve keuze is.

3.4.3. Belemmerende factoren bij de studiekeuze voor een talenopleiding in het hoger onderwijs

Leerlingen kunnen ook drempels ervaren om voor een talenopleiding in het hoger onderwijs te kiezen (*Welke factoren belemmeren leerlingen volgens u om te kiezen voor een taalopleiding in het hoger onderwijs?*), zoals weergegeven in Tabel 37.

De grootste belemmerende factoren voor een studiekeuze voor talenopleidingen in het hoger onderwijs zijn de dalende leesmotivatie (86,05%) en de dalende taalvaardigheid van leerlingen (82,37%).

De maatschappelijke perceptie van talenopleidingen wordt ook gezien als een belemmerende factor: 76,8% duidt de socio-economische status van taalopleidingen t.o.v. niet-taalopleidingen aan als doorslaggevende factor om niet voor de talenstudie te kiezen. Ook het imago van de opleiding benoemt 63,4% van de deelnemers als een belemmerende factor. 57,93% van de taalleraren vindt dat de beroepsperspectieven van de opleiding een (sterk) belemmerende factor vormen.

De meningen zijn meer verdeeld bij het advies van familie, de studiekeuze van vrienden en de vakinhouden van de opleiding die volgens een deel van de respondenten niet belemmerend zijn en volgens een ander deel net wel belemmerend werken. Bij deze antwoorden kiest meer dan 30% van de respondenten voor de antwoordoptie “neutraal”.

Bijna vier vijfde van de deelnemende leraren vindt volgende factoren niet belemmerend of neutraal: het resultaat van de instaptoetsen (71,62%), het advies van de klassenraad en vakleerkrachten (83,45%) en het resultaat na deel-

name aan taalverbeteringsinitiatieven zoals een olympiade of (ver)taalwedstrijd (86,06%). Bij deze antwoorden kiest de helft van de respondenten voor “neutraal”.

Tabel 37 Belemmerende factoren in de uiteindelijke keuze voor een talenopleiding van leerlingen in het hoger onderwijs (N=820)

| Factoren | helemaal niet belemmerend | | niet belemmerend | | neutraal | | belemmerend | | sterk belemmerend | | tot. | med. | gem. (sd) |
|---|---------------------------|----|------------------|-----|----------|-----|-------------|-----|-------------------|-----|------|------|-------------|
| | % | N. | % | N. | % | N. | % | N. | % | N. | | | |
| De dalende leesmotivatie van de leerlingen | 0,74 | 6 | 3,46 | 28 | 9,75 | 79 | 53,58 | 434 | 32,47 | 263 | 810 | 4,00 | 4,14 (0,78) |
| De socio-economische status van taalopleidingen t.o.v. niet-taalopleidingen | 0,74 | 6 | 3,72 | 30 | 18,73 | 151 | 41,81 | 337 | 34,99 | 282 | 806 | 4,00 | 4,07 (0,87) |
| De dalende taalvaardigheid van de leerlingen | 0,86 | 7 | 5,67 | 46 | 11,10 | 90 | 57,71 | 468 | 24,66 | 200 | 811 | 4,00 | 4,00 (0,81) |
| Het imago van de opleiding | 0,88 | 7 | 11,07 | 88 | 24,65 | 196 | 46,92 | 373 | 16,48 | 131 | 795 | 4,00 | 3,67 (0,91) |
| De beroepsperspectieven | 1,75 | 14 | 17,85 | 143 | 22,47 | 180 | 47,57 | 381 | 10,36 | 83 | 801 | 4,00 | 3,47 (0,96) |
| Het advies van familie | 1,14 | 9 | 19,07 | 151 | 37,12 | 294 | 39,52 | 313 | 3,16 | 25 | 792 | 3,00 | 3,24 (0,84) |
| De studiekeuze van vrienden | 2,14 | 17 | 20,78 | 165 | 38,16 | 303 | 35,52 | 282 | 3,40 | 27 | 794 | 3,00 | 3,17 (0,87) |
| De vakinhouden van de opleiding | 3,05 | 24 | 27,32 | 215 | 33,29 | 262 | 34,31 | 270 | 2,03 | 16 | 787 | 3,00 | 3,05 (0,90) |
| Het resultaat van instaptoetsen | 3,40 | 27 | 18,41 | 146 | 49,81 | 395 | 26,99 | 214 | 1,39 | 11 | 793 | 3,00 | 3,05 (0,80) |
| Het advies van de klassenraad en vakleerkrachten | 3,28 | 26 | 31,31 | 248 | 48,86 | 387 | 16,04 | 127 | 0,51 | 4 | 792 | 3,00 | 2,79 (0,76) |
| Het resultaat na deelname aan taalbevorderingsinitiatieven zoals een olympiade of (ver) taalwedstrijd | 7,98 | 63 | 33,97 | 268 | 44,11 | 348 | 13,05 | 103 | 0,89 | 7 | 789 | 3,00 | 2,65 (0,84) |
| Andere | | | | | | | | | | | 17 | | |

Bij deze vraag duiden 17 taalleraren de antwoordoptie “andere” aan omdat ze een andere belemmerende factor formuleren, omdat de vraag niet van toepassing is of omdat ze de situatie moeilijk kunnen inschatten. Drie leraren geven aan dat de niet-motiverende verwachtingen binnen de talenopleidingen in het secundair onderwijs belemmerend kunnen werken voor de studiekeuze

en roepen op tot meer inhoud in de talenopleidingen. Vier deelnemers wijzen op het aanzien van wiskundige en wetenschappelijke richtingen in vergelijking met talenopleidingen. Een van die deelnemers vraagt bijvoorbeeld om de richting Latijn die eerder talig is, los te koppelen van de nu verplichte vijf uren wiskunde. Twee leraren geven aan dat de beroepsmogelijkheden van talenopleidingen pas duidelijk worden tijdens de talenstudie, waardoor het gebrek aan informatie belemmerend kan werken. Een deelnemer geeft aan dat de lerarenopleiding niet meer voldoet aan de verwachtingen van een leraar anno 2022. Een andere deelnemer wijst op de dalende leesmotivatie als kern van het probleem. Nog een andere deelnemer vermeldt het belang van het advies van de klassenraad dat zich soms te veel beperkt tot de studierichting die leerlingen al volgen terwijl leerlingen hun (talige) talenten soms beter ontplooiën in andere richtingen.

3.4.4. Motiverende acties om te kiezen voor een talenopleiding in het hoger onderwijs

We legden de respondenten negen acties voor die de studiekeuze voor talenopleidingen in het hoger onderwijs kunnen bevorderen (*Welke acties kunnen volgens u leerlingen motiveren om te kiezen voor een talenopleiding in het hoger onderwijs?*), die ze elk op hun motiveringsfactor konden scoren (Tabel 38).

Bijna alle voorgestelde acties worden als motiverend en heel motiverend aangeduid door meer dan de helft van de respondenten. Ze vinden – naast de curriculaanpassing in de derde graad – persoonlijke getuigenissen het meest motiverend. Daarbij schatten ze getuigenissen van taalprofessionals uit andere sectoren (zoals de bedrijfswereld, de media, de cultuursector) als grootste motivator in: 88,97% van de respondenten vindt dit motiverend tot heel motiverend. Dat oud-leerlingen hun ervaring als talenexpert op school komen delen, wordt door 82,17% als (heel) motiverend aangeduid. Slechts 54,33% van de deelnemers beschouwt het als motiverend dat een taalprofessional uit het onderwijs in de klas komt getuigen.

Ook motiverend volgens de deelnemers zijn getuigenissen buiten de schoolcontext, zoals van *influencers* op sociale media (75,8%) en bekende Vlamingen die talenonderwijs promoten (61,82%). De optie dat taalleerlingen zelf taal promotie voeren, wordt echter door 43,44% van de respondenten als neutraal of als een (eerder) niet-motiverende actie aangekruist.

De aanpassing van het curriculum met een nieuwe richting Moderne Talen in de derde graad die leerlingen extra uitdaging biedt op het vlak van taal en literatuur (inclusief een vierde moderne taal) wordt door 82,54% van de deelnemende leraren als (heel) motiverend ingeschat (en slechts door 3,36% als niet of eerder niet motiverend).

Een talencampagne via de openbare omroep vinden veel respondenten een minder goed idee: 57,45% vindt neutraal of minder motiverend aan. Ook voor acties vanuit het hoger onderwijs duidt twee vijfde van de deelnemers neutraal of minder motiverend aan.

Tabel 38 Acties ter bevordering van de studiekeuze voor talenopleidingen in het hoger onderwijs (N=821)

| Stelling | helemaal niet motiverend | | eerder niet motiverend | | neutraal | | motiverend | | heel motiverend | | tot. | med. | gem. (sd) |
|---|--------------------------|----|------------------------|-----|----------|-----|------------|-----|-----------------|-----|------|------|-------------|
| | % | N. | % | N. | % | N. | % | N. | % | N. | | | |
| Taalprofessionals uit andere sectoren getuigen in de klas (zoals mensen uit de bedrijfswereld, de media, de cultuursector). | 0,37 | 3 | 2,35 | 19 | 8,30 | 67 | 59,60 | 481 | 29,37 | 237 | 807 | 4,00 | 4,15 (0,69) |
| Een nieuwe richting Moderne Talen in de derde graad biedt leerlingen extra uitdaging op het vlak van taal en literatuur, inclusief een vierde moderne vreemde taal. | 1,12 | 9 | 2,24 | 18 | 14,09 | 113 | 54,36 | 436 | 28,18 | 226 | 802 | 4,00 | 4,06 (0,78) |
| Oud-leerlingen komen hun ervaring als talenexpert delen op de school. | 1,50 | 12 | 2,49 | 20 | 13,84 | 111 | 61,10 | 490 | 21,07 | 169 | 802 | 4,00 | 3,98 (0,76) |
| Influencers – zoals vloggers die door veel jongeren worden gevolgd – promoten taalonderwijs op sociale media. | 2,38 | 19 | 5,39 | 43 | 16,42 | 131 | 52,38 | 418 | 23,43 | 187 | 798 | 4,00 | 3,89 (0,90) |
| Bekende Vlamingen (die zichzelf niet per se als influencer profileren) promoten taalonderwijs. | 2,65 | 21 | 10,62 | 84 | 24,91 | 197 | 47,53 | 376 | 14,29 | 113 | 791 | 4,00 | 3,89 (0,90) |
| Leerlingen voeren zelf taal-promotie op sociale media. | 2,04 | 16 | 10,70 | 84 | 30,70 | 241 | 46,11 | 362 | 10,45 | 82 | 785 | 4,00 | 3,52 (0,89) |
| Het hoger onderwijs organiseert acties op school zoals taalolympiades en -wedstrijden (over bv. literatuurwetenschap of taalkunde). | 2,14 | 17 | 12,45 | 99 | 26,54 | 211 | 51,45 | 409 | 7,42 | 59 | 795 | 4,00 | 3,50 (0,88) |
| Taalprofessionals uit de onderwijswereld komen spreken in de klas (zoals professoren, onderzoekers, lectoren). | 1,65 | 13 | 14,81 | 117 | 29,24 | 231 | 45,32 | 358 | 8,99 | 71 | 790 | 4,00 | 3,45 (0,91) |
| De openbare omroep lanceert een mediacampagne. | 5,10 | 40 | 15,41 | 121 | 36,94 | 290 | 34,78 | 273 | 7,77% | 61 | 785 | 3,00 | 3,25 (0,98) |
| Andere | | | | | | | | | | | 25 | | |

In de categorie “Andere” van deze vraag (n=25), formuleren 11 deelnemers dat de belangrijkste motiverende actie voor de taalleraar is weggelegd: de leerkracht moet meer uitdagende inhoud aanreiken en inspelen op de motivatie van talentrijke leerlingen (n=9). Via een enthousiaste aanpak (n=3) en concrete informatie over hoe taal in de hedendaagse samenleving wordt gebruikt (n=4), kunnen taalleraars zorgen voor een positieve keuze voor talen (n=2).

Vier deelnemers geven aan dat de aandacht voor STEM-vakken in de media en in de samenleving voor een onevenwicht zorgt, terwijl het belang van alle vakken moet worden belicht.

3.4.5. Socialemediakanalen

De respondenten gaven aan welke socialemediakanalen nuttig kunnen zijn om leerlingen met een talencampagne te bereiken (*Als we leerlingen via sociale media willen bereiken, met welke platformen kunnen we hen het best warm maken voor taal en literatuur?*). Uit de lijst in Tabel 39 mochten de taal-leerkrachten alle opties aanduiden die in aanmerking zouden kunnen komen.

Voor een talencampagne dragen de platformen Instagram (80,96%) en TikTok (78,50%) de voorkeur weg. Verder zijn de bevraagde taalleraren ook positief over YouTube (52,70%) en Snapchat (43,12%). In mindere mate vinden ze de VRT (12,16%), Facebook (12,04%), Twitter (5,16%) en LinkedIn (0,74%) geschikte platformen om in te zetten in een campagne.

Tabel 39 Geprefereerde sociale-mediaplatformen voor de talencampagne volgens de bevraagde taalleraren (N=814)

| Medium | % | N. |
|-------------|-------|-----|
| Instagram | 80,96 | 659 |
| TikTok | 78,50 | 639 |
| YouTube | 52,70 | 429 |
| Snapchat | 43,12 | 351 |
| VRT-kanalen | 12,16 | 99 |
| Facebook | 12,04 | 98 |
| Twitter | 5,16 | 42 |
| LinkedIn | 0,74 | 6 |
| Andere | 3,69 | 30 |

30 deelnemers kozen voor de optie "Andere". Daarvan raadt een derde (n=10) af om via sociale media taalonderwijs te promoten: sommigen geven aan dat leerlingen acties via die kanalen als niet-authentiek zullen ervaren (n=2). 11 respondenten geven aan dat ze het antwoord op de vraag niet weten. 3 bevraagde leraren geven alternatieve antwoorden: promotie op nws.nws.nws. (n=1), op evenementen (n=1) en via Xbox-PSP (n=1).

4

BEVINDINGEN



4.1. Leerkrachten vertrouwen leerkrachten en staan op hun autonomie

Uit de hele enquête spreekt een groot vertrouwen van leraren in leraren: ze rekenen het meest – en het liefst – op elkaar als het aankomt op leermateriaal, professionalisering en aanvangsbegeleiding.

Taalleraren vertrouwen voor de kwaliteit van hun **leermateriaal** meer op elkaar dan op experten, begeleidingsdiensten, de inspectie of uitgeverijen. Maar liefst 92% van de leraren verkiest leermateriaal opgesteld door taalleerkrachten, dit is relatief meer uitgesproken bij leraren van de derde graad. 78% van de leraren vindt bovendien dat leermateriaal nagekeken door een vakcollega meer kwaliteit garandeert. Voor taalleraren uit het katholiek onderwijs speelt dat nazicht een grotere rol dan voor leraren uit het GO!. Uitgeverijen krijgen (met 52%) het minste vertrouwen als het op kwaliteit aankomt.

Datzelfde vertrouwen in de beroepsgroep valt op bij vragen over **de uitwisseling** van lesmateriaal. Als leraren wordt gevraagd met wie ze het liefst lesmateriaal uitwisselen, dan scoort de eigen vakgroep het hoogst (drie op de vijf leraren duiden dit aan in hun top drie). Leraren van het gemeenschapsonderwijs hechten hier beduidend meer belang aan dan leraren uit het katholiek onderwijs. Twee op de vijf leraren duiden Klascement, een gedetacheerde leerkracht of een leerkracht met ervaring en kennis aan als prioritaire groep om lesmateriaal mee uit te wisselen. Ongeveer een derde van de respondenten verkiest het delen van bestanden in een online, gesloten groep, en staat positief tegenover uitwisseling in lerende netwerken.

Voor **professionalisering** kiezen respondenten voor de eigen vakgroep, of voor nascholers die in het werkveld staan. Zo willen taalleraren het liefst professionalisering vanuit 'de ervaring van de trainer'. De grootste voorkeur (82% van de respondenten) voor nascholers gaat naar ervaren leerkrachten. Ook taalprofessionals uit het werkveld zijn geliefde nascholers: 55,5% van de respondenten ziet die taalexpert als prioritaire nascholer. Dit is uitgesproken zo bij de leraar Frans en bij de leraar met een lesopdracht in het bso.

Naast het vertrouwen in elkaar zien we een duidelijke **hang naar autonomie**. Zo zou het voor heel wat leraren (81%) motiverend werken als ze *zelf* professionaliseringsdesiderata mogen bezorgen aan de school. Ook geeft 96% van de taalleraren aan dat van alle professionaliseringsinitiatieven de werkervaring op de eigen school de grootste impact heeft op hun lessen.

Ten slotte zien we ook bij de vraag over **de aanvangsbegeleiding** dat leraren vertrouwen hebben in elkaar en gesteld zijn op hun autonomie. Leraren vinden dat de vakgroep een cruciale rol speelt als het erover gaat beginnende collega's aan boord te houden. Daarbij is er een uitgesproken voorkeur voor een vakcollega; intervisie door niet-vakcollega's neemt nog geen procent van de antwoorden in.

Ondanks het grote onderlinge vertrouwen zien we dat weinig leraren enthousiast zijn **over klasbezoeken bij collega's**: een op de vier ondervraagde taalleeraren duidt een klasbezoek aan als een factor met weinig of geen impact op hun functioneren. We zien grote verschillen in enthousiasme tussen de leraren met meer of minder ervaring: de meest ervaren leraren zijn het minst enthousiast over hospiteren bij een collega. Diezelfde lauwe reactie komt bij een vraag naar structurele professionalisering terug, met slechts 123 leraren die 'lessen van collega's bijwonen' daarin een rol zien spelen.

4.2. Maar: er is te weinig ruimte voor al die taken

Taalleerkrachten zien een duidelijke rol weggelegd voor taalleerkrachten om verschillende schoolgerelateerde opdrachten uit te voeren, zoals de uitwerking en uitwisseling van lesmateriaal, de begeleiding van beginnende taalleerkrachten en de professionalisering van taalleerkrachten. Maar in de hele bevraging geven leraren ook aan dat het hun voor al die taken **aan tijd en organisatie ontbreekt**.

Ook bij vragen **over professionalisering** komt dezelfde opmerking terug. De behoefte aan professionalisering bij taalleerkrachten is groot. Nog geen 9% geeft aan geen behoefte te hebben aan professionalisering. Net geen 40% volgt verschillende keren per jaar professionaliseringsinitiatieven, en net geen 30% doet dat jaarlijks. Toch geeft iets meer dan een vijfde van de deelnemers aan professionalisering te volgen afhankelijk van het aanbod en volgt net geen tiende slechts één keer om de paar jaar of nooit professionalisering. Misschien ligt het tijdsgebrek dat taalleerkrachten ondervinden hier aan de basis. Tijd is namelijk een van de randvoorwaarden van taalleerkrachten om zich te professionaliseren: bijna 63% van de respondenten gaat niet of helemaal niet akkoord met de stelling "ik heb voldoende tijd voor professionalisering". In verhouding duiden leerkrachten in het aso dit meer aan.

In de opmerkingen sommen respondenten diverse **organisatorische redenen** op die het moeilijk maken om zich bij te scholen. Velen vermelden dat ze geen tijd hebben voor professionalisering door de hoge werkdruk of de gezinssituatie. Sommige scholen ontraden leerkrachten zelfs om professionalisering te volgen. De redenen zijn uiteenlopend: er is een lerarentekort in de school, het professionaliseringsinitiatief valt op een dag waarop te veel lessen ingepland staan of slechts een beperkt aantal vakleerkrachten mag een initiatief volgen. Enkele deelnemers geven aan dat uitwisseling de werkdruk kan verhogen omdat het zo tijdsintensief is. En ook de selectie van kwalitatief materiaal uit het overaanbod online wordt als tijdrovend beschouwd.

Wellicht heeft het met deze randvoorwaarden te maken dat bij andere vragen bepaalde antwoordopties goed scoren bij taalleerkrachten. Professionalisering die **op school** wordt georganiseerd scoort heel hoog. Meer dan drie vierde van de respondenten duidt dit aan als een motiverende of zeer motiverende factor voor professionalisering. Workshops op school staan als derde in de lijst

van professionaliseringsinitiatieven die een grote impact hebben op taalleerkrachten, websites als tweede. Mocht professionalisering structureel ingebed kunnen worden in de opdracht van taalleerkrachten, dan verkiest bijna 60% van de respondenten overleg met de **vakgroep**. 40% van de respondenten kiest ervoor om materiaal te laten ontwikkelen door (gedetacheerde) leerkrachten, al dan niet in ontwikkelcommissies. Al die opties kunnen het gebrek aan tijd van taalleerkrachten enigszins inperken.

Het gebrek aan tijd en de randvoorwaarden waaraan vandaag te weinig of niet tegemoetgekomen wordt, leiden tot de vaststelling bij de respondenten dat hun **opdracht overladen** is. In de opmerkingen bij verschillende vragen suggereren taalleerkrachten daarom enkele mogelijke maatregelen.

Als het over aanvangsbegeleiding gaat, geven 21 respondenten spontaan aan dat de opdracht van (taal)leerkrachten te zwaar is. Ze roepen o.a. op om beginnende leraren een coherente lesopdracht te geven en voor taalleraren in compenserende uren te voorzien voor het opstellen en corrigeren van communicatieve opdrachten. Gevraagd naar ingrepen in het lessenrooster ter bevordering van het talenonderwijs roepen verschillende respondenten evenzeer op tot **compenserende maatregelen** voor taalleerkrachten aangezien die veel tijd investeren in het corrigeren van schrijfoopdrachten van grote klassen en in het remediëren van leerlingen. Ze vragen o.a. het behoud van de bijspronguren of een vermindering van toezichtsuren. Ook roepen ze op om ervaren vakleraren als mentoren voor starters aan te duiden en samenwerking tussen starters en ervaren taalleraren te bevorderen.

4.3. Meer uren, minder leerlingen

Zowel bij de vraag naar de grootste actiepunten voor het talenonderwijs vandaag als naar de ingrepen in het lessenrooster, roepen heel wat respondenten op tot **een verhoging van het aantal taaluren** in het curriculum. Bij de vraag naar aanvangsbegeleiding lezen we een twintigtal opmerkingen om meer taaluren op te nemen in het curriculum, waarbij meer taaluren Frans het meest wordt vermeld. De deelnemers geven aan dat het onmogelijk is om alle doelen, die vaak zijn toegenomen, te bereiken in het beperkte aantal taaluren die er nu zijn. Sommige respondenten vragen daarom een schrapping van bepaalde vakken of een toevoeging van complementaire uren voor de talen. Ook een vraag naar ingrepen in het lessenrooster genereert ruim veertig opmerkingen om meer lessen taal in het curriculum op te nemen. De respondenten geven aan dat ze onvoldoende tijd hebben om de leerstof grondig uit te leggen en om de leerlingen de leerstof te laten automatiseren. De lestijd is ook te beperkt om voldoende aandacht aan de vaardigheden te kunnen besteden en om het taalniveau van de leerlingen op te krikken.

Taalleerkrachten hebben nood aan tijd om zich te professionaliseren en om lesmateriaal uit te wisselen, maar ze vragen ook met aandrang om kleinere klassen mogelijk te maken en meer lessen in te richten voor taalvakken om het talenonderwijs te versterken.

Rekening houdend met de soms erg grote en heterogene klasgroepen waaraan taalleerkrachten moeten lesgeven, is het niet verwonderlijk dat het grootste actiepoint voor het talenonderwijs vandaag volgens de deelnemers is weggelegd voor de overheid, die **kleinere klasgroepen voor taallessen** in het lager en secundair onderwijs mogelijk moet maken. Maar liefst 60% van de respondenten gaf dit aan in de top-3 van grootste actiepunten voor het talenonderwijs vandaag. In verhouding duiden leerkrachten Frans en leerkrachten die lesgeven in het aso dit actiepoint in grotere mate aan.

Taalleerkrachten zijn duidelijk op zoek naar manieren om aan de ene kant om te gaan met (grote) **heterogene lesgroepen** en aan de andere kant met **de veelheid aan vaardigheden** die aan bod moeten komen en oefening vergen. Zo duiden de meeste leraren “vakoverschrijdend werken” en “taalvakken inroosteren als blok van meerdere lesuren” aan als mogelijke ingreep in het lessenrooster. Sommige leraren suggereren spontaan een gedifferentieerde aanpak in kleinere klasgroepen, bijvoorbeeld om vaardigheden te automatiseren of om in niveaugroepen te werken. Anderen wijzen op de voordelen van co- en teamteachen zoals de expertise van elke vakcollega inzetten, flexuren en parallelle uren met vakcollega's.

4.4. Digitalisering biedt kansen

De enquête geeft duidelijk aan dat taalleerkrachten te weinig tijd hebben voor de taken die ze willen opnemen. Maar ze zien ook opportuniteiten, bijvoorbeeld in digitalisering. Zo kan digitalisering enigszins tegemoetkomen aan het gebrek aan tijd om professionalisering te volgen. Een **online professionaliseringsaanbod** kan er onder andere voor zorgen dat leerkrachten zich niet hoeven te verplaatsen om een professionaliseringssessie bij te wonen en dat ze sessies uitgesteld kunnen volgen. In de hele bevraging werd duidelijk dat digitalisering zulke kansen kan bieden. Zo zetten de respondenten websites in als bron voor leermateriaal, als plaats voor professionalisering en als informatiekanal over hun vak of over de eindtermen.

Voor de **uitwisseling van lesmateriaal** duidt zo'n 40% van de respondenten online uitwisseling op publieke sites zoals Klascement aan in hun top-drie, een uitwisselingsvorm die in verhouding meer uitgesproken gemaakt wordt door leerkrachten Engels en Nederlands, door de minst ervaren leerkrachten en door bso-leerkrachten. Ook ongeveer een derde van de respondenten duidt een online, gesloten groep aan als plaats voor uitwisseling van lesmateriaal. Als bron voor leermateriaal voor leerlingen, staat digitaal lesmateriaal op de derde plaats in de lijst van meest frequent gebruikte bronnen. Toch zien we dat leerwerkboeken nog het meest frequent worden ingezet als leermateriaal voor leerlingen: bijna de helft van de taalleraren gebruikt die elke les, bijna een derde meermaals per week.

Om zich verder te professionaliseren, richten taalleerkrachten zich evenzeer in grote mate op **online professionaliseringsinitiatieven**. Drie vierde van de

respondenten vindt online professionalisering een (zeer) motiverende factor om aan professionalisering deel te nemen, meteen de tweede meest motiverende factor. De minst ervaren taalleerkrachten vinden online professionalisering motiverender dan de meest ervaren taalleerkrachten. Websites zoals het Archief voor Onderwijs of KlasCement worden als bijzonder invloedrijke professionaliseringsinitiatieven aangeduid. Zij hebben relatief meer impact op leerkrachten Nederlands en op bso-, kso- en tso-leerkrachten. Mocht professionalisering structureel ingebed worden in de opdracht van leraren, dan zou net geen 40% van de respondenten een online leertraject willen volgen. Bso-leerkrachten zouden dat in sterkere mate waarderen dan leerkrachten in andere onderwijsvormen.

Bij de vraag hoe leraren op de hoogte blijven van nieuwe ontwikkelingen in hun vakgebied, duiden de meeste leraren, net geen 60%, "door onlinebronnen zoals websites of blogs" aan, wat beter scoort dan bijvoorbeeld de pedagogische begeleidingsdiensten. Een vergelijkbaar aandeel vindt het een (heel) motiverende factor om **het professionaliseringsaanbod samen te brengen** op één overkoepelend online platform met uniforme communicatie. In verhouding zijn de minst ervaren leraren hiervan meest overtuigd.

4.5. Ambitieuze doelen vergen helderheid en tijd

De enquête ging na wat de visie van taalleerkrachten is op de eindtermen, de onderwijsdoelen die minstens moeten worden behaald. De **meningen zijn sterk verdeeld**, met meer dan 40% van de deelnemers die de doelen ambitieus vindt en iets meer dan een vijfde dat het tegenovergestelde meent. Opvallend is dat net geen 30% een neutrale houding aanneemt en een tiende zich niet wenst uit te spreken over de eindtermen.

Ook over de vraag of de eindtermen haalbaar en toereikend zijn, bestaat geen eensgezindheid. Zo vindt een derde ze haalbaar en net geen 30% onhaalbaar. Iets meer dan een vijfde vindt ze toereikend, net geen 30% vindt ze ontoereikend. Leerkrachten Frans geven in grotere mate aan dat de eindtermen onhaalbaar zijn dan leerkrachten Nederlands. Zou het kunnen dat het taalleerkrachten aan **tijd** ontbreekt om de eindtermen voldoende te behalen? Door de afnemende motivatie voor talen bij leerlingen en hun tanende taalniveau zou het behalen van de eindtermen een uitdaging kunnen vormen voor taalleerkrachten, waardoor er ook niet veel meer ruimte overblijft voor een eigen lesinvulling.

Over één aspect van de eindtermen heerst minder verdeeldheid: de respondenten vinden de eindtermen **onvoldoende duidelijk**. De eindtermen zijn voor bijna de helft van hen niet concreet en meer dan 40% vindt ze niet helder geformuleerd. Voor een beduidend kleiner aantal deelnemers zijn de eindtermen wel concreet en wel helder geformuleerd. Leerkrachten uit het GO! en de meest ervaren taalleerkrachten geven in verhouding meer uitgesproken aan dat de eindtermen niet helder zijn. GO!-leerkrachten vinden ook relatief meer dat de eindtermen te weinig concreet zijn.

4.6. De taalleerkracht wil dat de lat hoger ligt voor kennis en evaluatie

42% van de respondenten mag dan wel aangeven dat de eindtermen ambitieus zijn, toch zien we in de loop van de bevraging en in het opmerkingenveld dat de lat hoger moet voor talen. Leraren maken zich grote **zorgen over de kwaliteit** van het talenonderwijs. Taalleerkrachten vragen daarom een grotere focus op kennis of verdieping en een andere vorm van evalueren op klas- en schoolniveau. Bovendien verwijzen respondenten vaak naar de kwaliteit van de uitstroom uit de lerarenopleidingen als aandachtspunt.

Als we vragen om maximaal drie actiepunten voor het huidige talenonderwijs mee te geven, dan komen taalleerkrachten met gelijkaardige prioriteiten. Zo bespraken we al dat kleinere klasgroepen de voorkeur wegdragen. Op de tweede plaats duidt de helft van de leraren aan dat **de kwaliteit van de uitstroom in het lager en secundair onderwijs** beter bewaakt moet worden. Dat wordt overigens significant meer aangeduid door leraren Frans. Uit het opmerkingenveld blijkt dat de lat hoger moet voor talen door meer in te zetten op 'kennis', 'basiskennis' of 'verdieping'.

Dat leerkrachten belang hechten aan **kennis**, blijkt ook uit andere delen van de bevraging. Wanneer ernaar gepolst wordt hoe leraren denken over kennis en vaardigheden, vindt bijna de helft dat eerst op kennis en later pas op vaardigheden ingezet moet worden. Een derde vindt dat kennis en vaardigheden even zwaar moeten wegen. Een kleine tien procent wil absoluut meer gewicht toekennen aan kennis dan aan vaardigheden. In verhouding duiden vaak ervaren leraren (met meer dan twintig jaar ervaring) dit antwoord aan en in significant mindere mate wordt die optie gekozen door startende leraren. Meer gewicht aan vaardigheden dan aan kennis krijgt het minste aantal stemmen. Toch zien we dat dit meer aangekruist wordt door leraren Engels dan door leraren Frans, en meer door leraren met een opdracht in tso-kso dan door leraren met een opdracht in aso.

Dat een kwaliteitscontrole op handboeken door de overheid het talenonderwijs zou kunnen versterken, is een overtuiging van één op de 6 respondenten. Die voorkeur zien we relatief meer bij leraren Engels en leraren tso-kso. Toch vinden leraren het nog altijd kwalitatief sterker als het leermateriaal is **opgesteld door een taalleraar of nagelezen door een vakcollega** dan gecontroleerd door de pedagogische begeleiding of de overheid. Het vertrouwen in de eigen beroeps-groep is ook voor de kwaliteitsbewaking van leermateriaal heel groot.

Gevraagd naar de inhoud van taalhandboeken geven de meeste leraren hun tevredenheid aan over de hoeveelheid vaardigheden die hierin aan bod komt. Bij de tekorten zien we vooral een **focus op kennisinhouden**. Zo geven de leraren Nederlands uitgesproken aan dat er meer woordenschat en grammatica in dat lesmateriaal nodig is. Ook de meest ervaren leraren willen in verhouding met hun collega's meer grammatica aan bod zien komen. Verder wijzen leraren op een tekort aan taalbeschouwing, literatuur of stukken over de histo-

risch-culturele context. Kortom, volgens heel wat leraren moet de lat hoger voor taalkennis en -verdieping, ook in het beschikbare leer materiaal.

Taalleerkrachten vinden dat ook het schoolbeleid meer moet inzetten op de kwaliteitsbewaking van talen. Zo moeten **secundaire scholen een rijk aanbod aan talen** bewaken. Dit is in verhouding meer zo bij leraren Duits en overige talen en leraren met een lesopdracht in het aso. Ook vinden heel wat leraren dat de directie voldoende aandacht moet hebben voor **taal- en talenbeleid op school**.

Gevraagd naar actiepunten voor het talenonderwijs verwijzen deelnemers spontaan naar **het evaluatiesysteem van scholen**. De leraren roepen op om deliberaties voor taalvakken strenger te maken en op klassenraden meer aandacht te schenken aan de resultaten voor talen. Ook bij andere vragen vertonen leraren diezelfde bezorgdheid over de huidige manier van delibereren. De beperkte aandacht voor talen tijdens de klassenraden zorgt er immers voor dat taalzwakke leerlingen in taalopleidingen terecht komen. De eenzijdige focus op wiskunde en wetenschappen tijdens sommige deliberaties stuurt leerlingen naar opleidingen waarin die vakken minder aan bod komen, soms zonder dat men rekening houdt met de zwakke taalresultaten. Zo worden taal leraren extra uitgedaagd om de kwaliteit en het niveau van een talenrichting te bewaken. Ook in de aanvangsbegeleiding kan die tendens een rol spelen, aangezien taalzwakke leerlingen in talenrichtingen voor (beginnende) leerkrachten extra tijd en energie vergen.

Taalleraren stellen zich tevens vragen bij **het evaluatiesysteem van de leraar zelf**. Zoals we in de tweede bevinding al meegaven, komt uit de vraag rond aanvangsbegeleiding veel kritiek op de hoeveelheid correctiewerk en de tijd die nodig is om alle extra communicatieve taken te corrigeren. Daarnaast uiten leraren kritiek op het dominante gebruik van 'permanente' of 'gespreide' evaluatie voor talen. Zo'n 70% van de respondenten geeft aan dat permanente of gespreide evaluatie de slaagkansen van leerlingen vergroot, maar niet hun taalbeheersing of hun kennis. Eén van de deelnemers stelt het heel scherp: permanente evaluatie zal de slaagkansen op langere termijn zelfs verkleinen. Leraren roepen er opnieuw toe op om de basiskennis en de aandacht en tijd voor verdieping te versterken, ook in de manier van evalueren. Bovendien zou permanente evaluatie minder geschikt zijn om leerlingen voor te bereiden op het hoger onderwijs doordat ze niet meer leren om grote leerstofpakketten te verwerken. Die manier van evalueren zou ook de motivatie en de inzet van leerlingen reduceren.

De lat moet dus hoger door een focus op kennis en door een andere evaluatie. Ten slotte zien we in de bevraging een grote bezorgdheid over **de kwaliteit van de taalleraar zelf**. In hun top-3 van prioritaire actiepunten voor het huidige talenonderwijs geven 205 leraren aan dat het hoger onderwijs de kwaliteit van zijn uitstroom moet bewaken. Vooral de meest ervaren leraren leggen daar de nadruk op. Ook in het opmerkingenveld verwoorden leraren hun bezorgdheid over de kwaliteit van de taalleraar, zowel over de taalbeheersing als de

motivatie van de huidige leraren. Daarnaast zien we opmerkingen in de hele enquête over de kwaliteit van de lerarenopleiding, de noodzaak van uitwisseling tussen ervaren leraren en starters alsook het belang van levenslang leren.

4.7. De leerkracht wil praktische en concrete professionalisering

Professionalisering kan tegemoetkomen aan de vraag naar kwaliteit die voortdurend uit de enquête naar voren komt. Taalleraren verkiezen professionalisering met vakgebonden thema's en praktische, concrete professionalisering.

Als we vragen naar de meest gevolgde professionalisering, duidt de helft van de taalleraren **vakgebonden professionalisering** aan. Zo vindt drie vierde van de leraren klassieke talen dit een prioriteit. Op de tweede plaats staat algemene didactische professionalisering, zoals ict en didactische werkvormen. Minder dan 10% van de leraren kiest voor taal- of schoolbeleid of didactisch-pedagogische professionalisering (zoals veerkracht). Bij de vraag naar de wenselijkheid van bepaalde professionalisering, geven taalleraren opnieuw aan dat ze taalgebonden didactische thema's interessant vinden. Meer dan 552 leraren duiden dit aan in hun top 3 van prioriteiten voor professionalisering. Relatief meer leraren Duits en overige talen duiden dit aan. Op de tweede plaats, met bijna de helft minder reacties, staat professionalisering met niet-taalspecifieke algemene didactische thema's (zoals evaluatie) en op de derde plaats nascholing over recente taalkundige inzichten. Professionalisering rond taalbeleid wordt in verhouding meer gevraagd door leraren Nederlands.

Daarnaast verkiezen taalleraren **concrete en praktijkgerichte professionalisering**. Gevraagd naar de drie belangrijkste randvoorwaarden van professionaliseringsinitiatieven wijst bijna 70% van de leraren naar **concreet lesmateriaal**. Meer dan de helft van de leraren zegt dat de nascholing activerend en ervaringsgericht moet zijn. Daarnaast verkiezen leraren professionalisering die modellen en praktijkvoorbeelden aanbiedt, zoals lesvoorbereidingen of lesobservaties. Taalleraren hechten verder belang aan het feit dat professionalisering inhoudsgericht is. Die randvoorwaarden vinden leraren belangrijker dan andere factoren, zoals de duur van de nascholing of de aanwezigheid van expertise.

Ook wat de vorm van professionaliseringsinitiatieven betreft, kiezen taalleraren overduidelijk voor **praktijkgerichte** nascholingen. Meer dan 60% van de deelnemers kiest binnen hun top drie voor praktijkgerichte professionalisering vanuit de ervaring van de trainer. Nog eens 56% van de taalleraren kiest voor praktijkgerichte professionalisering die wetenschappelijk is onderbouwd.

Opnieuw zien we veel **vertrouwen in de eigen beroepsgroep**: leraren verkiezen immers een trainer met beroepservaring. Daarnaast kiest 55% van de leraren voor uitwisseling tussen leraren en netwerken als wenselijke professionaliseringsstructuur. Ook bij de vraag naar structurele professionalisering blijkt de

topprioriteit tijd en ruimte voor uitwisseling en overleg met de eigen vakgroep. Vooral leraren van de eerste graad duiden dat als hoofdprioriteit aan.

Opvallend is dat 'theoretisch-wetenschappelijke professionalisering' door slechts 12% van de leraren wordt aangeduid en daarbij de **minst wenselijke vorm van professionalisering** is. In verhouding duiden de meest ervaren leraren dit nauwelijks aan. Bovenstaande antwoorden roepen de vraag op hoe we deze score moeten interpreteren: is er bijvoorbeeld te weinig tijd voor de taalleraar om voorbij het praktische en concrete te gaan? Of werd de optie geïnterpreteerd als 'professionalisering vanuit theoretisch-pedagogische inzichten' eerder dan 'professionalisering vanuit inzichten uit de taal- en literatuurwetenschap'?

De respondenten duiden **verschillende randvoorwaarden** voor professionalisering aan die betrekking hebben op de financiering van professionalisering, de organisatie op school en de zichtbaarheid van professionalisering. Meer dan drie vierde van de respondenten vindt dat de school professionalisering voldoende financieel ondersteunt. In verhouding zijn bso-leerkrachten minder tevreden over die financiering. In enkele reacties in het opmerkingenveld wijzen verschillende respondenten met een kritische vinger naar de overheid, die volgens hen onvoldoende financiële steun verleent aan professionalisering. Ook op organisatorisch vlak lijkt de school de professionalisering van taalleerkrachten voldoende te faciliteren. Opnieuw zijn bso-leerkrachten relatief minder tevreden over de organisatorische ondersteuning van de school.

Ten slotte vindt iets meer dan een derde van de taalleerkrachten **het aanbod te weinig gecentraliseerd weergegeven**; het aanbod zou met andere woorden op één plek geraadpleegd moeten kunnen worden ook al vindt de professionalisering op verschillende locaties plaats. Een vijfde van de respondenten geeft expliciet aan dat de overheid meer aandacht moet hebben voor professionalisering van taalleraren. Bso-leerkrachten duiden dit actiepunt significant meer aan dan leerkrachten uit de andere finaliteiten.

4.8. De taalleerkracht wil een sterke talencampagne

Taalleraren geven zowel in hun antwoorden als in het opmerkingenveld aan dat ze bezorgd zijn om de **perceptie van het talenonderwijs**. Ze maken zich zorgen over het beeld dat binnen de school en binnen de samenleving bestaat van het talenprofiel van leerlingen en de kwaliteit van het talenonderwijs. Leraren tonen zich eensgezind over zowel de noodzakelijkheid van een talencampagne als over de vorm van zo'n campagne.

Tot 95% van de respondenten reageert positief op de voorgestelde campagneacties. Bovendien geeft één op de vijf leraren aan dat een talencampagne vanuit de overheid om leerlingen te motiveren een **prioritaire maatregel is voor het talenonderwijs** vandaag. Dit actiepunt wordt relatief meer aangeduid door leraren aso, leraren klassieke talen en leraren derde graad. In het opmer-

kingenveld van diezelfde vraag verwijst één op de zeven leraren spontaan naar de perceptie van het talenonderwijs met de boodschap dat die beeldvorming dringend bijgestuurd moet worden om het talenonderwijs op te waarderen. De overheid kan via een campagne voor een ommekeer zorgen.

Waar het over de inhoud van een mogelijke campagne ter promotie van de talen gaat, is **een richting Moderne Talen in de derde graad** doorstroomfinaliteit een troef volgens de deelnemers. De organisatie van zo'n sterke talenrichting (de richting die het Vlaams Talenplatform aanvroeg in 2021 en de Vlaamse Regering goedkeurde in het voorjaar 2022, dus na de afname van de enquête) is meer dan welkom. 83% van de deelnemers vindt een richting Moderne Talen in de derde graad met uitdagende inhoud voor taal en literatuur een heel goede actie. Als we taalleerkrachten vragen naar de belemmerende factoren om voor een talenopleiding te kiezen, suggereren sommigen spontaan dat talenrichtingen te weinig specifieke inhoud aanreiken, en dat ze te lage eisen stellen aan de leerlingen die zo'n richting volgen. Door het curriculum in het secundair onderwijs te versterken, komen we tegemoet aan de vraag van ambitieuze leerlingen met een talent voor talen. Ook kan een **curriculumversterking** de kwaliteit van het talenonderwijs beter garanderen, doordat vanuit de klassenraad en vanuit de ouders anders naar de talenrichting wordt gekeken.

Andere campagneacties die heel wat enthousiasme van de taalleraren wegdragen, zijn getuigenissen. Het meest motiverend (89%) vinden de leraren **getuigenissen** van taalprofessionals uit andere sectoren (zoals de bedrijfswereld, de media, de cultuursector). Ook getuigenissen van oud-leerlingen en getuigenissen van *influencers* die een talenopleiding volgden, schatten de respondenten als grote motivators in. Als doorslaggevende factoren om voor een talenopleiding in het hoger onderwijs te kiezen, scoren internationale ervaring (88%) en beroepsperspectieven (77%) ook uitermate hoog. Het is dus duidelijk dat leraren vinden dat de **toekomstmogelijkheden** van talenopleidingen nog meer in de kijker kunnen en moeten staan.

4.9. De ene taal(leerkracht) is de andere niet

Op basis van de statistische toetsen konden we in de bevraging significante verschillen identificeren tussen de respondentengroepen. Zo hebben taalleerkrachten verschillende behoeften op het vlak van professionalisering, leer materiaal en organisatie van de lessen, afhankelijk van hun profiel (hoofdtal, onderwijsnet, leerjaren, jaren ervaring en finaliteit). In wat volgt schetsen we profielen van bepaalde respondentengroepen die iets van die verschillen kunnen laten zien. Het is belangrijk om deze profielen met de nodige relativering te benaderen: elk van deze profielen generaliseert en doet dat op basis van wat respondentengroepen van elkaar doet verschillen in deze specifieke dataset.

Aso-taalleerkrachten lijken (in vergelijking met bso-, kso- en/of tso-leerkrachten) in mindere mate gebruik te maken van leerlingwerkboeken en zich

bij de ontwikkeling van hun lessen meer te baseren op handboeken of andere (online) leermiddelen. In verhouding verkiezen ze in grotere mate uitwisseling binnen de vakgroep en in mindere mate online uitwisseling. Wat professionalisering betreft, vinden aso-leerkrachten in grotere mate dat ze daarvoor onvoldoende tijd hebben. Als aso-leerkrachten zich professionaliseren, dan verkiezen ze in grotere mate nascholingen gegeven door taal- of literatuurexperten zoals professoren, lectoren en onderzoekers en door inspirerende sprekers. Net zoals online uitwisseling minder gekozen wordt, duiden aso-leerkrachten ook websites minder aan als professionaliseringsinitiatief met impact. Net zoals aso-leerkrachten de vakgroep verkiezen voor uitwisseling van lesmateriaal, verkiezen ze ook de vakgroep voor aanvangsbegeleiding en in mindere mate begeleiding door de pedagogische begeleidingsdiensten. Ze stellen vertrouwen in taalleerkrachten en vinden in grotere mate dat leerkrachten voldoende zijn opgeleid om kwalitatieve toetsen en evaluatietools te ontwikkelen. Aso-leerkrachten zijn ook tevredener over de ondersteuning van professionalisering door de school, zowel op financieel als organisatorisch vlak. Als acties voor het talenonderwijs vragen ze in grotere mate naar kleinere klasgroepen en naar het bewaken van een rijk aanbod van talen door de school.

Bso-taalleerkrachten gebruiken (in vergelijking met aso-, kso- en/of tso-leerkrachten) voor de ontwikkeling van hun lessen vaker de eindtermen en verkiezen in grotere mate online uitwisseling van lesmateriaal. Wat professionalisering betreft, duiden ze vaker de lerarenopleiding aan als professionaliseringsinitiatief met impact. Ze kiezen ook meer voor onlinetrajecten als professionaliseringsvorm. Bso-leerkrachten verkiezen in grotere mate taalprofessionals uit het werkveld als nascholers, maar zijn minder tevreden over de ondersteuning van professionalisering door de school, zowel op organisatorisch als op financieel vlak. Als actie voor het talenonderwijs vandaag vragen bso-leerkrachten in grotere mate om aandacht voor de professionalisering van taalleerkrachten.

Leerkrachten Nederlands gebruiken (in vergelijking met leerkrachten van sommige andere talen) in mindere mate leerlingwerkboeken en gebruiken op frequentere basis materiaal van collega's. Ze consulteren ook vaker de eindtermen bij lesvoorbereidingen en doen vaker een beroep op wetenschappelijke inzichten. Voor de uitwisseling van lesmateriaal kiezen leerkrachten Nederlands vaker voor online materiaal via publieke websites en voor didactisch materiaal ontwikkeld door leerkrachten met ervaring en kennis van het leerplan. Websites en de lerarenopleiding spelen een grotere rol in de professionalisering van leerkrachten Nederlands, ze kiezen meer dan andere leerkrachten ook voor professionalisering rond taal- en talenbeleid, en verkiezen in grotere mate voor taal- of literatuurexperten zoals professoren, lectoren en onderzoekers en inspirerende sprekers als nascholers. Als ingreep in het lessenrooster ter bevordering van het talenonderwijs duidt de leerkracht Nederlands in grotere mate vakoverschrijdend werken aan.

Leerkrachten Frans gebruiken (in vergelijking met leerkrachten van sommige andere talen) in grotere mate handboeken of andere (online) leermiddelen

voor de ontwikkeling van hun lessen. Voor professionalisering verkiezen leerkrachten Frans vaker taalprofessionals uit het werkveld en pedagogische begeleiders als nascholers. Leerkrachten Frans vinden de eindtermen in grotere mate onhaalbaar, en de leerplannen en didactische fiches bevatten volgens hen in mindere mate alle noodzakelijke onderdelen van taalverwerving. Bij de vraag over de balans tussen kennis en vaardigheden duiden ze frequenter aan dat er eerst meer gewicht aan kennis en dan aan vaardigheden toegekend moet worden. Als actie voor het talenonderwijs vandaag vragen leerkrachten Frans in grotere mate om de kwaliteit van de uitstroom uit het lager en secundair onderwijs te bewaken.

Leerkrachten klassieke talen gebruiken (in vergelijking met leerkrachten van sommige andere talen) in mindere mate leerlingwerkboeken en didactische fiches, en in grotere mate zelfontwikkeld materiaal. Ze kijken voor de ontwikkeling van hun lessen minder frequent expliciet naar de eindtermen. Leerkrachten klassieke talen zijn in grotere mate tevreden over het professionaliseringsaanbod, waarbij ze vakgebonden professionalisering (bv. over taaldidactiek, literatuur, taalkunde, historisch-culturele context), inspirerende lezingen, inhoudsgerichte initiatieven en vakgebonden cursussen verkiezen. Als nascholers geven leerkrachten klassieke talen de voorkeur aan taal- of literatuurexperten zoals professoren, lectoren en onderzoekers, inspirerende sprekers zoals literaire auteurs of opiniemakers. De informatiekanaalen en bronnen ter ondersteuning van lesontwikkeling waarop ze vertrouwen, zijn in grotere mate de pedagogische begeleidingsdiensten, de vakverenigingen, wetenschappelijke studies en inzichten, lezingen, vakgerelateerde en didactisch-pedagogische boeken. De leerplannen en didactische fiches vinden leerkrachten klassieke talen in veel grotere mate haalbaar en die zijn volgens hen in grotere mate een werkbaar instrument om mee aan de slag te gaan. Wat evaluatie betreft, gaat de leerkracht klassieke talen frequenter niet akkoord met de stelling dat slagen voor vaardigheden mogelijk is zonder slagen voor onderliggende kennis. Als ingreep in het lessenrooster die het talenonderwijs zou kunnen bevorderen duiden leerkrachten klassieke talen in veel mindere mate “individuele taalvakken inroosteren als blok van meerdere lessen” aan.

Startende taalleerkrachten gebruiken (in vergelijking met leerkrachten met 5 of meer jaren leservaring) op frequentere basis materiaal van collega's en verkiezen in grotere mate online uitwisseling van lesmateriaal. Ze zijn in mindere mate voorstander van vakgebonden professionalisering en in grotere mate van didactisch-pedagogische en online professionalisering. Ook wonen ze liever lessen van collega's bij. De lerarenopleiding oefent de grootste invloed uit op startende taalleerkrachten, terwijl ze de pedagogische begeleidingsdiensten veel minder als informatiekanal aanduiden dan hun meer ervaren collega's dat doen. Bij de vraag over de balans tussen kennis en vaardigheden duiden startende leerkrachten in grotere mate “meer gewicht aan vaardigheden dan aan kennis” aan.

Ervaren taalleerkrachten verkiezen (in vergelijking met leerkrachten met minder dan 20 jaren leservaring) in grotere mate professionalisering door

externe organisaties, inspirerende lezingen en professionalisering binnen de scholengroep. Ze kiezen in mindere mate voor theoretisch-wetenschappelijke professionalisering, inhoudsgerichte initiatieven en modules aan de universiteit of hogeschool. Als nascholers verkiezen ervaren leerkrachten in mindere mate taal- en literatuurexperten en in grotere mate inspirerende sprekers. Klasbezoeken bij collega's beïnvloeden veel minder het functioneren van ervaren leerkrachten, en ook de impact van de lerarenopleiding is veel kleiner. Ze zijn er in mindere mate voorstander van dat het Vlaams professionaliseringsaanbod op één overkoepelend online platform samengebracht zou worden of dat het professionaliseringsaanbod uitgebreid zou worden. Als informatiekanalen duiden ervaren leerkrachten in grotere mate de pedagogische begeleidingsdiensten en nieuwe uitgaven van handboeken aan. De eindtermen zijn voor ervaren leerkrachten iets minder haalbaar en minder helder. Bij de vraag over de balans tussen kennis en vaardigheden duiden ervaren leerkrachten vaker aan dat er meer gewicht aan kennis dan aan vaardigheden toegekend moet worden. Als ingreep in het lessenrooster die het talenonderwijs zou kunnen bevorderen, duiden ze in veel mindere mate vakoverschrijdend en jaaroverschrijdend werken aan. Ervaren leerkrachten vinden in grotere mate dat de kwaliteit van de uitstroom van het hoger onderwijs bewaakt moet worden om het talenonderwijs te bevorderen.

Taalleerkrachten van de derde graad gebruiken (in vergelijking met leerkrachten van de eerste en/of tweede graad) in mindere mate leerlingwerkboeken, en in grotere mate zelfontwikkeld materiaal. Voor de kwaliteitsbewaking van het leermateriaal hechten ze opvallend minder belang aan uitgeverijen in vergelijking met hun collega's. Leraren van de derde graad raadplegen meer wetenschappelijke inzichten dan hun collega's in de andere graden. Zij wensen ook professionalisering rond literatuur en literatuurwetenschap. De impact van de lerarenopleiding is overigens het grootst op deze groep. De duur van de professionalisering is voor deze groep leraren minder van belang. Deze taalleeraren zijn ook het meest kritisch over de eindtermen en vinden die te weinig praktijkgericht.

5

AANBEVELINGEN



In het voorjaar van 2020 stelde het Vlaams Talenplatform een Talenplan op met concrete maatregelen die de staat van het talenonderwijs kunnen opkrikken. Enkele daarvan werden inmiddels gerealiseerd, maar er blijft nog veel werk op de plank. De resultaten van deze enquête bij taalleerkrachten laten ons toe om het talenplan te actualiseren en verder te verfijnen met een reeks aanbevelingen. Hoewel sommige van die aanbevelingen expliciet bedoeld zijn voor specifieke actoren zoals de Vlaamse overheid of schooldirecties, richten we ze naar iedereen die zich erdoor aangesproken voelt. Verwachten dat alle aanbevelingen eenvoudig in kort bestek uitgevoerd kunnen worden, is ongetwijfeld een utopie, maar het spectrum tussen utopie en status quo laat veel ruimte voor doelgerichte actie.

We koppelen onze aanbevelingen aan de diverse bouwstenen van een krachtig taalonderwijs (Figuur 1). Het absolute fundament wordt gevormd door bekwame leerkrachten die via een krachtig curriculair aanbod hun leerlingen heldere leerdoelen laten bereiken. De methodes die ze daartoe kunnen hanteren, situeren zich in drie domeinen: het lesgeven, lesmateriaal en toetsen. Belangrijke randvoorwaarden die individuele leerkrachten meer slagkracht en vertrouwen geven, zijn professionalisering aan de ene kant, mentoring alsook de inzet en uitwisseling van expertise aan de andere kant. Tot slot hebben attitudes van en tegenover leerkrachten een impact op hun functioneren.



Figuur 1 Bouwstenen voor de taalleerkracht

5.1. Solide fundamenten

5.1.1. Bekwame leerkrachten

Het lerarentekort in Vlaanderen is groot en zal de komende jaren enkel toenemen. De Vlaamse overheid rekent Nederlands, Frans en Engels tot de “knelpuntvakken” (Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2019: 17), met als gevolg dat schooldirecties vaak tijdelijke oplossingen moeten bedenken voor taalvakken.

Elke dag opnieuw geven duizenden taalleerkrachten het beste van zichzelf. Hun basisuitrusting daarvoor moet een degelijke opleiding zijn die de lat hoog legt voor toekomstige taalleerkrachten. De **minimumvereisten** die gesteld worden binnen lerarenopleidingen en educatieve masters moeten daarom bewaakt worden. Hanteren alle educatieve bacheloropleidingen bijvoorbeeld dezelfde taalbeheersingsniveaus in hun opleidings specifieke leerresultaten als daar geen Vlaanderenbrede afspraken over zijn?

Vereiste bekwaamheidsbewijzen zouden bovendien daadwerkelijk “vereist” moeten zijn om talen te mogen onderwijzen. Het gebrek aan leerkrachten met zo’n bewijs dwingt schooldirecties ertoe de vakken Nederlands, Frans en Engels steeds vaker leerkrachten met specialisaties in andere domeinen in te zetten (Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2019: 18). Enkel een leerkracht die een gedegen taalinzicht heeft en die de taal zelf goed beheerst, kan leerlingen de basiskennis en vaardigheden bijbrengen die zij nodig hebben om hogere taalniveaus te bereiken. Enkel een leerkracht die zelf gepassioneerd is door een taal, kan die passie aanwakkeren bij leerlingen.

Algemene initiatieven om het lerarenberoep aantrekkelijker te maken, kunnen ook hun vruchten afwerpen voor het talenonderwijs. Maar een betere instroom van bekwame taalleerkrachten begint vooral bij de **instroom van sterke profielen** in talenopleidingen in het hoger onderwijs. Daartoe moeten die opleidingen studenten, en zeker ook de betere studenten aantrekken. Doordachte studiekeuzebegeleiding in secundaire scholen is zich bewust van de professionele en maatschappelijke rijkdom van een talenstudie, en laat sterke leerlingen met een bijzondere interesse voor taal bijvoorbeeld toe om de sterktes van een talenopleiding te ontdekken, vanuit een visie die opleidingen niet in een hiërarchie plaatst maar die de sterktes én interesses van leerlingen met opleidingen verbindt.

Zijinstromers die de overstap maken naar het lerarenberoep vanuit een andere professionele context zijn nodig om het lerarentekort terug te dringen en brengen doorgaans boeiende ervaring en inzichten met zich mee. Zij hebben nood aan trajecten die hen ook in het onderwijs kwaliteit kunnen laten leveren en die zowel inhoudelijk als qua tijdsinvestering voldoende aantrekkelijk zijn.

5.1.2. Krachtig aanbod

De invoering van **de richting Moderne Talen** in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs biedt een enorme kans om leerlingen de vele facetten

van een talenstudie te laten verkennen. Scholen moeten ertoe aangezet worden om die richting effectief aan te bieden als een volwaardige keuze naast de andere opties in de domeinoverschrijdende doorstroomfinaliteit. Daarbij moeten gemotiveerde leerkrachten hun even gemotiveerde leerlingen inspireren en uitdagen om niet enkel hun taalniveau verder te verhogen, maar evenzeer om kennis te maken met verschillende gerelateerde disciplines (zoals sociolinguïstiek en taaltechnologie) en hun talenpalet nog uit te breiden met bijkomende registers in een taal en met een vierde taal. De talenopleidingen uit het hoger onderwijs kunnen op hun beurt leerkrachten inspireren door inzichten en materiaal aan te reiken die aansluiten bij die disciplines.

Een kritische kanttekening bij de hervorming van het secundair onderwijs is de verstrengeling van **Latijn** in de tweede graad met wiskunde: leerlingen die vanuit een talige en historisch-culturele motivatie de richting Latijn willen volgen, krijgen onvermijdelijk eenzelfde wiskundepakket als leerlingen die de richting Natuurwetenschappen kiezen. Die combinatie kan leerlingen afschrikken en de aantrekkingskracht van de richting Latijn aantasten.

De competenties die leerlingen in taalvakken moeten verwerven, omvatten een uitdagende mix aan kennis en vaardigheden, van woordenschatverwerving en inzicht in taalstructuur over lezen, luisteren, spreken en schrijven tot literatuur en (inter)culturele competenties. Om die allemaal voldoende aan bod te laten komen, leerlingen kwaliteitsvol te laten oefenen, hun zinvolle feedback te geven, en betrouwbaar te kunnen toetsen in welke mate ze die vaardigheden hebben verworven, hebben taalleerkrachten veel **lesuren** nodig die effectief aan taalcompetenties besteed worden. Hoewel elke leerkracht gevoelig moet zijn voor taal, is niet elke leerkracht een taalleerkracht. Scholen en onderwijsnetten zouden het schoolvak Nederlands dan ook zo moeten organiseren dat het vak aan alle competenties Nederlands ten volle aandacht kan besteden, zodat geen enkel aspect ervan zonder meer doorgeschoven moet worden naar bijvoorbeeld algemene vakken.

5.1.3. Heldere doelen

De eindtermen zijn over het algemeen ambitieus en dragen het potentieel in zich om de lat hoger te leggen voor talen in het secundair onderwijs. De manier waarop leerlingen competenties bereiken, speelt daarbij een niet te onderschatten rol. Je kunt een taal pas begrijpen en er zelf in communiceren als je voldoende woorden kent en als je een gedegen inzicht hebt in grammaticale principes. Die evidente premisse moet weer meer aandacht krijgen in het taalonderwijs: leerkrachten moeten de ruimte krijgen om bij en met hun leerlingen eerst een fundament van **basiskennis** aan te leggen waar vervolgens vaardigheden op gebouwd kunnen worden (zie ook Brinckman & Versluys, 2021).

De Vlaamse Regering stelde zich tot strategisch doel om eindtermen “scherp, duidelijk en uitdagend” te formuleren (Weyts, 2019: 85). Niettemin blijken taalleerkrachten het geheel aan eindtermen niet altijd even helder te vinden. **Duiding** bij zowel de eindtermen als bij hun vertaling door de onderwijsnetten

naar leerplannen en didactische fiches is wenselijk via onder andere schoolbezoeken van experts, professionaliseringsactiviteiten en een ondersteunende website.

Aanbevelingen voor solide fundamenten

- Bewaak de minimumvereisten voor toekomstige taalleerkrachten.
- Stimuleer sterke profielen om door te stromen naar taalopleidingen en het lerarenberoep.
- Consolideer de curriculumversterking.
- Bied voldoende taallessen aan.
- Maak ruimte voor kennis als fundament in het curriculum.
- Voorzie in voldoende duiding van eindtermen en leerplannen.

5.2. Krachtige onderwijsactiviteiten

5.2.1. Lesgeven

Goed onderwijs draait in de eerste plaats om lesgeven, en het is ook voor die kerntaak dat leerkrachten meer tijd vragen.

Naast een algemene planlastvermindering kunnen relatief kleine ingrepen een groot verschil maken. Studietoezicht vereist bijvoorbeeld geen leraren-diploma en zou doorgeschoven kunnen worden naar (een nieuw profiel van) onderwijsassistenten. Specifiek voor taalleerkrachten houdt de grote diversiteit aan vaardigheden en leerinhouden die in elk taalvak aan bod komt, op zich al een gevaar van versnippering in. Als taallessen vaker in **aansluitende lesuren** geprogrammeerd zouden worden, zouden leerkrachten kennis en vaardigheden veel beter kunnen integreren, leerlingen meer kansen geven om vaardigheden te automatiseren en hun betere feedback geven. Doordat leerlingen veel vaardigheden moeten inoefenen en enkel zichzelf kunnen overstijgen mits ze regelmatig degelijk advies krijgen over de manier waarop ze dat kunnen doen, hebben taalleerkrachten een **bovengemiddeld zware verbeter-en feedbacklast**. Die kunnen scholen compenseren door hen minder uren toe te kennen voor hun aanstellingspercentage dan leerkrachten van andere vakken.

Een bijzondere uitdaging vormt de sterke heterogeniteit van veel lesgroepen. Uiteenlopende modellen kunnen helpen om die uitdaging op een kwaliteitsvolle en haalbare manier aan te gaan (bv. differentiatie in niveaugroepen, differentiatie in eenzelfde lesgroep, *peer-assisted learning*, *co-teaching*), en geen enkel model past voor elke situatie. Leerkrachten en scholen moeten

ondersteund worden wanneer ze een gepaste didactische aanpak voor hun lesgroepen willen selecteren en die aanpak willen implementeren. Aansluitend daarbij moeten scholen ook **groepsgroottes** voor taallessen kunnen bewaken om te garanderen dat elke leerling evenveel leeransen krijgt.

De enquête van het Vlaams Talenplatform geeft aan dat we niet elke taalleerkracht over eenzelfde kam mogen scheren en dat de behoeftes van bv. een leerkracht klassieke talen (sterk) kunnen verschillen van die van bv. een leerkracht Nederlands. Als scholen professionaliseringsinitiatieven nemen of activiteiten opzetten om leerkrachten ideeën te laten uitwisselen, kunnen die verschillen een troef zijn. Het verdient dan ook aanbeveling om ze te erkennen en als hefboom te gebruiken om het beste resultaat te bereiken.

5.2.2. Lesmateriaal

Het aanbod aan beschikbaar lesmateriaal is nog nooit zo groot geweest als vandaag, maar dat maakt het ook moeilijk voor leerkrachten om uit te maken welk materiaal geschikt is en vooral voldoende **kwaliteitsvol** is om de eindtermen te kunnen realiseren. Een kader dat zowel leerkrachten als ontwikkelaars van lesmateriaal zouden kunnen hanteren om de kwaliteit van het materiaal beter in te schatten, zou zeer welkom zijn.

Lesmateriaal is maar zo nuttig als leerkrachten en leerlingen er voldoende eten en drinken in vinden. Het moet dan ook voldoende **geactualiseerd** worden en meer aandacht schenken aan componenten die leerkrachten nu onderbelicht vinden, zoals literatuur, onderzoekscompetenties, historisch-culturele contexten en uitspraakonderwijs. **Digitaal** beschikbaar lesmateriaal maakt het ruimer beschikbaar, vergemakkelijkt de uitwisseling van materiaal en ervaringen en kan zo tijdsbesparend werken.

Vooraf in de derde graad geven taalleerkrachten de voorkeur aan **eigen materiaal** (of aan bestaand materiaal dat ze naar hun hand zetten) of dat van (vakgroep)collega's, maar daarvoor ontbreekt het hun vaak aan voldoende tijd. Die tijd creëren, zou de rol erkennen van taalleerkrachten als auteurs van kwaliteitsvol lesmateriaal op maat van hun specifieke doelgroepen. Als leerkrachten bovendien hun materiaal actief en systematisch met elkaar uitwisselen, ontstaat op een bijna organische manier een lerend netwerk.

Bevindingen van zowel vakinhoudelijk als vakdidactisch wetenschappelijk onderzoek moeten systematisch en op een toegankelijke manier ontsloten worden zodat ze ingang vinden in lesmateriaal van leerkrachten en uitgeverijen. Een **Kenniscentrum Onderwijs**, zoals initieel bepleit door de Commissie Beter Onderwijs (Brinckman & Versluys, 2021: 98), zou daar de motor achter kunnen vormen.

5.2.3. Toetsen

Als we de lat hoger willen leggen voor talen in het Vlaamse onderwijs, moeten we die ook hoog leggen voor ons **toetsbeleid**, dat tenslotte moet aangeven of leerlingen de eindtermen behalen of niet. Leerkrachten kunnen ondersteuning

gebruiken bij de evaluatie van taalvaardigheid en -kennis, bijvoorbeeld bij het afzetten van de resultaten van hun leerlingen tegen de beoogde eindtermen, bij het opsporen van tekorten en het uitwerken van remediëring.

Reflectie is noodzakelijk over het gewenste evenwicht tussen **gespreide evaluatie** (die leerlingen kan aanmoedigen specifieke vaardigheden te ontwikkelen) en **periodieke evaluatie** (die een eindoordeel velt over het bereikte taalniveau van de leerling en over kenniselementen).

Omdat taalverwerving een proces is waarin leerlingen jaar na jaar voortbouwen op verworven kennis en vaardigheden, moeten tekorten voor taalvakken ernstig genomen worden in besprekingen in **klassenraden**. Enkel zo kan elke leerling het volgende jaar aanvatten vanop hetzelfde startniveau en kunnen taallessen in homogeneren groepen aangeboden worden.

Aanbevelingen voor krachtige onderwijsactiviteiten

- Vermijd versnipperde opdrachten.
- Geef leerkrachten tools om met heterogene groepen om te gaan.
- Bewaak groepsgroottes.
- Hou rekening met verschillende profielen van taalleerkrachten.
- Actualiseer en digitaliseer lesmateriaal.
- Ontsluit bevindingen van wetenschappelijk onderzoek op een toegankelijke manier.
- Monitor de kwaliteit van toetsbeleid.

5.3. Slagvaardige randvoorwaarden

5.3.1. Professionalisering

Door de brede waaier aan leerinhouden en vaardigheden die taalleerkrachten in hun lessen moeten bestrijken, hebben ze een grote behoefte om zich geregeld bij te scholen. De ruimte daarvoor ontbreekt echter veelal. Het recht van elke leerkracht op professionalisering impliceert in de eerste plaats tijd en een organisatie die die **tijd** kan garanderen. Als professionalisering benaderd wordt als een intrinsieke voorwaarde voor kwaliteitsvol onderwijs, zoekt men creatieve oplossingen om de potentiële nadelen van een professionaliseringsactiviteit op te vangen (bv. moet een lesgroep andermaal studietoezicht krijgen omdat een leerkracht een bijscholingsactiviteit volgt?). Ook budgetten moeten volgen zodat leerkrachten uit een ruimere menukaart van initiatieven kunnen kiezen, zelfs in het buitenland. Dat laatste zou zelfs een evidentie moeten zijn voor taalleerkrachten.

Professionaliseringsactiviteiten moeten beter zichtbaar worden. Leerkrachten zien soms af van een activiteit omdat ze zich er te ver voor moeten verplaatsen, terwijl er ook een vergelijkbare sessie dichterbij aangeboden wordt, of ze kiezen voor een minder op hun lijf geschreven opleiding terwijl ze elders een perfect geschikte activiteit hadden kunnen volgen. Net zoals dat voor lesmateriaal het geval is, zijn er best veel professionaliseringsinitiatieven voor taalleerkrachten, maar de informatie wordt versnipperd aangeboden. Een **user-experience website** die alle professionaliseringsinitiatieven voor taalleerkrachten gebundeld weergeeft, kan hiervoor een uitstekende oplossing bieden.

Ondanks de veelheid aan activiteiten blijven **lacunes** bestaan. Zo is er nood aan een groter aanbod aan nascholingen voor taalleerkrachten in de B-stroom, in tso en bso, en in NT2-onderwijs. Ook specifieke uitdagingen, zoals hoe om te gaan met anderstaligen in lessen Nederlands of met leerlingen met leef- en leerstoornissen, verdienen meer aandacht.

Meer tijd om zich te professionaliseren houdt ook meer tijd in om **vakinhoudelijke en theoretisch-wetenschappelijke professionalisering** te stimuleren, professionaliseringsvormen die taalleerkrachten momenteel het minst selecteren. Leerkrachten zijn zich niet altijd bewust van de nochtans grote en snelle evoluties in de vakdomeinen waarin ze destijds gevormd werden en waar ze nog altijd zelf les in geven. Om de aansluiting tussen het secundair en hoger onderwijs te verzekeren (zeker in de nieuwe richting Moderne Talen), is zulke vakinhoudelijke professionalisering onontbeerlijk. Daarin ligt ook een belangrijke opdracht voor het hoger onderwijs. Dat moet die inzichten proactiever tot bij leerkrachten brengen.

Gezien het vertrouwen dat leerkrachten in leerkrachten hebben, verdienen **vakverenigingen** van taalleerkrachten meer ondersteuning. Zo kunnen taalleerkrachten het professionaliseringsaanbod mee vormgeven, wat ook tegemoetkomt aan de vraag naar autonomie.

5.3.2. Mentoring & expertise

Het grote vertrouwen dat leerkrachten in elkaar stellen gecombineerd met hun vraag naar autonomie vormt een duidelijke oproep naar meer **ontplooiingskansen** voor taalleerkrachten binnen verschillende domeinen. Scholen – en bij uitbreiding het hele onderwijsveld – hebben de belangrijkste expertise – die van de leerkracht – zelf in huis en moeten die ten volle benutten. We moeten bijvoorbeeld primair vakcollega's inzetten om startende leerkrachten met aanvangsbegeleiding goed op weg te helpen. Leerkrachten moeten ook betrokken worden bij de ontwikkeling van les- en leer materiaal en bij de kwaliteitsbewaking van het materiaal. Ze moeten gestimuleerd worden om professionaliseringsinitiatieven uit te werken. Taalleerkrachten kunnen bovendien het taalbeleid van de school (mee) uittekenen. Ze kunnen een onmisbare schakel vormen in een ambitieus Kenniscentrum Onderwijs, dat een meervoudige ambitie moet nastreven: naast bevindingen uit onderzoek naar de klascontext vertalen vanuit een *evidence-based* aanpak, kan het ook pilootprojecten opzetten in scholen waarin leerkrachten als onderzoekers worden ingeschakeld,

en leerkrachten moeten zelf onderzoeksonderwerpen vanuit hun praktijkervaring kunnen aanreiken.

Voor al die initiatieven kunnen de overheid, onderwijsnetten en scholen de randvoorwaarden creëren, obstakels identificeren (en wegwerken), om vervolgens leerkrachten aan te moedigen om zich verder te ontwikkelen.

Aanbevelingen voor slagvaardige randvoorwaarden

- Maak ruimte voor professionalisering (tijd, organisatie en financiering).
- Verhoog de zichtbaarheid van professionalisering (user-experience platform).
- Vul lacunes in het professionaliseringsaanbod op.
- Stimuleer vakinhoudelijke en theoretisch-wetenschappelijke professionalisering.
- Ondersteun vakverenigingen.
- Daag leerkrachten uit en bied hun ontplooiingskansen door hun aan te spreken op hun rol als expert.

5.4. Vertrouwensvolle attitude

Een onderwijsbenadering die het streven van taalleerkrachten naar autonomie ten volle erkent, stelt vertrouwen in de expertise van die leerkrachten. Dat verhoogt hun zelfvertrouwen, versterkt hun autonomie en verstevigt hun (expert)status in de maatschappij. Zo geeft ze impulsen aan onderwijsinnovatie van onderuit, en biedt ze kansen voor loopbaanontwikkeling zodat het lerarenberoep niet synoniem hoeft te zijn voor een vlakke loopbaan. Inzetten op autonomie verhoogt ook de intentie van leerkrachten om in het onderwijs aan de slag te blijven (Rothmann & Fouché, 2018).

De maatschappelijke attitude tegenover taalleerkrachten en talen in het onderwijs kan een positieve wending krijgen met een goed doordachte talencampagne. In een eerste fase kan ze de nieuwe richting Moderne Talen in het secundair onderwijs ondersteunen zodat leerlingen, ouders en scholen een duidelijk beeld hebben van het sterke profiel van de richting en van de leerlingen die er idealiter voor kiezen. In een tweede fase werkt de campagne in op de perceptie van talige competenties in het secundair en hoger onderwijs, want onze maatschappij heeft burgers nodig die hun talen kunnen. In een laatste fase kan de perceptie over talenkennis en talenopleidingen opgewaardeerd worden om zo de motivatie voor talen(studie) te vergroten en bijgevolg

zowel de dalende taalvaardigheid aan te pakken als het tekort aan taalleerkrachten te helpen wegwerken.

Aanbevelingen voor een vertrouwensvolle attitude

- Zet in op autonomie van en vertrouwen in leerkrachten als een hefboom.
- Versterk de status van zowel leerkrachten als talen in het onderwijs via een goed doordachte talencampagne.

5.5. Naar een TALENONDERWIJS in topvorm

Met deze aanbevelingen, geïnspireerd door wat taalleerkrachten vanuit het veld aangeven, legt het Vlaams Talenplatform de lat hoog voor talen, maar in de eerste plaats legt het de lat hoog voor alle actoren die het talenonderwijs vorm geven en er de kaders voor uittekenen. Enkel als zij vandaag aan die weg beginnen te bouwen vanuit een gezamenlijke sense of urgency kan ons talenonderwijs de ambities waarmaken die de maatschappij ervan verwacht, want taal en meertaligheid zullen altijd een socio-economische succesfactor blijven voor Vlaanderen. Een “samenleving in topvorm”, zoals de huidige Vlaamse Regering ambieert, kan nu eenmaal niet zonder talenonderwijs in topvorm.

“Het is onze ambitie dat Vlaanderen een onbetwiste referentie wordt in het Europa van de jaren twintig. (...) We leggen de lat hoog in alle domeinen van onze samenleving. (...) We scheppen een kader dat iedereen aanmoedigt om het beste uit zichzelf te halen en mee te bouwen aan een Vlaanderen dat schittert. Excellent onderwijs is de belangrijkste hefboom om elk talent te ontwikkelen en om er als samenleving collectief op vooruit te gaan.” (Vlaamse Regering, 2019: 13)



6. REFERENTIELIJST

Brinckman, Ph. & Versluys, K. (2021) *Naar de kern: de leerlingen en hun leerkracht. Rapport van de Commissie Beter Onderwijs*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming. Geraadpleegd op 25 juli 2022 via <https://www.vlaanderen.be/publicaties/naar-de-kern-de-leerlingen-en-hun-leerkracht-rapport-van-de-commissie-beter-onderwijs>.

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A Practical Guide for Applied Research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Rothmann, S., & Fouché, E. (2018) School Principal Support, and Teachers' Work Engagement and Intention to Leave: The Role of Psychological Need Satisfaction. In M. Coetzee, Ingrid L. Potgieter, and N. Ferreira (Eds.), *Psychology of Retention. Theory, Research and Practice* (pp. 137-156). Cham: Springer.

Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming (2019) *Toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel in Vlaanderen 2018-2028*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming. Geraadpleegd op 25 juli 2022 via <https://www.vlaanderen.be/publicaties/de-toekomstige-arbeidsmarkt-voor-onderwijspersoneel-in-vlaanderen-2018-2028>.

Vlaamse Regering (2019) *Vlaamse Regering 2019-2024*. Regeerakkoord. Brussel: Departement Kanselarijen Bestuur. Geraadpleegd op 25 juli 2022 via <https://www.vlaanderen.be/publicaties/regeerakkoord-van-de-vlaamse-regering-2019-2024>.
Weyts, B. (2019) *Onderwijs. Beleidsnota 2019-2024*. Brussel: Vlaamse Regering. Geraadpleegd op 25 juli 2022 via <https://www.vlaanderen.be/publicaties/beleidsnota-2019-2024-onderwijs>.



7. BIJLAGEN

7.1. Significantietoetsen

De significantietoetsen zijn online raadpleegbaar door op volgende link te klikken of de QR-code te scannen: <http://vlaamstalenplatform.be/enq>



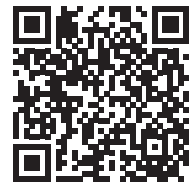
7.2. Vragenlijst

De vragenlijst is online raadpleegbaar door op volgende link te klikken of de QR-code te scannen: <http://vlaamstalenplatform.be/enq>



7.3. Talenplan

Het talenplan is online raadpleegbaar door op volgende link te klikken of de QR-code te scannen: <http://www.vlaamstalenplatform.be/talenplan.pdf>



7.4. Tabellen

Tabel 40 Hoofdtaal waarin de deelnemers lesgeven (N=923)

| Hoofdtaal | N. | % |
|-----------------|-----|-----|
| Frans | 330 | 36 |
| Nederlands | 309 | 33 |
| Engels | 140 | 15 |
| Duits | 42 | 5 |
| Latijn | 42 | 5 |
| OKAN Nederlands | 13 | 1 |
| Grieks | 12 | 1 |
| Spaans | 8 | 1 |
| OKAN Frans | 2 | 0.2 |
| Italiaans | 2 | 0.2 |
| Japans | 1 | 0.1 |
| Arabisch | 1 | 0.1 |
| Geen antwoord | 21 | 2 |

Tabel 41 Hoofdfinaliteit van de opleidingen waarin deelnemers lesgeven (N=923)

| Hoofdfinaliteit | N. | % |
|--|-----|----|
| ASO (van toepassing in het 4e, 5e & 6e middelbaar) | 350 | 38 |
| A-stroom (van toepassing in het 1e en 2e middelbaar) | 135 | 15 |
| TSO (van toepassing in het 4e, 5e & 6e middelbaar) | 121 | 13 |
| Domeinoverschrijdende doorstroom | 98 | 11 |
| Dubbele finaliteit | 64 | 7 |
| Domeingebonden doorstroom | 42 | 5 |
| Arbeidsmarktfinaliteit | 40 | 4 |
| BSO (van toepassing in het 4e, 5e & 6e middelbaar) | 23 | 2 |
| B-stroom (van toepassing in het 1e en 2e middelbaar) | 16 | 2 |
| KSO (van toepassing in het 4e, 5e & 6e middelbaar) | 13 | 1 |
| Geen antwoord | 21 | 2 |



COLOFON

© 2022 Vlaams Talenplatform | Brussel

Redactie: Inge Arteel, Lars Bernaerts, Lieven Buysse, Ine Corteville, Julie Lippens en Tanja Mortelmans.

Vormgeving en lay-out: Studio Van Damme studiovandamme.eu

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd n/of openbaar worden gemaakt door middel van druk, fotokopie, geluidsband, elektronisch of op welke wijze dan ook, zonder schriftelijke toestemming van de opdrachtgevers.

