

# Opvattingen, betekenisverlening en de inzet van ict in het onderwijs

Uitwerking van een model op basis van casestudies naar de inzet van online interculturele uitwisseling in het moderne vreemde talenonderwijs

Tilburg, februari 2015

Irma van der Neut, Christa Teurlings, Rob Vink

m.m.v. Kristi Jauregi Ondarra

Uitgever:  
IVA Onderwijs  
Universiteit van Tilburg  
Postbus 90153  
5000 LE Tilburg

© 2015 IVA Onderwijs

This research study has been financed by Kennisnet and has been conducted by IVA Onderwijs in cooperation with TILA. The TILA project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar worden gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm, of op welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van IVA Onderwijs. Het gebruik van cijfers en/of tekst als toelichting of ondersteuning bij artikelen, boeken en scripties is toegestaan, mits de bron duidelijk wordt vermeld.

<b>1</b>	<b>Inleiding</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Aanleiding en onderzoeksvragen</b> .....	<b>2</b>
2.1	Onderzoeksvragen .....	2
2.2	Onderzoeksopzet .....	3
2.3	Verwachte opbrengsten .....	3
<b>3</b>	<b>Model op basis van de literatuur</b> .....	<b>4</b>
3.1	Karakteristieken van de leeromgeving .....	5
3.2	Kennis vaardigheden, vermogens en opvattingen van de leraar moderne vreemde talen .....	6
3.3	Professioneel gedrag .....	7
3.4	Resultaten en effecten van gedrag .....	7
3.5	Sturing en regulatie van gedrag .....	8
3.6	Professionele omgeving .....	8
3.7	De groene ellips: positionering van de leraar .....	8
<b>4</b>	<b>Het model in de praktijk</b> .....	<b>10</b>
4.1	Casus 1 .....	10
	4.1.1 Omschrijving van professionele omgeving .....	10
	4.1.2 Lerares a .....	12
	4.1.3 Lerares b .....	14
4.2	Casus 2 .....	17
	4.2.1 Omschrijving van professionele omgeving .....	17
	4.2.2 Lerares x .....	18
	4.2.3 Lerares z .....	21
<b>5</b>	<b>Conclusies</b> .....	<b>24</b>
5.1	Opvattingen en gedrag van leraren .....	24
	5.1.1 Welke opvattingen hebben leraren van hetzelfde team over het leren van vreemde taal en OIU? .....	24
	5.1.2 Handelen leraren in hun dagelijkse praktijk conform hun opvattingen? .....	24
	5.1.3 Waarom doen ze dit wel/niet? .....	25
5.2	Het verrijkte model .....	25
5.4	Reflectie op het instrumentarium .....	29
	<b>Bijlage</b> .....	<b>31</b>
	<b>Literatuur</b> .....	<b>34</b>



# 1 Inleiding

De afgelopen jaren is door Kennisnet uitvoerig onderzoek gedaan naar de inzet van ict in het onderwijs en naar de effecten die daarmee kunnen worden bereikt. We zien inmiddels dat er binnen het onderwijs veelvuldig gebruik wordt gemaakt van diverse toepassingen van ict, en dat er op diverse plaatsen geëxperimenteerd wordt met de inzet ervan (bijvoorbeeld Vier in Balans Monitor). Desondanks blijft onderbelicht wat leraren van deze ontwikkeling vinden. Hoe staan leraren ten opzichte van de inzet van ict en welke opvattingen hebben zij over de wijze waarop ict-toepassingen het beste kunnen worden ingezet? In hoeverre zijn deze opvattingen van invloed op de inzet van ict?

Tegen deze achtergrond doen we in deze rapportage verslag van een kleine studie naar de rol van opvattingen van leraren over de wijze waarop zij gedurende hun lessen gebruik maken van ict. In deze studie richten we ons specifiek op het moderne vreemde talen onderwijs en op het gebruik van online interculturele uitwisseling (OIU) daarbij. Tijdens dergelijke uitwisselingen (OIU-sessies) vindt authentieke interactie plaats tussen leerlingen in Nederland en leerlingen in het buitenland (bijvoorbeeld Spanje of Engeland). De leerlingen maken daarbij gebruik van innovatieve ICT omgevingen, bijvoorbeeld Skype, Facetime. De leerlingen uit Nederland spreken dan in de doeltaal met (bij voorkeur) native speakers. Dit doen zij aan de hand van relevante pedagogische taken, die voor hen op maat zijn ontworpen. Leerlingen bereiden de interacties voor aan de hand van deze taken; tijdens het uitvoeren van deze taken (gedurende de OIU-sessies) ligt de nadruk op interculturele communicatie en samenwerken (telecollaboration).

De onderhavige studie is uitgevoerd door IVA Onderwijs in nauwe samenwerking met het lectoraat van Moderne Vreemde Talen Didactiek van Fontys Lerarenopleiding Tilburg.

Deze rapportage is als volgt opgebouwd. In het volgend hoofdstuk lichten we de achtergronden van de inzet van nieuwe media in het moderne vreemde talen onderwijs toe. Tevens schetsen we de hoofdvragen van ons onderzoek. In het tweede hoofdstuk werken we (op basis van een beknopte literatuurstudie) een model uit, dat de basis vormt voor ons onderzoek. Vervolgens illustreren we dit model aan de hand van 'verhalen' die we door middel van interviews hebben verzameld. Op basis van het model en de verzamelde verhalen trachten we antwoorden te geven op onze onderzoeksvragen en formuleren we enkele aandachtspunten voor de wijze waarop scholen en hun leraren te werk kunnen gaan wanneer zij ict zouden willen gaan inzetten in hun onderwijs.

## 2 Aanleiding en onderzoeksvragen

Het lectoraat Moderne Vreemde Talen Didactiek van Fontys Lerarenopleiding Tilburg doet onderzoek naar innovierend en effectief taal- en cultuuronderwijs, met bijzondere aandacht voor de rol van nieuwe media in het optimaliseren van betekenisvolle leerprocessen.

Als gevolg van de globalisering wordt het beheersen van één of meer moderne vreemde talen steeds belangrijker. Dit wordt zichtbaar in het belang dat scholen hechten aan internationalisering, de toename van scholen die tweetalig onderwijs verzorgen en van basisscholen die vroeg in het onderwijsprogramma vreemde talenonderwijs aanbieden (Jauregi Ondarra, 2013).

Het lectoraat betoogt dat het leren van een vreemde taal het best geschiedt in interactie met anderen. "Het is een actief proces waarin lerenden hun communicatieve competentie voortdurend reorganiseren door het taal-aanbod dat zij tegenkomen en de feedback die zij krijgen" (Jauregi Ondarra, 2013). Lerenden moeten de kans krijgen en gestimuleerd worden om taal in verschillende contexten te gebruiken. Ze moeten leren om strategieën te gebruiken om betekenis te creëren en om in interactie met anderen te onderhandelen over de betekenis van taal (*negotiation of meaning*<sup>1</sup>). Dit is essentieel in taalleerprocessen, omdat lerenden zich dan richten op nieuwe taalelementen. Een taal leren in interactie met anderen, verloopt altijd in een interculturele context, wat vraagt om specifieke competenties van de gesprekspartners (Jauregi Ondarra, 2013).

Online interculturele uitwisseling (of telecollaboration) is in deze redenering een manier om aan deze condities voor het leren van een vreemde taal te voldoen. Het is een goede manier om de productieve taalvaardigheid van leerlingen te ontwikkelen, aandacht te besteden aan intercultureel bewustzijn en om de leercontext te verrijken (Jauregi Ondarra, 2013). Uit onderzoek blijkt dat online interculturele uitwisseling een positief effect heeft op de motivatie en de taalvaardigheid van leerlingen (Jauregi Ondarra, 2013), maar hoe denken leraren hierover? En hoe geven leraren vervolgens invulling aan hun eigen didactisch handelen in de relatie met leerlingen?

Uit onderzoek rondom docentopvattingen (teacher beliefs, persoonlijke werktheorieën) blijkt dat deze opvattingen een belangrijke rol spelen in het professioneel handelen in de klas. Ze geven sturing aan het professioneel handelen (Schaap, de Bruyn, van der Schaaf & Kirshner, 2009). Tevens blijkt echter dat er discrepanties kunnen bestaan tussen wat leraren geloven en wat zij daadwerkelijk doen (vergelijk Ketelaar, Beijgaard, Boshuizen & Brok, 2012). In het kader van het verder verbeteren van het professioneel handelen van leraren is het zaak dat leraren zich bewust worden van hun eigen persoonlijke opvattingen. Inzicht hierin maakt gericht sturing van het leerproces van leraren (professionalisering) mogelijk. Zo kan het expliciteren van deze opvattingen van leraren aanleiding zijn om deze werktheorieën aan eigen praktijkonderzoek te onderwerpen.

### 2.1 Onderzoeksvragen

In een kleinschalig casestudie-onderzoek willen we de volgende vragen beantwoorden:

- Welke opvattingen hebben leraren, die deel uit maken van eenzelfde team, over het leren van een vreemde taal in het algemeen en het gebruik van online interculturele uitwisseling in het bijzonder?
- Handelen leraren in hun dagelijkse praktijk conform hun opvattingen (doen ze waarin ze geloven?)
- Waarom doen ze dit wel/niet doen? Welke factoren spelen een rol?

---

<sup>1</sup> Zie bijvoorbeeld van den Branden (1996)

## 2.2 Onderzoeksopzet

Het onderzoek is uitgevoerd op twee scholen:

- Een school voor vmbo, havo, vwo, waar leraren een experiment uitvoeren: online interculturele uitwisseling in het kader van het TILA-project (Telecollaboration for Intercultural Acquisition)<sup>2</sup>;
- Een school voor vmbo, havo, vwo, waarvan een lerares eerder –op een andere school- heeft geparticipeerd in het NIFLAR-project (Networked Interaction in Foreign Language Acquisition and Research) en met deze school wil gaan deelnemen aan het TILA-project.

In het onderhavige onderzoek wordt op basis van literatuur een model beschreven, dat de veronderstelde relatie weergeeft tussen opvattingen en het praktisch handelen van leraren (hoe sturen beroepsopvattingen het praktisch handelen van leraren aan?). Met gebruikmaking van bestaande instrumenten, is een instrument (vragenlijst voor diepte-interviews) ontwikkeld om de relevante opvattingen van leraren te expliciteren. Met behulp van dit instrument zijn diepte-gesprekken gevoerd met leraren die deelnemen aan een project voor online interculturele uitwisseling en hun teamleden (andere moderne vreemde talen leraren). In de gesprekken wordt ingegaan op de opvattingen en waarop deze gebaseerd zijn, het daadwerkelijke gedrag en verklaringen voor het wel/niet vertonen van gedrag dat correspondeert met deze opvattingen.

## 2.3 Verwachte opbrengsten

Met het huidige onderzoek worden de volgende opbrengsten beoogd:

- Een model dat de veronderstelde relatie weergeeft tussen opvattingen en het praktisch handelen van leraren in het genoemde domein (online interculturele uitwisseling in vreemde talenonderwijs).
- Een instrument om de opvattingen van leraren met betrekking tot moderne vreemde talenonderwijs en het gebruik van OIU te expliciteren. Dit instrument kan verder ontwikkeld en gebruikt worden binnen het lectoraat van Fontys Hogescholen. Het instrument kan ook voor andere leraren/scholen aanleiding zijn om deze opvattingen onderling te bespreken en mogelijk verder te onderzoeken in hun eigen praktijk.
- Een eerste inzicht in de relatie tot opvattingen, het gedrag van leraren en factoren die daarop van invloed zijn op het gebied van het leren van moderne vreemde talen en het gebruik van sociale media (en vooral online interculturele uitwisseling) daarbij.

Voor Kennisnet en voor scholen zijn deze opbrengsten van belang vanwege de aanknopingspunten die ze bieden voor het ondersteunen van scholen en leraren bij het gebruik van ict in het onderwijs en het verbeteren van de onderwijskwaliteit. Ook voor het lectoraat van Fontys Hogescholen en voor het TILA-project zijn deze inzichten uit dit onderzoek van belang: om online interculturele uitwisseling te kunnen integreren in het onderwijs zijn inzichten in opvattingen van leraren en inzichten in de context van de scholen, waarin ze werken, noodzakelijk.

---

<sup>2</sup> Het Tila-project ([www.tilaproject.eu](http://www.tilaproject.eu)) is een Europees gesubsidieerd project (2013-2015). Doelen van dit project zijn 1) het vernieuwen van het vreemde talen onderwijs en leerprocessen betekenisvoller en effectiever maken door OIU in het vreemde talen onderwijs te integreren, 2) leraren helpen bij het ontwikkelen van didactische, organisatorische en interculturele competenties, zoals ICT-geletterdheid, 3) onderzoek verrichten naar de meerwaarde van de integratie van OIU in het curriculum.

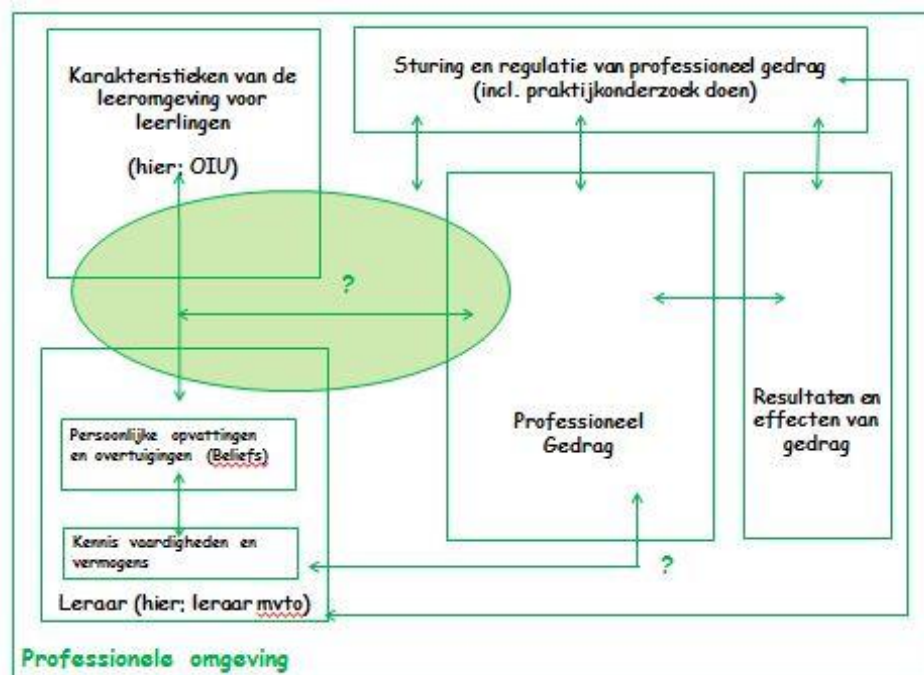
### 3 Model op basis van de literatuur

In deze studie willen we meer zicht krijgen op de rol die opvattingen van leraren spelen in de wijze waarop zij ict inzetten in het onderwijs. We beschouwen dit in de context van het moderne vreemde talen onderwijs (mvto). In de inleiding hebben we al aangegeven dat we geïnteresseerd zijn in de opvattingen van leraren rondom de inzet van ict in het moderne vreemde talen onderwijs (in het bijzonder dus online interculturele uitwisseling), en in de wijze waarop deze opvattingen van invloed zijn op het professioneel gedrag.

We gaan er vanuit, dat de volgende componenten een rol spelen:

- Karakteristieken van de nieuwe leeromgeving voor leerlingen, hier: online interculturele uitwisseling (OIU).
- Opvattingen, kennis en vaardigheden van de leraar moderne vreemde talen
- Professioneel gedrag
- Resultaten en effecten van gedrag op leerlingen, collega's en leidinggevenden
- Sturing en regulatie van professioneel gedrag
- Professionele omgeving (waaronder onderwijskundige visie, organisatie van het onderwijs, ruimte voor innovatie en aanpak van vernieuwingen)

In figuur 1 hebben we deze componenten schematisch weergegeven. Tevens hebben we aangegeven dat we in het bijzonder geïnteresseerd zijn in de relaties en (mogelijke) interacties die zich voordoen tussen opvattingen, kennis, vaardigheden en vermogen van de leraar enerzijds en karakteristieken van online interculturele uitwisseling in het moderne vreemde talenonderwijs anderzijds (zie daarvoor de groene ellips in de figuur).



*Figuur 1: Voorlopige schematische weergave van de componenten, die mogelijk een rol spelen wanneer de leraar gebruik maakt van online interculturele uitwisseling in het moderne vreemde talen onderwijs (OIU in mvto), en van de veronderstelde relaties daartussen.*

In dit hoofdstuk beschrijven we kort deze componenten en de (mogelijke) relaties daartussen. We doen dit aan de hand van een korte literatuurstudie.



### 3.1 Karakteristieken van de leeromgeving

Hier gaat het om de belangrijkste karakteristieken van de nieuwe leeromgeving voor leerlingen, hier: online interculturele uitwisseling in moderne vreemde talen onderwijs (OIU in mvto). Deze karakteristieken betreffen de karakteristieken zoals de ontwerper van de leeromgeving ze heeft bedoeld<sup>3</sup>.

Deze leeromgeving is aan de hand van een aantal karakteristieken te beschrijven (zie b.v. Jauregi Ondarra, 2013).

De eerste karakteristiek betreft *de doelen* die met de leeromgeving worden beoogd. Het zijn de kenniscomponenten, vaardigheden, inzichten, houdingen, competenties die met de leeromgeving worden nagestreefd. Bij het moderne vreemde talen onderwijs gaat het onder meer om spreek- en gespreksvaardigheid, schrijf- en leesvaardigheid, woordenschat, grammatica. In tabel 1 is een compleet overzicht weergegeven van de doelen die et het moderne vreemde talenonderwijs worden nagestreefd.

Tabel 1: Mogelijke doelen van het moderne vreemde talen onderwijs (gebaseerd op Jauregi Ondarra, 2013).
Interculturele kennis, inzichten, vaardigheden, houdingen t.a.v. land en volk. Spreekvaardigheid Schrijfvaardigheid Luistervaardigheid Leesvaardigheid Gespreksvaardigheid Woordenschat Grammatica Uitspraak Functioneel gebruik van de taal, gebruik van strategieën om elkaar te begrijpen en betekenis te verduidelijken (de interculturele spreker is de norm) Kennis over literatuur en cultuur Strategieën voor het leren van een vreemde taal

De tweede karakteristiek verwijst naar *de kenmerken van de leerlingen*, waarvoor de leeromgeving is bedoeld. Betreft het beginnende leerlingen of al ver gevorderden, betreft het vmbo-leerlingen of vwo-leerlingen, betreft het leerlingen met bepaalde voorkeuren voor leren (bijvoorbeeld voor leren door ervaren).

Vervolgens kan de leeromgeving worden aangeduid aan de hand van *de digitale hulpmiddelen en software* die worden gebruikt. Bij online interculturele uitwisseling in het vreemde talen onderwijs gaat het om het gebruik van sociale media (Facetime, Skype, e-mail), of andere programma's die online interculturele uitwisseling mogelijk maken.

Een vierde kenmerk van de leeromgeving betreft *de aard van de leerprocessen die worden beoogd*, omdat wordt verondersteld dat deze van belang zijn voor het bereiken van de gestelde doelen. Welke leerprocessen bij leerlingen worden van belang geacht bij het leren van de moderne vreemde taal, en in het bijzonder bij het verwerken van de beoogde doelen? Is het van belang dat leerlingen herhalen of memoriseren (uit het hoofd leren), dat leerlingen bepaalde grammaticaregels leren toepassen, dat zij ervaren dat zij bepaalde moeilijke taalsituaties op verschillende manieren kunnen oplossen, dat zij teksten in een moderne vreemde taal kunnen lezen en begrijpen?

Vervolgens kan de leeromgeving worden beschreven aan de hand van *de (impliciete) leertheorie* die aan de vernieuwing ten grondslag ligt. Wanneer het gaat om online interculturele uitwisseling, dan betreft dit (zie Jauregi Ondarra, 2013) het sociaal constructivisme. Deze leertheorie gaat ervan uit dat lerenden ervaringen interprete-

<sup>3</sup> Van den Akker omschrijft dit als het bedoelde/beoogde curriculum (2003).

ren op basis van bestaande kennis, dat zij hun kennis actief construeren en voortdurend reorganiseren door de ervaringen die zij opdoen en de informatie die zij verwerven. Dit geldt ook voor het leren van een vreemde taal. Een vreemde taal leren is een actief proces waarin lerenden in interactie met anderen hun communicatieve competentie voortdurend organiseren en reorganiseren door het taalaanbod dat zij tegenkomen en de feedback die ze krijgen.

Deze leertheorie vormt binnen het onderzoek naar interculturele uitwisseling de basis voor het uitgangspunt, dat het belangrijk is dat leerlingen samenwerken aan de hand van relevante en uitdagende taken. Deze taken worden specifiek voor een OIU-sessie ontworpen, zodat leerlingen goed voorbereid aan een sessie kunnen beginnen. Het gaat er vervolgens om dat leerlingen in een online sessie met een (bij voorkeur) native speaker samen communiceren en interacteren, zodat zij tot actieve kennisconstructie en –ontwikkeling komen, met het doel om van en met elkaar te leren. Leren vindt daarmee plaats in een relevante authentieke omgeving: er wordt 'echt' gesproken in de vreemde taal met (bij voorkeur) native speakers. De taal wordt daardoor geleerd in interactie met anderen.

Een zesde kenmerk betreft *de didactische aanpak*, die (door de ontwerper van de leeromgeving) wordt gehanteerd. Wanneer het een leeromgeving voor het leren van een vreemde taal betreft, dient er sprake te zijn van een begrijpelijk, gevarieerd en rijk taalaanbod (Krashen, 1982, 1985), voldoende gelegenheid om in verschillende sociale en authentieke contexten (Lantolf, 2006; Kasper, 2001) begrijpelijke en adequate taal te kunnen produceren (Swain, 1985), en de mogelijkheid tot het aangaan van interacties die gericht zijn op het verlenen van betekenis (negotiation of meaning, Long, 1996) en op feedback. Ook dient er gestimuleerd te worden dat bepaalde strategieën worden gebruikt (Dörnyei e.a., 1997; Oxford, 2010; Richards e.a., 2009), is er ruimte voor 'focus on form' (d.w.z. formele taalelementen, Long, 1996; Doughty & Williams, 1998), en is er sprake van een interculturele context, zodat er ook reflectie op culturele verschijnselen kan bestaan. Zo kunnen leerlingen dus tijdens zo'n online sessie iets leren over gebruiken in het andere land. De focus ligt op interculturele communicatie (Byram, 1997, 2014; Kasper, 2001; Kramersch, 1993; 1998; Lo Bianco e.a. 1999; Müller-Jacquier, 2003).

Tot slot kan de leeromgeving worden beschreven aan de hand van de rol of rollen die de leraren (volgens de ontwerper zouden moeten) vervullen. Is deze bijvoorbeeld degene die het onderwijs ontwikkelt, de instructie verzorgt, leerlingen motiveert, begeleidt, coacht, beoordeelt? Bij online interculturele communicatie is de leraar vooral facilitator en coach, maar ook ontwerpen van rijke interactietaken voor online-sessie. Vervolgens is deze ook onderzoeker van leerprocessen doordat hij of zij de taken voor de leerlingen evalueert en verbetert. Ook is de leraar degene die reflecteert op zijn/haar rol als coach van leerprocessen in een interculturele gedigitaliseerde setting. Hij of zij is een samenwerker in een community van onderwijsprofessionals, een telecollaboratieve leraar en een interculturele leraar. Tot slot vervult de leraar de rol van manager van online projecten en van expert in een digitale interculturele didactiek.

### 3.2 Kennis vaardigheden, vermogens en opvattingen van de leraar moderne vreemde talen

Hier gaat het om de kennis, vaardigheden, vermogens en opvattingen van de leraar moderne vreemde talen, waarvan we veronderstellen dat die van invloed zijn op het feitelijk handelen in de klas.

In ieder geval zijn twee modellen bruikbaar. Deze modellen betreffen de kennis, vaardigheden en vermogens van de leraar. Ten eerste het model van SBL-competenties, zoals die in de wet op beroepen in het onderwijs wordt gehanteerd. In dit model staan vijf competenties centraal (zie ook <http://www.rijksoverheid.nl; www.leraar24.nl/dossier/62/competenties-in-beeld>), te weten:

- (Vak)inhoudelijke competenties
- Pedagogische competenties
- Didactische competenties (vakdidactiek)
- Interpersoonlijke competenties: met leerlingen
- Interpersoonlijke competenties: met collega's
- Interpersoonlijke competenties: met de omgeving
- Reflectieve competenties die reflectie en ontwikkeling betreffen.

Een tweede model is het TPACK-model, dat gebruikt kan worden om zicht te krijgen op de 'Technological Pedagogical Content Knowledge': de kennis en vaardigheden die een leraar moet hebben om ict op een goede manier in je lessen te integreren.

Het TPACK-model (zie [www.kennisnet.nl](http://www.kennisnet.nl)) staat uit de volgende componenten:

- Technological Knowledge (TK), technologische kennis.
- Content Knowledge (CK), vakinhoudelijke kennis: centrale feiten, concepten, theorieën en procedures van een bepaald vakgebied, maar ook kennis van de manier waarop het vakgebied zich uitbreidt.
- Pedagogical Knowledge (PK), didactische kennis omvat de manier waarop leerlingen leren, hun concepten en misconcepties, hoe leermiddelen worden ingezet, evaluatie van leren, klassenmanagement, lesvoorbereiding en –uitvoering.
- Technological Pedagogical Knowledge (TPK), combinatie van technologische en didactische kennis.
- Technological Content Knowledge (TCK), combinatie van technologische en vakinhoudelijke kennis
- Pedagogical Content Knowledge (PCK), combinatie van vakinhoudelijke en didactische kennis.
- Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), de combinatie van componenten.

We vermoeden dat in beide modellen onderbelicht blijft welke competenties er nodig zijn om online interculturele uitwisseling te implementeren. In dit onderzoek willen we meer te weten komen over de competenties die voor online interculturele uitwisseling meer aandacht verdienen.

Naast competenties (kennis, vaardigheden, vermogens) van de leraar moderne vreemde talen veronderstellen we dat diens opvattingen en overtuigingen ten aanzien van het moderne vreemde talen-onderwijs en ten aanzien van (ict-)vernieuwingen van belang zijn. Hierbij gaat het om de belangrijkste opvattingen en overtuigingen van de leraren ten aanzien van karakteristieken van de nieuwe leeromgeving voor leerlingen, hier: online interculturele uitwisseling. In deze studie gaan we ervan uit, dat deze opvattingen en overtuigingen te maken hebben met:

- De doelen die volgens de leraar van belang zijn bij het leren van een vreemde taal;
- De belangrijkste leerlingkenmerken die daarbij naar het oordeel van de leraar van invloed zijn;
- De leerprocessen die volgens de leraar van belang zijn om de moderne vreemde taal te leren;
- De rollen die leerlingen het beste in de les (en daarbuiten) kunnen vervullen;
- De persoonlijke theorie over de wijze waarop het leren van een vreemde taal plaatsvindt of zou moeten plaatsvinden;
- De vakdidactische aanpak die volgens de leraar daarbij het best past en het meest succesvol is;
- De bruikbaarheid, toepasbaarheid en waardering van digitale toepassingen bij het leren van een moderne vreemde taal;
- De rol waarvan de leraar vindt dat die het best bij deze vereisten en bij hem-/haarzelf past.

### 3.3 Professioneel gedrag

Onder professioneel gedrag in het kader van het moderne vreemde talen onderwijs met online interculturele uitwisseling verstaan we alle gedrag dat de leraar in dit kader vertoont. We onderscheiden hierbij het gedrag dat te maken heeft met de genoemde rollen die voor de leraar van belang zijn (zie Jauregi Ondarra, 2013): het verzorgen van onderwijs (als instructeur, facilitator, coach), het voorbereiden en ontwikkelen van onderwijs, het evalueren van onderwijs en onderzoeken van leerprocessen, het communiceren en samenwerken met leerlingen, ouders, collega's, leidinggevenden, eventueel in communities. Ook gaat het om het werken aan eigen professionalisering (voor wat betreft didactiek, pedagogiek, vakinhoud, ict etc) en het participeren in projectgroepen in de school.

### 3.4 Resultaten en effecten van gedrag

Hieronder verstaan we alle resultaten en effecten van gedrag op leerlingen, op collega's en leidinggevenden, op anderen (b.v. ouders, andere scholen).

Bij het effect op leerlingen bedoelen we onder meer de leeractiviteiten die leerlingen gaan ondernemen, de leerresultaten die zij behalen, maar ook de leermotivatie voor en tevredenheid die zij hebben over de (nieuwe) leeromgeving.

Bij het effect op collega's, leidinggevend en anderen moeten we denken aan de mate waarin collega's, leidinggevend en anderen worden geïnformeerd over de nieuwe leeromgeving, de mate waarin zij overtuigd worden van het belang ervan, de mate waarin ze innovaties steunen of de mate waarin zij gemotiveerd worden om zelf (ook) gebruik te gaan maken van deze ict-toepassing.

### 3.5 Sturing en regulatie van gedrag

Dit betreft alle processen van planning, bewaking, bijsturen en evalueren van het professioneel gedrag en de eigen professionalisering. Een interessant voorbeeld is de vraag of leraren betrokken zijn bij praktijkgericht onderzoek naar de inzet en effecten van online interculturele uitwisseling in het moderne vreemde talen onderwijs. In het bijzonder gaat het om de vraag of leraren bereid en in staat zijn om de eigen persoonlijke opvattingen over het moderne vreemde talen onderwijs kritisch tegen het licht te houden en aan (praktijk-)onderzoek te onderwerpen.

### 3.6 Professionele omgeving

De genoemde componenten en processen spelen zich af in een professionele omgeving van de school. Hierbij denken we bijvoorbeeld aan:

- Het team van de leraar, de school en schoolomgeving
- De stijl van leidinggeven
- De overheersende onderwijsvisie voor het moderne vreemde talen onderwijs
- De gehanteerde lesmethode voor het moderne vreemde talen onderwijs en de impliciete leertheorie die daaraan ten grondslag ligt.
- De wijze waarop professionaliseringsbeleid vorm krijgt in de school
- De bestaande ict-infrastructuur en de beschikbare digitale leermaterialen binnen de school
- De wijze waarop binnen de school gewerkt wordt aan onderwijsvernieuwingen (vernieuingscultuur)
- De relaties die de school en de leraar onderhouden met andere leraren of instellingen in Nederland of daarbuiten

### 3.7 De groene ellips: positionering van de leraar

In het kader van deze studie zijn we vooral geïnteresseerd in de 'groene ellips' uit figuur 1.

Het gaat om de vraag wat de positionering van de leraar is ten opzichte van de nieuwe leeromgeving: hoe verhoudt de leraar zich ten opzichte van (in dit verband) online interculturele uitwisseling in het onderwijs? Welke betekenis geeft de leraar aan de nieuwe leeromgeving, ziet hij/zij het zitten of juist niet, waartoe wil hij de online sessies inzetten in het onderwijs? Voelt hij/zij zich eigenaar van de vernieuwing en op welke wijze wordt dat zichtbaar? Heeft de leraar voldoende vertrouwen dat hij/zij de vernieuwing van de grond krijgt?

Bij het verder duiden van deze 'groene ellips' sluiten we aan bij noties van Ketelaar, Beijaard, Boshuizen en den Brok (2012). Zij stellen dat de reacties van leraren op de implementatie van een innovatie sterk afhankelijk zijn van de vraag of hun identiteit door de voorgestelde veranderingen wordt bevestigd dan wel bedreigd. Voor sommige leraren is er sprake van een perfecte 'fit' tussen de innovatie en hun opvattingen over lesgeven; voor anderen is er sprake van een 'conflict' tussen wat zij zouden willen en wat zij onder goed onderwijs verstaan. Op die manier ontstaan er spanningen tussen persoonlijke opvattingen en waarden en datgene wat er (volgens eigen veronderstelling) van hen wordt verwacht.

Volgens Ketelaar e.a. spelen hierbij drie (psychologische) concepten een belangrijke rol.

Ten eerste gaat het om *eigenaarschap (ownership)*: een mentale of psychologische gevoelstoestand eigenaar te zijn van een vernieuwing. Dit gevoel ontwikkelt zich door de mentale en/of fysieke investering van de leraar in de innovatie. We veronderstellen dat eigenaarschap leidt tot integratie van de innovatie in de werkrouines van de leraar en tot continuering van het veranderproces in de toekomst, ook als de initiator of externe motivator van de innovatie er niet meer is. Tevens veronderstellen we dat leraren met een hoge mate van eigenaarschap over de innovatie communiceren en hun verbondenheid ermee tot uitdrukking brengen. Ze ondersteunen de innovatie, ze zien de noodzaak in en communiceren erover.

Ten tweede gaat het om *betekenisverlening (sense-making)*; een proces dat plaatsvindt in het licht van de persoonlijke kennis, opvattingen en ervaringen. Het betreft de interactie tussen iemands identiteit en de innovatie, resulterend in behoud of aanpassing van iemands identiteit. Het gaat om het geven van betekenis aan de innovatie en innovatiestrategie in het licht van de eigen kennis, beliefs en ervaringen: de persoonlijke interpretatie van de innovaties. Dit is een actief, cognitief en emotioneel proces waardoor de leraar tracht om de nieuwe informatie in te passen in bestaande kennis en overtuigingen. In het geval dat de persoon te maken krijgt met nieuwe informatie, die (nog) niet in het eigen referentiekader aanwezig is (dus: geen balans), gaan we uit van vier soorten van betekenisverlening (Ketelaar e.a., 2012) of betekenisafstemming (Luttenberg e.a., 2009), die verschillen in match/mismatch en dominantie van eigen/nieuw referentiekader (2x2-matrix). Deze vier soorten van betekenisverlening zijn:

- Assimilatie: Nieuwe (waargenomen) ideeën worden zodanig aangepast dat het past binnen het bestaande referentiekader. Dit resulteert in een variatie binnen het referentiekader. Het eigen referentiekader blijft dominant en geldt als 'richtsnoer'. Er is dan sprake van een fit tussen de nieuwe ideeën en het (bestaande) referentiekader.
- Accommodatie: Het eigen referentiekader wordt getransformeerd zodat het aansluit bij de nieuwe vereisten. Deze nieuwe vereisten zijn daarmee dominant. Het resultaat is een interpreteren van en omgaan met situaties vanuit een ander referentiekader. Er is dan sprake van een fit tussen de nieuwe ideeën en het (getransformeerde) referentiekader.
- Tolerantie: Nieuwe kaders worden geduld ten koste van eigen referentiekaders. De leraar houdt vast aan het eigen kader en tevens het andere kader laten domineren. Dit resulteert in een mismatch of conflict tussen nieuwe kaders en referentiekader.
- Distantiëren: Nieuwe kaders worden afgewezen en het eigen referentiekader blijft gehandhaafd. Verschil blijft bestaan, resulterend in een mismatch of conflict.

En tenslotte gaat het om *agency*: de mate waarin iemand voelt en ervaart 'in control' te zijn van zijn eigen handelingen. Leraren die ervaren 'in control' te zijn, vinden dat de keuzes die zij maken gebaseerd zijn op eigen doelen, interesses en motieven. Het betreft het gevoel waarmee de leraar richting geeft aan zijn/haar carrière als leerkracht en trouw blijft aan zichzelf. Het gaat om de mate waarin iemand voelt controle te hebben over zijn eigen gedrag: over de keuzes die ze binnen het werk maken, en over de mate waarin deze keuzes gebaseerd zijn op eigen doelen, interesses en motivaties.

*Samengevat*: In onze studie gaan we ervan uit, dat overtuigingen, kennis en competenties van de leraar mogelijk van invloed zijn op het professioneel gedrag van de leraar. Anderzijds weten we ook dat er niet altijd sprake is van congruentie tussen de overtuigingen en kennis van de leraar en diens gedrag. Met deze studie willen we graag meer zicht krijgen op de factoren die een rol spelen bij het al dan niet inzetten van ict in het onderwijs (hier: voor online interculturele communicatie). In het bijzonder willen we in deze studie meer zicht krijgen op de positionering van leraren ten aanzien van de ict-vernieuwing (betekenisverlening, ownership, agency) en op de wijze waarop de positionering van leraren mede samenhangt met de wijze waarop zij in dagelijkse handelingen invulling geven aan hun professioneel gedrag.

In het volgende hoofdstuk beschrijven we de resultaten van een kleine casestudy, aan de hand waarvan we het model uit figuur 1 proberen 'in te kleuren'.

## 4 Het model in de praktijk

Om na te gaan of het hiervoor geschetste model bruikbaar is om de relatie tussen opvattingen van leraren over (vernieuwende) ict-toepassingen, hun gebruik van die toepassingen en de factoren die daarop van invloed zijn te duiden, is op twee scholen voor voortgezet onderwijs een casestudie uitgevoerd. Dit is gedaan in een specifieke context. Op beide scholen wordt namelijk geëxperimenteerd met online interculturele uitwisseling, in het kader van het TILA-project. Op elke school is gesproken met twee leraressen en hun leidinggevende. Op een van de onderzochte scholen (school 1) betreft het een lerares Spaans en een lerares Duits die gaan deelnemen aan het TILA-project. De lerares Spaans heeft op een vorige school ook al een experiment met online interculturele uitwisseling (OIU) uitgevoerd. De lerares Duits gaat dit voor het eerst doen. Het experiment wordt uitgevoerd in het schooljaar 2014-2015. Op de tweede school (school 2) is gesproken met twee leraressen Spaans. Eén van hen heeft in het vorige schooljaar een pilot uitgevoerd met OIU en heeft het nu geïntegreerd in het curriculum van een havo 4 groep. De andere lerares maakt deel uit van dezelfde vaksectie, maar werkt niet met OIU.

Met de casestudies willen we de volgende vragen beantwoorden?

- Welke opvattingen hebben leraren over het leren van een moderne vreemde taal? Wat beschouwen zij als rijke leermomenten?
- Welke beelden hebben leraren bij online interculturele uitwisseling?
- Op welke wijze geven leraren betekenis aan het concept 'online interculturele uitwisseling'?
- Op welke wijze passen leraren OIU in hun dagelijkse praktijk toe, of denken zij dat te (kunnen gaan) doen?
- Welke samenhangen doen zich daarbij voor met hun opvattingen, kennis, competenties en met de bestaande professionele omgeving?

In dit hoofdstuk geven we eerst een beschrijving van de twee onderzochte casussen en duiden we deze in het licht van het model (paragraaf 4.1 en 4.2). Waar mogelijk geven we (cursief) diverse citaten uit de gesprekken weer. Vervolgens trekken op basis van de onderzochte casussen conclusies voor het model.

### 4.1 Casus 1

Deze paragraaf bevat een omschrijving van de school en een beschrijving van de twee leraressen (opvattingen, gedrag).

#### 4.1.1 Omschrijving van professionele omgeving

De school is een school voor vmbo/havo/vwo. De omschrijving van de professionele omgeving, waarbinnen de twee leraressen opereren, is gebaseerd op het gesprek met de direct leidinggevende van de twee leraren, de voorzitter van het domein moderne vreemde talen (tevens leraar Engels). De professionele omgeving heeft betrekking op de school, het domein moderne vreemde talen en (de opvattingen van) de direct leidinggevende van de leraressen. De citaten die we in deze paragraaf (4.1.1) weergeven, zijn dan ook van de leidinggevende.

Het onderwijsconcept van de school is ontwikkelingsgericht leren. De leidinggevende geeft daarvan als belangrijke elementen aan: *“school binnen, school buiten, dus dat je probeert de context zo realistisch mogelijk te maken. (...) Een ander aspect is dat de leerlingen kunnen kiezen, dat er keuzes zijn in de weekindeling. Een derde aspect is dat ze dingen samen doen, in interactie met elkaar, maar ook in interactie met de buitenwereld”*.

Binnen de school worden daarom veel projecten uitgevoerd, zowel in de onderbouw als in de bovenbouw, waarin leerlingen in interactie komen met anderen, die contextrijk zijn en waarin de leerling actief bezig zijn. Een van die projecten is het project *Wirtschaftsdeutsch*. *“Een interculturele uitwisseling waarbij kinderen naar Kleve gaan en waar ze kennis gaan maken met land en cultuur, de verschillende gewoontes van Duitsers en van Nederlanders (...), met culturele verschillen en wat de impact daarvan kan zijn, bijvoorbeeld op taalgebruik”*. Dit is volgens de leidinggevende *“qua inhoud”* vergelijkbaar met OIU. De school wil dat projecten deel uit maken van het curriculum, dat het *“functioneel is in het programma wat je geeft en bij voorkeur dat het in de bovenbouw ook voorkomt in het programma van toetsing en afsluiting (PTA)”*.

De elementen uit het onderwijsconcept van de school komen volgens de leidinggevende terug in het TILA-project (OIU). De lerares Spaans mag van de voorzitter van het domein moderne vreemde talen deelnemen aan het TILA-project, omdat online interculturele uitwisseling motiverend is voor leerlingen (*"direct contact met leeftijdsgenoten in het buitenland"*), ze er kennis en vaardigheden mee verwerven (*"taalverwerving"*) en ze actief participeren. *"De ervaring met fysieke uitwisseling, die we in het verleden ook hadden met buitenland reizen, leert dat op het moment dat het echt wordt, dat je een context creëert met realistische factoren, dat kinderen gemotiveerder zijn om deel te nemen en er wellicht ook meer uit mee te nemen (kennis, vaardigheden). En het is spannender (...), contextrijker". "Bij motivatie probeer je verschillende facetten te beïnvloeden. Als het spannender en leuker is, is het ook boeiender en ik denk dat je dan ook daadwerkelijk meer opsteekt. En wat je ook wil, is dat leerlingen actief zijn. Dat ze actief participeren aan zoiets in plaats van passief, consumeren. Dat is ook een belangrijk aspect".* De lerares mag het project ook uitvoeren, omdat ze hier enthousiast over is. *"Om tegen iemand te zeggen dat gaan we niet doen. Dat vind ik erg beperkend. Dat is hiërarchisch, maar dat is ook niet denken in mogelijkheden die er zijn. Als dat jouw manier van werken zou zijn, fruikt dat collega's die dit soort initiatieven nemen. Autonomie of dat mensen het idee hebben dat ze mee mogen beslissen. Ruimte krijgen om dingen te doen die misschien niet helemaal 'in the box' passen. Het is ook goed voor de dynamiek op school. (...) Je moet er vertrouwen in hebben dat mensen de goede keuzes maken, ze zijn vakbekwaam."*

Op deze school werkt de bovenbouw in domeinen, waaronder het domein moderne vreemde talen. Bij het project OIU hanteert de voorzitter van het domein de volgende (gebruikelijke) strategie. De lerares Spaans heeft vorig schooljaar toestemming gekregen om te starten met een kleinschalige pilot (enkele leerlingen uit twee klassen). De pilot is geëvalueerd. Toen de lerares positief was, heeft ze toestemming gekregen om het experiment uit te breiden (twee hele klassen), onder voorwaarde dat ze het inbedt in het curriculum en het PTA (*"kinderen werken voor de knikkers"*). Na circa twee jaar wordt in het domein moderne vreemde talen nagaan of de werkwijze zo waardevol is, dat ook andere collega's deze zouden kunnen overnemen. Bepalend voor de besluitvorming is *"de taalvaardigheid en de culturele poot, meer te weten komen over de cultuur"*. Iedere sectie bepaalt vervolgens zelf of het iets voor de sectie is. *"Als zoiets echt meerwaarde heeft of echt goed is, dan zou het zo maar kunnen dat mensen het oppikken, dat ze er het belang van inzien en dat ze denken dat wil ik ook"*. Als OIU dan een paar jaar ingezet is en *"de collega's die ermee begonnen zijn er ook heel enthousiast over zijn"*, zou de voorzitter van het domein kunnen voorstellen om het in elke sectie in te bouwen *"en dan geef je er ook een formeel tintje aan onder het motto van spreek- of gespreksvaardigheid"*. Er zal altijd weerstand zijn, omdat de mensen *"een zekere autonomie"* hebben en vinden dat deze niet gehonoreerd wordt of omdat mensen zich willen beschermen. Tegenargumenten zullen betrekking hebben op gebrek aan ruimte in het curriculum, gebrek aan tijd, de (toch al) goede resultaten en gebrek aan vaardigheden. De voorzitter gaat daar dan over in gesprek met de leraren, maar wil het gesprek op inhoudelijke gronden voeren. *"Maar ik zou me niet goed kunnen voorstellen dat mensen hele sterke argumenten hebben om te zeggen dit voegt niets toe. Omdat je de doeltaal binnenhaalt op een vrij eenvoudige wijze en je maakt het ook wat boeiender."* De school (afdelingsleiders, roostermakers, ict-ondersteuners) moet volgens de leidinggevende de organisatorische randvoorwaarden wel creëren.

Tijdens het experiment worden andere collega's via het kernteam domein moderne vreemde talen<sup>4</sup> en via het docentblad 'Nieuwsgierig' geïnformeerd over de aard en de opbrengsten van het experiment. Voorafgaand en tijdens de pilot is het project OIU besproken in het domeinkernteam.

Bij de evaluatie van het project baseert de voorzitter van het domein zich op de mening van de lerares. Zij moet inschatten *"of het werkelijk iets oplevert"*. Daarnaast kijkt hij naar de haalbaarheid in het rooster. *"Het moet op vaste momenten en je bent afhankelijk van de school in Spanje"*. Bij grotere groepen leerlingen wordt dit lastiger, omdat je deze op een bepaald moment (bijvoorbeeld tijdens lessen voor een ander vak) moet laten communiceren met leerlingen in een ander land. *"Hoe groter de groepen leerlingen, hoe complexer de organisatie wordt"*. *"Dan moet je gaan afwegen: de meerwaarde die het oplevert ten opzichte van de last die het veroorzaakt"*. De school denkt momenteel na over het loslaten van het 50-minuten rooster, omdat dit het onderwijsconcept niet meer voldoende ondersteunt. *"Een van de gedachtes die daarachter zit, is dat je dit soort projecten makkelijker zou kunnen verwezenlijken als je komt tot een flexibele weekindeling"*.

---

<sup>4</sup> Dit bestaat uit een vertegenwoordiger van elke talensectie en de voorzitter van het domein moderne vreemde talen. Het kernteam moderne vreemde talen zorgt er voor kennisdeling binnen het domein en bepaalt de gezamenlijke speerpunten van het domein.

#### 4.1.2 Lerares a

Lerares a is lerares Spaans. Ze geeft les in de bovenbouw havo/vwo.

##### *Opvattingen over moderne vreemde talenonderwijs*

De lerares vindt leesvaardigheid belangrijk, omdat dit een eis van de overheid is (eindtermen). Zelf vindt ze vooral belangrijk *“dat leerlingen adequaat deel kunnen nemen aan gesprekken”*. In het licht van gespreksvaardigheid hecht ze waarde aan het *“tot op zekere hoogte”* correct uitspreken van woorden, *“want als ze dat niet doen dan kan de native speaker het niet goed begrijpen. Het stoort de communicatie”*. Datzelfde geldt volgens haar voor grammatica en woordenschat. *“De basis aan woordenschat en grammatica is heel belangrijk. Zonder die basis kan je niet goed deelnemen aan gesprekken”*. Daarnaast vindt de lerares het interculturele aspect belangrijk. Ze wil dat leerlingen *“zien dat cultuur heel erg verbonden is met de taal. Als ze die relevantie zien, dan zullen ze vanzelf meer geïnteresseerd raken in de cultuur. Dan zullen ze gaan beseffen dat dat bij andere talen ook zo het geval is. Dus ik denk dat ze dan een soort bewustzijn ontwikkelen, dat dat ook een doel is.”* Tot slot vindt de lerares het belangrijk dat leerlingen strategieën leren, waardoor zij *“in hun latere leven makkelijker alle talen oppikken”*, bijvoorbeeld de strategie dat je een woord omschrijft als je het niet kent.

De lerares vindt het belangrijk om de lat hoog te leggen. Enerzijds omdat dit vereist is vanuit het Europees Referentiekader en de eindtermen. *“Die niveaus zijn vastgesteld en wij willen daar graag naar toe werken en aan voldoen. Wij willen natuurlijk dat onze leerlingen slagen.”* Anderzijds omdat ze zelf graag *“leerlingen op een hoog niveau wil brengen”* en de ambitie heeft om *“eruit te halen wat er in zit”*.

Rijke leermomenten bij het leren van een moderne vreemde taal doen zich volgens de lerares voor als leerlingen moeten toepassen wat ze eerder geleerd hebben. De lerares vindt het een rijk leermoment als niet alleen zichzelf, maar ook de leerlingen het idee hebben dat leerlingen kunnen toepassen wat ze geleerd hebben. *“De leerlingen waren er heel tevreden over, omdat ze eigenlijk alles wat ze hadden geleerd in dat hoofdstuk konden toepassen. Dus zowel zinnen, woorden, grammatica, luisteren, kleine deelopdrachtjes maken”*.

##### *Beelden bij online interculturele uitwisseling*

Deze lerares geeft de volgende definitie van OIU: *“Rijk onderwijs, in een levensechte context toepassen van wat je eerder hebt geleerd. En dan heb ik het over vaardigheden, maar ook over kennis”*. Twee leerlingen communiceren en onderhandelen (*negotiation of meaning*) in de doeltaal. *“Het zijn spontane en noodgedwongen interacties en dat doen ze aan de hand van een taak. Een taak is een middel om die spontane interactie op gang te brengen”*. *“Ze leren daardoor de zinnen, de doeltaal in een levensechte context te gebruiken”*. De doelen zijn heel breed volgens de leraar: op het gebied van taal, op het gebied van cultuur.

##### *Betekenis geven aan online interculturele uitwisseling*

OIU wordt door deze lerares beschouwt als een rijk leermoment, omdat zij het belangrijk vindt dat leerlingen in een levensechte context werken, dat ze zelf output moeten produceren en dat ze de verworven kennis moeten toepassen. De lerares denkt dat dit de intrinsieke motivatie van leerlingen verhoogt, *“omdat je een levensechte context aanbiedt en ze op die manier echt wel dwingt om de doeltaal te gebruiken*. Daarnaast vindt de lerares de inzet van ict belangrijk, omdat dit een link legt met de beleefwereld van de leerling. *“Daar ligt ook hun motivatie, tenminste als je ziet hoe graag leerlingen ook met hun telefoon, of laptop of ander device werken”*. Ook de andere 21<sup>e</sup> eeuw vaardigheden (samenwerken, creativiteit, kritisch denken en probleem oplossen) kunnen leerlingen volgens de lerares leren van OIU.



### *Toepassing OIU in de dagelijkse praktijk*

De lerares vindt het belangrijk dat leerlingen het geleerde toepassen, bij voorkeur in een levensechte context. Daarom experimenteert ze met OIU. In het vorig schooljaar in een pilot met twee groepjes van vier leerlingen. In dit schooljaar met een voltallige 4 havo-klas. Ze heeft de OIU-opdrachten ingebed in het curriculum en ze maken onderdeel uit van het PTA. Dit leidt er volgens haar toe dat leerlingen "meer waarde hechten" aan de activiteit en zich beter inzetten.

De lerares ontwerpt zelf de OIU-taken. Voorbeelden van opdrachten zijn: gesprek voeren over liefde en vriendschap, gesprek voeren over milieu. Deze onderwerpen zijn behandeld in de leergang<sup>5</sup>. "De leerlingen leren zinnen over bijvoorbeeld liefde en vriendschap, zoals heb je een vriendje, hoe ziet jouw ideale partner eruit? En dat soort vragen laat ik ze dan ook aan elkaar stellen en beantwoorden. En eventueel ook nog wat andere, iets minder gestructureerde vragen, die wel op het thema aansluiten, maar iets vrijer zijn, dus dat ze ook wel wat meer gedwongen zijn om zelf iets te produceren en niet alleen die zinnetjes die ze hebben geleerd. De lerares geeft de leerlingen sterk gestructureerde OIU-opdrachten, omdat de havo 4-leerlingen pas op niveau a2 zitten, "dus het is voor hen best wel moeilijk om een compleet spontaan gesprek te voeren".

De opdrachten worden in de elektronische leeromgeving geplaatst en leerlingen moeten zichzelf daarop voorbereiden. "Welke woorden heb ik nodig, kan ik nu een gesprek hierover voeren?" De leerlingen krijgen van de lerares ook een documentje met een aantal standaardzinnen die ze kunnen gebruiken, zoals 'sorry, ik kan je niet verstaan' en 'kun je het herhalen'. In totaal zouden er zes sessies zijn: drie sessies in het Engels (op verzoek van de lerares uit Spanje) en drie sessies in het Spaans. Tijdens de opdracht communiceert elke leerling op school idealiter met een andere leerling uit Spanje. De leerling wordt per les aan een andere leerling gekoppeld. Het maken van vaste koppels is niet haalbaar, omdat niet elke leerling iedere les aanwezig is. Elke leerling heeft idealiter een computer en headset ter beschikking. Dit lukt niet altijd, vanwege de slechte verbinding. Als gevolg hiervan hebben leerlingen soms in tweetallen met een Spaanse leerling gecommuniceerd of niet op school, maar thuis. Thuis communiceren werkte niet goed, omdat leerlingen zich niet aan de afspraak hielden of technische problemen ervoeren. Uiteindelijk zijn daardoor drie sessies Engels en één sessie Spaans daardoor uitgevoerd.

De lerares vindt het belangrijk om de lat hoog te leggen. Dit komt tot uitdrukking in het stellen van eisen ten aanzien van de correcte schrijfwijze van woorden ("Wij zitten op de accenten, wij zijn nogal nauwkeurig") of van de correcte uitspraak. Overigens let de lerares daar minder streng op als leerlingen bezig zijn met OIU. "Dan weet je dat ze aan zoveel punten tegelijkertijd moeten denken, dat het wel een beetje flauw is om op alle details te gaan letten. Maar, stel nou, dat er eentje heel erg opvalt, dan benoem ik dat wel. Dan weten ze dat dat een punt is, waaraan ze kunnen werken. Maar ik beoordeel ze dan niet negatief, omdat ze heel slordig zijn met iets kleins, een accent of zo."

### *Samenhangen tussen toepassing van OIU in de dagelijkse praktijk en opvattingen, kennis, vaardigheden, professionele omgeving*

De lerares experimenteert met OIU, omdat zij overtuigd is van de meerwaarde hiervan. De opvattingen van deze lerares zijn beïnvloed door haar (professionele) omgeving. De lerares denkt positief over aandacht voor gespreksvaardigheid omdat ze daar als leerling op een internationale school ervaring mee heeft opgedaan. "Daar zijn ze op een actievere manier met taal bezig, spreken en schrijven en hun grammatica is misschien zwakker, maar hun gespreksvaardigheid is veel beter". Daarnaast denkt de lerares positief over OIU, omdat zij tijdens haar opleiding zelf heeft geleerd via OIU en dit als leerzaam heeft ervaren. Tijdens haar studie heeft ze een afstudeeronderzoek uitgevoerd, waarin ze naging of leerlingen vloeiender gingen spreken dankzij OIU. De uitkomst was positief ("leerlingen met een laag niveau Spaans hadden meer leerrendement dan leerlingen met een hoger niveau Spaans. Ze werden er vloeiender door"). De lerares plaatst daarbij wel de kanttekening dat er geen harde conclusies getrokken kunnen worden op basis van dit casestudyonderzoek. Het draagt wel bij aan haar positieve opvatting over OIU.

In haar beeldvorming over OIU benadrukt de lerares de volgende facetten: taal produceren en toepassen van het geleerde in een levensechte context, spontane interactie, aansluiting bij de beleefwereld (o.a. ict), leren van di-

---

<sup>5</sup> Hiermee verwijst de lerares naar de lesmethode Spaans die voor de school wordt gebruikt.

verse vaardigheden (taal en intercultureel). Tevens benoemt de lerares het onderhandelen of *'negotiation of meaning'*. Wanneer we nader kijken naar deze beeldvorming en de wijze waarop de lerares OIU in de praktijk inzet, dan ligt bij deze lerares het accent op het toepassen van het geleerde in een levensechte context en niet zozeer op het verwerven van taal via *'negotiation of meaning'*. Op basis hiervan komen we tot de conclusie dat de lerares zich een dusdanig beeld vormt van OIU dat dit aansluit op haar eigen opvattingen (*assimilatie*). De lerares is zo sterk overtuigd van de meerwaarde van OIU, dat zij er mee wil experimenteren in haar praktijk.

Het eigenaarschap van de lerares is groot. Ze neemt zelf het initiatief om een experiment met OIU uit te voeren en bespreekt dit met haar direct leidinggevende. Ook informeert ze ook collega's hierover. Daarnaast toont deze lerares aan over agency te beschikken. Ze toetst haar experiment aan de onderwijskundige doelen van de school, zoekt support bij haar leidinggevende en krijgt de medewerking van collega's op de eigen school (ict, roostermakers) en op de school in Spanje. Door de wijze waarop het onderwijs op deze school georganiseerd is (o.a. blokken van 50 minuten) en het communicatiemoment moet worden afgestemd op de school in Spanje, vergt dit project veel organisatie. De lerares moet samenwerken met collega's. In dit geval de roostermaker en de ict-collega's op de eigen school, maar ook de collega op de Spaanse school. De lerares heeft de inzet van de roostermaker bijvoorbeeld nodig om de flexibiliteit te realiseren om leerlingen real time te laten communiceren met een school in Spanje. De lerares neemt hiertoe steeds zelf het initiatief. De lerares wil ook graag samenwerken met de lerares Engels in het kader van dit experiment, omdat drie sessies in het Engels gevoerd worden. De lerares Engels wil dit echter (nog?) niet, omdat deze lerares liever met native speakers wil werken.

De lerares wordt gefaciliteerd vanuit de professionele omgeving. Ze krijgt van haar leidinggevende de professionele ruimte om een experiment met OIU uit te voeren. De facilitering bestaat verder uit een overzicht van scholen in Spanje die met OIU willen werken (vanuit TILA-project), computers en headsets (haar leidinggevende heeft de headsets aangeschaft voor dit project) en een internetverbinding. De facilitering is niet optimaal. Problemen met de internetverbinding leiden er toe dat OIU-sessies niet altijd goed verlopen. *"Dan heb je een hele sessie met alle leerlingen gepland, een computerlokaal, ict erbij geregeld, alles gedaan, alle stekertjes en zo, leerlingen hebben de taak voorbereid, en dan doet niks het. Dan is het een verloren uur. Dat vind ik jammer"*. Dit leidt er voornamelijk niet toe dat deze lerares niet meer wil werken met OIU, omdat zij nog steeds van mening is dat OIU een rijke manier van leren is als de ict werkt. De lerares gelooft zo in de meerwaarde van OIU, dat ze bereid is daar veel in te investeren. Zij laat zich niet (direct) uit het veld slaan door de vereiste organisatie (o.a. contact met collega in Spanje, contact met ict-collega's en roostermaker op de eigen school) en technische problemen. Als de technische problemen, *"die nu heel dramatisch zijn"*, niet verbeteren zal de lerares het experiment naar verwachting echter niet voortzetten, omdat leerlingen er dan onvoldoende van zullen leren.

De lerares evalueert de resultaten van haar gedrag. Om na te gaan of een leermoment rijk is, gaat de lerares zelf na of de leerlingen ervan leren (*"Ik heb natuurlijk rondgelopen, gesprekjes gehoord, ik had het idee dat ze daar veel van hebben geleerd"*) en evalueert de lerares geregeld met leerlingen of zij iets van een opdracht geleerd hebben. *"Ik evalueer dan altijd. Jongens wat vonden jullie ervan, hebben jullie het idee dat jullie er van geleerd hebben en wat dan?. Een kort evaluatiemomentje."* De lerares evalueert het experiment met OIU ook. De lerares gaat vooral na of leerlingen de OIU taak van te voren bekeken hebben en of ze zichzelf inzetten tijdens het gesprek. *"Ze moeten wel laten zien dat ze hun best doen, dat ze een gesprek willen voeren. Dat is ook lang niet altijd zo."* Taal is voor de lerares niet het hoofddoel. *"Er zijn wel algemene, culturele en taalkundig doelen, maar leerlingen vinden het ook heel spannend en ik denk dat je daar niet te veel eisen aan moet stellen. Dat demotiveert ze ook weer. Dus ik kijk vooral naar inzet."* De lerares is tevreden als *"elke leerling elke sessie zou uitvoeren. Gewoon een gesprek zou voeren in de doeltaal"*, omdat ze *"weet hoe moeilijk dat is om te realiseren"*. Het behalen van specifieke doelen op het gebied van taal en cultuur zou volgens haar *"een extraatje zijn"*. De lerares heeft geen hoge verwachtingen van de opbrengst van het experiment, omdat het met veel technische problemen gepaard gaat. In andere (leer)jaren zou de lerares andere beoordelingscriteria kunnen hanteren. Ze vindt dat ze flexibel moet zijn in haar opvattingen hierover. Lerares a gaat ook kijken naar de uitkomsten van het evaluatieonderzoek van de Universiteit Utrecht. Na elke sessie vullen de leerlingen een korte vragenlijst in.

#### 4.1.3 Lerare b

Lerare b is lerares Spaans en geeft les in de onderbouw van vmbo, havo en vwo.

### *Opvattingen over moderne vreemde talenonderwijs*

Dat leerlingen adequaat kunnen deelnemen aan gesprekken is een belangrijk doel voor deze docent. Daarnaast wil ze dat leerlingen elkaar kunnen begrijpen en dat ze woordenschat verwerven. Woordenschat is nodig om jezelf "verstaanbaar te maken". Tot slot vindt de lerares het belangrijk dat leerlingen strategieën gebruiken om "te begrijpen en de betekenis van woorden te verduidelijken. (...). Als leerlingen niet op een woord kunnen komen, dat je weet hoe je een woord omschrijft, of bijvoorbeeld ook met handen, dat je naar een taal kunt verwijzen. Als je het woord niet herkent, dat het dan misschien lijkt op het Engels of het Frans. Strategieën om te kunnen blijven communiceren". Grammatica, lezen en culturele vaardigheden vindt de lerares geen hoofddoel. Ze vindt echter wel dat leerlingen grammatica moeten leren. "Als je een gesprek wil voeren, moet je natuurlijk wel een beetje grammatica kennen. Je kunt leerlingen niets aanleren zonder grammatica, dus je kunt niet alleen de woorden onderwijzen en zeggen van: "Zoek het maar uit, want je kunt je verstaanbaar maken". Dat is wel zo, maar zo hoort het niet. En je moet het natuurlijk wel goed aanleren". Woordenschat en grammatica zijn ook belangrijk met het oog op de eindtermen, het PTA en het boek. "Je zit vast aan de grammatica uit het boek en aan de toetsen die je moet afnemen".

De lerares vindt het een rijk leermoment als leerlingen op verschillende manieren bezig zijn met de stof, bijvoorbeeld bij het onderdeel grammatica, en als de stof regelmatig herhaald wordt: "ze zien het in het boek, horen van mij de uitleg, schrijven het op en gaan aan de slag met opdrachten. Dat herhaal je iedere les, twee drie lessen achter elkaar en uiteindelijk aan het einde van het trimester herhaal je het nog een keer voor de proefwerkweek". Leerlingen "onthouden het dan beter". Dit staat in contrast met het belang dat de lerares hecht aan deelname aan gesprekken. De lerares geeft aan dat bovengenoemd leermoment de leerlingen meer houvast biedt, dan het voeren van een gesprek. "Als je een gesprek gaat voeren dan zijn er wel duizend manieren mogelijk om een gesprek te voeren, en duizend dingen zijn goed, maar ook duizend dingen zijn fout die je wil zeggen. Dus dan is het voor leerlingen heel warrig van wat is nou goed en wat is nou minder goed."

Een rijk leermoment bij communiceren is volgens de lerares wanneer leerlingen "gaan samenwerken met elkaar". "De ene heeft die ideeën bij een gesprek, de ander heeft andere ideeën. Die let daar op en die let daar op. En samen komt er dan waarschijnlijk iets goeds uit. Daar gaan we vanuit. Dus ik vind altijd dat je samen heel veel kunt leren, dus ik laat ze altijd veel samenwerken."

### *Beelden bij online interculturele uitwisseling*

De lerares is niet bekend met online interculturele uitwisseling. Ze heeft hier het volgende beeld bij: "Ik denk dat je bijvoorbeeld leerlingen uit Nederland laat communiceren met Spaanse leerlingen. Dat je dan Spaans spreekt, maar bijvoorbeeld Engels voor de Spaanse leerlingen." Communiceren kan zijn "typen, schrijven of spreken". De lerares denkt dat hiervoor gebruik gemaakt wordt van Skype of "misschien is er een speciaal programma voor, een site".

### *Betekenis geven aan online interculturele uitwisseling*

Online interculturele uitwisseling lijkt haar "heel leuk en leerzaam voor leerlingen", want "dan wordt het pas echt". De lerares denkt dat er voor leerlingen een motiverende werking van uit gaat om goed hun best te doen en dingen goed te willen zeggen, maar het is ook spannend. "Als je echt 1 op 1 zit met iemand anders, die die taal heel goed beheerst, dan kan ik me heel goed voorstellen dat je niet durft of dat je je schaamt omdat je denkt dat je heel slecht Spaans spreekt. En als je het dus wel doet, dan doe je denk ik nog meer je best om te zorgen dat je niet onderuit wil gaan bij iemand die die taal heel goed spreekt. Dan wil je laten zien dit kan ik allemaal, dus dat je dan toch gemotiveerder bent. (...). En als je voor Skype zit, dan moet je wel, dan moet je spreken en dan wil je wel iets goeds kunnen zeggen".

De lerares zou het niet inzetten bij vmbo-leerlingen, omdat het te lastig voor hen is en ook te veel wordt. "Die vinden het al zo lastig om na te gaan wat er de vorige les is gebeurd. Spreken met iemand uit een andere land, dat lijkt me toch wel echt heel moeilijk voor hen". En: "Vmbo heeft het al druk genoeg met de woordjes te leren, de zinnen te leren, en om er dan nog zoiets bij te doen .. dat is teveel denk ik". "Vmbo-leerlingen zouden denken o'j hee, dat ik dan Spaans moet spreken met iemand die ik amper versta. Daar zou ik niet zo geschikt voor zijn". Voor vwo leerlingen zou het wel ingezet kunnen worden, omdat zij over voorkennis beschikken en het uitdagend voor hen

is om goed Spaans te kunnen spreken. *“Die weten nog wat er vorig jaar is gebeurd, zal ik maar zeggen. Die weten nog welke zinnen we toen hebben behandeld, dus die kunnen daar nog van alles uithalen”. “Bij vwo zijn er echt wel heel veel leerlingen die dat toch wel nodig hebben, om iets spannender, iets moeilijker, iets nieuws te doen”. “Sommige leerlingen denken dat ze al heel goed Spaans spreken. Ze denken dan oh jee, ze spreken echt heel snel en ik kan nog lang niet alles verstaan. Vwo-leerlingen worden daar toch wel door uitgedaagd. Dat is wel heel gaaf, als ik straks ook zo kan praten”*. Bij de havo hangt het af van de vaardigheden van de leerlingen. Ze denkt dat het vooral iets is voor vwo-leerlingen die *“uitblinken”*.

#### *Toepassing OIU in de dagelijkse praktijk*

De lerares experimenteert niet met OIU in de dagelijkse praktijk. Hoewel zij deelname aan gesprekken een belangrijke vaardigheid vindt, besteedt ze er in haar lessen niet zo veel tijd aan. Zij laat zich voornamelijk leiden door het PTA. *“Grammatica moeten ze kennen voor de toets en bij communiceren .. je hebt maar één mondeling per jaar. Dus ik vind het wel heel belangrijk, maar je doet het toch niet zoveel. Het kost heel veel tijd en je hebt een doel dat je wilt bereiken aan het eind van het schooljaar. Je moet je houden aan je PTA, aan je studiewijzer, dus grammatica hoort er gewoon bij. Het moet.”*

De aandacht die de lerares aan spreken en communiceren besteedt is ook afhankelijk van het schooltype. *“Bij vmbo ligt de nadruk op grammatica, woordjes, zinnetje. Dat komt ieder SO weer terug. Op vwo zit er ook spreken en communiceren bij”*.

De lerares zegt dat ze het voor sommige klassen wel leuk zou vinden om OIU in te zetten.

#### *Samenhangen tussen toepassing van OIU in de dagelijkse praktijk en opvattingen, kennis, vaardigheden, professionele omgeving*

De lerares vindt deelname aan gesprekken, elkaar begrijpen en woordenschat belangrijk. In haar lessen besteedt ze vooral aandacht aan woordenschat en grammatica. De lerares laat zich sturen door het PTA (professionele omgeving) en door haar eigen opvattingen (spreken is te lastig voor alle vmbo-leerlingen en een deel van de havo-leerlingen; leerlingen moeten eerst de woorden en structuren kennen voordat ze een gesprek kunnen voeren). Voor haar is het belangrijk om de taal goed te spreken en de taak goed uit te voeren.

De lerares heeft geen helder beeld van online interculturele uitwisseling. De betekenis die ze er aan verleent, is dat het uitdagend kan zijn voor vwo-leerlingen (*“spannender, moeilijker, iets nieuws”*) en uitblinkende havo-leerlingen. Voor deze leerlingen zou ze het wel in willen zetten, bijvoorbeeld als extra opdracht (zodat zij ruimte krijgt om extra aandacht te besteden aan zwakkere leerlingen). Het is naar haar mening te lastig voor vmbo-leerlingen en zwakke havo-leerlingen, omdat die al moeite hebben met woorden en structuren. Ze weet dat haar collega Spaans experimenteert met OIU en dat het *“leuk”* is, maar ze is er *“verder niet op ingegaan”*, omdat het een incidentele gebeurtenis (*“een à twee keer”*) betreft. *“Als het nou iedere week structureel was, dan weet je hoe het was, hoe de voortgang is, en zo”*. De lerares zou het niet interessant vinden om online interculturele uitwisseling in te zetten in bepaalde lessen, maar doet het niet. Hoewel de docent het adequaat voeren van gesprekken belangrijk vindt, besteedt ze in haar lessen vooral aandacht aan grammatica en woordenschat, omdat zij zich naar eigen zeggen aan het PTA moet houden.

De lerares denkt dat er faciliteiten nodig zijn om online interculturele uitwisseling toe te passen, te weten: laptops, internet, een headset en woordenboeken (waarin leerlingen woorden kunnen opzoeken). De lerares vindt het belangrijk dat de voorzieningen (laptops, internet, headset) op orde zijn. Dat is nu nog niet het geval: de laptopkar is niet altijd beschikbaar, soms zelfs niet al je hem gereserveerd hebt. *“Dan haak je al af”*. Ook het internet werkt niet altijd. *“Dan heb je heel veel lessen voorbereid en dan ligt internet er uit. Dan baal je wel”*. Daarnaast moet de lerares zelf *“goed materiaal”* ontwikkelen, wat de leerlingen kunnen gebruiken om zich voor te bereiden op het gesprek. *“Ik vind wel dat je voorbereidingsmateriaal moet hebben, zodat de leerlingen weten (...) deze vragen moet ik eerst zelf beantwoorden, gaan vertalen, voordat je echt een goed gesprek kunt voeren. Dus je moet ook weten van te voren wat wil ik vragen, wat zijn misschien de woorden voor “laat me even denken”, van die tussenzinnetjes al je het even niet meer weet”*. Ook moeten de vwo-leerlingen vooraf een goede instructie krijgen. De lerares denkt ook dat als ze gaat werken met OIU ze er ruimte voor moet inruimen in haar curriculum. Dat is volgens

haar "wel te doen". Het eventueel toepassen van OIU in haar onderwijs is volgens haar afhankelijk van besluitvorming binnen de sectie Spaans. Binnen de sectie Spaans werken de leraren veel samen: ontwikkeling van werkwijzen, gezamenlijk gebruik van toetsen, afstemming over waar ze zijn in het programma / wat ze doen, normering. "Dus dan moeten we binnen het sectieoverleg eerst kijken van wie is daar (OIU) nog meer voor in, waarom zou het in onze planning passen met de leerlingen, dus kijken we alle studiewijzers na, wat zouden we dan wel moeten halen, wanneer, hoe regelen we alles, hoe gaan we alles beoordelen? Is het mogelijk om het echt te bewerkstelligen". Dit duidt er op dat de lerares de sectie nodig heeft om dit doel (OIU in haar onderwijs) te realiseren ('agency').

Als de lerares OIU zou inzetten in haar onderwijs, zou ze tevreden zijn als de leerlingen die er mee werken in staat zijn om goede zinnen te maken en de opdracht goed uit te voeren. Ze zou dat vooral afleiden uit de voorbereiding. "Bij de voorbereiding moeten ze de zinnen gaan vertalen of de zinnen zelf verzinnen. Als ze die dan in correct Spaans opschrijven, niet standaard zinnen maar iets moeilijker doen dan ze gewend zijn". Ook zou ze gesprekken willen opnemen en die klassikaal willen afspelen, zodat ook andere leerlingen er van kunnen leren. "Dus wat vond jij ervan, welke vragen zijn gesteld, welk antwoord is gegeven? Wat vond je heel goed, wat ging er minder goed? Wie heeft een mooie zin gehoord, wie heeft een zin gehoord die helemaal niet goed was. Lijkt me heel interessant, maar dan moet je wel een leerling vinden die bereid is om dat te doen. Dat is toch een hele stap. Is heel spannend".

## 4.2 Casus 2

Deze paragraaf bevat een omschrijving van de school en een beschrijving van de twee leraressen (opvattingen, gedrag).

### 4.2.1 Omschrijving van professionele omgeving

De omschrijving van de professionele omgeving, waarbinnen de twee leraressen opereren, is gebaseerd op het gesprek met hun direct leidinggevende, de afdelingsleider vmbo tl 2, 3 en 4, tevens lerares Nederlands.

Deze leidinggevende geeft aan dat zij als haar voornaamste rol ziet het bewaken van het pedagogisch-didactisch klimaat en het scheppen van voorwaarden. De secties bepalen zelf hoe hun onderwijs er uit ziet. De professionele omgeving heeft betrekking op de school en (de opvattingen van) de direct leidinggevende van de leraressen.

De school is een cultuurprofiel school. Getracht wordt de vakken zoveel mogelijk op elkaar aan te laten sluiten vanuit een kunst- en cultuurperspectief. De leerlingen krijgen les in domeinen. Dit zijn ruimtes waarin circa 30 leerlingen zelfstandig, onder begeleiding, kunnen werken. De leraren geven instructie in serres. Een serre is een afgescheiden deel van een domein geschikt voor 30 leerlingen. In elk domein zijn er altijd vakleraren (experts) en domeinassistenten aanwezig, die de leerlingen ondersteunen. Daarnaast kunnen leerlingen extra begeleiding krijgen tijdens speciaal daarvoor ingeroosterde momenten. Tijdens een periode werken leerlingen veel samen in groepjes van vier. De afdelingsleider typeert de vmbo-afdeling als een afdeling waar de "mensen vriendelijk en vriendschappelijk met elkaar omgaan, waar ze best hard lopen" en waar "weinig weerstand" is, "de mensen de dingen graag goed willen doen" en mensen makkelijk hulp vragen en krijgen als ze een probleem ervaren. Binnen de domeinen moeten leraren "goed met elkaar samenwerken".

De lerares Spaans heeft de afdelingsleider toestemming gevraagd om mee te doen aan het TILA-project (OIU). De afdelingsleider was direct enthousiast. "Wat ik begrepen heb is dat je via mail of via internet contact maakt met andere scholen, kinderen, Spaanse taal. Wat is er nou leuker dan op die manier met taal bezig te zijn. (...). Het is denk ik handiger om op die manier een taal te leren dan met woordenlijstjes bijvoorbeeld." Tevens denkt de afdelingsleider "dat je ook leert over bepaalde gewoontes. Dus het gaat niet over de taal op zich, maar wat iemand doet in zijn vrije tijd in een ander land. Dat soort dingen". Bovendien past het ook binnen "het soort school dat we willen zijn".

De afdelingsleider heeft direct ingestemd, mede omdat er "geen belemmerende factoren waren. Er hoefden geen extra fte uitgegeven te worden, het kost geen extra geld, er was iemand die het graag wilde doen en ik denk dat het meerwaarde heeft, dus ik zag alleen maar voordelen". Verder is het makkelijk in te passen, "omdat het geen organisatorische consequenties had in de zin van aanpassingen in het rooster". Daarnaast heeft dit meerwaarde om ta-

lenonderwijs op deze manier aan te bieden voor kinderen met een andere leerstijl, die *“makkelijker leren door te doen”*. Dit heeft voordelen, aldus de afdelingsleider: *“(...) en dan heeft dit echt enorme meerwaarde als je dit óók kan aanbieden”*.

De andere leraren Spaans, die werken op havo/vwo, willen niet meedoen aan het TILA-project. Volgens de afdelingsleider vroeg een van de leraren direct *“hoeveel fte krijg ik daarvoor?”*. Er waren geen extra fte beschikbaar, dus *“dan is het gesprek snel afgelopen”*. (De beleving van) tijd is een argument, maar de afdelingsleider heeft ook de indruk dat *“veel leraren liever wat meer controle houden door met woordenlijstjes en dat soort dingen te werken. Het lijkt alsof je er minder controle op hebt en dat je dan daarna maar moet afwachten of het inderdaad aanslaat en of leerlingen er iets van leren. Ik denk dat veel collega’s moderne vreemde talen dat een risico vinden”*. De afdelingsleider is geen deskundige op het gebied van moderne vreemde talen, maar verbaast zich erover dat *“collega’s moderne vreemde talen zo vasthouden aan die schoolse manier van lesgeven, aan een methode, heel erg op grammatica zitten, daar toetsjes over doen. Ik bedoel dat is ook een manier en dat kinderen daar baat bij hebben, maar het is jammer dat je het levende van een taal niet benut”*. De afdelingsleider heeft zelf jarenlang les gegeven zonder methode met *“wat vrijere opdrachten”* en denkt dat leerlingen dan *“net zo goed leren spellen als van lesjes doen”*. De collega Duits op vmbo tl doet wel mee aan het project, maar *“die was al begonnen met leerlingen die tentamen spreekvaardigheid in Duitsland doen. (...) Dus ze had het al in zich dat ze het leuk vond om te doen”*.

De lerares Spaans mag van de afdelingsleider vmbo tl meedoen aan het TILA-project, omdat zij de enige lerares Spaans is op het vmbo. Als er meer leraren Spaans op het vmbo zouden werken, zou de afdelingsleider willen dat ook de andere leraren, op termijn, mee zouden doen aan het project of dat niemand meedoet. De sectie beslist hier in principe zelf over, maar *“ze moeten wel allemaal hetzelfde doen”*. Er kan eerst een experiment uitgevoerd worden en daarna gaat de afdelingsleider samen met de leraren kijken wat de voordelen van deze werkwijze zijn en, als zij dit willen, wat zij nodig hebben om op deze manier te kunnen werken. Ze wil hier het gesprek over voeren en leraren de ruimte geven om *“het eng te vinden”*. Factoren die de afdelingsleider bij de beoordeling van experimenten laat meewegen zijn: het plezier van leerlingen, de ontwikkeling van talenten, een leuk uitstapje, een goede organisatie. Daarnaast zou het mooi zijn als het een positief effect heeft op de leerresultaten of de examenresultaten, *“als je dat zou kunnen meten (...), want doordat we zo in de gaten gehouden worden door de Inspectie, zijn harde gegevens enorm belangrijk”*. De afdelingsleider vindt bij het tentamen Duits dat in Duitsland wordt afgenomen bijvoorbeeld de organisatie heel sterk, evenals het feit dat de docent *“de leerlingen aan de slag krijgt”*. Ze zegt daarover: *“Een keurig boekje, de leerlingen weten heel goed waar ze aan toe zijn. Ze zitten in de bus of vlak van te voren nog enorm hard te oefenen, en vragen te stellen. Enorm gefocust, en dat zie je niet vaak bij leerlingen, dus dat is al mooi. (...). Dat de leerlingen heel goed weten wat er van ze verwacht wordt, dat het materiaal er heel mooi uitziet, dat ze er ook echt helemaal voor gaan.”* De afdelingsleider weet nog niet hoe zij te werk zal gaan bij de beoordeling van het TILA-project. Het besluit hieraan deel te nemen is pas twee weken geleden genomen.

#### 4.2.2 Lerares x

Lerares x is Spaanse en geeft het vak Spaans in klas 2, 3 en 4 van vmbo TL. De lerares heeft 15 jaar leservaring.

##### *Opvattingen over moderne vreemde talenonderwijs*

De lerares vindt gespreksvaardigheid belangrijk. *“Taal is niet uit een boek lezen of schrijven, maar taal is om iets duidelijk te kunnen maken”*. Ze vindt het vooral belangrijk dat leerlingen *“adequaat kunnen deelnemen aan een gesprek”* en dat *“je je verstaanbaar kunt maken en de boodschap overkomt”*. De woorden correct uitspreken is minder belangrijk. Wel moeten leerlingen strategieën kunnen gebruiken om de betekenis van woorden te verduidelijken. Ook moeten ze kennis hebben van de interculturele aspecten, zodat ze *“elkaar goed kunnen begrijpen”* en moeten ze de grammatica kunnen begrijpen en toepassen. *“Een goede brede woordenschat is nodig om de rest te begrijpen, maar daar moet je niet van uitgaan. Dat is niet het belangrijkste. Dat komt vanzelf.”* Voor vmbo-leerlingen vindt ze het belangrijker dat ze kunnen spreken (*“ze gebruiken Spaans om op vakantie te gaan”*), dan dat ze kunnen schrijven. Literatuur is niet het meest belangrijk, maar is wel *“een stukje van de cultuur van het land”*. De docent zegt hiermee alle kerndoelen voor Spaans in het vmbo te dekken.

Een rijk leermoment bij het leren van een vreemde taal vindt de docent wanneer *“leerlingen uit de voeten moeten komen bij momenten die ze niet verwachten (...). In een onverwachte situatie de taal leren spreken. Onverwacht. Zo*

reëel mogelijk". De lerares realiseert dit soort momenten in haar lessen door zelf onverwachte vragen te stellen aan leerlingen in het Spaans of door native speakers uit te nodigen in haar lessen, die ze de opdracht geeft onverwachte vragen te stellen aan leerlingen. Ook laat ze leerlingen op andere manieren communiceren met native speakers, bijvoorbeeld door ze een mail te laten sturen naar haar jarige moeder. Het zijn volgens haar rijke leermomenten omdat leerlingen ervan leren dat ze meer weten dan ze denken. Ze krijgen daar zelfvertrouwen van. Ze vindt het belangrijk dat leerlingen realistische opdrachten krijgen, want dat "maakt het echter".

#### *Beelden bij online interculturele uitwisseling*

OIU is volgens deze lerares "het gebruik van een taal in een context, om iets te bereiken in een zo echt mogelijke situatie. En dat heeft niet zozeer te maken met hoe goed jij het doet, maar hoe adequaat". "Het is meer dan woordjes en grammatica. Het gaat ook om jezelf als mens. En dan moet je heel bewust zijn van hoe je overkomt (...) en dan moet je de anderen ook respecteren. Dat niet iedereen zo is als jij. En daar is geen goed of fout. (...). Alles is goed als je het maar met respect doet". OIU is ook leren over culturele verschillen.

#### *Betekenis geven aan online interculturele uitwisseling*

OIU is voor de lerares een manier om rijke leermomenten (onverwachte taalsituatie waaruit de leerling zich moet redden) te creëren. Bij OIU kan een rijk leermoment zich bijvoorbeeld voordoen als iemand "out of the blue vraagt hoe het met je gaat". Voordeel van OIU is dat er contact is met een leeftijdsgenoot. Het is ook motiverend voor leerlingen. "Dan zien ze waarom ze het doen en dan is het echt hartstikke leuk". "Hoe echter je iets maakt, hoe motiverender het werkt".

De docent wil OIU dit schooljaar gaan inzetten in een vmbo tl2 klas, maar vindt dit spannend, vanwege hun leeftijd en hun "puberale gedrag". Het onderwijs in Spanje is "gestructureerd, braaf, stil legerachtig" in vergelijking met Nederland. De lerares vraagt zich over haar leerlingen af "hoe gaan ze overkomen, oh arme kinderen van mij", maar realiseert zich dat ze "dit ook moeten leren. Dat zijn ook culturele verschillen". Ook is de docent bang dat leerlingen niet durven praten en zich niet respectvol gedragen. Ze schrok aanvankelijk toen een leerlinge spontaan vragen in het Spaans begon te stellen aan een Spaanse die in het kader van het TILA-project naar school kwam: "Wie ben jij, wat doe jij hier?". "Ik vond het aan de ene kant zo onbeschoft, van het zijn onbekenden, hoe durf je meteen zo in het belabberde Spaans". Maar toen de bezoeker rustig antwoordde en de leerling daarna checkte of ze de antwoorden goed had begrepen, realiseerde ze zich: "Ja wat goed. (...) Het probleem of de twijfels liggen bij mij. Niet bij de kinderen. En toen was het .. ja, ik doe het!".

De lerares denkt dat OIU geschikt is voor allerlei soorten leerlingen, maar "je moet wel de juiste vorm bij de juiste leerlingen zoeken. (...) Online is misschien niet meteen voor iedereen geschikt. (...) Ik durf een brugpiepertje niet meteen voor een camera te zetten. Dat heeft meer te maken met de leeftijd van het kind". Maar dan kan er bijvoorbeeld gewerkt worden met een forum. "Dat is misschien wel handig voor een leerling die heel veel houvast nodig heeft. Het is toch even echt (als een webcam), en het kan toch even onverwachts zijn, want de reactie op jouw vraag kun je niet van te voren verwachten, maar je hebt wel meer tijd om te reageren".

#### *Toepassing OIU in de dagelijkse praktijk*

De lerares heeft drie jaar lang deelgenomen aan het TILA-project met een 6 vwo-klas. Zij werkte destijds op een andere school. De leerlingen kregen een opdracht (bijvoorbeeld 'wie ben je?') en moesten dan een aantal vragen voorbereiden en nagaan wat ze zouden kunnen vertellen, bijvoorbeeld over hun familie, hun hobby's. Daarna gingen ze dit toepassen met behulp van OIU, in een één op één gesprek met een leerling in Spanje. Ze kregen de opdracht "zorg dat het niet een monoloog is waarin je alleen maar dingen vertelt, maar waarin er echte vragen worden gesteld aan het kind in Spanje". Na afloop moesten ze een aantal vragen over hun gesprekspartner kunnen beantwoorden, bijvoorbeeld "wat is de naam van je gesprekspartner, wat is zijn lievelingsliedje, wat was zijn lievelingskleur?". Er zijn elk jaar drie sessies gedaan in het Spaans en drie sessies in het Engels, zodat de kinderen in Spanje "er ook wat aan hadden". De onderwerpen van de sessies waren: "wie ben je, wat vind je leuk, wat wil je in de toekomst worden?".

In het schooljaar 2014/2015 werkt de docent op een andere school. Daar wil ze OIU gaan inzetten bij een 2 vmbo-tl klas. Ze hoopt de leerlingen hiermee te motiveren om voor het vak Spaans te kiezen. De lerares wil de leerlingen hier heel goed op voorbereiden, om te voorkomen dat ze "schade aanricht" doordat leerlingen niet durven te praten of niet goed overkomen. Ze wil de leerlingen vooral voorbereiden op "jezelf presenteren, hoe gedraag je jezelf in het bijzijn van anderen? Hoe kom je over? Wat doet de ander en hoe komt dat op jou over". Daarbij wil ze ook aandacht besteden aan culturele verschillen, bijvoorbeeld de betekenis van een gebaar, dat in een andere taal een tegenovergestelde en soms zelf choquerende betekenis kan hebben. Uiteindelijk maakt het volgens de lerares niet uit met welke groep leerlingen je OIU doet. Wel zal ze de voorbereiding afstemmen op de groep leerlingen. Bij de ene groep zal ze meer nadruk leggen op "durven" en bij de andere groep iets meer nadruk op "rustig zitten". De lerares overweegt om wederom zes sessies (drie Spaans, drie Engels) uit te voeren, maar wil dit eerst afstemmen met haar collega Duits, die ook met OIU gaat werken. Als het TILA-project langer duurt en er subsidie voor komt, overweegt de docent OIU in te zetten als "mondelinge toets voor TL4 (een gesprek van een half uur), als PTA".

#### *Samenhangen tussen toepassing van OIU in de dagelijkse praktijk en opvattingen, kennis, vaardigheden, professionele omgeving*

De positieve opvattingen van de lerares over OIU zijn het gevolg van haar eigen ervaringen. Op de universiteit heeft ze gezien dat het werkt. "Een Nederlandse student die meer contact heeft met native speakers, spreekt beter Spaans dan iemand die dat niet heeft". Daarnaast heeft de docent positieve ervaringen opgedaan met OIU in de drie jaar dat ze er mee gewerkt heeft in een 6-vwo klas. Aanvankelijk zijn de leerlingen volgens haar onzeker en angstig als ze met OIU gaan werken. "Ik ga toch niet met een echte jongen praten. Ik kan het toch niet. Hoe heb je ons dat kunnen aandoen". Maar als ze eenmaal starten met OIU gaat dat snel over volgens de lerares. De lerares vindt het mooi om te zien dat leerlingen ontdekken dat ze begrepen worden en dat ze het wel kunnen. Die "succeservaring" maakte dat de leerlingen gemotiveerd waren om de sessies voor te bereiden. "Ze hebben nog nooit zo hard gewerkt en met zo veel plezier". De leerlingen wilden uit zichzelf extra vragen stellen, die geen deel uitmaakten van de opdracht. "Ja, natuurlijk (...) en dan komt het. Dan ga je niet vanuit de opdracht, maar vanuit jezelf" communiceren. Haar opvattingen over vmbo-tl2 leerlingen (jong, puberaal, stuiterballetjes, taalniveau) maken dat ze het spannend vindt om OIU in te zetten in vmbo-tl2, maar ze stelt haar eigen opvattingen ter discussie, mede op basis van de bedoeling van OIU, namelijk het leren over culturele verschillen (accommodatie). OIU is voor de lerares een manier om rijke leermomenten (onverwachte taalsituatie waaruit de leerling zich moet redden) te creëren. Het gaat er vooral om dat leerlingen "iets bereiken in een zo echt mogelijke situatie". Daarbij is het ook belangrijk hoe leerlingen overkomen op de ander. Dit zien we terug in het gedrag van de docent. In de voorbereiding benadrukt ze bij leerlingen het belang om een echt gesprek te voeren (dus niet alleen praten, maar ook luisteren en vragen stellen). Daarnaast laat ze de leerlingen vragen voorbereiden en nagaan wat ze zouden kunnen vertellen.

Om te kunnen werken met OIU dienen leerlingen volgens de leraren te kunnen beschikken over een computer, een communicatieprogramma (bijvoorbeeld Skype) en een internetverbinding. Daarnaast is instemming van collega's in de organisatie nodig. Op de vorige school waar de lerares OIU inzette in 6-vwo was er maar één computerlokaal, waar wiskunde en informatica voorrang hadden. Verder had zij achtereenvolgens instemming nodig van de afdelingsleider, de conector onderwijs, de rector en de mentoren. "Van de mentoren mag in principe alles, als het maar in jouw les gebeurt en wij er geen last van hebben". Het rooster van de leerlingen in Spanje sloot niet aan op het rooster van haar 6-vwo-leerlingen. De lerares moest de leerlingen dus uit een andere klas halen. Dat mocht alleen bij vakken waar leerlingen geen eindexamen in deden, dus gym en het mentorblok. Maar die collega's wilden geen medewerking verlenen, omdat ze hun vak ook belangrijk vonden. De lerares wilde zo graag werken met OIU, dat zij voor zichzelf de benodigde ruimte gecreëerd heeft (agency), door een nieuwe intakelijst voor het informaticalokaal te maken, daarop in te schrijven "en de rest de prullenbak in". Ook heeft ze leerlingen op een bepaald moment gevraagd een briefje van hun ouders te vragen om later in de les voor een bepaald vak te komen, zodat ze aan OIU konden meedoen. Haar collega-leraren wilden niet meedoen aan het project, omdat ze de methode wilden volgen. "Ik doe het niet, want ik doe mijn boek. Ik heb toch een boek, dus waarom zou ik dit doen?". In dit boek komen de vaardigheden pas na drie jaar aan bod. Een collega Duits vroeg de lerares Spaans ooit waarom een brugklasser een presentatie moest houden in het Spaans. "Het is gewoon even vertellen van ik ben Jantje, en ik ben dit en ik heb een hond en die heet Fluffie. Dat kan gewoon een kind van twaalf doen. Nee, want dit is een vaardigheid en vaardigheden worden alleen in de bovenbouw behandeld. Maar wat doe je dan de andere



drie leerjaren? Ja, de rijtjes leren, dat is heel belangrijk voor Duits". Ook stonden haar collega's huiverig tegenover het gebruik van ict. De lerares heeft geprobeerd hen te overtuigen van het nut van OIU, maar dat is niet gelukt. "Nee, nee, nee, voor Spaans werkt het misschien, maar niet voor Duits en niet voor Frans". "Jij bent jong en onervaren, ik vertel je, arme ziel, als je eenmaal meer ervaring hebt, dan weet je wel dat dat toch niet gaat werken." De lerares Spaans zet toch door. "Je begint iets, maar je krijgt geen hulp, dus het bloedt vanzelf dood. En ik ben nou eenmaal even heel erg koppig, helaas, dus ik heb het doorgezet. Het eerste jaar ging slecht, het tweede jaar ging even slecht, nog slechter, maakt niet uit, we gaan een derde jaar proberen. En aan het eind van het derde jaar had ik al een paar leraren enthousiast gemaakt, door de verhalen van de leerlingen" en doordat ze ontdekten dat leerlingen op de gang Spaans zaten te spreken. Na drie jaar waren twee collega's (Frans, Engels) bereid ook een experiment te doen, maar ze hebben daar uiteindelijk vanaf gezien, omdat ze al andere taken hadden en het een te grote stap vonden. De lerares Spaans is bereid "tegen de stroom in te gaan, want anders komt het niet voor elkaar". De lerares voelde zich onvoldoende gesteund door haar leidinggevende. Deze was aanvankelijk voor, maar steunde haar niet meer toen collega's begonnen tegen te sputteren.

Op de school waar de lerares nu werkt, zijn de benodigde ict-voorzieningen beschikbaar. "Alle leerlingen hebben een laptop. We hebben een computerlokaal met een eigen wifi-netwerk. We moeten alleen kijken of de internetbandbreedte sterk genoeg is om het programma te ondersteunen". Verder kreeg de lerares heel snel toestemming van de rector en de afdelingsleider om mee te doen aan TILA, zij haar ict-collega's enthousiast om haar te ondersteunen en doet een collega Duits mee aan het project. De snelle toestemming en het enthousiasme van haar collega's is belangrijk voor de lerares: "Ik heb een officieel ja nodig". Dit project past binnen de visie op onderwijs van de school: "het voorbereiden van leerlingen als volwaardige burgers". Verder zijn op deze school de mogelijkheden om roosters op elkaar af te stemmen groter. "Hier heb je ook keuzewerkijd en dat is veel flexibeler" en leraren zijn gewend om projecten uit te voeren. "Als je even de leerlingen moet lenen, doet niemand daar moeilijk over, tenzij ze op dat moment een toets hebben". Bovendien mag de lerares leerlingen op deze school ook dingen thuis laten doen, terwijl dat op de andere school niet mocht. "Het mocht niet ten koste gaan van hun belasting, studieren, thuis.". De andere leraren uit de sectie Spaans staan positief tegenover haar deelname aan het project, maar doen zelf niet mee aan OIU, maar doen het niet omdat er veel werk aan vastzit (een Spaanse school zoeken in een database, contact opnemen en onderhouden met die school, opdrachten maken) en ze dat niet ingepast krijgen in hun takenpakket, doordat ze veel extra taken (RT, lerarenbegeleider heeft). Een van die leraressen is zeker bereid en in staat om nieuwe dingen op te pakken, "maar ze wil zichzelf niet verliezen". De lerares Spaans die wel met OIU gaat werken, heeft naast haar mentoraat geen additionele taken.

De lerares Spaans is de enige lerares Spaans op vmbo tl. Ze werkt veel samen met de enige lerares die Duits geeft. De leraressen wisselen veel met elkaar uit hoe zij dingen aanpakken en stemmen het onderwijs op elkaar af: "We zitten samen de plannings te maken, we vergelijken de toetsen, we vergelijken de opdrachten (...)". "Wij zijn een soort van tandem geworden. (...). Die samenwerking werkt gewoon heel goed." "En zij (de lerares Duits) is niet bang om dingen te ondernemen en uit te proberen en zij weet het belang van dingen echt goed te laten zien." De lerares Duits had al eerder geïnformeerd naar dit project (naar aanleiding van een filmpje op internet) en toen de kans zich aandienende wilde ze direct meedoen. "Want ze ziet het niet als een extra, maar als iets wat past bij de manier waarop ze de dingen doet."

#### 4.2.3 Lerares z

Lerares z is lerares Duits en geeft les op vmbo tl en in 2 havo. De lerares staat drie jaar voor de klas. Dit haar eerste jaar als afgestudeerd lerares.

##### *Opvattingen over moderne vreemde talenonderwijs*

De lerares vindt het belangrijk dat leerlingen gesprekken kunnen voeren (gespreksvaardigheid) en dat leerlingen groeien als interculturele sprekers. De lerares vindt het leuk om leerlingen meer te leren over de Duitsers en de Oostenrijkers. De lerares vindt grammatica niet het "allerbelangrijkste bij een taal". Woordenschat is handig, want "als je woordenschat hebt, kun je betere gesprekken voeren", maar het is een middel, niet een doel op zich. "Het is leuk als ze honderdduizend woorden kennen, maar als ze er niks mee kunnen dan hebben ze er niets aan." Daarnaast moet de lerares zich aan de eindtermen houden, waar de focus op leesvaardigheid ligt. Zelf vindt ze dit minder belangrijk. Literatuur vindt ze voor vmbo-leerlingen niet zo belangrijk. "Als ze een Nederlands boek lezen, dan vind ik dat al heel knap".

Het meest rijke leermoment is volgens de lerares het mondeling examen van leerlingen vmbo tl4 in Duitsland. *"Leerlingen gaan een dag naar Duitsland en voeren daar allerlei gesprekken met Duitsers en daar is uiteindelijk het cijfer voor het examen aan verbonden".*<sup>6</sup> *"Alles wat ze geleerd hebben brengen ze in de praktijk, ook dingen die ze nog niet weten en die ze dan tegenkomen, die moeten ze doen, en daar leren ze denk ik... Ik denk dat dat het meest waardevolle en meest leerrijke moment is (...), omdat ze dan in het echt ervaren, gewoon echt beleven van wow!, ik kan die Duitsers wel echt goed verstaan en ik kan eigenlijk ook als ze mij iets vragen heel goed antwoord geven, en dat ze niet zo onzeker hoeven zijn want ik weet het eigenlijk wel. Ik kan het eigenlijk gewoon. Dat ze er meer zelfvertrouwen aan opdoen en dat het wat meer, dat het echt ècht wordt. (...) Dus juist doordat ze dan merken van oh ik versta ze heel goed, ook als ze snel praten of als ze me een vraag stellen kan ik ze antwoord geven en juist een uitgebreid antwoord en juist dat gevoel dat ze dan opdoen, dat is dan denk ik heel waardevol."*

In de andere leerjaren vindt de docent het een rijk leermoment als leerlingen actief bezig zijn met het verwerven van leerstof en als ze daarbij authentiek materiaal kan gebruiken, bijvoorbeeld een uitzending van het journaal. *"Ik denk dat ze daar het meeste van leren omdat dat het meest authentiek is."* Ict biedt toegang tot authentiek materiaal. Door internet heb je de beschikking over *"Duitse tv, Duitse kranten, Duitse televisieprogramma's"*. Met ict kun je ook *"contact hebben met andere leerlingen met andere scholen, via facebook, via een chat, via e-mail"*. Met dit laatste type gebruik heeft de lerares nog geen ervaring, maar ze is blij dat ze die ervaring nu gaat opdoen met OIU.

#### *Beelden bij online interculturele uitwisseling*

OIU is volgens deze lerares *"het uitwisselen van je achtergrond, je gebruiken. (...) dat leerlingen met elkaar in contact komen en daardoor over elkaars leven leren (...) en dat ze actief gebruik maken van de taal. (...) Dus heel erg bij jezelf beginnen en niet met van wat de regering daar doet of wat, maar hoe leeft nou zo'n leeftijdgenootje, hoe gaat die naar school, of heeft die net zulke vakken als jij, haalt die ook zulke goede cijfers of.."*

#### *Betekenis geven aan online interculturele uitwisseling*

De lerares wil OIU gebruiken om *"leerlingen al snel te laten zien dat ze het kunnen. Dat je eigenlijk met heel weinig middelen als vrij snel een heel simpel gesprekje kunt doen"*. En *"om ze te laten zien dat Duitsers helemaal niet eng zijn en dat het eigenlijk heel leuke mensen zijn"*. Ze vindt het leuk om leerlingen in aanraking te brengen met Duitsers. Ze vindt OIU een *"enorme kans om ze dat op zo'n manier te laten ervaren. Het gewoon echt doen, het actieve heel concreet maken op die manier"*.

#### *Toepassing OIU in de dagelijkse praktijk*

De lerares wil OIU inzetten in vmbo tl2. De docent wil het met *"enige regelmaat"* doen. Ze wil leerlingen niet direct een cijfer gaan geven voor hun prestaties met OIU, maar wil wel dat ze er op reflecteren (*"wat heb je gedaan en ging het goed"*) en dat ze die reflectie in hun taalportfolio stoppen.

#### *Samenhangen tussen toepassing van OIU in de dagelijkse praktijk en opvattingen, kennis, vaardigheden, professionele omgeving*

De lerares baseert haar opvattingen over OIU puur op haar eigen idee dat *"het zou kunnen helpen en dat het me ontzettend leuk lijkt voor die kinderen"*. Ze heeft er geen wetenschappelijke artikelen over gelezen. De lerares beschouwt deelname aan het TILA-project als geslaagd als *"maar één iemand zou zeggen dat hij het leuk vindt en dat hij daardoor merkt dat hij het wel kan"*. Ze heeft niet de illusie dat ze 30 leerlingen kan laten zien dat Duits leuk is. Ze wil ook dat leerlingen *"ervaren dat ze het kunnen"* (assimilatie). Het werken met OIU sluit aan bij hetgeen de lerares in 4tl doet: mondeling spreekvaardigheid afnemen in Duitsland.

Om OIU in te kunnen zetten in haar onderwijs is het voor de lerares noodzakelijk dat de *"randvoorwaarden geregeld zijn"*. Het gaat dan om werkende computers, een microfoon, een camera, een goed werkende internetverbinding, ondersteuning van haar ict-collega's en steun van de directeur. Als dit niet gerealiseerd wordt, stopt

<sup>6</sup> Dit wordt geregeld door een Nederlandse organisatie, die de gesprekken in scène zet en beoordeelt op welk ERK-niveau de leerlingen zitten. Het heet Sprachstadt.

de lerares, *"want ik wil niet dat ik daar overspannen van raak of dat het me boven het hoofd groeit. Dat wil ik niet meer"*. De lerares doet dit uit zelfbescherming, na een eerdere nare ervaring. De lerares is bereid te investeren in de inhoudelijke ontwikkeling van OIU (opdrachten voorbereiden, afstemmen met de Duitse school) (vgl. eigenaarschap) en heeft er vertrouwen in dat ze eventuele problemen daarbij wel oplost, omdat ze daar zelf *"invloed op heeft"*. (vgl. agency). De lerares vindt het ontwikkelen van opdrachten *"het leukste wat er is"*. De lerares is niet bereid energie te steken in praktische ict-problemen. *"Dat snap ik niet zo, dat is niet zo iets waarin ik geïnteresseerd ben. (...) dat weet ik allemaal niet en dat wil ik ook allemaal niet weten."* De lerares werkt intensief samen met haar collega Spaans: *"We stemmen alles op elkaar af. Dus inhoud van opdrachten, inhouden van handelingsdoelen, inhoud van toetsen"*. Beide leraressen hebben eenzelfde manier van werken: *"doorpakken"* en *"niet direct alles perfect willen doen. (...) Eerst gewoon zorgen dat er iets is"*. De collega's uit de sectie Duits (havo) denken er anders over, die willen niet met een methode werken, willen zelf perfect materiaal ontwikkelen en hanteren hoge kwaliteitsstandaarden. De lerares vindt het juist prettig om met een methode te werken. *"Dan heb je tenminste een uitgangspunt en dat kun je in de loop van de tijd aanpassen aan je eigen ideeën"*. Als je alles zelf verzint, dan *"ben je bijna zelf een methode aan het schrijven. Dat is gekkenwerk"*. De lerares zou het prettig vinden als ook haar collega's Duits enthousiast zouden zijn voor OIU en dat ze haar ideeën aanreiken, maar heeft het pas met één collega besproken.

## 5 Conclusies

In de conclusies geven we allereerst een antwoord op de onderzoeksvragen (paragraaf 5.1). Vervolgens benutten we de informatie uit de casussen om te reflecteren op het model en verrijken we dit (paragraaf 5.2). Tot slot bespreken we het instrumentarium dat we gebruikt hebben om informatie te verkrijgen over opvattingen, betekenisverlening en gedrag van leraren (paragraaf 5.3).

### 5.1 Opvattingen en gedrag van leraren

Deze paragraaf bevat een antwoord op de onderzoeksvragen, te weten:

- Welke opvattingen hebben leraren, die deel uit maken van eenzelfde team, over het leren van een vreemde taal in het algemeen en het gebruik online interculturele uitwisseling?
- Handelen leraren in hun dagelijkse praktijk conform hun opvattingen (doen ze waarin ze geloven?)
- Waarom doen ze dit wel/niet? Welke factoren spelen een rol?

#### 5.1.1 Welke opvattingen hebben leraren van hetzelfde team over het leren van vreemde taal en OIU?

In beide cases is gesproken met twee leraressen die tot hetzelfde team behoren. De leraressen van casus a, die Spaans geven aan respectievelijk de onder- en bovenbouw van havo/vwo, geven beiden aan dat ze gespreksvaardigheid de belangrijkste vaardigheid vinden. Leerlingen moeten adequaat kunnen deelnemen aan gesprekken. Daarnaast vinden beide leraressen het belangrijk dat leerlingen over een goede woordenschat beschikken en dat zij de grammatica kunnen toepassen, omdat dit een voorwaarde is om goed aan gesprekken te kunnen deelnemen. Beide leraressen vinden het interculturele aspect van taal belangrijk en vinden dat leerlingen moeten beschikken over strategieën om betekenissen van woorden te verduidelijken, zodat ze ook makkelijk andere talen kunnen leren en kunnen blijven communiceren. De leraressen willen daarnaast leerlingen goed voorbereiden op de (extern) aan hen gestelde eisen. Beide leraressen zien het nut in van OIU. Een van de leraressen heeft zelf tijdens haar studie gewerkt met OIU om de taal te leren. OIU is volgens haar het in een levensechte context toepassen van wat leerlingen eerder geleerd hebben. Het gaat om spontane en noodgedwongen interacties aan de hand van een taak. Het belang van OIU is volgens haar gelegen in het feit dat leerlingen het geleerde toepassen en zelf taal produceren in een levensechte context. In haar opvatting is dit motiverend voor leerlingen. De andere lerares is niet bekend met OIU. Zij veronderstelt dat dit inhoudt dat leerlingen uit Nederland communiceren met leerlingen uit Spanje. Deze lerares denkt dat OIU leuk en leerzaam is voor leerlingen, omdat het echt is. In haar opvatting is het ook spannend voor leerlingen en is het belangrijk dat leerlingen over de benodigde voorkennis beschikken (in elk geval woordenschat). Om die reden acht zij OIU alleen geschikt voor de betere havo- en vwo-leerlingen en niet voor zwakke havo-leerlingen en vmbo-leerlingen.

De leraressen van casus b geven les aan de onderbouw van het vmbo. De ene lerares geeft Spaans, de andere Duits. Beide leraressen vinden gespreksvaardigheid (het adequaat kunnen deelnemen aan gesprekken) de belangrijkste vaardigheid. Woordenschat en grammatica zijn nodig, maar geen doel op zich. Ze vinden het niet zo belangrijk dat leerlingen dit helemaal goed doen. Belangrijker is dat leerlingen zichzelf weten te redden in een taalsituatie. Daarnaast vinden de leraressen het belangrijk dat leerlingen leren over interculturele verschillen en dat zij strategieën gebruiken om de betekenis van woorden te verduidelijken, zodat ze elkaar goed kunnen begrijpen. OIU is volgens één van de leraressen een manier om voor leerlingen een onverwachte situatie te creëren waarin zij zich moeten redden. In haar opvatting is het motiverend omdat leerlingen contact hebben met leeftijdsgenoten. De andere lerares ziet OIU als een middel om leerlingen met elkaar in contact te laten komen, te laten ervaren dat ze een gesprekje kunnen voeren in een andere taal en ervaring te laten opdoen met een andere cultuur.

#### 5.1.2 Handelen leraren in hun dagelijkse praktijk conform hun opvattingen?

In de onderzochte casussen zien we in een aantal gevallen een verband tussen de opvattingen van leraren en de wijze waarop zij OIU inzetten. De leraressen die meer de focus leggen op het jezelf redden in een taalsituatie, geven aan dat zij OIU inzetten om voor leerlingen een online uitwisselingssessie te creëren, waarin zij zich in een onverwachte situatie verstaanbaar moeten maken en contact hebben met leeftijdsgenoten. De leraressen die het

belangrijk vinden dat leerlingen in een integrale opdracht de eerder verworven grammatica en woordenschat toepassen, gebruiken OIU meer op die manier. Ook andere overwegingen van de docent spelen een rol bij het besluit om OIU wel of niet in te zetten en bij de wijze waarop OIU wordt ingezet. Het betreft onder andere overwegingen van de docent ten aanzien van de vereisten vanuit eindtermen (wet- en regelgeving), het onderwijsconcept van de school en de gehanteerde methode. De afwegingen die leraren hierin maken, worden op hun beurt weer beïnvloed door factoren in de professionele omgeving van de docent. We werken dit in de volgende paragraaf verder uit.

Dit betekent dat leraressen OIU voor verschillende doeleinden gebruiken en dat bij de ene docent het accent meer kan liggen op het leren spreken van taal met behulp van OIU, terwijl bij de andere docent het accent meer ligt op het toepassen van taal via OIU. Bij een van de leraressen heeft dit tot gevolg dat zij OIU niet inzet. Hoewel zij gespreksvaardigheid de belangrijkste vaardigheid vindt, gebruikt ze OIU niet, omdat ze vindt dat leerlingen veel voorkennis moeten hebben voordat ze kunnen gaan spreken.

### 5.1.3 Waarom doen ze dit wel/niet?

De wijze waarop leraren OIU inzetten in hun onderwijs, lijkt sterk samen te hangen met hun opvattingen over het leren van een vreemde taal en met de overheersende opvatting en gangbare praktijken die er binnen de school bestaan (onderwijsconcept, didactische aanpak en lesmethode). Die opvattingen lijken mede te bepalen welke betekenis leraren toekennen aan OIU: wordt OIU gezien als een leeromgeving waarin leerlingen op een levensechte manier gebruik kunnen maken van eerder verworven grammatica en woordenschat en/of wordt OIU gezien als een leeromgeving waarin leerlingen met nieuwe, onverwachte gespreksituaties geconfronteerd worden en ervaring opdoen met een nieuwe taal en een nieuwe cultuur. Het lijkt erop dat de accenten die leraren daarbij leggen mede van invloed zijn op de wijze waarop zij OIU inzetten in hun onderwijs.

Er speelt echter nog een aantal factoren een rol. Enerzijds zijn dit factoren, die verbonden zijn aan de docent zelf, zoals diens ervaring met OIU, diens agency (het subjectieve vermogen om gestelde doelen te realiseren), of de mate waarin de docent zich eigenaar voelt van de vernieuwing (eigenaarschap). Anderzijds spelen factoren in de professionele omgeving een belangrijke rol. In de twee scholen zagen we de invloed van de leidinggevende en de steun van collega's, maar ook de ervaren druk 'van buiten' (b.v. de eindexamen-eisen). Daarnaast komt uit de gesprekken nadrukkelijk naar voren dat een niet goed functionerende ict-omgeving essentieel en noodzakelijk is voor het kunnen inzetten van OIU in het onderwijs. Wanneer de computers niet werken en er geen goede verbinding met leerlingen uit het buitenland tot stand kan worden gebracht, levert dat voor leraren te veel belemmeringen op om online sessies in te zetten in de lessen.

Een complex samenspel van afwegingen tussen elementen in de leraar zelf, elementen in zijn professionele omgeving en aspecten van de nieuwe leeromgeving, lijkt in belangrijke mate samen te hangen met de mate waarin en de wijze waarop leraren ict inzetten in hun les. In paragraaf 5.2 gaan we hier nader op in.

## 5.2 Het verrijkte model

In deze beperkte casestudie blijkt het model goed bruikbaar om zicht te krijgen op hoe leraren een ict-toepassing (willen) inzetten in hun onderwijs en wat hierop van invloed is. Bekend is dat leraren ict-toepassingen lang niet altijd inzetten zoals bedoeld (Christensen et.al., 2011; Kral & Kuypers, 2013). Dit model biedt handvatten om gedrag te verklaren en hierop te sturen.

Een belangrijk onderdeel van het model is de interactie tussen de opvattingen van de docent (in dit geval opvattingen over mvto) en de karakteristieken van de ict-toepassing (in dit geval OIU), zoals dat tot uitdrukking komt in het beeld dat de docent zich van OIU heeft gevormd. In dit proces van betekenisverlening gaat de docent niet alleen na of hij de toepassing wel/niet nuttig vindt, maar ook *hoe* de toepassing van nut kan zijn. Het lijkt er op dat dit consequenties heeft voor de wijze waarop de docent de toepassing inzet (moment van inzet in het lesprogramma, doel, doelgroep, voorbereiding leerlingen, beoordeling leerlingen, evaluatie toepassing). Een voorbeeld betreft de doelgroep waarvoor OIU geschikt zou kunnen zijn. Zo geeft één van de leraressen aan dat zij OIU niet zou inzetten voor vmbo-leerlingen, omdat leerlingen in haar opvatting moeten beschikken over voldoende voorkennis om aan OIU deel te nemen en dit bij vmbo-leerlingen niet het geval is. Een andere lerares zet het juist wel in bij vmbo-leerlingen, omdat ze daarmee juist het benodigd zelfvertrouwen krijgen in het leren van

de vreemde taal. Een tweede voorbeeld betreft de visie op het leren van een vreemde taal. Het lijkt er op dat de ene lerares vooral vindt dat je een taal moet leren om te kunnen spreken, terwijl de andere lerares ook vindt dat je een taal kunt leren door deze te spreken. Deze beelden geven dus weer welke waarde de docent toekent aan OIU en met welke functie OIU wordt ingezet in het onderwijsprogramma (een taal leren om te spreken vs. een taal leren door te spreken).

Een hypothese, die nader onderzocht zou moeten worden, is dat het proces van betekenisverlening (assimileren, accommoderen) mede bepaalt of, in hoeverre en hoe de ict-toepassing wordt ingezet, en of de ict-toepassing wordt ingezet zoals de ontwerper dat heeft bedoeld. We zien hier een analogie met het intended curriculum, geïnterpreteerd curriculum en in actie curriculum van Van den Akker (2003). Op basis van dit kleinschalig onderzoek spreken we wel de veronderstelling uit dat het proces van betekenisverlening een belangrijke rol speelt, maar diepgaander vervolgonderzoek is nodig om hier meer zicht op te krijgen.

Een tweede belangrijk onderdeel is agency. Is de docent in staat om analoog aan zijn opvattingen te handelen? In de onderzochte cases lijkt dit enerzijds beïnvloed te worden door factoren in de docent zelf (b.v. ervaring, competenties) en anderzijds door factoren in de professionele omgeving van de docent. Factoren in de docent zelf, die we in deze casussen hebben aangetroffen, zijn de vernieuwings- en investeringsbereidheid van de docent, de coping strategie (omgaan met problemen), de capaciteit om de hulp van anderen te verkrijgen en met hen samen te werken, de mate waarin de docent volgend gedrag vertoont en de mate waarin de docent zichzelf wil beschermen. Enerzijds betreft het competenties, met name interpersoonlijke competenties met collega's en de omgeving (vergelijk de SBL-competenties), anderzijds betreft het een basishouding. Leraren die positief staan ten opzichte van OIU gaan niet automatisch OIU gebruiken. Ze moeten ook beschikken over vernieuwings- en investeringsbereidheid, het vertrouwen hebben dat ze problemen het hoofd kunnen bieden en de hulp van collega's kunnen organiseren. Leraren die wel positief staan tegenover OIU en dit niet (gaan) inzetten in hun praktijk, hebben meer de neiging zichzelf te beschermen en zijn meer geneigd zich te conformeren aan geldende structuren (eindtermen, PTA, de methode).

Ook factoren in de professionele omgeving zijn (direct of indirect) van invloed op gedrag. In de onderzochte casussen hebben we in die professionele omgeving als het ware 'drie lagen' gezien: de landelijke wet- en regelgeving, de gevolgde lerarenopleiding, de school. De landelijke wet- en regelgeving geeft in de vorm van eindtermen richting aan het gedrag van de docent. Alle leraren laten zich hierdoor beïnvloeden, maar de ene docent is hier meer gevoelig voor dan de ander. De ervaringen die leraren opdoen tijdens hun eigen opleiding zijn van invloed op hun opvattingen en daarmee indirect op hun gedrag. Tot slot de omgeving van de school. Deze is het meest van invloed op de agency van de docent. De volgende factoren zijn van invloed: het onderwijsconcept, de leiderschapsstijl, ondersteuning van collega's, de organisatie van het onderwijs en de ict-infrastructuur. De agency van leraren wordt versterkt als de ict-toepassing volgens betrokkenen in te passen is binnen het onderwijsconcept van de school, als de leidinggevende de docent de professionele ruimte biedt om te experimenteren, hem support geeft en de benodigde randvoorwaarden realiseert, als collega's bereid zijn de docent te ondersteunen, de ict-infrastructuur volstaat en het onderwijs zodanig georganiseerd is (o.a. flexibele roosters) dat de ict-toepassing geïntegreerd kan worden. Petri e.a. (2011) spreken in dit verband van micro-meso alignment.

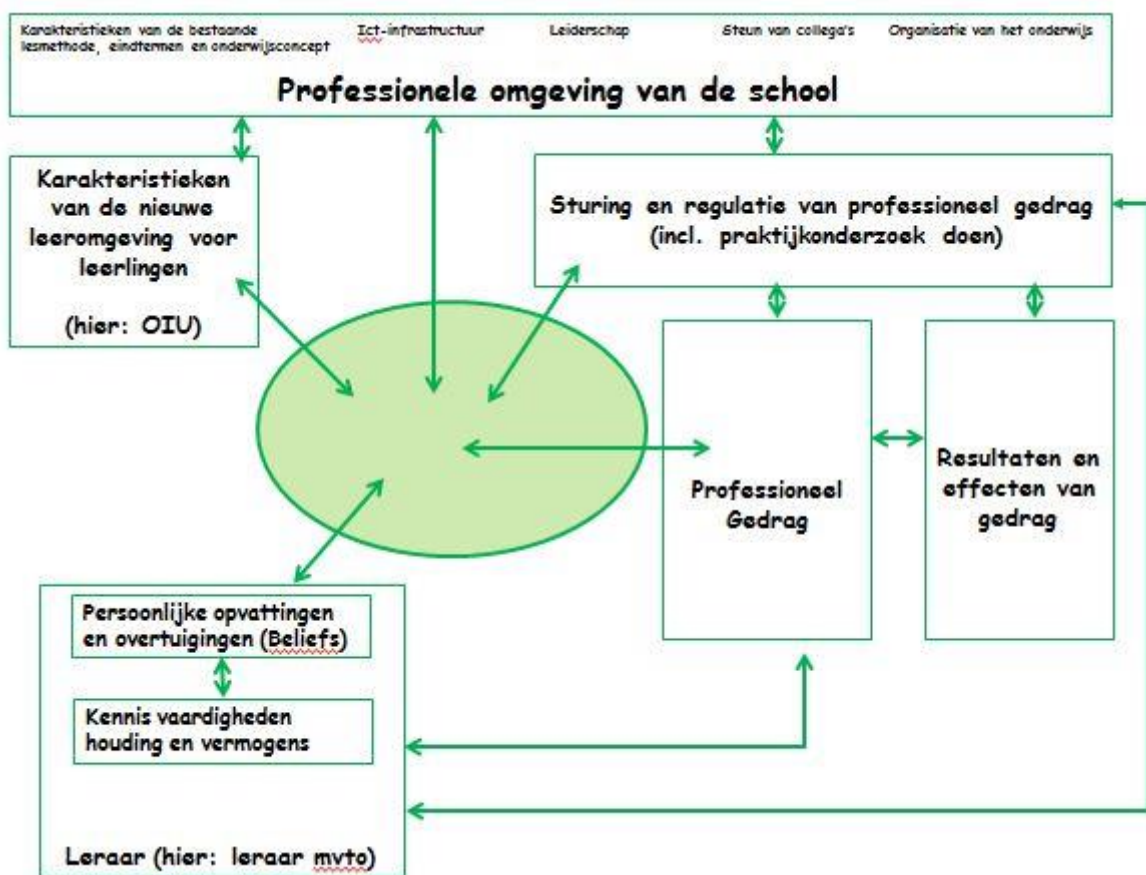
Tot slot is er eigenaarschap. Voelt de docent zich wel/niet eigenaar van de ict-toepassing? De eigenaarschap wordt beïnvloed door de betekenis die de docent verleent aan de ict-toepassing.

Met deze uiteenzetting en aan de hand van inzichten uit de literatuur komen we tot de conclusie dat er sprake is van een meervoudige interactie tussen een complex spel van afwegingen. Het ingewikkelde samenspel tussen beeldvorming over de vernieuwing, de opvattingen van de docent, zijn houding en competenties en diverse aspecten uit de school als professionele omgeving bepaalt of en hoe de docent de ict-toepassing gaat inzetten in zijn onderwijs (zie figuur 5.1). Dit betekent dat er een grote kans bestaat dat de vernieuwingen (in dit geval OIU) anders ingezet worden dan oorspronkelijk door de ontwerper is bedoeld. In het geval van OIU wordt dit (deels?) ondervangen door leraren te instrueren over de wijze waarop ze OIU moeten inzetten. Het taakgerichte onderwijs (dat onderdeel vormt van OIU) is daarbij richtinggevend. Het kan ook ondervangen worden door te bevorderen dat leraren praktijkgericht onderzoek kunnen doen naar de wijze waarop OIU het best kan worden ingezet (Kallenberg e.a., 2007).

Of de docent de ict-toepassing uiteindelijk blijft gebruiken, is afhankelijk van zijn reflectie hierop. In het model is dit vervat in de bouwsteen 'sturing en regulatie van professioneel gedrag'. In de onderzochte casussen zien we dat leraren en hun leidinggevenden verschillende criteria (willen) hanteren bij de evaluatie van OIU, zoals inzet, motivatie, (problemen bij) organisatie, taalvorderingen. Er vindt nergens op de twee betrokken scholen een systematische dialoog en evaluatie plaats op basis van gezamenlijk afgesproken criteria. Dit zou bijvoorbeeld tot gevolg kunnen hebben dat leraren en/of hun leidinggevenden tot verschillende conclusies kunnen komen op basis van vergelijkbare ervaringen. Het kan ook tot gevolg hebben dat leraren denken dat zij dezelfde toepassing gebruiken, maar dit op uiteenlopende manieren doen.

Het model is derhalve bruikbaar voor de inzet van ict in het moderne vreemde talen onderwijs. Ook is het model naar verwachting bruikbaar voor de inzet van andere nieuwe onderwijsvormen, met of zonder ict.

Op grond van bevindingen uit de casussen kan het model op een aantal manieren aangescherpt worden. Dit hebben we in figuur 5.1 weergegeven. We zoomen daarbij in op de volgende blokken: de leraar, de professionele omgeving, sturing en regulatie van professioneel gedrag.



Figuur 5.1 Verrijkt model: samenspel van afwegingen die de leraar op basis van zijn opvattingen, houding en kennis en vaardigheden maakt ten aanzien van een nieuw element in de leeromgeving, in relatie tot zijn professionele omgeving

### *De leraar*

De kennis, vaardigheden en vermogens van leraren spelen zoals verwacht een rol bij hun gedrag ofwel de wijze waarop zij een ict-toepassing inzetten in het onderwijs. In de inleiding is gewezen op de SBL-competenties en de competenties uit het TPACK-model. In deze studie zijn aanwijzingen gevonden dat interpersoonlijke competenties (met collega's en de omgeving) en reflectieve competenties een belangrijke rol spelen bij het in gebruik nemen van de ict-toepassing en dat daarnaast ook houding een rol speelt. Voor wat betreft houding gaat het om vernieuwings- en investeringsbereidheid, mate van volgend zijn en jezelf willen beschermen. In hoeverre de andere SBL-competenties en de competenties uit het TPACK-model een rol spelen bij het toepassen van OIU is in het onderzoek niet nagegaan.

### *De professionele omgeving*

Op basis van de onderzochte casussen kan het blok 'professionele omgeving' nader geduid worden. Er zijn hier als het ware meerdere lagen in te onderscheiden. In dit geval de overheid (wet- en regelgeving), de eigen (leraren)opleiding en de school. Aspecten in de schoolomgeving zijn: het onderwijsconcept, de stijl van leidinggeven, hulp van collega's, ict-infrastructuur en organisatie van het onderwijs.

Naast deze 'lagen' is er binnen OIU nog sprake van samenwerking met leraren en scholen in het buitenland. Deze laag hebben we in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten, maar is in het kader van OIU in het moderne vreemde talen onderwijs natuurlijk wel van belang. OIU impliceert ook samenwerking op afstand met leraren en scholen in het buitenland. Die samenwerking wordt ook vaak in een vreemde taal gevoerd. De goede samenwerking met leraren uit een ander land, in een andere taal en uit een andere cultuur is zeer belangrijk voor het doen slagen van de OIU-sessies (Jaurenga-Ondarra, mondelinge mededeling). Dit is zeker van belang doordat er sprake kan zijn van andere didactische opvattingen en aanpakken in het buitenland.

### *Sturing en regulatie van professioneel gedrag*

Een hypothese die nader onderzocht zou moeten worden is of een systematische dialoog en evaluatie er toe bij kunnen dragen dat:

- leraren zich meer bewust worden van (vaak impliciete) veronderstellingen en overtuigingen;
- leraren deze veronderstellingen en overtuigingen aan persoonlijk 'onderzoek' onderwerpen, door zich bijvoorbeeld af te vragen hoe anderen daarover denken, of zij wel in overeenstemming met de eigen veronderstellingen en overtuigingen handelen, of hun veronderstellingen en overtuigingen wel (bewezen) effectief zijn;
- leraren onderling meer overeenstemmende opvattingen krijgen (co-construction of meaning),
- ict-toepassingen ertoe bijdragen dat leerprocessen bij lerenden worden versterkt en de kwaliteit van het onderwijs wordt verbeterd.

Het zou hierbij kunnen gaan om zowel een dialoog met collega's, als om dialoog met de bedenker en ontwerper van de ict-toepassing- de kwaliteit van het onderwijs voor de leerlingen verbeterd.

Dit zou aansluiten op de constatering van Rikkerink en Verbeeten (2011) dat bij de implementatie van vernieuwingen (inter)menselijke aspecten de doorslag geven. De onderzoekers geven aan dat een vernieuwing succesvol is als het merendeel van de leraren geleidelijk hun opvattingen ontwikkelen en verfijnen over wat goed onderwijs is en hun handelen in de klas daarop afstemmen. Een belangrijke voorwaarde hiervoor is dat collega's samen al werkende en voortdurend leren het idee van de vernieuwing praktisch vormgeven. Essentieel is dat direct leidinggevendend actief deelnemen aan dit proces van gezamenlijk leren en daar voorwaarden voor scheppen.



### 5.3 Implicaties voor de praktijk: de kernvraag

Uit dit onderzoek blijkt dat wanneer leraren geconfronteerd worden met een nieuw element in de leeromgeving (bijvoorbeeld een specifieke ict-toepassing) er een kernvraag is die zij als eerste (gezamenlijk) moeten beantwoorden, te weten:

*Welke leerprocessen zouden mijn leerlingen het beste kunnen doorlopen om (...) te leren?*

Deze vraag is eigenlijk altijd relevant, dus ook al je een probleem wilt oplossen of het onderwijs wilt verbeteren.

Leraren kunnen deze vraag eerst algemeen beantwoorden en vervolgens toespitsen op een beoogd leerdoel. Bij de invulling van het leerdoel kunnen ze gebruik maken van bestaande taxonomieën, bijvoorbeeld (Kwakernaak, 2013; Van Teeseling, 2011; Valcke, 2007; [www.rtti.nl](http://www.rtti.nl)):

- OBIT (Onthouden, Begrijpen, Integreren, Toepassen),
- RTTI (Reproductie, Toepassing 1, Toepassing 2, Inzicht)
- of de vernieuwde taxonomie van Bloom (onthouden, begrijpen, toepassen, analyseren, evalueren en creëren van feiten, concepten, procedures en metacognitie).

Als deze vraag beantwoord is, volgen de volgende vragen:

- Welke eisen stelt dit aan de leeromgeving van mijn leerlingen (leeractiviteiten, docentrollen, bronnen en materialen, groeperingsvormen, plaats, tijd en toetsing (Van den Akker, 2003))?
- Kan het nieuwe element in de leeromgeving (b.v. een specifieke ict-toepassing) bijdragen aan de optimalisering van de leerprocessen van mijn leerlingen en hoe?
- Waaraan (criteria) en hoe kunnen we zien of leerprocessen van mijn leerlingen daadwerkelijk verbeteren, of zij (...) beter leren en of zij tot betere leerresultaten komen?

De beantwoording van bovenstaande vragen stimuleert leraren om bepaalde redeneringen te expliciteren. Daardoor werken zij aan het expliciteren van hun impliciete opvattingen en kennis (praktijktheorieën) en het gezamenlijk bespreken daarvan.

Dit alles kan vervolgens voor leraren en scholen aanleiding zijn om gezamenlijk (met praktijkonderzoek) op zoek gaan naar wat werkt (Andriessen & Kliphuis, 2011; Van den Berg, Hoeve & Zitter, 2012).

### 5.4 Reflectie op het instrumentarium

In dit kleinschalige onderzoek is gebruik gemaakt van een interviewleidraad voor leraren, een interviewleidraad voor leidinggevendenden, een overzicht met doelen van het moderne vreemde talenonderwijs en een set met vragen over docentopvattingen over leren uit het TALIS-onderzoek (OECD, 2009) (zie bijlage). Tijdens een face-to-face gesprek van circa anderhalf uur zijn leraren en hun leidinggevende bevestigd aan de hand van de interviewleidraden. Daarnaast hebben leraren aan de hand van de lijst met mvto-doelen aangegeven welke doelen zij het belangrijkste vinden en hebben leraren de vragen over docentopvattingen beantwoord.

De *interviewleidraad voor leraren* is een bruikbaar instrument om rijke informatie over docentopvattingen en door leraren gepercipieerd gedrag te verkrijgen. Het *overzicht met doelen van mvto* is goed bruikbaar om leraren te laten aangeven welke doelen voor hen belangrijk zijn en waarom. De argumentatie biedt goede aanknopingspunten voor verschillen in opvattingen tussen leraren. De *set met vragen uit het TALIS-onderzoek* is niet bruikbaar gebleken. Leraren konden de (door ons vertaalde) vragen niet eenduidig beantwoorden, waardoor hieruit niet duidelijk op te maken was welke opvattingen leraren hadden over het leren van leerlingen.

Het instrumentarium voor leraren kan naar onze mening op een aantal manieren verrijkt worden. Allereerst zou informatie nog rijker kunnen worden door meer tijd te nemen voor het interview. Deze tijd kan benut worden om door te vragen op de wijze waarop leraren leerlingen voorbereiden op OIU, de taken die leerlingen hiervoor uitvoeren, de begeleiding die leraren hierbij geven en de wijze waarop leraren en leerlingen reflecteren op de ac-

tiviteiten ten behoeve van OIU en deze evalueren. Daarbij kan steeds aan leraren gevraagd worden waarom zij er voor kiezen dit op deze wijze te doen. Een dergelijke bevraging kan meer informatie opleveren over door leraren gepercipieerd gedrag en daar daarachter schuilgaande opvattingen. Ten tweede verdient het aanbeveling een betere set vragen te zoeken om de leeropvattingen van leraren te bevragen. Ten derde zou er door middel van observaties van OIU-sessies informatie verzameld moeten worden over het feitelijk gedrag van leraren. Tot slot lijkt het ons zinvol om de betrokken leraren te laten reflecteren op de resultaten van de analyses van het interviewgesprek en het geobserveerde gedrag (bevindingen over opvattingen en gedrag) om zo de bevindingen te toetsen en te valideren.

De *interviewleidraad voor leidinggevenden* is goed bruikbaar en levert informatie op over de opvattingen van leidinggevenden over OIU en over de facilitering van leraren als zij van OIU gebruik maken. De interviewleidraad kan verbeterd worden door gericht te vragen naar het onderwijsconcept van de school, de relatie tussen het onderwijsconcept en OIU, naar de leiderschapsstijl van de leidinggevende en naar de samenwerking tussen leraren binnen het team en van leraren met andere collega's binnen de organisatie.

# Bijlage

## Vragenlijst docentopvattingen online interculturele communicatie – docenten

1. In welke onderwijssoort en leerjaren geef je (vooral) les?

### RIJKE LEERMOMENTEN

2. Wat zijn naar jouw opvatting rijke leermomenten (geweest) voor jouw leerlingen bij het leren van een vreemde taal? [opvattingen over talenonderwijs]
  - Wat leren leerlingen dan (doel)?
  - Wat doen leerlingen dan (werkvormen)?
  - Wat doet de docent dan (rol docent)?
  - op welke manier kan ict in jouw opvatting bijdragen aan het realiseren van rijke leermomenten voor leerlingen bij het leren van een moderne vreemde taal (gerelateerd aan opvatting/theorie over leren)?

De docent ordent / vult in:

- Ordenen lijstje met doelen moderne vreemde talenonderwijs (wat is belangrijk) [opvattingen over doel moderne vreemde talenonderwijs]
- Docent vult vragen met opvattingen over onderwijs in [opvatting over leren]

### TCinMVT

3. Ben je bekend met online interculturele communicatie?
4. Wat is dat volgens jou? [beeldvorming]
5. Wat vind je er van? Is het iets voor jouw praktijk (eigenaarschap)? Is het volgens jou wel/niet nuttig voor jouw leerlingen in het voortgezet onderwijs om een taal te leren? Indien ja: waarom en waarvoor? Indien nee: waarom? [betekenisverlening?]
6. Waar baseer je jouw mening op? ('gevoel', eigen ervaring, ervaring van anderen, 'gelezen'/'gehoord', onderzoek van de eigen praktijk, onderzoek van anderen, etc.)
7. Zou je het een plek in je onderwijs willen geven of doe je dat al? [betekenisverlening / eigenaarschap]
  - a) Ik doe dat al
  - b) Ik wil dat wel, maar doe het niet (meer)
  - c) Ik wil dat wel en ga het ook doen
  - d) Ik wil dat niet en doe er ook niets (meer) mee
  - e) Ik wil dat niet (meer), maar pas het wel toe

### Ik doe dat al (zie a) :

8. Hoe vaak laat je leerlingen online intercultureel communiceren? Alle leerlingen of specifieke groepen?
9. Wat wil je ermee bereiken, welk doel?
10. Wat doe je?
  - Wat doen de leerlingen?
  - Wat is jouw bijdrage aan die online uitwisseling?
11. Ben je daar enthousiast over? Waar blijkt dat uit? Heb je dat op een of andere getoond / gedeeld met collega's of je leidinggevende? [eigenaarschap]
12. Wat heb jij moeten doen om er voor te zorgen dat het een plek in jouw onderwijs heeft?
13. Wat hebben jouw collega's/je leidinggevende gedaan?
14. Vind je dat online uitwisseling voldoende / onvoldoende een plek heeft in jouw onderwijs?

15. Indien voldoende: licht dat eens toe
16. Indien onvoldoende: waarom vind je dat het meer zou moeten zijn? Hoe zou dat er uit zien?
17. welke initiatieven neem je of kun je zelf nemen om het nog meer in te bedden in je eigen onderwijs? [agency]
18. wat heb je nodig van je collega's en je leidinggevende om het nog meer in te bedden in je eigen onderwijs? [professionele omgeving]

**Ik wil dat wel, maar doe het niet (b)**

8. Waarom wil je het? Met welke bedoeling? [betekenisverlening]
9. Hoe zou je het dan willen inzetten in je onderwijs?
10. Waarom doe je het niet? [eigenaarschap/agency/omgeving]
11. Heb je ooit met jouw leerlingen deelgenomen aan online interculturele communicatie?
12. Indien ja: Hoe vaak heb je dat gedaan?
13. Wat wilde je ermee bereiken, welk doel?
14. Wat deed je?
  - Wat deden de leerlingen?
  - Wat was jouw bijdrage aan die online uitwisseling?
15. Was je daar enthousiast over? Waar blijkt dat uit? Heb je dat op een of andere getoond / gedeeld met collega's of je leidinggevende? Hoe? [eigenaarschap]
16. Indien ja: heb jij pogingen ondernomen om er voor te zorgen dat het een plek in jouw/jullieonderwijs zou krijgen? Ja, welke en met welk resultaat? Nee, waarom niet? [agency]

**Ik zou dat willen en ga het ook doen? (c)**

8. Waarom wil je het? Met welke bedoeling? [betekenisverlening]
9. Waarom doe je het nog niet? [eigenaarschap/agency/omgeving]
10. Welke stappen ga je zetten om te zorgen dat online interculturele communicatie een (belangrijkere?) plek krijgt in jouw/jullie onderwijs?
11. Wat heb je nodig van je collega's en je management om te zorgen dat het een (belangrijkere?) plek krijgt in jouw onderwijs?
12. Heb je ooit met jouw leerlingen deelgenomen aan online interculturele communicatie?
13. Indien ja: Hoe vaak deed je dat?
14. Wat wilde je ermee bereiken, welk doel?
15. Wat deed je?
  - Wat deden de leerlingen?
  - Wat was jouw bijdrage aan die online uitwisseling?
16. Was je daar enthousiast over? Waar blijkt dat uit? Heb je dat op een of andere getoond / gedeeld met collega's of je leidinggevende? [eigenaarschap]
17. Indien ja: heb jij eerder pogingen ondernomen om er voor te zorgen dat het een plek in jouw onderwijs zou krijgen? Ja, welke en met welk resultaat? Nee, waarom niet? [agency]

**Ik wil dat niet (d)**

8. Waarom wil je dat niet?

**Ik wil dat niet, maar pas het wel toe (e)**

8. Waarom wil je dat niet?
9. Waarom pas je het wel toe?

## Lijstje met doelen moderne vreemde talenonderwijs

Kun je onderstaande doelen bij het leren van een moderne vreemde taal in volgorde zetten? Wat vind je het meest belangrijk? Wat het minst?

- Dat leerlingen zich schriftelijk kunnen uiten
- Dat leerlingen zich mondeling kunnen uiten
- Dat leerlingen adequaat deel kunnen nemen aan gesprekken
- Dat leerlingen elkaar goed kunnen begrijpen
- Dat leerlingen een goede/brede woordenschat verwerven
- Dat leerlingen woorden correct uitspreken
- Dat leerlingen de grammatica:
  - kennen
  - begrijpen
  - kunnen toepassen
- Dat leerlingen groeien als interculturele sprekers:
  - geïnteresseerd zijn in andere culturele verschijnselen
  - culturele conventies kunnen begrijpen
  - zich bewust zijn van verschillen
  - empathisch gedrag kunnen tonen tegenover anders zijn en doen
- Dat leerlingen strategieën gebruiken om elkaar te begrijpen en de betekenis van woorden te verduidelijken.
- Dat leerlingen geschreven tekst kunnen begrijpen
- Dat leerlingen boeken kunnen lezen
- Dat leerlingen bekend zijn met de literatuur van het land

## Opvattingen over leren

	Mee eens	Neutraal	Mee oneens
Effectieve/goede docenten laten leerlingen zien hoe taak op de juiste manier kunnen uitvoeren			
Instructie moet betrekking hebben/gebaseerd zijn op vragen met duidelijke, correcte antwoorden en op ideeën die de meeste leerlingen snel begrijpen.			
Hoe de meeste studenten leren is afhankelijk van de hoeveelheid achtergrondkennis die ze hebben. Daarom is het onderwijzen van feiten/kennis zo belangrijk.			
Een rustig klaslokaal is in het algemeen nodig om effectief te kunnen leren.			
Mijn rol als docent is het ondersteunen van leerlingen bij hun eigen leerproces			
Leerlingen leren het best door zelf taken uit te voeren			
Leerlingen moeten de gelegenheid krijgen om eerst zelf taken uit te voeren, voordat de leraar voordoet hoe ze uitgevoerd moeten worden.			
Denk- en redeneerprocessen zijn belangrijker dan de specifieke inhoud van een curriculum.			

## Literatuur

- Akker, J. van den (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (Eds.). *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Andriessen, D. & Kliphuis, E. (2011). Het gebruik van de CIMO-logica om kennis expliciet te maken. In: Aken, J. van & Andriessen, D. (red.), *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. Wetenschap met effect* p. 329 – 344. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Berg, J. van, Hoeve, A. & Zitter, I. (2012). Op zoek naar wat werkt. Zichtbaar maken van innovatieopbrengsten. In: MESO Magazine 183, 2012, p. 18 t/m 22.
- Bernat, E., Gvozdenko, I. (2005). Beliefs about Language Learning: Current Knowledge, Pedagogical Implications, and New Research Directions. *Teaching English as a Second of Foreign Language*, 9, 1, pp..
- Branden, K. van den (1996). *Betekenisonderhandeling in de klas: techniek of tactiek*.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Christensen, C.M., Horn, M.B. & C.W. Johnson (2011). *Disrupting class: How disrupting innovation will change the way the World learns*. New York: Mc Graw-Hill.
- Dörnyei, Z. & Scott, M. (1997). Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies. *Language Learning* 47: 173–210.
- Doughty, C. & Williams, J. (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jauregi Ondarra, K. (2014). *Vernieuwend Vreemde Talendidactiek*. Lectorale rede Fontys Hogeschool Tilburg.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen, Thieme Meulenhoff.
- Kasper, G. (2001). *Pragmatics in language teaching*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Ketelaar, E., Beijaard, D., Boshuizen, H.P.A., & den Brok, P.J. (2011). Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of ownership, sense-making and agency. *Teaching and Teachers Education*, 28, 273-282.
- Kim, C., Kim, M, Lee, C., Spector, J.M., & DeMeester, K. (2013). Teacher beliefs and technology integration. *Teacher and Teacher Education*, 29, 76-85.
- Kral, M. & Kuypers, M.-J. (2013). *CoE Leren met ict. Recht doen aan verschillen. Hogeschool van Arnhem en Nijmegen*. Opgehaald van <http://www.han.nl/start/corporate/centres-of-expertise/lerenmetict>.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. 1998. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis*. London: Longman.
- Kwakernaak, E. (2013), RTTI, OBIT, Bloom en het vreemde talenonderwijs. *Vreemde Talen Magazine*, volume 5, 2013, p. 10-17.
- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. (2006). Sociocultural theory and L2: State of the Art. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, pp 67-109.
- Lo Bianco, J., Liddicoat, A. & Crozet, C. (eds.) (1999). *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*. Melbourne: Clearinghouse.
- Long, M. (1996). The role of linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie en T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (413-468). San Diego: Academic Press.
- Luttenberg, J., Imants, J., van Veen, K., & Carpay, T. (2009). Zoeken naar samenhang. De rol van 'betekenisafstemming' in de interactie tussen docent en vernieuwing. *Pedagogische Studiën*, 86, 6, 443-458.
- Müller-Jacquier, J. (2003). Linguistic awareness and cultures. In Jürgen (Ed.) *Studien zur internationalen Internehmenskommunikation* (pp. 20-49). Leipzig: Popp.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. OECD.
- Müller-Jacquier, J. (2003). Linguistic awareness and cultures. In Jürgen (Ed.) *Studien zur internationalen Internehmenskommunikation* (pp. 20-49). Leipzig: Popp.
- Petri, M., Simons, R.J., Wijnen, W. & Zuylén, J. (2011). *De Kwestie nr. 3 De gedigitaliseerde wereld in de school, een succesvolle invoering*. Utrecht: VO-raad.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (eds.) (2009). "Communication strategy". *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. New York: Longman.

- Rikkerink, M. (2011), *Invoering van een gedigitaliseerde onderwijspraktijk. Deel A. Patronen van interventies in een model van organisatieleren en samenwerkingspraktijken in samenwerking met Henk Verbeeten*. Proefschrift Universiteit van Utrecht.
- Rohaan, E., Beijaard, D., & Vink, R. (2012). *Persoonlijke professionaliteit. Overtuigingen, disposities en competenties van docenten in het voortgezet onderwijs*. Tilburg/Eindhoven: IVA/TUE.
- Schaap, H., de Bruijn, E., & van der Schaaf, M.F. (2007). Het reflective apprenticeship model: samenwerkend leren en de ontwikkeling van persoonlijke werktheorieën van mbo-studenten. *Paper voor de 17e onderwijssociologische conferentie*, november, Den Haag.
- Schaap, H., de Bruijn, E., Van der Schaaf, M.F., & Kirschner, P. (2009). Students' personal professional theories in competence-based vocational education: the construction of personal knowledge through internatisation and socialisation. *Journal of Vocational Education and Training*, 61, 4, 481-494.
- Schaap, H. (2011). *Students' Personal Professional Theories in Vocational Education: Developing an Knowledge Base*. Proefschrift Universiteit Utrecht.
- Snel, E. (2014). Kijk uit voor de 'i-Pad-school'. Media-wijs ICT-gebruik. *Canon Beroepsonderwijs ECBO*. September 2014.
- Stichting Kennisnet (2011). *Maak kennis met TPACK*. Onderzoekreeks. Zoetermeer: Kennisnet.
- Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In Gass, S. & Madden, C. (eds.) (1986). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass., Newbury House.
- Teeseling, E. van (2011). Slimmer Toetsen, betere resultaten. Opbrengstgericht werken op het Vlieland College. *VO magazine*, juni 2011, volume 7, pg. 22-25.
- Verbeeten, H. (2011), *Invoering van een gedigitaliseerde onderwijspraktijk. Deel A. Patronen van interventies in een model van organisatieleren en samenwerkingspraktijken in samenwerking met Henk Verbeeten*. Proefschrift Universiteit van Utrecht.
- Valcke, M. (2007). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap. Een inleiding voor ontwikkelaars van instructie en voor toekomstige leerkrachten*. Gent: Academia Press.

#### Websites

[www.leraar24.nl/dossier/62/competenties-in-beeld](http://www.leraar24.nl/dossier/62/competenties-in-beeld)

[www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/vraag-en-antwoord/aan-welke-eisen-moet-een-docent-voldoen.html](http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/vraag-en-antwoord/aan-welke-eisen-moet-een-docent-voldoen.html)

[www.rtti.nl](http://www.rtti.nl)