

# Werken aan vakinhoudelijke expertise

Culturele kennisbasis van toekomstige leraren Frans

Een leraar heeft veel rollen te vervullen. Eén van de meest essentiële rollen is deze van vakinhoudelijk expert. Het belang van deze rol wordt in vele studies onderstreept en zien we bevestigd in de officiële basiscompetenties voor leraren. We mogen er echter niet van uitgaan dat student-leraren over voldoende vakinhoudelijke expertise beschikken bij de aanvang van de lerarenopleiding. In dit artikel gaan we in op de vakinhoudelijke expertise die verwacht kan worden van toekomstige leraren Frans in de hogere jaren van het secundair onderwijs. Een taalleraar werkt niet alleen aan de verwerving van de doeltaal, maar staat ook in voor het onderwijs van de cultuur van de doeltaal. We merken dat de culturele kennisbasis van instromende student-leraren lacunes vertoont. Om hieraan te remediëren ontwikkelden we een assessment-instrument met daaraan gerelateerde remediëringstrajecten.

## De leraar als vakinhoudelijk expert

In hun beschrijving van 'de ideale leraar' brengen Van Gennip en Vrieze (2008) de kenmerken van een goede leraar in kaart. Op basis van literatuurstudie en kwalitatief onderzoek komen zij tot de definiëring van drie wezenlijke componenten die op elkaar inwerken: vakkennis, interventie en persoon (zie Figuur 1). Zij stellen het als volgt: "Zonder inhoudelijke vakkennis is er geen onderwijs mogelijk omdat er dan geen gespreksstof aanwezig is. Zonder adequate onderwijskundige interventies worden leerlingen niet bereikt en aangezet tot leren en zonder persoonlijkheidskenmerken liggen orde- en andere problemen op de loer." (Van Gennip & Vrieze, 2008, pp. 7). Deze driedeling van wezenlijke componenten wordt bevestigd in ander onderzoek (o.a. Verloop 1999, 2003; Verloop, Van Driel & Meijer 2001; Van Essen & Timmerman, 2007).

Er is een verschil in de leerbaarheid van de componenten. Vakkennis blijkt het best leerbaar. Didactische interventies stellen soms uitdagingen, maar zijn ook goed leerbaar. Ten slotte is er ook nog ruimschoots ontwikkeling mogelijk op het vlak van de persoon van de leraar, al is dit minder evident (Van Gennip & Vrieze, 2008).

Er bestaat consensus over het feit dat de leraar in de eerste plaats een vakinhoudelijk expert dient te zijn en de vakinhoud dient te beheersen (Van Gennip & Vrieze, 2008). Kamp (2007) verwijst naar onderzoek waaruit blijkt dat de leraar die over een goede vakkennis beschikt meer relevante voorkennis van leerlingen kan noemen, betere vragen stelt, betere opdrachten kan ontwerpen en meer inbreng van de leerlingen toestaat. Vanuit dit perspectief is vakkennis een belangrijke sleutel tot autonomie in het leraarschap (Kamp, 2007).

## Vakkennis en vakdidactische interventies

Het VIP-model van Van Gennip en Vrieze definieert 'vakkennis' op vakinhoudelijk en vakdidactisch niveau. Wanneer we het concept 'kennis' van leraren van naderbij bekijken, dan omvat dit verscheidene categorieën. Shulman (1999) maakt een onderscheid tussen volgende componenten: *content knowledge*, *general pedagogical knowledge*, *curriculum knowledge*, *pedagogical content knowledge*, *knowledge of learners*, *knowledge of educational contexts and knowledge of educational ends*.

In huidig artikel focussen we op de vakkennis oftewel de *content knowledge*. Dit concept verwijst naar een kennisgerichte dimensie. De leraar als kenner van vakinhoud. Shulman verwijst naar Bruner (1967) die *content knowledge* definieert als "the theories, principles, and concepts of a particular discipline." Deze kennisbasis hangt samen met de hoeveelheid genoten (initiële) opleiding (in al zijn vormen) en – later – met nascholing. Het belang van deze kennisbasis wordt algemeen aanvaard en kent, vooral in de Verenigde Staten, een groeiende belangstelling (Van Gennip & Vrieze, 2008).

Er is een raakvlak tussen vakkennis en vakdidactische interventies (cf. het VIP-kwaliteitsmodel). Vakdidactische interventies betreffen *pedagogical content knowledge* (PCK). Het gaat om doceerstrategieën en instructiemethoden die geschikt zijn om het leren van vakinhoud te bevorderen. Shulman stelt het als volgt: "[Pedagogical Content Knowledge] represents the blending of content and pedagogy into an understanding of how particular topics, problems or

AUTEUR(S)

Mathea Simons & Elke Struyf

Instituut voor  
Onderwijs- en Informatie-  
wetenschappen,  
Universiteit Antwerpen

issues are organized, represented, and adapted to the diverse interests and abilities of learners, and presented for instruction.” (Shulman, 1999, pp.66). Een leraar moet kunnen inschatten welke aanpak, op welk moment, voor bepaalde leerlingen in een gegeven context en volgens de beoogde inhoud het meest adequaat is. Daarbij moet hij weten hoe hij de voortgang van het leerproces kan monitoren en beoordelen (Van Driel, 2009).

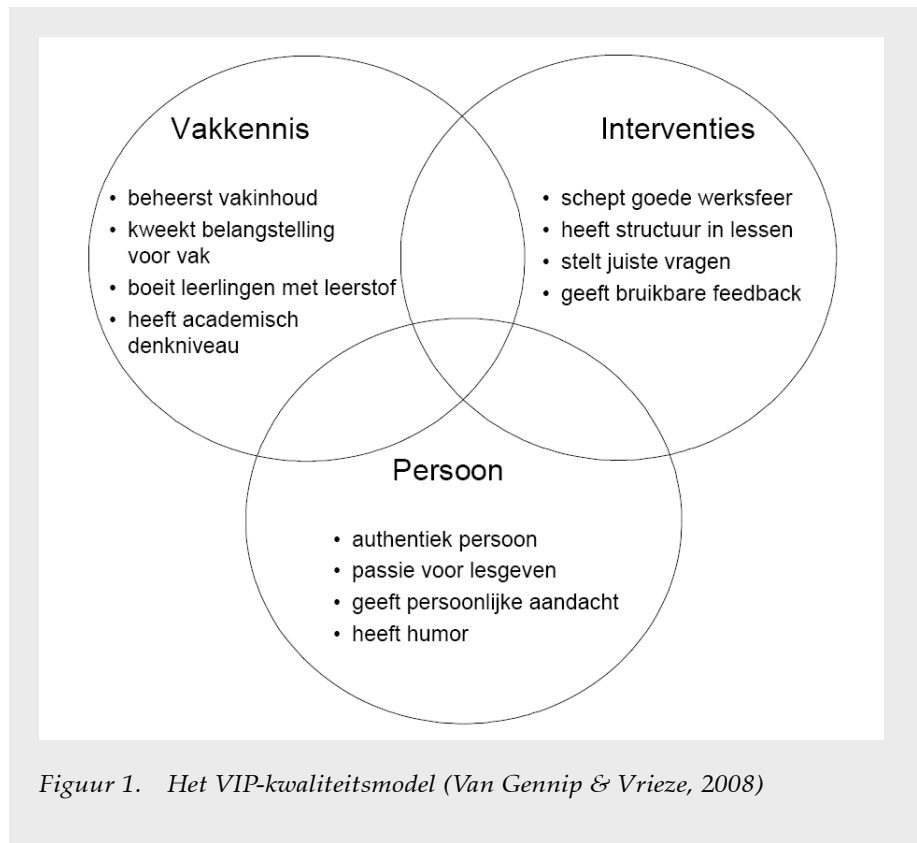
### Vakkennis van (beginnende) leraren: een zorgpunt

Over de vakinhoudelijke kennisbasis van (startende) leraren bestaan in toenemende mate zorgen (Kamp, 2007). Voor verscheidene vakken zien we dat er vraagtekens geplaatst worden. Exemplarisch halen we de tekortschietende taalvaardigheid Frans van leraren basisonderwijs<sup>1</sup> aan (Onderwijsinspectie, 2004; Edulex, BaO/2005/01; Feys & Gybels, 2006) of de te beperkte rekenvaardigheid van aankomende leraren basisonderwijs (Van der Neut e.a, 2007). We zien dat de media zich mengen in het debat en dat de probleemstelling soms wordt teruggekoppeld naar de lerarenopleiding (b.v. Van Essen & Timmerman, 2007; Kamp, 2007). Schenken we voldoende aandacht aan de vakinhoudelijke kennisbasis van student-leraren?

**Schenken we voldoende aandacht aan de vakinhoudelijke kennisbasis van student-leraren?**

### Taalleraar = leraar taal én cultuur

De vakinhoudelijke kennisbasis van een taalleraar betreft enerzijds de kennis van de doeltaal zelf oftewel de linguïstische kennisbasis. Deze omvat mondelinge en schriftelijke taalvaardigheden, maar ook een analytische kijk op lexicon, grammatica en taalpragmatiek om bijvoorbeeld de oorsprong van taalfouten, gemaakt door leerlingen, snel te herkennen en de gepaste remediëring voor te stellen. Anderzijds dient een taalleraar zijn leerlingen ook culturele kennis en interculturele houdingen en vaardigheden bij te brengen. Vandaar dat men in de vakliteratuur niet spreekt van de ‘taalleraar’ maar van de ‘leraar taal-en-cultuur’, cf. *teacher language-and-culture* van Byram en Morgan (1994). Op cultureel vlak zal de taalleraar bij zijn leerlingen bouwen aan een achtergrond van culturele kennis en ervaringen die positief geregistreerd worden. Van hieruit werkt hij aan hogere niveaus



Figuur 1. Het VIP-kwaliteitsmodel (Van Gennip & Vrieze, 2008)

van interculturele competentie. Een systematische benadering en verrijking van die culturele achtergrond, over de verschillende leerjaren heen, werkt als een puzzel die zich vult en een steeds mooier en coherenter beeld van de anderstalige cultuur geeft.

### (Inter)culturele competenties van de taalleraar

Tot op vandaag worden taalleraars vooral opgeleid als leraren (vreemde) talen als dusdanig. De kennis, houdingen en vaardigheden die ze tijdens hun (leraren)opleiding verwerven, zijn in de eerste plaats gericht op het efficiënt organiseren van vreemdetalenonderwijs. De culturele component komt veel minder aan bod (Sercu, 1999).

Op het vlak van inhouden en doelstellingen van cultuuronderwijs zelf is historisch een belangrijke evolutie te merken. Tot de jaren 1960 was het hoofddoel de kennismaking met het culturele patrimonium van de doeltaal (literatuur, meesterwerken). Vanaf de jaren 1960 krijgt ook de cultuur met kleine c (tradities, leefgewoontes, specifieke gedragingen enz.) een plaats in het cultuuronderwijs en wordt de leerling aangezet tot reflectie op zijn eigen cultuur. Cultuuronderwijs groeit van dan af uit tot intercultureel vreemdetalenonderwijs (Sercu, 1999).

Liddicoat e.a. (2003) verwijzen naar Byram en Zarate (1994) die de doelen voor intercultureel taalonderwijs als volgt samenvatten:

- *Savoirs*: kennis van de eigen en de vreemde cultuur, individueel en maatschappelijk;
- *Savoir-comprendre*: vaardigheden voor interpretatie en relateren van informatie;
- *Savoir-apprendre/faire*: vaardigheden om nieuwe kennis te ontdekken en te verwerven via interactie;

- *Savoir-être*: attitude t.o.v. de eigen cultuur en andere culturen;
- *Savoir-s'engager*: ontwikkeling van een kritische houding en maatschappelijk bewustzijn.

Om deze doelen te realiseren dient de taalleraar te beschikken over specifieke kennis, houdingen en vaardigheden. Voor een overzicht verwijzen we naar Sercu (1999).

Dit artikel focust op het verwerven van de culturele kennisbasis (de *Savoirs*, cf. supra punt 1). We zijn ons terdege bewust van het feit dat het hier slechts om één aspect gaat en dat het einddoel hoger zou moeten zijn, namelijk de vorming van leraren die intercultureel vreemdetalenonderwijs kunnen verzorgen. Werken aan de culturele kennisbasis is een eerste stap in de verwerving van (inter)culturele competenties van de taalleraar. Een stap die we niet mogen verwaarlozen (cf. de review study van Byram & Feng, 2004).

## Werken aan de culturele kennisbasis

### Situering

In de (Specifieke) lerarenopleiding van de Universiteit Antwerpen kennen we voor vakdidactiek Frans een traditie van beginsituatie-analyse. Aan de hand van instaptesten taal en cultuur bij het begin van het opleidingsonderdeel worden de studenten geïnformeerd over het niveau van hun vakinhoudelijke kennisbasis.

Voor het taalkundige deel hanteren we sinds enkele jaren een computerondersteunde test. Deze test omvat drie hoofdrubrieken: lexicale kenniselementen, grammaticale kenniselementen (bestaande uit *les conjugaisons* en *les prépositions*) en (mini-)taalhandelingen. Het gaat om een adaptieve toets, d.w.z. de toets past zich aan aan het antwoordgedrag van de student en zoekt op die manier zijn niveau te bepalen.

De test cultuur werd tot voor kort op papieren drager afgenomen. De testitems werden op verscheidene beheersingsniveaus bevraagd (productief en receptief), doch de keuze van de testitems was weinig evenwichtig en gebeurde op basis van een intuïtief aanvoelen van de opleidingsverantwoordelijken.

Bij lacunes, hetzij op het vlak van taal, hetzij op het vlak van cultuur, werd remediëring aan het initiatief van de student overgelaten (met uitzondering van het aanbod van referentiewerken). Aan de beginsituatie-analyse werden geen consequenties verbonden.

### Nieuwe uitdagingen

Sinds enkele jaren worden we geconfronteerd met uitdagingen die de nood aan een gefundeerd testinstrument voor cultuur en opvolging qua remediëring onderstrepten. De instroom in het opleidingsonderdeel Didactiek Frans kent een groeiende heterogeniteit. Het opleidingsonderdeel is toegankelijk voor masters (van universiteit of hogeschool) die 60 studiepunten (volgens het ECTS) in de doeltaal hebben verworven, evenals voor academische bachelors die gelijktijdig ingeschreven zijn voor het masterpro-

gramma en zodoende 60 studiepunten in de doeltaal zullen verwerven. Basisopleidingen zijn divers: Film- en theaterwetenschappen, Literatuur van de moderniteit, Meertalige professionele communicatie, Taal- en letterkunde, Taalkunde, Toegepaste taalkunde, Vertalen en Tolken (met mogelijk Frans als major- of als minortaal).

Een deel van de studenten volgt het reguliere traject; andere studenten honoreren een deel of de totaliteit van de praktijkcomponent van de opleiding met een opdracht in het onderwijs en volgen een lio-baantraject (leraar in opleiding). Naast de lio-studenten trekt het opleidingsonderdeel een belangrijke groep werkstudenten aan.

Centrale doelstelling van de opleidingsonderdelen Didactiek Frans en gerelateerde praktijkcomponent is het bieden van een theoretische en praktisch referentiekader op basis waarvan de student leert functioneren als leraar Frans. Doelcontext is het secundair onderwijs, met uitbreiding naar opleidingen Frans in de permanente vorming.

Er is een onevenwicht ontstaan tussen de culturele vakinhoud die de toekomstige leraren Frans moeten onderwijzen en de parate kennis waarover de studenten zelf beschikken. Om de studenten van bij het begin feedback te geven en hen tijdens de opleiding aan de verwachte vakkennis francofone cultuur te laten werken, werd een assessment-instrument ontwikkeld, met daaraan gekoppeld remediëringstrajecten.

**Er is een onevenwicht ontstaan tussen de culturele vakinhoud die de toekomstige leraren Frans moeten onderwijzen en de parate kennis waarover de studenten zelf beschikken.**

## Ontwikkeling van een assessment-instrument voor cultuur

### Inhoudelijke invulling van de test

Voor de ontwikkeling van het assessment-instrument zijn we vertrokken van een inventarisatie van alle culturele elementen zoals opgenomen in leerboeken secundair onderwijs en permanente vorming. We baseerden ons hiervoor op 10 reeksen die frequent worden gebruikt in het secundair en volwassenenonderwijs (in Vlaanderen): *Arcades*, *Arcades Réseau*, *Branché*, *Concorde*, *En ligne*, *En scène*, *Étapes*, *Parcours*, *Pourquoi Pas* en *Rond-Point*. We namen al het beschikbare leer materiaal binnen deze reeksen in beschouwing: basisboeken, werkschriften, handleidingen voor de leraar, luistermateriaal enz. Het basiscorpus van de inventarisatie omvatte 78 onderscheiden bronnen. De initiële inventaris bestond uit 1700 items. Deze items werden vervolgens in 10 inhoudelijke domeinen ondergebracht en omgevormd tot een vragen-databank bestaande uit 832 toetsitems. Tabel 1 op pagina 42 geeft een beeld van de toetsitems in de vragenbank, verdeeld over de inhoudelijke domeinen en niveaus.

	<b>Niveau 4 (laagst)</b>	<b>Niveau 3</b>	<b>Niveau 2</b>	<b>Niveau 1 (hoogst)</b>
BD – bande dessinée	6	9	0	1
Chanson	42	17	25	22
Cinéma	4	3	22	11
Gastronomie	10	5	7	6
Géographie	22	5	3	2
Histoire	41	20	93	36
Littérature	7	19	83	167
Monuments	10	40	5	6
Peinture	3	10	9	12
Société	16	10	6	17
<b>Total</b>	<b>161</b>	<b>138</b>	<b>253</b>	<b>280</b>

Tabel 1. Toetsitems verdeeld over de inhoudelijke domeinen en niveaus

Aan elke toetsitem werd een moeilijkheidsgraad toegekend van 1 (= hoogste niveau) tot 4 (= laagste niveau). Op deze manier kunnen we de studenten volgens stijgend niveau testen. De moeilijkheidsgraad van de vragen werd vooral bepaald door de opname van het respectieve item in de leerboeken waarop we ons baseerden (moeilijkheid volgens beoogd onderwijsniveau). Culturele items zoals aangebracht in de laagste jaren van het taalonderwijs Frans (lagere graad secundair onderwijs; eerste jaren permanente vorming) werden ondergebracht in niveaus 4 en 3. Culturele items die aan bod komen in de hogere jaren (hogere graad secundair onderwijs, gevorderde niveaus permanente vorming) werden toegewezen aan niveaus 2 en 1 (= hoogste niveau).

De moeilijkheidsgraad van de items werd vervolgens ook bepaald door de beoogde beheersing. Niveaus 4 en 2 betreffen items die peilen naar *receptieve* beheersing van de culturele items. Niveaus 3 en 1 omvatten items die de *productieve* beheersing in kaart brengen. Om te peilen naar receptieve beheersing werden vraagtypes ingezet als meerkeuzevragen, associatie- en ordeningsoefeningen. De productieve beheersing wordt getoetst aan de hand van open vragen. Naast de bepaling van de moeilijkheidsgraad, de gehanteerde werkvormen, de opbouw van het evaluatiesysteem en de beoogde competenties, werd tijdens de aanmaak van de toetsitems rekening gehouden met de itemlengte, de feedbackmodaliteiten, de relateerbaarheid van de items en de integratie van media (beeld, audio en tekst).

De inhoud van het assessment-instrument kan als volgt getypeerd worden:

- Assessment-instrument bestaande uit een vragenpool van 832 toetsitems;
- Toetsitems verdeeld over 10 domeinen;
- Toetsitems ingedeeld volgens intrinsieke moeilijkheidsgraad en beoogd beheersingsniveau:
  - Niveau 4: receptieve beheersing; lagere graad secundair onderwijs/permanente vorming;
  - Niveau 3: productieve beheersing; lagere graad secundair onderwijs/permanente vorming;
  - Niveau 2: receptieve beheersing; hogere graad

secundair onderwijs/permanente vorming;  
- Niveau 1: productieve beheersing; hogere graad secundair onderwijs/permanente vorming.

### *Technische specificatie van de test*

We opteerden ervoor de test af te nemen binnen een Blackboard omgeving. De toetsitems werden echter ingegeven in een onafhankelijke databankstructuur waardoor het mogelijk is de databank voor verscheidene doeleinden in te zetten.

De specificatie van het assessment-instrument gebeurde

aan de hand van volgende elementen:

- Blackboard biedt geen geavanceerde adaptieve routines aan die gebaseerd zijn op een detailanalyse van de individuele toetsitems. De adaptiviteit van Blackboard situeert zich enkel op het niveau van de toetsen. Om die reden opteerden we voor een semi-adaptief traject op Blackboard. De student start bij niveau 4 en kan geleidelijk doorgroeien naar niveau 1.
- Voor elk niveau is er een Blackboard-toets. Deze toets bestaat uit een aantal vragenblokken ('*random blocks*'), die willekeurig vragen trekken uit een pool met vragen van een specifiek domein en een specifiek niveau (bv. niveau 4 – chanson). We specificerden per vragenblok het aantal vragen dat uit de pools getrokken wordt. De vragenblokken worden binnen de toets in willekeurige volgorde weergegeven. Op die manier kan de student het assessment-instrument meermaals gebruiken, zonder telkens dezelfde toets te maken.
- Voor elk niveau bepaalden we een cesuur. Indien de student de cesuur haalt, kan hij overgaan naar een volgend niveau. Indien de cesuur niet wordt gehaald, moet hij/zij dit niveau overdoen. De student krijgt een onbeperkt aantal pogingen per niveau. We stellen wel een tijdsbeperking in voor de gehele test, namelijk één uur, evenals een tijdsbeperking voor elke poging per niveau, namelijk 15 minuten..
- Na elke poging voor een niveau krijgt de student een indicatie van de score (bv. "je moet het opnieuw doen/je kan doorgaan", aangevuld met score-indicatie: rood balkje/oranje balkje/groen balkje).
- Op het einde van de volledige test ziet de student zijn globaal rapport, met een percentage per niveau.

### **Concrete vormgeving en testverloop**

Bij de afname van een specifieke toets, worden per niveau 25 vragen geselecteerd, met een evenwichtige spreiding over de inhoudelijke domeinen (zie Tabel 2). Per niveau wordt een drempelniveau bepaald. De student dient dit niveau te behalen wil hij slagen voor het respectieve niveau en verdergaan naar een hoger niveau. Figuur 2 geeft een visualisatie van het testverloop.

	<b>Niveau 4 (laagst)</b>	<b>Niveau 3</b>	<b>Niveau 2</b>	<b>Niveau 1 (hoogst)</b>
BD – bande dessinée	1	2	0	1
Chanson	6	3	2	2
Cinéma	1	1	2	1
Gastronomie	2	1	1	1
Géographie	3	1	1	1
Histoire	6	3	8	3
Littérature	1	3	8	13
Monuments	2	7	1	1
Peinture	1	2	1	1
Société	2	2	1	1
<b>Total</b>	25	25	25	25

Tabel 2. Toetsitems verdeeld over de inhoudelijke domeinen en niveaus

voor de domeinen *BD, Chanson, Peinture en Société*. In dit geval dient de student enkel een remediëringstraject uit te voeren voor deze laatste domeinen.

Teneinde studenten gericht voor te bereiden op de inhoud zoals deze ook in het assessment-instrument worden getoetst, opteerden we ervoor te werken met remediëringstrajecten aangeboden aan de hand van syllabi. Per domein werd een syllabus uitgewerkt. In elke domeingerelateerde syllabus nemen we alle basis-items op zoals deze ook in de initiële databank werden geïnventariseerd.

Wanneer we dit terugkoppelen naar de inhoudelijke bepaling per niveau, betekent dit voor een toets van niveau 4 (Toets = collectie van *random blocks*):

- random block 1: 1 vraag getrokken uit de vragenpool “niveau 4 – BD”
- random block 2: 6 vragen getrokken uit de vragenpool “niveau 4 – chanson”
- random block n: x vragen getrokken uit de vragenpool “niveau x – domein”

In de laatste fase werd het assessment-instrument getest en op punt gesteld. Hiervoor werden pilootversies afgenomen bij studenten Didactiek Frans, praktijkassistenten en leraren Frans.

### Competentiegerichte remediëringstrajecten

Een zwakte in het bestaande systeem van beginsituatie-analyse was het ontbreken van opvolging. Na vaststelling van de lacunes op vakinhoudelijk gebied, werd de remediëring aan het initiatief van de student overgelaten. De ontwikkeling van het assessment-instrument voor cultuur deed ons beslissen om bijhorende remediëringstrajecten te ontwikkelen.

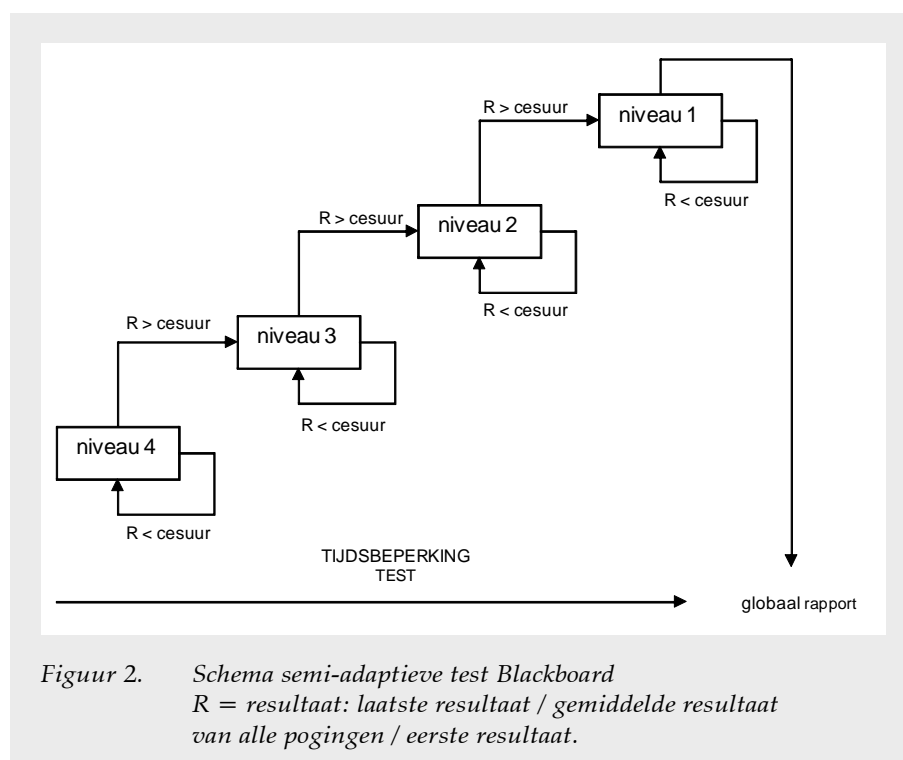
Slaagt een student niet voor de beginsituatie-analyse cultuur die met het assessment-instrument wordt afgenomen, dan dient hij (verplicht) een remediëringstraject af te leggen, maar enkel voor de domeinen waarop er tekorten werden vastgesteld.

B.v. de student behaalde goede scores op de domeinen *Cinéma, Gastronomie, Géographie, Histoire, Littérature en Monuments*, maar behaalde niet het vereiste minimumniveau

Qua werkvormen bieden de remediëringstrajecten variatie. Enkele voorbeelden van gehanteerde werkvormen:

- doorwerken van een zelfstudietekst met oefenmateriaal (en correctiesleutel);
- a.h.v. referentiewerken of websites gericht informatie opzoeken en daarover vragen beantwoorden;
- actieve kennismaking met het respectieve item: b.v. beluisteren van chanson (b.v. via YouTube), verplichte lectuur van roman, volgen van de actualiteit en hierover rapporteren, vervolledigen van beroemde tekstfragmenten, gedichten, citaten, chansons enz.;
- uitwerken van een webquest of portfolio rond cluster van items: b.v. *découverte de Paris et ses monuments*.

De verdere inhoudelijke verfijning van het remediëringstraject gebeurt in samenspraak met de student, volgens zijn specifieke behoeften.



Figuur 2. Schema semi-adaptieve test Blackboard  
R = resultaat: laatste resultaat / gemiddelde resultaat van alle pogingen / eerste resultaat.

De student kan tussentijds terecht bij de docent en/of de assistenten voor begeleiding of feedback. Heeft de student het remediëringstraject afgewerkt, dan kan hij het assessment-instrument opnieuw hanteren om zijn progressie in kaart te brengen. Behaalt hij het minimumniveau, dan mag hij het tweede deel van de praktijkstages (tijdens het tweede semester) aanvatten.

## Conclusies

'Berlioz: Een bekende architect uit de 16<sup>e</sup> eeuw?'  
'L'impressionisme: een kunststroming uit de 16<sup>e</sup> eeuw die streeft naar het weergeven van de maatschappelijke werkelijkheid?' 'Père Lachaise: een Franse kaas?'  
Een leraar moet geen encyclopedie zijn, maar de vakinhoudelijke kennisbasis van een leraar is een uiterst belangrijke factor in de interesse die hij kan opwekken voor het vak. Zijn het niet vaak precies die leraren die met doorleefde stem konden vertellen over het vak die ons het best zijn bijgebleven?

**'Berlioz: Een bekende architect uit de 16e eeuw?' 'L'impressionisme: een kunststroming uit de 16e eeuw die streeft naar het weergeven van de maatschappelijke werkelijkheid?' 'Père Lachaise: een Franse kaas?'**

Huidig artikel rapporteert over het werken aan de vakinhoudelijke kennisbasis binnen de vakdidactiek Frans als vreemde taal en dan meer in het bijzonder aan de culturele kennisbasis van toekomstige leraren. Het kan inspirerend werken voor andere vakdidactieken. De klacht van een dalende vakkennis wordt immers breder gehoord, zowel in Vlaanderen als in Nederland (cf. Kamp, 2007; Van Gennip & Vrieze, 2008).

Het belang van kennis van de vakinhoud wordt veelvuldig in studies onderstreept. In de lerarenopleiding zouden we bijgevolg ook voldoende aandacht aan dit aspect moeten besteden. We mogen er niet van uitgaan dat instromende studenten over voldoende vakinhoudelijke kennis beschikken.

De vakinhoudelijke kennisbasis van de taalleraar omvat zowel een linguïstische als een culturele elementen. Om te werken aan de culturele kennisbasis van toekomstige leraren Frans vreemde taal ontwikkelden we een assessment-instrument en daaraan gelinkte remediëringstrajecten. Het assessment-instrument (afgenomen in Blackboard) levert gedetailleerde feedback over het niveau. Scoort de student onvoldoende, dan werkt hij zelfstandig aan zijn lacunes aan de hand van uitgestippelde remediëringstrajecten. De remediëringstrajecten sluiten nauw aan bij de inhoud van het assessment-instrument en worden aangeboden aan de hand van een syllabus. Tijdens het doorlopen van het remediëringstraject heeft de student de mogelijkheid om het assessment-instrument opnieuw te hanteren. Op die manier kan hij zijn eigen groei inschatten. Na het doorlopen van het re-

mediëringstraject wordt het assessment opnieuw afgenomen bij wijze van summatieve toets en geldt dit als instapvoorwaarde voor de praktijkstages.

Het stellen van vakinhoudelijke eisen zowel aan de leraar als aan leerlingen vinden velen een positieve zaak. De herleving van het vakinhoudelijke en het verwerven van de basisvaardigheden heeft uiteraard consequenties voor de inkleuring van wat een goede leraar is. Het betekent dat er zowel in de lerarenopleiding als binnen het domein van de nascholing aandacht moet zijn voor het verwerven van domeinspecifieke kennis (en vaardigheden). Het werken aan de vakinhoudelijke kennisbasis stopt immers niet bij het behalen van het diploma leraar. Een leraar dient als basisattitude te beschikken over de wil tot blijven binnen het vakdomein.

*Woord van dank: De ontwikkeling van het assessment-instrument en de remediëringstrajecten was mogelijk dankzij de financiële steun van het Fonds van Onderwijsontwikkeling (UFOO) van de Universiteit Antwerpen.*

## NOOT

<sup>1</sup> In het Vlaamse basisonderwijs wordt Frans als eerste vreemde taal aangeleerd. Onderwijs Frans is verplicht vanaf het vijfde leerjaar (10 jaar).

## REFERENTIES

- Bruner, J. (1967). *Studies in cognitive growth: A collaboration for cognitive growth at the center*. New York: Wiley.
- Byram, M., & A. Feng (2004). Culture and language learning: teaching, research and scholarship. *Language Teaching*, 37, 149-168.
- Byram, M., & C. Morgan (1994). *Teaching-and-learning language-and-culture*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Byram, M. & G. Zarate (1994). Definitions, objectives, and evaluation of cultural competence. Strasbourg: Council of Europe.
- Driel, J. van (2009). *De vakdidactische kennisbasis van docenten*. Keynote lezing ORD-Onderwijsresearchdagen 2009. <http://www.iclon.leidenuniv.nl/onderzoek/onderzoek/keynote-ord2009-jvd.html>
- Essen, H.W. van, & M.C. Timmerman (2007). Beter dan vroeger of terug bij af? Een historische reflectie op het 'nieuwe opleidingsparadigma' voor de pabo. *Pedagogische Studiën*, 84, 224-232.
- Feys, R., & N. Gybels (2006). Taalonderwijs Nederlands & methodestrijd: vervolg. *Onderwijskrant* 137, 26-40.
- Gennip, J. van, & G. Vrieze (2008). *Wat is de ideale leraar? Studie naar vakkennis, interventie en persoon*. Nijmegen: Radboud Universiteit, ITS.
- Kamp, M. (2007). De leraar: meester over of slaaf van het leerplan. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 28(4).
- Liddicoat, A. J., Papademetre, L., Scarino, A., & M. Kohler (2003). *Report on intercultural language learning*. Canberra : Australian Government, Department of Education, Science and Training.
- Neut, I. van der, Schilt-Mol, T. van & Steensel, R. van (2007). *Taal- en rekenproblematiek Pabo-instromers*. Tilburg: IVA.

- Onderwijsinspectie (2004). Thematische onderzoeken: Het onderwijs van het Frans in het Basisonderwijs en de aansluiting op de eerste graad van het Secundair onderwijs. *Onderwijsspiegel*, 2003-2004, 95-103.
- Sercu, L. (1999). Intercultureel vreemdetalenonderwijs. *Cahiers voor Didactiek*. Deurne: Wolters Plantyn.
- Shulman, L.S. (1999). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In: J. Leach & B. Moon (red.). *Learners & Pedagogy*. London: Sage Publications. 61-77.
- Verloop, N. (1999) *De leraar. Reviewstudie, uitgevoerd in opdracht van de Programmaraad voor het Onderwijsonderzoek van NWO*. Den Haag: NWO/PROO.
- Verloop, N. (2003). De leraar. In: J. Lowyck & N. Verloop (red). *Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Verloop, N., Driel, J. van & Meijer, P.C., (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching, *International Journal of Educational Research* 35(5): 441-461.