

De lat hoog voor talen in iedere school

Goed voor de sterken, sterk voor de zwakken

Inhoudsopgave

Woord vooraf.....	2
Taal als bindmiddel	4
1 Een concept voor een Vlaams talenbeleid	7
1.1 Zwak of sterk voor Nederlands.....	7
1.2 Zwak of sterk voor vreemde talen	8
1.3 Hoe bepalen we een norm van voldoende taalbeheersing?	9
1.4 Gedifferentieerde trajecten	10
2 Beleidsthema's	11
2.1 Schooltaal Nederlands	11
2.2 Taalstructuren en taalvaardigheid.....	17
2.3 Beheersingsniveau van de bestaande eindtermen.....	23
2.4 Vroeg vreemdetalenaanbod	27
2.5 Frans in het basisonderwijs en de overgang van basisonderwijs naar secundair onderwijs.....	30
2.6 Vreemdetalenonderwijs in het secundair onderwijs	33
2.7 Peilingen en taaltoetsen als ondersteuning van het talenbeleid van de overheid en van de scholen.....	36
2.8 Content and Language Integrated Learning (CLIL): zaakvakken in een vreemde instructietaal	40
2.9 Uitwisselingen voor leerlingen en leraren	44

Woord vooraf

Op 26 september 2005 hield ik een toespraak op het Congres van de Europese dag van de talen in Vlaanderen. Daarin schetste ik de uitgangspunten van en de uitdagingen voor het talenonderwijs in Vlaanderen en gaf ik een aantal taken mee voor een werkgroep van deskundigen, samengesteld en geleid door mijn kabinet.

Een jaar later, in september 2006, verscheen een eerste versie van de talenbeleidsnota, gebaseerd op de bevindingen en de voorstellen van de werkgroep. Op basis van deze insteek hebben we met de belangrijkste betrokkenen, pedagogische begeleidingsdiensten, onderwijsinspecteurs en lerarenopleiders van gedachten gewisseld. Deze gesprekken vormden samen met de adviezen geformuleerd door andere instanties een basis voor de herwerking van de nota.

De definitieve talenbeleidsnota probeert een antwoord te geven op al hun en mijn vragen en sluit aan bij de 'Beleidsnota Onderwijs en Vorming 2004-2009' en bij de 'Beleidsbrief Onderwijs en Vorming 2005-2006'.

In deze talenbeleidsnota pleiten wij voor continue aandacht voor taal vanaf het kleuter- tot en met het hoger onderwijs. Toch richt dit document zich eerst en vooral op het basis- en het secundair onderwijs en meer bepaald op het algemeen, het beroeps-, het kunst- en het technisch secundair onderwijs. Bij de verdere opvolging van de nota nemen wij ook het buitengewoon en het deeltijds beroepsonderwijs mee. Respect voor het evenwicht tussen het zorgbeleid, het specifieke (arbeids- of vormingsgerichte) karakter en het nastreven van sterkere resultaten binnen de algemene vorming zullen bij deze laatste onderwijsvormen extra aandachtspunten zijn. Opdat de scholen en de centra zouden kunnen blijven uitgaan van de individuele noden van hun leerlingen, geldt hier nog meer dan in de andere onderwijsvormen dat wij voldoende ruimte laten voor elke school en elk centrum voor deeltijds onderwijs en – binnen het BuSO - voor het individueel handelingsplan van de leerling.

Binnen het hoger onderwijs focust de nota op alle lerarenopleidingen (inclusief die van de CVO's). Deze opleidingen spelen immers een cruciale rol bij de realisatie van de doelstellingen van ons talenbeleid. Wij denken daarbij onder meer aan de aanpassing van de basiscompetenties van de leraren, aan het opzetten van remediëring van zwakkere punten en aan alle andere maatregelen en elementen die kunnen bijdragen tot het verbeteringsproces van de taalvaardigheid van kleuteronderwijzers, van leraren basisonderwijs, van leraren Nederlands, moderne vreemde talen en zaakvakken uit het secundair onderwijs.

Uiteraard heeft deze nota ook repercussies op het volwassenenonderwijs en meer bepaald op de basiseducatie en het tweedekansonderwijs. In de verdere ontwikkeling zal hiermee rekening worden gehouden.

We zijn ons bewust van de bijzondere aandacht die we moeten besteden aan het Nederlandstalig onderwijs in Brussel. Hoewel ook in andere steden anderstaligheid en kansarmoede het onderwijs bemoeilijken, zijn we van mening dat we op dit ogenblik de initiatieven voor Brussel apart moeten behandelen. We moeten goed zicht krijgen op de uitdagingen waar de scholen in Brussel voor staan. We willen weten hoe we de huidige middelen en ondersteuning het best kunnen inzetten en eventueel uitbreiden.

De onderwijsinspectie bereidt een omvattend rapport voor waaruit we - in overleg met de scholen en de Brusselse actoren - de nodige conclusies zullen trekken. De effectiviteit van de huidige 'Brussel'- maatregelen en de invulling van de specifieke bepalingen uit de taalwetgeving, worden onderzocht en waar nodig bijgestuurd.

In Brussel werd al heel wat ervaring opgedaan in het werken aan talenbeleid. Brussel kent verschillende structuren die zich richten op het versterken van taalvaardigheid. Voor het secundair onderwijs hebben we het ondersteuningscentrum BROSO een decretale verankering gegeven. De afstemming van alle beleidsinitiatieven op de specifieke situatie van

Brussel vergt de ontwikkeling van een apart plan. Het is onmogelijk om hier binnen deze nota met voldoende diepgang op in te gaan. De Brusselse situatie zal dus in een andere nota behandeld worden.

Ook vandaag reeds leveren vele leraren inspanningen om hun leerlingen tot een hoog niveau van taalvaardigheid te brengen. Sommige leraren werken intens aan de ontwikkelingsachterstand van wie Nederlands als tweede taal leert. We hebben in al deze leraren het grootste vertrouwen. Tegelijk beseffen we dat voortdurende zorg om het behoud van wat al goed is en verbetering van wat beter kan, noodzakelijk is. Wij stellen in deze nota met de ambitieuze titel *'De lat hoog voor talen in iedere school'* dan ook uitdagende eisen aan het werkveld.

De talenbeleidsnota zal maar een echt werkinstrument voor scholen en leraren worden indien we voor de communicatie en de verdere uitwerking kunnen rekenen op de inzet van lerarenopleiders, nascholers, inspectieleden en pedagogische begeleiders. Binnen de scholengemeenschappen en de scholen rekenen wij niet alleen op de trekkersfiguren en op de taalleraren, maar op het engagement van de directeurs en van alle leraren om de hier geformuleerde plannen waar te maken. Aan de hand van een brochure die ik ruim zal laten verspreiden, wens ik alle betrokkenen te overtuigen van het belang van een wel overdacht en breed gedragen talenbeleid op school.

De publicatie van deze nota en de bespreking ervan in de Commissie Onderwijs van het Vlaams Parlement betekenen dus zeker geen eindpunten; het zijn slechts startsignalen voor allerlei acties op het veld. De leraren en de koepels zijn hierin onze bondgenoten voor overleg en actie. Samen met de lerarenopleiders, de pedagogische begeleidingsdiensten en andere betrokkenen zullen we niet alleen initiatieven nemen om het talenonderwijs bij te sturen, maar ook om de resultaten van onze acties op hun effectiviteit te toetsen. Ik plan daarvoor nog dit najaar een groot talenevenement en wil buitenlandse experts betrekken bij de validering van onze taalresultaten op Vlaamse en Europese peilingen. In deze nota zeggen we wat we willen doen. We willen ook doen wat we zeggen. En iedereen mag meekijken naar onze resultaten.

Frank Vandenbroucke
Vlaams minister van Werk, Onderwijs en Vorming

Taal als bindmiddel

Talenbeleid in het onderwijs in Vlaanderen kan men niet los zien van een meervoudige en soms gevoelige context. Eenvoudige antwoorden volstaan hier niet. Er zijn op zijn minst drie dimensies waarmee het talenbeleid in het onderwijs moet rekening houden.

Ten eerste is taal een krachtig bindmiddel in elke en dus ook in onze samenleving. Taal maakt communicatie mogelijk, waardoor wederzijds begrip en sociale samenhang kunnen ontstaan. Van nieuwkomers verwachten we dan ook terecht dat ze snel en goed Nederlands leren.

Taal verbindt en maakt van een groep mensen een samenleving. Een rijke taal zorgt voor rijke communicatie en dus een rijke samenleving. Taal verdeelt binnen de groep bovendien de individuele kansen. Kansen op middelmatigheid zijn geen 'gelijke kansen'. Dat zijn de twee redenen waarom we wensen dat elke jongere op een hoog, rijk niveau in het Nederlands (mondeling en schriftelijk) kan communiceren.

Dit is geen eenvoudige opdracht in een samenleving waarin talige communicatie aan een proces van verbrokkeling onderhevig lijkt te zijn. De opgang van krom en regionaal taalgebruik, de veranderingen in taalgebruik onder invloed van de nieuwe communicatietechnologieën en allerlei subculturele taalvarianten, maken de talige communicatie in de samenleving erg complex. Ook in het onderwijs leidt dit tot verwarring, bij sommigen zelfs tot fatalisme. Sommigen stellen zich de vraag of het nodig is om de lat hoog te leggen en ernaar te streven elk kind en elke jongere tot correct Nederlands te brengen. Toenemende taalcomplexiteit als sociologische en culturele realiteit aanvaard ik echter niet als pedagogisch excuus. Relativisme en een laissez-faire houding zijn in het onderwijs in het algemeen slechte raadgevers, zeker als het over taal gaat. De pedagogische opdracht van het onderwijs kan er niet in bestaan dat leraren zich neerleggen bij maatschappelijke veranderingen die zij als onvermijdbaar beschouwen. Zij hoeven niet als Don Quichote tegen windmolens te vechten, maar zij moeten in die maatschappelijke complexiteit duidelijke doelen blijven nastreven die zowel de jongere als de samenleving ten goede komen. Ook al verbreedt het taalrepertorium van jongeren zich, het onderwijs heeft de plicht om hen ook op een rijke manier vaardig te leren zijn in de communicatie in de standaardtaal.

Deskundigen zijn het erover eens: er is een transfer van vaardigheden uit gekende naar nieuw te verwerven talen. Naarmate men meer talen kent, verloopt het verwerven van een nieuwe vreemde taal vlotter. Daar is wel één grote voorwaarde aan verbonden: men moet kunnen bouwen op goed en rijk taalgebruik als uitgangsbasis. Sommige kinderen krijgen die basis thuis mee, anderen die geboren worden en opgroeien in een taalarm milieu met bovendien een lage sociaal-economische status, niet. Waar die rijke uitgangsbasis niet aanwezig is, daar biedt het kleuteronderwijs een unieke kans om de taalachterstand bij te werken, zodat alle kinderen in het eerste leerjaar min of meer gelijk kunnen starten.

De mate waarin een kind vlot en goed twee- of meertalig kan worden, hangt in grote mate samen met de beheersing van de eigen moedertaal. Kansarme anderstalige kinderen zouden we dus in principe een goede basis kunnen meegeven via kleuteronderwijs in hun thuistaal. De omschakeling naar het Nederlands wordt dan uitgesteld tot in het lager onderwijs. De stijgende geografische mobiliteit doet de (taal)diversiteit in de maatschappij sneller en sneller toenemen. Het aantal thuistalen van leerlingen in de klassen en scholen neemt sterk toe, waardoor het niet mogelijk is om voor elk van de vreemde talen in het kleuteronderwijs een aanbod te doen.

Een andere optie zou kunnen zijn dat wij naast het Nederlands ook de thuistaal aanleren, zoals dat in de enkele resterende OETC-projecten gebeurt¹. Naast de grote keuze aan thuistalen stuiten wij hier op de beperkingen die een leerlingvriendelijk rooster qua aantal lessen oplegt. Het belang van Nederlands als middel om zich in de maatschappij in te schakelen en om een gepaste job te vinden is gaandeweg toegenomen.

Om al deze redenen opteren we in de talennota voor een sterk accent op snelle en grondige taalverwerving in het Nederlands. Deze optie houdt geenszins een depreciatie van de thuistaal in (zie verder onder 2.4 vroeg vreemdetalenaanbod). Talige diversiteit en meertaligheid moet ook in het Vlaamse onderwijs als een verrijking en een kans benaderd worden.

De keuze voor een snelle instap in het kleuteronderwijs dat een ‘taalrijke’ omgeving biedt, steunt op de vaststellingen van experts dat jonge kinderen vlug talen leren in een dergelijke omgeving. Hoe vroeger kansarme anderstalige en taalzwakke kinderen het Nederlands goed beheersen, hoe beter zij hun loopbaan in de schooltaal kunnen uitbouwen en hoe steviger hun uitgangsbasis voor andere talen is.

Heel wat kleuteronderwijzers en leraren worden in hun klas geconfronteerd met kinderen die heel verschillende taaluitgangspunten hebben. Zeker naarmate het kind jonger is, moeten zij een aangepaste didactiek kunnen hanteren voor Nederlands als eerste en als tweede taal. Vooral deze leraren moeten een ‘taalrijke’ omgeving kunnen creëren. Om deze situatie aan te kunnen, hebben zij nood aan voorbereiding in de lerarenopleiding, aan extra ondersteuning en nascholing.

We willen in Vlaanderen goed talenonderwijs voor de taalvaardige leerlingen – waarmee die zo ver mogelijk kunnen springen – en sterk talenonderwijs voor de minder taalvaardigen – waarmee die over een hoge basislat geraken. Dat is nodig als het onderwijs zowel wil bijdragen tot minder ongelijkheid tussen kinderen als tot onze eigen en internationale ambities inzake taalvaardigheid.

Ten tweede en meer specifiek voor de Vlaamse situatie, is de Nederlandse taal een belangrijk element van de Vlaamse identiteit. Vergeten we niet dat de emancipatie van Vlaanderen gestart is bij de taalculturele en taalpolitieke bewegingen in de 19^{de} en 20^{ste} eeuw. Niet zonder reden koesteren wij het Nederlands als een taal die onze identiteit symboliseert en uitdrukt. Hoogstaand gebruik van het Nederlands maakt deel uit van en draagt bij tot de identiteit van Vlaanderen, niet alleen in culturele maar ook in sociale, politieke en economische zin. Dit is geen aftands romantisch nationalisme. Zoals vele Vlaamse intellectuelen en politici ons hebben voorgehouden, hangt de toekomst van Vlaanderen ook in sociaal-economisch opzicht af van de mate waarin wij bereid zijn onze taal als volwaardig te erkennen en te beoefenen. Sommigen menen dat dit in een geglobaliseerde wereld een te defensieve en kortzichtige houding is. Ik ben het daarmee niet eens: juist in een globaliserende omgeving is een actieve taalpolitiek, ook in het onderwijs, noodzakelijk.

In Vlaanderen zitten we wat dit betreft in een andere context dan in de ons omringende landen die tot een grote taalgemeenschap behoren. De Nederlandse taal is als relatief kleine

¹ OETC – Onderwijs in eigen taal en cultuur – heeft als belangrijkste doelen identiteits- en moedertaalontwikkeling. Oorspronkelijk zag men het OETC ook als een schakel in het terugkeerbeleid. Naarmate duidelijk werd dat er van ‘terugkeer’ geen sprake was, werden doelen als functionele meertaligheid en integratie belangrijker. OETC werd meer ingevuld als ondersteuning van het reguliere curriculum. Ondersteuning van de ontwikkeling van het Nederlands werd gezien als een positief neveneffect.

De opdracht van de vzw Werkgroep Immigratie (het bicultureel onderwijs Foyer in Brussel) wordt binnenkort geëvalueerd. Wij opteren niet voor de uitbreiding van dergelijke initiatieven in andere grote steden. Scholen die buiten de lesuren onderwijs in de thuistaal willen organiseren voor de leerlingen en/of hun ouders kunnen dit echter wel doen.

taalgemeenschap kwetsbaar in een omgeving waar via de media, de economie en de internationale communicatie andere, meer dominante talen de levenssfeer binnendringen en daar een grote rol vervullen. Een conservatieve taalpolitiek gericht op loutere bescherming van het Nederlands is daarbij niet het juiste antwoord. We moeten het Nederlands niet kunstmatig beschermen of afschermen door vreemde talen buiten te houden. Neen, een actieve taalpolitiek in het onderwijs bestaat er in om hoogstaand gebruik van het Nederlands te stimuleren én tegelijkertijd vreemdetalenkennis te bevorderen. Beide gaan volgens mij ook samen.

Er zijn wel omstandigheden waarin het Nederlands ook in het onderwijs in de verdrukking komt wegens de dominantie van een andere taal en dan zijn duidelijke maatregelen om het Nederlands te verdedigen uiteraard nodig. Het Vlaamse onderwijs in de Rand moet zonder enige discussie onderwijs in het Nederlands zijn. En ook in de moeilijke context in Brussel moeten de Vlaamse scholen ten volle Nederlandstalige scholen zijn.

Ten derde en niet in tegenspraak met het vorige, is er de internationale context zelf en de roep om vreemdetalenkennis. Omdat we tot een vrij kleine taalgemeenschap behoren en dus sterk onderhevig zijn aan de invloed van meer dominante talen, maar ook omdat we zowel op economisch als op cultureel vlak een open samenleving zijn, is de kennis van vreemde talen in Vlaanderen van oudsher uitstekend. Internationale bedrijven vestigen zich in Vlaanderen onder meer wegens onze goede kennis van de vreemde talen. Generaties lang hebben Vlamingen zich moeite getroost om andere talen te leren en ook vandaag nog vervolmaken vele tienduizenden Vlamingen zich in het talenaanbod van het volwassenenonderwijs. Toch lijkt het met de vreemdetalenkennis bij jonge mensen veeleer bergaf te gaan. Onderwijs heeft hier een erg belangrijke opdracht, die niet in tegenstelling staat tot maar in het verlengde ligt van haar opdracht ten aanzien van het Nederlands als standaardtaal. We moeten de kennis van vreemde talen als een erg belangrijke doelstelling blijven zien. Die troef mag Vlaanderen niet kwijtspelen; de maatschappelijke prijs zou daarvoor te groot zijn.

De context voor het talenbeleid in het Vlaams onderwijs is dus meervoudig. Sommigen halen hun geliefkoosde dimensie uit het geheel en pleiten dan ook ongenueanceerd voor een éézijdige boodschap. Ik wil de verschillende dimensies blijven samenhouden. In deze complementariteit schuilt juist de rijkdom van het talenbeleid in onderwijs. Geen of-of-, maar een én-én-verhaal waarin de rijke kennis van het Nederlands als standaardtaal samengaat met, ja zelfs voorwaarde is tot rijke meertaligheid.

Talenbeleid in onderwijs is voor mij ook een kwestie van gelijke kansen. Taalrelativisme staat haaks op gelijke kansen. Slechts door elke jongere tot correcte en rijke vaardigheid in de standaardtaal te begeleiden, garandeert het onderwijs dat maatschappelijke kansen niet afhankelijk zijn van herkomst, maar van de mate waarin iemands talenten tot ontwikkeling zijn gebracht. De lat hoog leggen, vergt discipline. Men zou kunnen zeggen 'strengheid'. Maar het gaat niet om strengheid in de louter bestraffende zin. Taalrelativisme bedreigt gelijke kansen. Het antwoord op die vaststelling luidt echter niet 'meer selectie'. Men moet iedereen over de lat krijgen en dat vergt ambitie, vasthoudendheid en vooral veel pedagogische creativiteit. Willen we meer leerlingen over de basislat laten gaan, dan veronderstelt dat hoge eisen ten aanzien van het lerarenteam én de leerlingen. Niet enkelen, maar iedereen ook in Nederlands tot slagen brengen, door goed te zijn voor de sterken en sterk voor de zwakken, daar gaat het om.

1 Een concept voor een Vlaams talenbeleid

1.1 Zwak of sterk voor Nederlands

Taalvaardig zijn in Nederlands is een vereiste om in het Nederlandstalig onderwijs te slagen. Hoe groter de kloof tussen de taal van thuis en de taal van de school, hoe groter het risico dat een kind loopt op taalachterstand en dus op een leerachterstand. We kunnen van een dubbele kloof tussen de thuis- en de schooltaal spreken. In de Vlaamse Gemeenschap is de onderwijstaal het Standaardnederlands; de thuistaal kan dialect, een tussentaal of een andere taal zijn. Er kan ook een kloof ontstaan doordat de schooltaal of de specifieke ‘schoolse’ taalvaardigheid, door haar grote abstractiegraad en haar specifiek vakjargon te veel verschilt van de eenvoudige concrete taal die men thuis gebruikt. Naarmate het taal-aanbod thuis rijker en gevarieerder is, is het kind of de jongere ook beter toegerust voor ‘de schooltaal Nederlands’.

Van huis uit anderstalige leerlingen bevinden zich in het onderwijs in een bijzondere positie. Het Nederlands is voor hen immers een vreemde taal, terwijl het voor Nederlandstalige leerlingen wel grotendeels samenvalt met de thuistaal. Leerlingen die thuis een dialect of een tussentaal spreken die sterk afwijkt van het Standaardnederlands bevinden zich in een tussenpositie.

Het kunnen hanteren van Nederlands is voor de anderstalige en zwak taalvaardige leerlingen een voorwaarde voor emancipatie, voor de inschakeling in het maatschappelijk weefsel. Als het onderwijs hen daarbij niet helpt, creëren we dualisering. Dit is een uitermate belangrijke taak voor het onderwijs en hoe vroeger we kunnen ingrijpen in het taalleerproces van een kind hoe beter.

Uit geaggregeerde gegevens² over de Nederlandstalige basisscholen (Vlaanderen en het Brussels Hoofdstedelijk Gewest) weten we dat ongeveer 16% van de leerlingenpopulatie thuis een andere taal dan Nederlands spreekt. Uit een onderzoek³ uit 2004 blijkt dat 19,7% van de leerlingen in het secundair onderwijs een andere thuistaal dan Nederlands heeft. De verschillen tussen de verschillende provincies en tussen de provinciesteden enerzijds en de grootsteden anderzijds zijn hierbij vrij groot. Het hoogste aandeel niet-Nederlandstaligen is terug te vinden in de Nederlandstalige scholen van het Brussels Hoofdstedelijk gewest (meer dan 75%).

De PISA-resultaten tonen aan dat de kloof tussen de schoolprestaties van leerlingen die thuis Nederlands spreken, en van leerlingen met een andere thuistaal nergens zo groot is als in Vlaanderen. Een gedeeltelijke verklaring voor het ontstaan van die kloof ligt in het feit dat leraren in alle vakken - zowel in taal- als in zaakvakken - talige leerdoelen nastreven. De Nederlandse schooltaal is hierbij tegelijk medium voor kennisoverdracht en verwerving. Leraren zijn zich hiervan echter niet altijd bewust. Het inzicht in de vakinhouden wordt daardoor vaak belemmerd voor leerlingen met een andere of sterk afwijkende thuistaal. Slechte schoolprestaties hebben vaak meer met taalachterstand dan met gebrekkig inzicht te maken. Daarom moet in alle vakken - ook in de niet-taalvakken - aandacht ge-

² Gegevensaanlevering in 2005 door de scholen die een beroep willen doen op bijkomende middelen in het kader van het gelijke onderwijskansenbeleid. Wat betreft anderstaligheid, zijn de gegevens gebaseerd op een ‘verklaring op eer’ door de ouders. Aangevuld met een gegevensaanlevering door de scholen, eveneens in de eerste helft van 2005 en ook gebaseerd op een ‘verklaring op eer’ door de ouders, in het kader van hun verplichting om mee te werken aan het lokaal overleg.

³ K. Pelleriaux (2004). Nota betreffende de leerachterstand van allochtonen (onuitgegeven paper). De steekproef bestond uit 41.413 geldige enquêtes, afkomstig van 183 voltijdse secundaire scholen (tweede en derde graad) in Vlaanderen en het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Voor wat betreft studiejaar, geslacht en onderwijsvorm bleek de steekproef isomorf met de populatie. Het vrije onderwijsnet bleek ietwat ondervertegenwoordigd.

schonken worden aan de taalvaardigheid van leerlingen. Men spreekt dan van ‘taalgericht vakonderwijs’. Ook zaakvakleraren zullen zich daarin moeten bekwamen. Dat gaat dus verder dan de vakken van de basisvorming en het specifiek gedeelte van het aso waarvoor eindtermen voorhanden zijn. Het geldt ook voor technische, kunst- en praktijkvakken waarvoor er alleen leerplannen gemaakt zijn.

1.2 Zwak of sterk voor vreemde talen

Naast voldoende vaardigheid in het Standaardnederlands beschouwen we taalvaardig zijn in Engels en Frans als een belangrijke vereiste om op 18-jarige leeftijd in sociale, culturele, professionele en educatieve contexten te kunnen functioneren. Vandaar dat we ervan uitgaan dat wie op het einde van het leerplichtonderwijs niet beschikt over een minimale functionele taalvaardigheid in deze twee vreemde talen, uitstroomt met een tekort en op dat vlak ‘zwak’ staat op de arbeidsmarkt of bij de start van het vervolgonderwijs.

Vanuit Europa wordt er sinds 2000 in de vorm van resoluties veel aandacht geschonken aan het verwerven van verschillende talen en het ontwikkelen van een talenbeleid. Europa benadrukt dat talenkennis één van de basisvaardigheden is die elke burger dient te bezitten om daadwerkelijk deel te hebben aan de Europese kennismaatschappij. Tijdens de Europese Raad in Barcelona (maart 2002) erkenden de staatshoofden en regeringsleiders dat er actie nodig was van de Europese Unie en van de lidstaten om het leren van talen te verbeteren. De Europese Commissie heeft daarom een actieplan⁴ ontwikkeld met drie belangrijke doelstellingen: het levenslang leren van talen, het verbeteren van het talenonderwijs en het creëren van een taalvriendelijke omgeving.

Eén van de voornaamste Europese subdoelstellingen is het veralgemenen en verbeteren van het aanleren van talen vanaf jonge leeftijd. Met het oog hierop werd het leergebied Frans verplicht in het vijfde en zesde leerjaar van het gewoon lager onderwijs (in Brussel start men vanaf het derde leerjaar). Die wijziging van het decreet op het basisonderwijs (art. 43 van het aangepaste decreet van 7 mei 2004) speelde ook in op de internationale tendensen van vroege vreemdetaalverwerving, naar analogie van wat men in het buitenland 'language awareness' of 'éveil aux langues' noemt. Er is echter verwarring ontstaan over de begrippen en de doelstellingen die in verband met dit vroege talenonderwijs gehanteerd worden. Daarover willen we in deze nota klaarheid scheppen door een duidelijk onderscheid te maken tussen facultatieve ‘talensensibilisering’, ‘initiatie Frans’ en het formele verplichte taalonderwijs Frans.

Sinds de wijziging aan het decreet basisonderwijs is Frans een verplicht leergebied in het basisonderwijs en moet het met evenveel zorg en inzet worden aangeboden als de andere leergebieden. Voortaan moeten de eindtermen Frans bereikt zijn op het einde van het basisonderwijs. Om deze opdracht met voldoende deskundigheid tot een goed einde te brengen, worden maatregelen voorgesteld in deze nota. Daarenboven heeft dit nieuwe statuut van het leergebied Frans in het basisonderwijs gevolgen voor het secundair onderwijs. Aangezien de leerlingen op het einde van het basisonderwijs de eindtermen Frans moeten halen, dienen de eindtermen Frans van de eerste graad van het secundair onderwijs te worden gescreend om de aansluiting tussen basis- en secundair onderwijs te garanderen. De onderwijsinspectie stelde vast dat de overgang van het onderwijs Frans (in de vroegere, niet verplichte vorm) van de basisschool naar de eerste graad secundair onderwijs niet soepel verloopt.

⁴ Europese Commissie, Het leren van talen en de taalverscheidenheid bevorderen. Actieplan 2004-2006, Europese Gemeenschappen 2004.

Om aan diezelfde Europese doelstelling van talenleren te beantwoorden, moet ook het vreemdetalenonderwijs in het secundair onderwijs in zijn geheel onder de loep genomen worden. Daarom stellen we enkele maatregelen voor om in het bso, kso en tso méér jongeren méér kansen te bieden om zowel in het Frans als in het Engels een behoorlijk niveau te behalen en te beheersen.

In deze nota hebben we het niet enkel over leren *van* vreemde talen, maar ook over leren *in* een vreemde instructietaal (CLIL⁵). De voorbije vijf jaar was er een intensieve Europese belangstelling voor dit soort onderwijs. In het Actieplan Talen 2004-2006 van de Europese Commissie lezen we dat het “een belangrijke bijdrage kan leveren aan de doelstellingen van de Unie op het gebied van talen leren”. De aanpak kent in Europa steeds meer bijval en biedt meer mogelijkheden om de leerlingen met vreemde talen in contact te brengen zonder dat er bijkomende lessen taal moeten worden ingevoerd. In deze nota gaan we in op de mogelijkheden die wij zien voor de toepassing van CLIL in Vlaanderen .

1.3 Hoe bepalen we een norm van voldoende taalbeheersing?

In een concept van goed en sterk talenonderwijs moeten we eerst bepalen wat voor ons de minimaal te bereiken niveaus van taalcompetentie zijn. Op basis daarvan moeten we kunnen meten welke leerlingen ‘sterk’ en welke leerlingen ‘zwak’ zijn voor talen, zowel voor Nederlands als voor vreemde talen. We moeten ook kunnen meten in welke mate ons onderwijs erin slaagt alle leerlingen te versterken in hun taalvaardigheid.

Er is meer duidelijkheid nodig over welke beheersingsniveaus Vlaanderen ten minste wil bereiken voor vreemde talen in de diverse onderwijsvormen. De eindtermen zijn daarvoor de sleutel. In deze nota wordt verslag uitgebracht over de koppeling van de bestaande eindtermen aan de niveaus zoals beschreven in het Europees Referentiekader voor Talen (ERK)⁶.

Het ERK werd ontwikkeld met de bedoeling de transparantie en coherentie in het talen leren en onderwijzen in Europa te promoten. Het is in eerste instantie ontstaan voor het beschrijven van het leren en aanleren van vreemde talen bij volwassenen en voor het beoordelen van hun taalbeheersing. Zo komt het dat het ERK geen attitudes of culturele componenten bevat.

Zes jaar na de lancering van het ERK door de Raad van Europa wordt het in heel wat landen van Europa gebruikt om de taalvaardigheid van jongeren in het leerplichtonderwijs te beschrijven en te meten. Onderwijsoverheden koppelen hun curricula vreemde talen en hun landelijke toetsen aan de niveaus van het kader. Het is dus ook een geschikt instrument om er het niveau van de vreemdetalenbeheersing waar onze Vlaamse eindtermen toe leiden, mee na te gaan. Op die wijze kunnen we het talenonderwijs in Vlaanderen transparant maken in een Europese context en het in een internationaal verband situeren.

Wij hebben onze eindtermen moderne vreemde talen (MVT) vergeleken met het niveau van het ERK. Zowel de eerste oefening als de validering ervan tonen aan dat we met het niveau van de huidige eindtermen MVT goed zitten, ook al moeten we dit nuanceren voor bepaalde deelvaardigheden. De vergelijking maakte ook duidelijk dat het ERK als referentiekader kan dienen bij de herschrijving of ontwikkeling van eindtermen. Uiteraard bewaren we bij die herschrijving de attitudes en culturele elementen van de huidige eindtermen

⁵ CLIL staat voor “Content and Language Integrated Learning” integratie van het leren van zaakvakinhouden en het leren van vreemde talen.

⁶ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, Raad van Europa, 2001. Zie: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf. De Nederlandse Taalunie heeft dit document gedeeltelijk in het Nederlands laten vertalen. Deze vertaling is nog niet officieel gepubliceerd.

als waardevolle componenten voor de vorming van onze leerlingen. De koppeling van onze eindtermen aan de niveaus van het ERK laat ons toe te bepalen welk niveau van basisvorming Frans en Engels een leerling moet halen bij het afsluiten van de verschillende stadia in het leerplichtonderwijs.

De eindtermen moeten concreet en operationeel worden. Bovendien moet er in de eindtermen zowel aandacht zijn voor de vaardigheidsaspecten als voor de taalstructurele elementen en cultuuraspecten van het betrokken taalgebied. De vraag is: hoe moeten taalvaardigheid en structuur zich tot elkaar verhouden? Ook op deze problematiek wordt ingegaan.

Beleid dient gebaseerd te zijn op feiten, niet op perceptie.

Willen we nagaan of ons talenonderwijs op peil blijft, dan moeten we daarvoor de bestaande meetinstrumenten gebruiken of er nieuwe ontwikkelen. Zo bouwt Vlaanderen langzamerhand een traditie op van peilingen.

Daarnaast moeten scholen in staat zijn om zelf bij hun leerlingen vast te stellen of hun beheersingsniveau Nederlands voldoende is om de lessen te volgen. Hiertoe moeten zij taaltoetsen kunnen hanteren en de resultaten ervan gebruiken om te reflecteren over hun taalbeleid.

Het Centrum voor Taal en Onderwijs (K.U.Leuven) heeft recent een studie⁷ opgeleverd waartoe we de opdracht hadden gegeven. Daarin wordt gepeild naar de pedagogische en organisatorische haalbaarheid van het invoeren van taaltoetsen in Vlaanderen. Deze studie bevat een aantal beleidsaanbevelingen die ook in deze nota zijn opgenomen.

1.4 Gedifferentieerde trajecten

Er zijn ‘taalsterke’ en ‘taalzwakke’ leerlingen en dus kunnen er verschillende trajecten bestaan om een vooropgesteld doel te bereiken en liefst te overschrijden.

De keuze voor het vormen van taalheterogene⁸ of taalhomogene groepen ligt bij de schoolorganisatie. Welke keuze de school ook maakt, in haar talen- en algemeen beleid zal zij die keuze moeten expliciteren.

We zijn ervan overtuigd dat werken met taalheterogene groepen goed is voor iedereen. Taalzwakke leerlingen gedijen beter tussen taalsterke leerlingen. Zij maken daarenboven niet alleen vorderingen op het vlak van taalvaardigheid, maar halen er ook cognitieve leerwinst uit. Voor beide groepen worden de sociale en interculturele vaardigheden gestimuleerd. Wel zijn wij ons ervan bewust dat de kruisbestuiving tussen beide groepen een bepaald plafond kan bereiken, waarbij taalzwakke en taalsterke leerlingen niet langer voordeel ondervinden van hun groepering. Specifieke maatregelen voor specifieke subgroepen zijn dan nodig. Naar gelang van de effectieve samenstelling van de groep zal men een algemeen traject of een verdiepend of verbredend traject volgen en zullen er waar nodig individuele trajecten moeten worden toegevoegd.

We wensen dat scholen en leraren zich professionaliseren om taalsterkte en taalzwakheid duidelijker vast te stellen en om in autonomie en overleg aangepaste trajecten te kiezen.

⁷ K. Jaspaert, K. Van den Branden, e.a., Centrum voor Taal en Onderwijs (2006). Studie naar de wenselijkheid en haalbaarheid van de invoering van centrale taaltoetsen in Vlaanderen in functie van gelijke onderwijskansen.

Naast de haalbaarheid van het invoeren van taaltoetsen in functie van detectie en remediëring van leerproblemen, namen de onderzoekers ook de haalbaarheid van taaltoetsen in functie van de financiering van het onderwijs onder de loep. Dit tweede luik is in het kader van deze taalbeleidsnota minder relevant.

⁸ Groepen waarin taalsterke en taalzwakke (voor Nederlands en/of vreemde talen) leerlingen samenzitten.

2 Beleidsthema's

We gaan in deze nota bij elk thema uit van vaststellingen in verband met de huidige toestand (wat doet zich voor?). Daarna maken we duidelijk wat we eraan willen doen, met een onderscheid tussen wat we willen opleggen (minimumdoelstellingen) en wat we willen stimuleren (wat de scholen daarmee kunnen doen).

De verschillende thema's hebben vaak implicaties op de lerarenopleiding, de nascholing, de begeleiding, de materiaalontwikkeling en het beheer ervan.

2.1 Schooltaal⁹ Nederlands

1 Wat doet zich voor?

Uit recente cijfers van de OESO blijkt dat de prestatiekloof tussen leerlingen die thuis Nederlands spreken en leerlingen die dat niet doen nergens zo groot is als in Vlaanderen. Onze scholen tellen heel wat leerlingen die thuis een andere of een sterk afwijkende taal spreken. Steeds meer scholen worden met die problematiek geconfronteerd. Ook scholen die vroeger een homogeen Nederlandstalige leerlingpopulatie hadden, krijgen vaker te maken met een toenemende taaldiversiteit en taalachterstand bij hun leerlingen.

Kunnen communiceren in Standaardnederlands is een noodzakelijke voorwaarde voor goed onderwijs. Bij het streven naar verzorgde taal en communicatie gaat het onderwijs vaak in tegen maatschappelijke tendensen. Scholen die aandacht schenken aan taalzorg, zijn vaak eilanden in een context waar slordige tussentaal getolereerd wordt. Er is in een aantal scholen op dit terrein al heel wat gebeurd, maar het is in het algemeen een groeiproces dat tijd en geduld vraagt.

Taal - en meer specifiek schooltaal - speelt in alle vakken een prominente rol. Leraren brengen hun vak niet alleen aan de man met taal als belangrijkste instrument, maar zij meten de vakbeheersing ook vaak door de formuleervaardigheid en het vaktaalgebruik van de leerling te testen. Het taalgebruik in de lessen en de taaleisen die worden gesteld bij het onderwijs in de niet-taalvakken, zijn niet altijd afgestemd op het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen. Slechte prestaties zijn vaak een uiting van taalachterstand dan van iets anders. Functionele geletterdheid in het algemeen, en met name de vaardigheid in begrijpend lezen, is immers een voorwaarde voor schoolsucces. Bij het overbrengen van vakinhoud moeten leraren rekening houden met het bevattingsvermogen van hun leerlingen en dus met hun eventueel gebrek aan taalvaardigheid en taalkennis. Wanneer bijv. de leraar biologie tijdens een excursie vraagt welke planten zich in de gracht bevinden, dan moet hij er zich van vergewissen dat 'zich bevinden' en 'gracht' door iedereen begrepen worden. Dergelijke aandacht is geen extra ballast bij het vak, maar het vormt er een wezenlijk onderdeel van. Elke leraar is dus óók taalleraar. Bij het voorkomen en wegwerken van taalachterstand ligt de verantwoordelijkheid bijgevolg niet alleen bij de taalleraar, maar bij elke leraar én bij de school in haar geheel.

⁹ 'Schooltaal' verwijst in deze tekst naar de taal die gebruikt wordt in het onderwijsleerproces dat zich in de klas afspeelt ('instructietaal') en naar de taal die in de ruimere schoolse context gehanteerd wordt. In de Vlaamse Gemeenschap is de onderwijstaal het Standaardnederlands. De term 'moedertaal' wordt vermeden omdat voor heel wat leerlingen het Nederlands niet de moedertaal is, maar een tweede en soms zelfs derde taal.

Verscheidene scholen werken al aan een talenbeleid waarin leraren van alle vakken afspraken maken en elkaar ondersteunen. Vaak zijn de leraren Nederlands hierbij de gangmakers. Soms gaat het om een langzaam en moeizaam proces.

Het is algemeen bekend dat het Nederlandstalige karakter van de scholen in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (BHG) in het gedrang komt door de aanwezigheid van grote aantallen anderstalige leerlingen. Cijfers en vaststellingen uit de inspectieverslagen tonen echter aan dat er meer aan de hand is. De anderstaligheid en kansarmoede die we vaststellen in Brussel, is in belangrijke mate ook in andere grote steden aan de orde.

Het percentage zittenblijvers is in het lager onderwijs in de grote steden hoger dan in de rest van Vlaanderen (Antwerpen 4.81%, Brussel 4.58%, Gent, 4.49%, Vlaanderen 2.59%). Ook in het secundair onderwijs is dit het geval (Antwerpen 9.86%, Hasselt 9.09%, Brussel 8.40%, Mechelen 7.92%, in Leuven 7.42% en in Gent 7.33% tegenover een Vlaams gemiddelde van 5.82%¹⁰). Deze verschillen worden deels verklaard door het groter aandeel leerlingen dat niet het Nederlands als thuistaal heeft.

In het secundair onderwijs ligt in het eerste leerjaar A het aantal zittenblijvers in Brussel met 10.3% en Antwerpen met 7.9% (schooljaar 2005-2006) beduidend hoger dan het Vlaamse gemiddelde van 4%¹¹. Dit betekent dat leerlingen die in deze steden in het eerste leerjaar A instromen en die in het bezit zijn van een attest basisonderwijs, veel minder gewapend zijn om het secundair onderwijs aan te vatten. De inspectie secundair onderwijs meldt dat op dit ogenblik het bereiken van de eindtermen voor de vakken van de basisvorming (geschiedenis, aardrijkskunde, technologische opvoeding, ...) in de eerste graad in de Brusselse scholen in het gedrang komt, omdat de leerlingen het Nederlands, onvoldoende beheersen om de leerstof te begrijpen en te verwerken. Dat stemt tot nadenken.

Een analyse van de cijfers met leerlingenkenmerken die we genereren op basis van de GOK-bevraging toont aan dat anderstaligheid samen met de indicator kansarmoede in deze grootstedelijke gebieden toeneemt.

Veel scholen hebben, noodgedwongen, al inspanningen geleverd om zich aan deze nieuwe context aan te passen. Er worden ook al heel wat extra middelen geïnvesteerd. We steunen nieuwe initiatieven die expertise opbouwen, zoals het netoverstijgend initiatief van de vzw BROSO.

2 Wat gaan we daaraan doen?

De beheersing van en de vaardigheid in de schooltaal moet dus beter. We kunnen die doelstelling enkel bereiken, indien er op alle leeftijden en in alle vakken aandacht voor is bij alle leerlingen.

Deze aanpak moet al beginnen in de *kleuterklas*. Onder meer met dat doel voor ogen zullen we maatregelen nemen m.b.t. de omkadering en de ondersteuning. Willen we de kleuters taalvaardiger maken in het Nederlands, dan moet er vaker met hen gepraat worden. En daarvoor moeten de klasgroepen kleiner zijn.

Wat omkadering in de klas betreft nemen we twee maatregelen: om te beginnen evolueren we naar een beter systeem van zomerklassen, waardoor scholen sneller recht hebben op bijkomende lestijden en waardoor het probleem van aanzwellende kleuterklassen na elke instapdatum grotendeels van de baan zou moeten zijn. Daarnaast zullen we, eveneens van-

¹⁰ Uit Zittenblijven, schoolse vertraging en slaagcijfers in het Vlaams onderwijs. Een kwantitatieve analyse (2003-2004). Beleidsdomein Onderwijs en Vorming Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

¹¹ Analyse instroom in het eerste leerjaar A in schooljaar 2005-2006, Paul Cornelis (21/9/2006)

af 1 september 2007, voorzien in een fundamentele injectie aan bijkomende GOK-lestijden voor scholen met een hoge concentratie aan GOK-leerlingen (een GOK⁺-beweging).

Naast die eerstelijnsondersteuning voorzien we in een aantal uren zorg voor alle scholengemeenschappen, om een actief en geïntegreerd beleid rond verhoogde kleuterparticipatie uit te tekenen en uit te voeren. De zorgcoördinator staat hierin niet alleen. Ook het CLB moet erbij betrokken worden.

Naast de investering in omkadering wil ik tenslotte investeren in begeleiding van kleuteronderwijzers die met veel niet-Nederlandstalige kleuters worden geconfronteerd en die dus in grote mate te maken hebben met problemen van taalvaardigheid. Aangezien er een duidelijk verband bestaat tussen het niet-gebruiken van het Nederlands thuis, de schoolse prestaties, de sociale achterstand en de leerachterstand en aangezien de schoolse vertraging reeds optreedt in het kleuteronderwijs, is het van het grootste belang de taalvaardigheid van de kleuters te verhogen via de meest geschikte onderwijskundige aanpak. We moeten voorzien in een tweedelijnsondersteuning via een intensieve begeleiding van de kleuteronderwijzer in zijn pedagogisch-didactisch handelen. De kleuteronderwijzers die werken in regio's met een grote concentratie doelgroepkinderen moeten hier bij voorrang een beroep kunnen op doen. Dat betekent dat we met de tweedelijnsondersteuning willen starten in alle gebieden met een concentratiegraad van minstens 25% GOK-leerlingen.

We zetten op dit ogenblik - niet enkel voor het kleuteronderwijs - bijkomende ondersteuningsstructuren op voor leraren die met veel anderstalige leerlingen werken, zowel in Brussel, in de rand rond Brussel (sinds 1 september 2006), als binnenkort voor kleuterscholen in regio's met veel kansarme kinderen.

Vooraf de complexe problematiek van het onderwijs in *de grote steden* moet onze aandacht krijgen. De ondersteuning en zorg moeten tot correcter studiekeuzes en tot betere resultaten leiden. Daarvoor moeten ondersteuning en zorg beter op elkaar afgestemd en meer verspreid worden. We zullen met de verschillende actoren die hierbij betrokken zijn rond de tafel zitten om tot sluitende afspraken te komen over de opvolging en de resultaten van ondersteuning en zorg.

Beleed rond stedelijke problemen moet niet enkel centraal gestuurd, maar vooral ter plaatse ontwikkeld worden. Een belangrijke stap hierin is het lokaal flankerend onderwijsbeleid met de oprichting van een overlegplatform (6 december 2006) waar beleidsvoorstellen en goede praktijkvoorbeelden besproken worden. Ook de cofinanciering van lokale projecten behoort tot de ondersteuning van dit flankerend beleid. Dit schooljaar kregen 13 centrumsteden de kans om in samenwerking met scholen netoverschrijdende projecten in te dienen. Zij gingen er allemaal op in. Vele ervan focussen rechtstreeks of onrechtstreeks op de verbetering van het Nederlands. Ook projecten zoals studieondersteuning aan huis, kleuterparticipatie en brede school dragen bij tot de versterking van het Nederlands. Volgend schooljaar zullen ook andere dan de dertien centrumsteden projecten kunnen indienen. Het sluitstuk is het voorontwerp van decreet dat nog voor het zomerreces in het parlement wordt ingediend.

Gemeenten en steden spelen ook een grote rol in de dienstverlening aan hun burgers, net als alle openbare diensten. Plaatselijke initiatieven zoals in Gent waarbij, in geval van inburgering of beroepsopleiding, in kinderopvang wordt voorzien, bieden ook kansen tot taalstimulering in de kinderdagverblijven. Al wie met kinderen werkt, moet zich realiseren dat hij een rol speelt in de ontwikkeling van het Nederlands van dat kind.

Leerlingen die *na een OKAN-klas* (Onderwijs voor Anderstalige Nieuwkomers) in het regulier secundair onderwijs terechtkomen, hebben daar nog veel nood aan talige ondersteuning en begeleiding. De overheid investeert vanaf september 2006 in vervolgcaches. OKAN-scholen krijgen hierdoor uren ter beschikking om een vervolgcach aan te stellen. In principe beschikt de school waar de vervolgcach werkt, over grote autonomie bij de invulling van zijn taken.

Op die manier kunnen veel scholen beschikken over een deskundig aanspreekpunt (in een andere school, maar vaak binnen dezelfde scholengemeenschap). Dit kan scholen helpen het onthaalonderwijs te integreren in het normale schoolbeleid, zodat er een meerwaarde uit kan groeien.

2.1 Wat willen wij opleggen?

We gaan uit van de talrijke signalen die erop wijzen dat *de eindtermen* moeten worden herwerkt, geoperationaliseerd en geactualiseerd. Die herwerkte eindtermen moeten informatie opleveren op macro- en mesoniveau. Peilingtoetsen en OBPWO-onderzoek moeten kunnen vertrekken van operationele minimumdoelen (*evidence based*).

Bij de herziening van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen mogen we de overgang basisnaar secundair onderwijs niet uit het oog verliezen.

Het taalgebruik binnen de zaakvakken zal eveneens een expliciet aandachtspunt vormen. De entiteit Curriculum zal daarover waken. Voor de vakken van het technisch, kunst- en beroepsonderwijs waarvoor geen eindtermen zijn uitgeschreven, vraag ik bij de inrichtende machten en leerplanontwikkelaars de nodige aandacht. Het betekent dat men zich voor elke doelstelling afvraagt welke talige competenties hieraan vasthangen.

Elke leraar moet heel wat *talige competenties* bezitten om goed te kunnen functioneren. Aandacht voor taal heeft rechtstreeks betrekking op de professionaliteit van de leraar. Het decreet lerarenopleiding maakt expliciet melding van de taalvaardigheid van leraren, zowel voor wat betreft de beheersing van Standaardnederlands als voor taalgericht onderwijs. Deze bekommernis moet zichtbaar worden in de basiscompetenties en de curricula van alle lerarenopleidingen, inclusief de opleidingen in de CVO's. In opdracht van de Nederlandse Taalunie is een referentiekader ontwikkeld voor talige competenties van alle leraren van alle vakken en onderwijsniveaus in Nederland en Vlaanderen¹². Die talige competenties moeten expliciet toegevoegd worden aan de basiscompetenties waarover elke leraar moet beschikken.

Een talenbeleid ontwikkelen, is een opdracht voor elke school overal in Vlaanderen en in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Hoewel er verschillende definities van talenbeleid bestaan, opteren wij in het vervolg van deze tekst voor een overkoepelende omschrijving die alle aspecten omvat: *“Talenbeleid is een structurele en strategische poging van een schoolteam om de onderwijspraktijk aan te passen aan de taalleerbehoeften van de leerlingen, met het oog op het bevorderen van hun algemene ontwikkeling en het verbeteren van hun onderwijsresultaten.”*

Het talenbeleid van de school moet als ultiem doel hebben de leerlingen te helpen bij het bereiken van de eindtermen en leerplandoelstellingen voor alle vakken en niet alleen voor de taalvakken. Zo optimaliseren wij meteen het welbevinden van de leerlingen. De school kan hiertoe een meerjarenplan opstellen, gebaseerd op een duidelijke visie op onder andere taalvaardigheidsontwikkeling (bijvoorbeeld via taalgericht vakonderwijs), taalondersteuning, teamwerking, stimulering van het Standaardnederlands, de leerlingengroepering,...

¹² Paus, H. Rymenans, R. & Van Gorp, K. (2003). *Dertien doelen in een dozijn. Een referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
<http://taalunieversum.org/onderwijs/publicaties/taalcompetenties/>

Talenbeleid past in het geheel van het schoolbeleid en in het kader van interne kwaliteitszorg. Als talenbeleid op het niveau van de scholengemeenschap of de scholengroep wordt gecoördineerd en gestuurd, ontstaat een nog sterkere impuls.

We zullen de onderwijsinspectie vragen het talenbeleid van de scholen als bijzonder aandachtspunt op te nemen in de reguliere schooldoorlichtingen van het basisonderwijs en het secundair onderwijs. De inspectie moet daarbij meer dan vroeger de vraag stellen hoe de scholen naar resultaten toe werken en hun eigen resultaten beoordelen, bv. aan de hand van de parallelle toetsen. Zowel de beginsituatie, de vooruitgang, als het resultaat op het einde van het traject zullen daarbij belangrijke aandachtspunten zijn. Secundaire scholen moeten immers kunnen verwachten dat leerlingen uit het basisonderwijs komen met voldoende kennis van de schooltaal. Het hoger onderwijs mag verwachten dat leerlingen uit het secundair onderwijs doorstromen met de taalvaardigheid die in het hoger onderwijs nodig is. De overheid moet nagaan hoe het werkelijk gesteld is met de schoolse Nederlandse taalvaardigheid van de leerlingen.

Tot het takenpakket van de begeleiding behoort niet alleen de ondersteuning van de scholen na de schooldoorlichting, de verwijzing naar geschikte leermiddelen, maar ook de ondersteuning van de scholen bij de ontwikkeling van hun talenbeleid.

In een aantal proeftuinen wordt momenteel geëxperimenteerd met een alternatieve aanpak van het onderwijs aan anderstalige en zwaktaalvaardige leerlingen. De effectiviteit van die proeftuinen moet worden nagegaan om de goede praktijken te kunnen veralgemenen.

Voor het onthaalonderwijs aan anderstalige nieuwkomers (OKAN) zijn geen eindtermen of ontwikkelingsdoelen decretaal vastgelegd. Recent heeft het Centrum voor Taal en Onderwijs wel een eerste referentiekader ontwikkeld. De overheid moet ontwikkelingsdoelen opstellen voor het onthaalonderwijs en nagaan of de onthaalscholen aan de vooropgestelde doelen werken.

2.2 Wat willen wij stimuleren?

Vanuit het inzicht dat taal een denkinstrument is en dat het opbouwen van vakkennis en (vak)taalontwikkeling samengaan, is meer aandacht voor taal in de vaklessen noodzakelijk. Scholen moeten streven naar taalgericht vakonderwijs, waarbij het overdragen van vakkennis en vakgebonden vaardigheden, bijvoorbeeld voor aardrijkskunde of mechanica, ook systematisch gericht is op de rol van taal bij het leren. Aandacht voor taal betekent immers dubbele winst: de leerling begrijpt het vak beter én werkt tegelijkertijd aan zijn taalvaardigheid.

Dat vraagt een schoolbrede aanpak, waar de schoolleiding achter staat, waarin het mogelijk is dat leraren bij elkaar in de klas komen kijken en elkaar coachen. Op dat terrein is een belangrijke opdracht weggelegd voor en binnen de lerarenopleiding, de nascholing en de begeleiding.

In dit verband verwijzen we nadrukkelijk naar de publicatie *'Dertien doelen in een dozijn'* van de Nederlandse Taalunie, die precies deze zorg voor taal en leren, in welk vak ook, als onderwerp heeft. Lerarenopleiders, nascholers en pedagogisch begeleiders zouden spoedig werk moeten maken van de concrete uitwerking ervan. Ook moet er nagegaan worden of bestaande materialen in die richting herwerkt kunnen worden.

Dat de lerarenopleidingen, en op de eerste plaats de opleidingen basisonderwijs, deze bezorgdheid delen, blijkt uit hun vraag naar een screening taalvaardigheid Nederlands van de student bij zijn instap. Dat sommige instromers niet over de taalvaardigheid beschikken die verwacht mag worden bij de overgang naar het hoger onderwijs, ervaren heel wat lera-

renopleiders als een groot probleem. Van iedere leraar mag een hoge graad van taalvaardigheid verwacht worden.

Een belangrijk scharnierpunt is de overgang van basis- naar secundair onderwijs. Heel wat leraren uit beide onderwijsniveaus zijn nauwelijks of niet op de hoogte van elkaars eindtermen, leerplannen en onderwijsmethodes. De aansluitingsproblemen tussen het basis- en het secundair onderwijs moeten belangrijke aandachtspunten vormen bij de opleiding en nascholing van leraren.

Daarnaast moet elke leraar reeds van in de initiële lerarenopleiding worden voorbereid op het omgaan met anderstalige leerlingen in de klas. Momenteel ervaren tal van leraren de aanpak van anderstalige leerlingen nog als een probleem. Het gaat erom nog bewuster en nog doelgerichter aandacht te hebben voor de taalontwikkeling van de leerlingen in elke les.

Scholen met een voornamelijk allochtone leerlingenpopulatie beschikken reeds over heel wat expertise met betrekking tot de opvang en begeleiding van anderstalige en zwak taalvaardige leerlingen. Zij zouden deze expertise kunnen delen met scholen die nog niet zoveel ervaring hebben met die problematiek. Intervisie is op dat vlak erg belangrijk. Dit kan bijvoorbeeld door een netwerk uit te bouwen, waarbij meer ervaren scholen als 'voorbeeldscholen' optreden voor minder ervaren instellingen. Regionaal gespreide materialenbanken en een centrale databank kunnen een tijdsbesparend aanspreekpunt zijn voor lerarenteams die op zoek gaan naar achtergrondteksten, methodieken en leermiddelen. Ook OKAN- en vervolgscholen stellen de vraag naar netoverschrijdende materiaalontwikkeling, structurele overlegplatforms en netwerking.

Taalgericht vakonderwijs mét voldoende aandacht voor Standaardnederlands is waar we naar streven. Vandaag wordt het gebruik van Standaardnederlands niet in alle tso-bso-scholen als een kerncompetentie voor bijvoorbeeld de leraren technische en praktijkvakken aangezien. Er is dus nog werk aan de winkel. Wij moeten hierbij de beginsituatie, die voor elke school verschillend is, in aanmerking willen nemen. Schoolse taalvaardigheid Nederlands ontwikkelen, is een groeiproces waaraan continu moet worden gewerkt in alle scholen, op alle onderwijsniveaus en in alle onderwijsvormen.

2.2 Taalstructuren en taalvaardigheid

1 Wat doet zich voor?

In onderwijsmiddelen weerklanken weleens klachten over de gebrekkige kennis die leerlingen meebrengen uit het basisonderwijs met betrekking tot taalstructuren. Deze klachten worden opgetekend bij leraren moderne vreemde talen, Latijn en Nederlands uit de eerste graad secundair onderwijs. Die klachten zijn echter niet nieuw; in een ver en minder ver verleden werden ze ook al gesignaleerd.

Wanneer men klaagt dat leerlingen de taalstructuren niet meer kennen, klinkt daarin vaak de overtuiging dat het vroeger beter was, toen formeel grammaticaonderwijs, vooral gebaseerd op zinsontleding en woordsoortbenoeming, hét paradigma van alle taalonderwijs was.

Voor een goed begrip geven we aan wat we met ‘taalstructuren’, met ‘kennis’ daarvan, de onderlinge relatie en de relatie tot ‘competentie’ bedoelen.

Taalstructuren zijn er in engere en in bredere zin. In engere zin worden er de structuren van het taalsysteem (de ‘grammatica’) mee bedoeld: woorden, woordvorming, woordsoorten, woordgroepen, zinsdelen, zinstypes, enkelvoudige en complexe zinnen; soms daarbij ook het klanksysteem, en als afgeleide het spellingsysteem.

In bredere zin omvat het begrip ‘taalstructuren’ daarbovenop óók de structuren en de systematiek achter het taalgebruik in allerhande communicatieve situaties: de contextuele-situationele, stilistische, pragmatische, sociale en psychologische aspecten van het taalgebruik.

‘Kennis’ is geen simpel, eenduidig begrip. Wegens de recente aandacht voor de verhouding tussen kennis en vaardigheden acht ik het nodig om dieper op het begrip kennis in te gaan.

Kennis doet zich in veel uiteenlopende vormen voor die door verschillende dimensies¹³ gekarakteriseerd worden zoals (a) de mate van complexiteit van de kennis (begrippen, principes, strategieën, mentale modellen e.d.); (b) de soort (declaratief: ‘weten dat’; procedureel: ‘weten hoe’); (c) de mate van explicietheid, d.i. mate van bewuste toegankelijkheid of inzetbaarheid van de kennis; (d) de mate van concreetheid, c.q. abstractheid. Op elk van deze graduele dimensies zijn verschillende posities mogelijk.

Het gaat in het onderwijs niet op kennis te reduceren tot één enkele kennisvorm uit één van de voorgaande dimensies, bijvoorbeeld de declaratieve vorm, het kunnen opzeggen. Wie bijvoorbeeld een woord of taalregel correct kan gebruiken (procedureel) demonstreert dat hij dat woord of die regel ‘kent’, dat zijn vaardigheid die kennis omvat, ook al kan hij de betekenis of de toepassingsmogelijkheden ervan misschien niet eens weergeven (declaratief). En omgekeerd is declaratieve kennis van een woord of regel nog geen garantie van vaardigheid.

Kennis staat niet op zich, maar maakt deel uit van de combinatie van vaardigheden, kennis en houdingen die we ‘competentie’ noemen. Competentie omvat dus veel meer dan vaardigheid, al wordt het onderscheid niet altijd voldoende uitgewerkt. Competentieontwikkeling in het taalonderwijs komt tot stand in een onderling samenspel van (a) taalvaardigheidsontwikkeling door allerhande talige activiteiten; met ondersteuning door (b) functio-

¹³ Zie Onderwijsraad (2006), *Versteviging van kennis in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad, p. 44 v.v. Mate van concreetheid/abstractheid wordt in dit Nederlandse rapport niet genoemd maar is voor het onderwijs erg belangrijk.

nele kennis van taalstructuren in engere en bredere zin; en met flankering door (c) attitudes.

Daarbij gaat het onderwijs ervan uit dat er een wisselwerking is tussen kennen (inzicht in systematiek) en kunnen (vaardigheid, beheersing van de systematiek). Men neemt aan dat bepaalde kennisinzichten, indien goed gebracht, de groei van de eigen taalvaardigheid juist kunnen ondersteunen en versterken. In dat geval spreekt men van 'functionele kennis'. Bij een geslaagde combinatie van kennen en kunnen, gecombineerd met de bijhorende attitudes, spreken we van competentie.

Natuurlijk zal men zich bij het ontwerpen van eindtermen, leerplannen, leermiddelen, en het opzetten en uitvoeren van het taalonderwijs zelf, goed moeten afvragen aan welke voorwaarden (zie de boven genoemde dimensies) de kennis moet voldoen om werkelijk functioneel te kunnen zijn voor specifieke leerlingen, rekening houdend met de verschillen die tussen hen bestaan. Leeftijd en ontwikkelingsniveau vereisen bijvoorbeeld een telkens aangepast abstractieniveau in de vierde klas van de lagere school, en in het vierde jaar aso, kso, tso en bso.

Rekening houden met de verschillen tussen leerlingen is des te meer noodzakelijk nu de leerlingenpopulatie van onze scholen in verschillende opzichten sterk heterogeen is geworden, waarbij het aantal zwaktaalvaardige leerlingen groot kan zijn. Het gaat zowel om leerlingen die thuis Nederlands spreken als om leerlingen met een andere thuistaal. Voor die laatsten is Nederlands een tweede taal, soms zelfs een derde of vierde taal.

Uit leerpsychologisch onderzoek is ook bekend dat leerlingen niet allemaal op dezelfde manier (een taal) leren¹⁴. Een bepaald stukje kennis is niet voor alle leerlingen op dezelfde wijze functioneel. In de klaspraktijk wordt er niet altijd voldoende rekening gehouden met het bestaan van verschillende soorten (taal)leerders.

Om te bepalen welke taalstructurele kennisonderdelen functioneel zijn, zal ook rekening moeten worden gehouden met de eigenheid van elke taal (voor spellen in het Frans zijn andere vormen van kennis nodig dan in het Nederlands). Tegelijk is ook aandacht nodig voor taaloverstijgende kennisaspecten. Tevens moet men zich realiseren dat er inzake taalstructurele kennis verschillende tradities binnen de verschillende Germaanse en Romaanse talen bestaan.

Naast al het voorgaande moet men zich ten slotte afvragen welke taalstructurele kennis echt van 'functionele' aard is, d.w.z. daadwerkelijk ondersteuning aan de ontwikkeling van de taalvaardigheid kan bieden. En welke taalstructurele kennis van 'algemeen culturele' aard is, d.w.z. een vorm van culturele bagage of wereldkennis met betrekking tot taal en taalgebruik zonder dat die kennis noodzakelijkerwijze tot de taalvaardigheid bijdraagt.

Nederlands

De oorzaak voor de gebrekkig genoemde taalstructurele kennis van de leerlingen wordt vaak gezocht in het basisonderwijs, meer bepaald bij de eindtermen voor het vak Nederlands. In deze eindtermen staat taalvaardigheid centraal. Het accent ligt op communicatie: ontwikkeling van vaardigheid in spreken en luisteren, schrijven en lezen. Er werden daarbij ook vijf eindtermen over taalbeschouwing geformuleerd. Onderwijs in taalbeschouwing werkt met actieve reflectie door de leerlingen over eigen en andermans taal en taalgebruik

¹⁴ Zie o.m. Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
Schmidt, R. (1994). Implicit Learning and the Cognitive Unconscious: Of Artificial Grammars and SLA. In: N.C. Ellis (ed.) (1994). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press, p. 165-209.

in levensechte situaties te doen nadenken. Die taalbeschouwing brengt hen tot inzicht (begrijpen, kennen, weten) in de achterliggende systematiek van taal en taalgebruik.

We stellen vast dat hier en daar problemen opduiken met het taalbeschouwingsonderwijs. Allereerst zorgt de meerzinnigheid van de term ‘taalbeschouwing’ voor verwarring. Hij heeft betrekking op verschillende aspecten: (a) leerdoelen of leerinhouden (zeer uiteenlopend vormgegeven volgens de verschillende boven genoemde kennisdimensies); (b) leeractiviteiten (nadruk op (begeleid) onderzoekend leren); (c) strategisch handelen (reflecteren).

Ten tweede zijn de huidige eindtermen taalbeschouwing voor het basisonderwijs te vrijblijvend. Vier van de vijf zijn geformuleerd als attitudes, waarvoor scholen nauwelijks een resultaatsverplichting hebben. Wij geven een voorbeeld van een attitudele eindterm:

“De leerlingen zijn bereid om vanuit een concrete context te reflecteren over de volgende aspecten van taal: klankniveau, woordniveau (woordvorming), zinsniveau (woordvolgorde), tekstniveau (eenvoudige structuren)”.

Wanneer we ‘zijn bereid om’ zouden vervangen door ‘kunnen’ of een ander actief werkwoord zetten we de attitude om in een resultaatsverplichting.

Ten derde brengt de toename van de taalheterogeniteit in de klas met zich mee dat men zeker in het basisonderwijs taalstructuren die noodzakelijk zijn voor communicatief taalonderwijs in levensechte situaties eerst moet aanbrengen, inoefenen en evalueren, vooraleer leerlingen erover kunnen reflecteren. Dat komt alle leerlingen ten goede: de anderstalige taalzwakke voor hun beheersing van het Nederlands en de taalsterke voor hun reflectievermogen.

Ten slotte laten de meerzinnigheid van het begrip taalbeschouwing, en de vaagheid van de terminologie in de eindtermen taalbeschouwing van het basisonderwijs en het secundair onderwijs veel ruimte voor uiteenlopende interpretatie, wat leerplanmakers, en vooral leer-middelenmakers, ertoe heeft aangezet om een eigen concrete vertaalslag te maken. Daardoor kunnen bepaalde termen in het secundair onderwijs een andere invulling krijgen dan de leerlingen gewoon waren in het basisonderwijs.

De hiervoor genoemde problemen zorgen voor onduidelijkheid en onzekerheid bij leraren. Het kan dan gebeuren dat leraren Nederlands taalbeschouwing verengen tot niet-functionele, puur declaratief gerichte instructie van grammatica (woordsoorten, zinsdelen en zinsfuncties, woordvorming), wellicht omdat dat een vertrouwd terrein is, zeker wat de evaluatie ervan betreft. Die onzekerheid over taalbeschouwingsonderwijs zorgt er ook voor dat leraren zich soms vastklampen aan een bepaalde taalmethode. De visie van de leerplanmakers is echter niet in alle taalmethodes op een coherente manier uitgewerkt. Opdat taalbeschouwingsonderwijs, functioneel of algemeen cultureel, zijn doel kan bereiken, moeten leraren zélf beschikken over de nodige linguïstische en taaldidactische achtergrondkennis.

Moderne vreemde talen

Voor de moderne vreemde talen (MVT) is de problematiek analoog, maar wel specifiek. Vanuit het veld, o.a. vanwege de inspectie, krijgen we de informatie dat slechts een beperkte groep leraren moderne vreemde talen in het secundair onderwijs de communicatieve taalvaardigheid echt centraal stelt en aan de kennis van de taalstructuren de plaats geeft die ze volgens de eindtermen moet krijgen: ondersteuning van de communicatie. Deze kleine

groep integreert de taalstructuren in het vaardigheidsonderwijs door ze aan te brengen, in te oefenen en te evalueren in zo veel als mogelijk levensechte situaties.

De huidige eindtermen MVT werden opgebouwd rond luisteren, spreken, lezen en schrijven en de doelstellingen met betrekking tot taalstructurele kennis werden daarin geïntegreerd. Volgens de 'uitgangspunten' van de eindtermen is het de bedoeling dat de leerlingen de nodige functionele taalstructurele kennis kunnen inzetten bij het uitvoeren van luister-, lees-, spreek- en schrijftaken. De eindtermen blijven echter vrij vaag in het aanwijzen van de functionele kennis die nodig is bij het uitvoeren van allerlei taaltaken. De communicatieve vaardigheden, de verschillende strategieën, de reflectie en de attitudes staan uitdrukkelijk verwoord in de Vlaamse eindtermen, maar de taalstructurele kennisaspecten zoals genoemd in het Europees Referentiekader (woordenschat, grammatica, uitspraak, spelling, en de sociale en pragmatische taalgebruiksdimensie) zijn onvoldoende concreet uitgewerkt en ingepast.

Het communicatief talenonderwijs heeft dus nog een weg te gaan. Vaardigheden en kennis moeten gewoon samengaan, wil het onderwijs renderen. Dat is des te meer waar als we leerlingen de kans willen bieden om een hoog niveau van taalbeheersing te bereiken. Wat opgaat voor onze wijze van voortbewegen, geldt ook voor taal: om te wandelen moet je je twee benen gebruiken. Om te lopen moet je zéker je twee benen gebruiken. Taalstructurele aandacht moet dus worden geïntegreerd in het vaardigheidsonderwijs.

Van een heel andere orde zijn de culturele aspecten die met een taal samengaan. Deze aspecten zijn noodzakelijk voor iedereen die in het kader van de basisvorming een taal leert, om zo gevoelig te worden voor (interculturele overeenkomsten en verschillen. De eindtermen bevatten echter niet expliciet cultuuraspecten, m.a.w. leerdoelen die te maken hebben met 'culture et civilisation', 'country and culture' of 'Landeskunde'.

2 Wat gaan we daaraan doen?

2.1 Wat willen wij opleggen?

Voor Nederlands zullen de eindtermen taalbeschouwing kritisch onder de loep worden genomen. Daarbij moet gelet worden op de verticale samenhang tussen de eindtermen basisonderwijs en (eerste graad) secundair onderwijs, en op de horizontale samenhang tussen de eindtermen Nederlands en de eindtermen moderne vreemde talen (Frans in het basisonderwijs, Frans en Engels in het secundair onderwijs). Aandachtspunten zijn:

- aanpassen van de attitudinale eindtermen in het basisonderwijs: ze moeten resultaatgericht worden met dien verstande dat ze haalbaar zijn voor de leerlingen;
- concreter invullen van de eindtermen;
- afspraken maken in verband met een heldere basisterminologie en een zo eenduidig mogelijk begrippenapparaat. Dit aandachtspunt wordt een opdracht voor een taal- en niveauoverstijgende werkgroep.

In de eindtermen Nederlands voor de tweede en derde graad aso, tso en kso blijft taalbeschouwing een ondersteunende rol spelen bij de ontwikkeling van de taalvaardigheid, maar moet toch gezocht worden naar een meer doeltreffende combinatie van functionele taalstructurele kennis en taalvaardigheid.

Voor die doelgroepen heeft taalbeschouwing echter nog een legitieme extra functie. Taalbeschouwing dient ook een intellectueel-cognitief doel: de wereld, de taal en het taalgebruik, van de mens als individu en als lid van allerlei groepen benaderen, in het licht van wat uit de taalwetenschappen en de sociale wetenschappen bekend is. In die zin draagt taalbeschouwing bij tot algemeen culturele kennis (in de ruime betekenis van 'kennis').

Deze functie van taalbeschouwing moet in de eindtermen zeker behouden blijven en kan zelfs taaloverschrijdend ingevuld worden.

Voor de moderne vreemde talen van alle onderwijsniveaus zullen we de essentie van de bestaande eindtermen behouden én tegelijkertijd meer houvast creëren voor de leraren. Bij de per niveau voortschrijdende leerlijnen zullen we in samenhang met de taaltaken en tekstsoorten van de eindtermen ook hier moeten zoeken naar een meer doeltreffende koppeling van functionele kennis en vaardigheden. We zullen de eindtermen daartoe aanvullen met de beschrijving van de nodige taalstructurele componenten zoals aangegeven in het Europees Referentiekader voor Talen (ERK). Hierbij is het vanzelfsprekend dat de beheersingsniveaus van de vaardigheden en van de taalstructurele componenten goed op elkaar afgestemd zijn.

Voor de onderwijsvormen waarvoor de bestaande ontwikkelingsdoelen of eindtermen aan nieuwe concepten aangepast moeten worden, of waarvoor nog ontwikkelingsdoelen of eindtermen ontworpen moeten worden (zie *Moderne Vreemde Talen in bso, kso en tso*), werden te bereiken ERK-niveaus voorgesteld, waarover nog nader overleg moet worden gepleegd. Ook hier zullen de vaardigheden en de overeenkomstige taalstructurele componenten aan elkaar moeten worden gekoppeld.

Voor alle graden en onderwijsvormen dienen per taal ontwikkelingsdoelen of eindtermen met betrekking tot cultuuraspecten te worden opgesteld.

2.2 *Wat willen wij stimuleren?*

De eindtermen Nederlands (en moderne vreemde talen) moeten kritisch bekeken worden met de huidige, steeds meer heterogene, leerlingenpopulatie van scholen voor ogen. Daarbij gaat het niet om het verlagen van de minimumdoelen, maar om het expliciet rekening houden met de gewijzigde beginsituatie. In de leerplannen dient verder geëxpliciteerd te worden op welke manieren die doelen het best bereikt kunnen worden bij heterogene klassen.

In de leerplannen Nederlands moet voor taalbeschouwing de aansluiting tussen basis- en secundair onderwijs kritisch onderzocht worden. Daarnaast dienen de leerplannen van Nederlands en moderne vreemde talen op elkaar afgestemd te worden, met ruime aandacht voor de specificiteit van elke taal.

Het is duidelijk dat er geïnvesteerd moet worden in de professionalisering van leraren wat betreft het taalbeschouwingsonderwijs. Hierin is een duidelijke rol weggelegd voor de lerarenopleiding en nascholing. De overheid zal stimuleren dat er een ruim nascholingsaanbod komt. Zowel de overgang tussen het basis- en secundair onderwijs als de samenwerking tussen leraren Nederlands en leraren moderne vreemde talen moeten aan bod komen in de lerarenopleiding en nascholing.

In de leerplannen moderne vreemde talen zullen de nieuwe accenten van de eindtermen moeten worden verwerkt.

Het is evident dat ook voor moderne vreemde talen een grote rol is toebedeeld aan lerarenopleidingen, pedagogische begeleidingsdiensten en nascholingsdiensten om leraren te professionaliseren en om aangepast didactisch materiaal, evaluatiemethodes, hulpmiddelen en goede praktijkvoorbeelden te verspreiden.

We willen de lerarenopleidingen, de pedagogisch begeleiders en de nascholingsdiensten stimuleren om het document van de Europese Commissie “*European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference*”¹⁵ te gebruiken.

¹⁵ Een rapport van de Europese Commissie - Directorate General for Education and Culture, geschreven door Michael Kelly, Michael Grenfell, Rebecca Allan, Christine Kriza and William McEvoy, september 2004.

2.3 Beheersingsniveau van de bestaande eindtermen

1 Wat doet zich voor?

De basisvorming Frans, Engels en Duits leidt onze leerlingen na elke onderwijsgraad naar een welbepaald niveau van taalvaardigheid, zoveel is duidelijk. Dat niveau van taalvaardigheid konden we echter niet goed beschrijven of benoemen. Op het ogenblik van de aanmaak van de eindtermen beschikten we nog niet over een referentiekader waarmee we het niveau van die basistaalvaardigheid konden duidelijk maken.

Sinds 2001 kennen we het ‘*Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen*’ (ERK). Het ERK laat ons toe het niveau van de basistaalvaardigheid te benoemen of duidelijk te maken en het onderling verband tussen de niveaus of de evolutie binnen de niveaus duidelijker te maken.

Het ERK onderscheidt zes beheersingsniveaus van een vreemde taal: A1, A2, B1, B2, C1, en C2. Elk van de zes niveaus wordt beschreven of verduidelijkt aan de hand van een reeks descriptorren of zinnen die uitdrukken wat je op elk niveau moet kunnen doen met een taal wanneer je die schrijft, spreekt, beluistert, leest of ermee in interactie gaat. Daarnaast zijn er in het ERK ook nog beschrijvingen of descriptorren die duidelijk maken hoe je dat allemaal op elk niveau moet doen en wat je daarvoor moet kennen.

Een koppeling van de basisvorming moderne vreemde talen (MVT) aan die niveaus van het ERK maakt de taalbeheersingsniveaus voor iedereen transparanter en zorgt voor een meer eenduidige interpretatie ervan. Zowel in Vlaanderen als in internationaal verband vergemakkelijkt deze transparantie of eenduidigheid de aansluiting in het opleidingsaanbod en de inpassing in de arbeidswereld.

2 Wat is er al gebeurd en wat stelden we daarbij vast?

De eerste oefening van de koppeling van de basisvorming Frans, Engels en Duits is gebeurd. De werkwijze en resultaten van de koppeling zijn in de Commissie Beheersingsniveaus Vreemde Talen - samengesteld uit experts op het gebied van het ERK, inspectieleden, leden van de pedagogische begeleidingsdiensten en van de Entiteit Curriculum van het Ministerie van Onderwijs en Vorming - besproken en goedgekeurd. Een oefening ter validering bevestigt de resultaten van de eerste oefening¹⁶

Zowel in het aso als in het kso en tso blijkt er te weinig geleidelijke progressie in de basisvorming schrijfvaardigheid te zitten. Voor Frans wordt in het lager onderwijs niet echt aan een niveau van schrijfvaardigheid gewerkt. Dat begint pas in de eerste graad van het secundair onderwijs waar leerlingen een A1-niveau moeten bereiken, zowel voor Frans als voor Engels. Na de eerste graad secundair onderwijs is er een te grote sprong van A1 naar B1. Het A2-niveau wordt in de basisvorming als het ware overgeslagen. We moeten dit probleem in de eindtermen oplossen.

Voor luister-, lees- en spreekvaardigheid Frans en Engels van de basisvorming stellen we wél een mooie progressie vast in de beheersingsniveaus. Vanaf het lager onderwijs tot en met de derde graad van het secundair onderwijs loopt een mooie evolutie van A1 over A2 naar B1 in alle onderwijsvormen.

¹⁶ De tweede oefening ter validering gebeurde door S. Gysen, expert Europees Referentiekader voor Talen van het Centrum Taal en Onderwijs, KULeuven.

Voor het aso loopt de evolutie voor leesvaardigheid door naar een B2-niveau. Hoewel het eindniveau van de eindtermen luister- en spreekvaardigheid Frans en Engels in het aso zich bevindt op B1-niveau, hebben die eindtermen ook al heel wat elementen in zich van het B2-niveau.

Samenvattend kunnen we het B1-niveau van het ERK vooropstellen als het globale eindniveau van de basisvorming op het einde van het secundair onderwijs in het aso, voor twee vreemde talen - alhoewel leesvaardigheid hoger reikt- en in het kso en tso voor één vreemde taal.

Het B1-niveau van het ERK wordt algemeen beschouwd als een goed instapniveau voor het hoger onderwijs, zowel naar taalrichtingen als niet-taalrichtingen.

Het is een niveau dat in het ERK als volgt wordt beschreven: de leerder “kan de belangrijkste punten begrijpen uit duidelijke standaardteksten over vertrouwde zaken die regelmatig voorkomen op het werk, op school en in de vrije tijd, kan zich redden in de meeste situaties die kunnen optreden tijdens reizen in gebieden waar de taal wordt gesproken. Kan een eenvoudige lopende tekst produceren over onderwerpen die vertrouwd of die van persoonlijk belang zijn, kan een beschrijving geven van ervaringen en gebeurtenissen, dromen, verwachtingen en ambities en kan kort redenen en verklaringen geven voor meningen en plannen.”¹⁷

Op B1-niveau ben je een onafhankelijk gebruiker van taal. Het blijkt dat heel wat cursisten uit het Vlaamse volwassenenonderwijs hun vreemdetaalopleiding stopzetten eens ze het B1-niveau hebben bereikt. Een B1-niveau is immers voldoende om te kunnen functioneren in en met een taal binnen de maatschappelijke en persoonlijke domeinen. Niet voor niets dus dat het B1-niveau de benaming Threshold (Drempelniveau) heeft gekregen. Eens je dit niveau hebt bereikt, ben je over een drempel geraakt en kan je op weg gaan naar de hogere niveaus van taalbeheersing.

De ‘*lat hoog voor talen*’ betekent voor ons: zoveel mogelijk leerlingen voor talen het Drempelniveau laten overstijgen. We willen alle leerlingen uit het aso voor twee vreemde talen én voor alle vaardigheden naar een B1- niveau brengen. Ook voor tso en kso mag de lat bepaald hoog liggen. We willen zeker zijn dat deze leerlingen onafhankelijke taalgebruikers worden. In 2012 zullen we bij de leerlingen die nu in het eerste jaar van het secundair onderwijs schoollopen, nagaan of ze minimaal dit niveau bereiken.

De ‘*lat hoog voor talen*’ betekent ook nog dat we naar twee vreemde talen evolueren in alle studierichtingen van het tso en het kso. In het bso nemen we Frans samen met Engels op in de vorm van een redzaamheidspakket. Of de leerlingen de nog te bepalen beheersingsniveaus hiervan zullen bereiken, zullen we ook via peilingen nagaan.(zie verder vreemdetalenonderwijs in het secundair onderwijs)

Bij de kadering van onze eindtermen in het ERK moeten we bovendien een aantal belangrijke elementen **toevoegen**. Vooreerst hebben we het hier over de taalbeheersingsniveaus zoals die blijken uit de eindtermen, m.a.w. over de minimale doelstellingen voor een onderwijsvorm waaruit we de minimale beheersingsniveaus afleiden (we spreken dan enkel over de lestijden taal uit de basisvorming). In veel aso-scholen ligt het feitelijke niveau taalvaardigheid binnen de basisvorming ongetwijfeld hoger. Dat zal ook zo zijn in verschillende studierichtingen van het tso. Wellicht bevinden veel van onze leerlingen zich

Opmerking [N.R.1]: Om te zorgen voor minder bruske overgang...

¹⁷ Uit de nog niet-gepubliceerde officiële gedeeltelijke Nederlandse vertaling van het ‘Common European Framework of Reference for Languages, Learning and Teaching and Assessment’ van de Raad van Europa.

voor alle of voor sommige van de vaardigheden, van één of van twee vreemde talen op B2-niveau (dus boven het Drempelniveau-B1). Bovendien zorgen de doelstellingen van extra lestijden taal uit de specifieke en complementaire delen van het lessenrooster ervoor dat de niveaus van taalbeheersing hoger liggen dan de hier beschreven niveaus.

In het ERK zijn er vanaf het A2-niveau heel wat tussen- en subniveaus. Op die manier kan de voortgang in de taalbeheersing fijnmaziger worden weergegeven. De eindtermen zijn en blijven ook na hun aanpassing per graad uitgeschreven; de fijnmaziger taalbeheersingsniveaus vallen niet noodzakelijk samen met deze graadindeling. Het is daarom de taak van de leerplanmakers om de tussenniveaus uit te werken.

Tot slot vermelden we nog dat de relatering van de basisvorming Frans, Engels en Duits aan de Europese niveaus duidelijk maakte dat de eindtermen Duits zoals ze nu zijn opgevat, niet kunnen worden gelinkt aan het ERK.

3 Wat gaan we vervolgens doen?

3.1 Wat willen wij opleggen?

De eindtermen Frans moeten (wellicht gedeeltelijk) worden herschreven, rekening houdend met de nieuwe situatie (het verplichte aanbod van het leergebied Frans vanaf het vijfde leerjaar van het basisonderwijs, op basis van de wijziging van het decreet basisonderwijs). Aansluitend bij het ERK moeten ze operationeler worden geformuleerd. Dit bevordert een meer gerichte inoefening en evaluatie van de vaardigheden.

Zowel voor Frans als voor Engels zullen de eindtermen schrijfvaardigheid moeten worden geherformuleerd. De lacunes in het aanbod schrijfvaardigheid van de basisvorming moeten worden opgevuld om vanaf de aanvang van het formele talenleren te zorgen voor een beter continuüm in de overgangen van het ene onderwijsniveau naar het andere. Omwille van de logische progressie en de haalbaarheid moeten we eerst bepalen welk beheersingsniveau schrijfvaardigheid we op het einde van elk onderwijsniveau moet halen.

We zullen gesprekken moeten voeren met de betrokken actoren om de basisvorming Duits te herwerken, zodat ze beter kan worden ingepast in de huidige structuur van het vreemdetalenaanbod binnen het aso.

Voor alle eindtermen die nog moeten worden herzien of ontwikkeld in verband met de basisvorming talen, zullen we in overleg met de onderwijsactoren, te bereiken ERK-niveaus bepalen.

Het is de bedoeling om via herwerking van de bestaande eindtermen te komen tot een actualisering, tot een grotere transparantie en meer coherentie tussen de eindtermen. Bij het herzien en operationeler maken van de huidige eindtermen en bij het ontwikkelen van nieuwe eindtermen zullen we rekening houden met het feit dat het ERK in de eerste plaats is ontwikkeld voor volwassenen, vooral met het oog op de arbeidsmarkt en de mobiliteit. Het ERK gebruiken we als referentie en niet als norm. De educatieve elementen zoals de attitudes, de leerstrategieën en de literair-culturele elementen die in de Vlaamse eindtermen en niet in het ERK vervat zitten, willen we behouden.

Om een juister beeld te kunnen ophangen van de eindniveaus taalvaardigheid van sommige leerlingen zullen we het niveau van de specifieke eindtermen van de aso-studierichting Moderne talen nagaan.

Er moet met toetsinstrumenten worden nagegaan of de leerlingen de aan het ERK-gerelateerde beheersingsniveaus van de eindtermen moderne vreemde talen halen. De geplande peilingen kunnen hierover gedeeltelijk uitsluitsel geven. We wezen al op de peiling van 2012. Ook de geplande grootschalige peilingtoets van de Europese Commissie (*European Survey*)¹⁸ om gegevens te verzamelen over de taalbeheersingsniveaus van de Europese jongeren (*European Language Competence Indicator*) kan hierbij helpen. We zullen dan beschikken over gegevens met betrekking tot het niveau van taalvaardigheid in twee vreemde talen van onze leerlingen op het einde van de eerste graad secundair onderwijs. Dan zullen we kunnen nagaan of de niveaus waarnaar onze eindtermen verwijzen goed zijn ingeschat.

Om te vermijden dat scholen in de toekomst een apart beleid voor Nederlands en voor moderne talen zullen moeten opstellen, zullen we onderzoeken of een gemeenschappelijk referentiekader of gelijkaardige concepten voor alle talen aan te bevelen is.

3.2 *Wat willen wij stimuleren?*

Bij de aankondiging van de koppeling van basisvorming moderne vreemde talen aan de beheersingsniveaus van het ERK moet het onderwijsveld beter vertrouwd worden gemaakt met dat referentiekader en de relatie ervan tot de eindtermen.

¹⁸ Stand van zaken eind januari 2007: peiling gepland eerste helft van 2010.

2.4 Vroeg vreemdetalenaanbod

1 Wat doet zich voor?

De pedagogische begeleiders, de inspectie en de lerarenopleiders constateren een groeiende interesse van scholen voor talensensibilisering en initiatie Frans. Scholen zijn echter onzeker over de organisatie ervan en stellen een gebrek aan ondersteunend materiaal vast. Hun vraag naar nascholing en ondersteuning neemt toe. De lerarenopleidingen integreren talensensibilisering en initiatie Frans in hun opleiding. Dit gebeurt echter op zeer verschillende manieren.

Voor velen is het duidelijk dat de kennismaking met vreemde talen op school vroeg moet beginnen. De voorwaarden voor succes zijn echter een goede start en een continu aanbod. Bovendien moet het hele schoolteam achter de beslissing staan op basis van een diepgaande reflectie over het talenbeleid van de school.

Met het oog op die goede aanpak, continuïteit en vlotte doorstroming naar of aansluiting met andere en hogere niveaus van onderwijs, is het van belang dat de doelstellingen van het talenonderwijs in het basisonderwijs helder en ondubbelzinnig zijn. Dat is niet enkel noodzakelijk voor de scholen en de leraren, maar ook voor de lerarenopleiders, de pedagogische begeleiders, de inspectie en de materiaalontwikkelaars.

De inhoud van de facultatieve vroege vreemdetaalverwerving zoals bepaald door de wijziging van 7 mei 2004 van artikel 43 van het decreet basisonderwijs (25 februari 1997), roept echter heel wat vragen op.

De regelgevende documenten geven onvoldoende duidelijkheid rond de gehanteerde begrippen. De implementatie verloopt dan ook niet goed. Tot vandaag is het voor vele betrokkenen onduidelijk wat men met de begrippen precies bedoelt, hoe ze zich van elkaar onderscheiden, wat hun verhouding is t.o.v. het formele taalonderwijs, hoe dwingend de decretale verplichtingen zijn, hoe regelmatig de initiatie Frans het best gebeurt, welke de leerlijn is die loopt van talensensibilisering over initiatie Frans naar formeel onderwijs Frans, hoe een en ander in de klas concreet kan worden aangepakt enz.

2 Wat is er al gebeurd?

Een overlegcommissie, bestaande uit leden van de pedagogische begeleidingsdiensten en de Entiteit Curriculum (DVO) onderscheidde twee vormen van vroege vreemdetaalverwerving (talensensibilisering en taalinitiatie) en somde er de doelstellingen van op.

De voornaamste doelstellingen van talensensibilisering zijn de volgende:

de leerling

- beleeft plezier aan de kennismaking met andere talen,
- staat positief tegenover andere talen,
- ontwikkelt mondelinge vaardigheden waarbij luistervaardigheid centraal staat,
- verwerft (inter)culturele competentie omdat hij/zij aanvaardt dat bijvoorbeeld andere kinderen een andere taal spreken,
- verhoogt zijn/haar zelfvertrouwen.

Talensensibilisering betekent letterlijk gevoelig maken voor talen. We willen dat iedereen op een positieve manier omgaat met de diversiteit aan talen. Op school willen we de diversiteit aan talen in de klas op een pedagogisch-didactische manier aanwenden. Hierbij kunnen leraren kleuter- en lager onderwijs, en waarom niet ook leraren secundair onderwijs, eventueel gebruikmaken van de moedertaal van de leerlingen, indien dat kan helpen om hen later beter Nederlands te leren. Indien er in de groep leerlingen geen diversiteit aan talen is, kan die er door externen, liefst 'native speakers', worden binnengebracht. Talensensibilisering verwijst naar een levenslang proces, naar een leven lang 'zin in talen' mogen ervaren. Het kan al starten in de kleuterklas.

De voornaamste doelstellingen van initiatie Frans zijn de volgende:

de leerling

- beleeft plezier aan de kennismaking met het Frans,
- staat positief tegenover het Frans,
- ontwikkelt mondelinge vaardigheden waarbij luistervaardigheid centraal staat (en wordt niet verplicht Frans te spreken met de leraar of de medeleerlingen),
- ontdekt gemeenschappelijkheden en verschillen tussen het Frans en het Nederlands en eventueel andere talen zoals de thuistaal,
- verwerft (inter)culturele competentie,
- verhoogt zijn/haar zelfvertrouwen,
- legt de basis voor het formele leerproces Frans,
- wordt gestimuleerd in het taaldenken door de betekenis van een woord, een zin af te leiden,
- leert onbewust grammaticale elementen aan zoals werkwoordvormen, geslacht, meervouden e.d.,

Wanneer een basisschool kiest voor vroege vreemdetaalverwerving, dan moet volgens het decreet Frans in het aanbod zitten. Frans is volgens de taalwetten van 1963, in het Nederlandstalige basisonderwijs, de verplichte eerste vreemde taal. In het formele vreemdetalen-aanbod van het basisonderwijs zit dus altijd Frans. Het verplichte leergebied Frans kan vooraf worden gegaan door een 'inwijding' in het Frans. Men spreekt dan over 'initiatie Frans'. De doelstellingen van initiatie Frans zijn grotendeels dezelfde als die van talensensibilisering, maar gaan verder. Ze gaan echter nog niet zover als die van het formele onderwijs Frans dat daarop volgt.

De term **formeel vreemdetalenonderwijs** daarentegen wordt gebruikt om het verplichte onderwijs Frans in het basisonderwijs te benoemen. Hier moeten de leerlingen de eindtermen bereiken. De eindtermen en de leerplannen stellen vaardigheden en de communicatieve aanpak ervan centraal. De mondelinge taalvaardigheden - luisteren en spreken – krijgen evenwel de grootste aandacht.

Naast de definitie van de twee soorten taalbenadering uit het facultatieve vreemdetalen-aanbod en naast de opsomming van de doelstellingen ervan, verzamelde de overlegcommissie ook goede praktijkvoorbeelden van beide benaderingen. Deze zijn nu al ruim beschikbaar via publicaties en websites.

3 Wat gaan we vervolgens doen?

3.1 Wat willen wij opleggen?

We zullen de bepalingen van het decreet basisonderwijs inzake de facultatieve vroege vreemdetaalverwerving herschrijven. We zullen meer klaarheid brengen.

3.2 Wat willen wij stimuleren?

We wensen talensensibilisering en initiatie Frans sterk aan te moedigen.

We willen scholen aanmoedigen om talensensibilisering en initiatie Frans succesvol te implementeren. Dit veronderstelt een weloverwogen en bewuste keuze door de hele school. Beide benaderingen moeten ingebed zijn in een omvattend talenbeleid en in een visieontwikkeling op vroege vreemdetaalverwerving.

De begeleidingsdiensten, de nascholingsdiensten en de lerarenopleidingen zullen instaan voor de professionalisering van de leraren, voor de verspreiding van goede praktijkvoorbeelden en voor het aanbod van goed didactisch materiaal.

2.5 Frans in het basisonderwijs en de overgang van basisonderwijs naar secundair onderwijs

1 Wat doet zich voor?

In 2002 publiceerde de Europese Top een aanbeveling inzake het leren van vreemde talen. Jongeren in Europa moeten twee vreemde talen aanleren vanaf jonge leeftijd. Met het oog hierop, maar rekening houdend met de Vlaamse context, werd het leergebied Frans verplicht in het vijfde en zesde leerjaar van het gewoon lager onderwijs¹⁹ en kan Frans samen met andere talen spelenderwijs in nog vroegere jaren worden geïntroduceerd (zie 2.4 Vroeg vreemdetalenaanbod).

Sinds de wijziging aan het decreet basisonderwijs (mei 2004) is Frans een verplicht leergebied geworden in het basisonderwijs. Voortaan moeten de eindtermen Frans bereikt zijn op het einde van het basisonderwijs. In heel wat scholen voorzag men reeds voor de wijziging van het decreet basisonderwijs in een aanbod Frans in het vijfde en zesde leerjaar. Ook in de lerarenopleidingen ging men er al van uit dat er Frans in de derde graad van het basisonderwijs werd gegeven. Toch ervaart men de decretale wijziging als een steun in de rug voor de positie van het Frans in de lerarenopleiding. De impact van het Frans op het totale curriculum van de professioneel gerichte bacheloropleidingen lager onderwijs is ondertussen iets groter en men levert inspanningen om de instromende studenten taalondersteuning te bieden voor Frans. Wel stellen we vast dat heel wat leraren en toekomstige leraren basisonderwijs te weinig kansen hebben gekregen om taalvaardigheid Frans te ontwikkelen.

Hoewel de eindtermen de vaardigheden centraal stellen, is het voor de leraren niet altijd evident voldoende aandacht te schenken aan communicatief taalonderwijs. De leerboeken, de context van het lesgeven (het overschakelen van Nederlands naar Frans en omgekeerd) en de eigen onzekerheid spelen hen parten.

De praktijk laat zien dat veel leraren basisonderwijs nog steeds vasthouden aan een veeleer traditionele vorm van taalonderwijs. Wat de eindtermen voorschrijven, is nog onvoldoende doorgedrongen.

Het opkrikken van de taalvaardigheid Frans van zowel toekomstige als huidige leraren lager onderwijs is volgens velen dé voorwaarde om te kunnen voorzien in een degelijk en aan de huidige vereisten beantwoordend taalonderwijs Frans.

De onderwijsinspectie stelde vast dat de overgang van het onderwijs Frans van de basisschool naar de eerste graad secundair onderwijs niet soepel verloopt²⁰. Bachelors in secundair onderwijs zijn vaak niet op de hoogte van wat er rond Frans gebeurt in de derde graad van de basisschool, waardoor ze geneigd zijn in de eerste graad secundair onderwijs opnieuw vanaf nul te vertrekken, i.p.v. verder te bouwen op de eindtermen Frans van het basisonderwijs.

Blijkbaar is er ook nog een overlapping tussen de eindtermen Frans van het basisonderwijs en die van de eerste graad van het secundair onderwijs. Ook kunnen de leerplannen de eindtermen beter integreren.

¹⁹ In Brussel vanaf het derde leerjaar

²⁰ Zie Onderwijsspiegel schooljaar 2003-2004, Het onderwijs van het Frans in het basisonderwijs en de aansluiting op de eerste graad van het secundair onderwijs.

Zowel de onderwijsinspectie, als de pedagogische begeleiding en de lerarenopleiding benadrukken het belang van overleg en goede afstemming tussen het basis- en het secundair onderwijs wat betreft de leerinhouden, de aanpak en het begrippenapparaat.

Ook houden de leerboeken voor het basis- en secundair onderwijs onvoldoende rekening met de nieuwe situatie van Frans en de overgang tussen beide onderwijsniveaus.

2 Wat gaan we daaraan doen?

2.1 Wat gaan we opleggen?

We kondigden eerder aan dat we de eindtermen Frans van het lager onderwijs en de eerste graad secundair onderwijs zullen herzien.

We rekenen erop dat de kwaliteit van het onderwijs Frans in het basisonderwijs zal worden opgedreven via de hervorming van de lerarenopleiding en de herziening van de basiscompetenties.

De nascholingsinstanties worden uitgenodigd om in te tekenen op het prioritair nascholings-thema dat de overheid vastlegde met betrekking tot de overgang Frans van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs. De ambitie is dat personeelsleden en directieleden van beide onderwijsniveaus binnen een regio, zich collectief inschrijven voor deze nascholing.

2.2 Wat gaan we stimuleren?

Het is duidelijk dat er werk moet worden gemaakt van een betere aansluiting tussen de derde graad van het basisonderwijs en de eerste graad secundair onderwijs. Er is minimaal nood aan een structureel overleg tussen leraren uit beide onderwijsniveaus over de inhoud van de eindtermen en leerplannen Frans van de beide niveaus. In heel wat lerarenopleidingen stimuleert men reeds de aandacht voor de overgang tussen deze twee onderwijsniveaus en neemt men verschillende initiatieven op dit vlak (zowel op het niveau van docenten, als van studenten). We willen hen aanmoedigen deze ingeslagen weg verder te bewandelen. Ook de pedagogische begeleiding vragen we op dit vlak initiatieven te nemen.

Het verhogen van de taalvaardigheid Frans van de leraren basisonderwijs is van prioritair belang. Wij wensen dat tijdens de basisopleiding van de bachelor lager onderwijs de taalvaardigheid Frans verhoogd wordt. Van iedere onderwijzer verwachten we degelijke taalvaardigheid Frans om het leergebied in de derde graad zelf te kunnen opnemen. We sluiten nochtans niet uit dat basisscholen de voorkeur geven aan onderwijzers die hun kennis van het Frans verdiept hebben. Studenten moeten daartoe tijdens het laatste jaar van de opleiding de kans krijgen. We kiezen er niet voor bachelors secundair onderwijs Frans aan te stellen in het basisonderwijs.

De verantwoordelijkheid voor de verhoging van de taalvaardigheid Frans ligt echter niet alleen bij de lerarenopleiding. Ook via net- en teamwerking kunnen scholen de taalvaardigheid Frans opkrikken. In datzelfde kader zal de overheid de mobiliteit van leraren via uitwisselingsprogramma's aanmoedigen.

Ook de bestaande vormingsprogramma's voor leraren Frans (Vichy en Formaprim) willen we ten volle benutten en goed afstemmen op de behoeften van de leraren in het basisonderwijs.

We willen leraren Frans van de eerste graad secundair onderwijs ertoe aanzetten om verder te bouwen op de vaardigheden Frans die leerlingen reeds verwierven in het basisonderwijs. Daarom roepen we de makers van leerboeken Frans voor het basisonderwijs en voor de eerste graad secundair op om er in hun leerboeken voldoende rekening mee te houden dat Frans nu verplicht is in alle klassen van de derde graad basisonderwijs. De leerboeken dienen voldoende afgestemd te zijn op het vroege vreemdetalenaanbod, de eindtermen en de leerplannen.

2.6 Vreemdetalenonderwijs in het secundair onderwijs

1 Wat doet zich voor?

Het huidige curriculum moderne vreemde talen in het secundair onderwijs ziet er als volgt uit.

In de A-stroom van de eerste graad zijn Frans en Engels in de basisvorming opgenomen; de te bereiken minimale doelstellingen zijn in eindtermen vastgelegd. De vigerende eindtermen gaan echter nog uit van de situatie dat Frans geen verplicht leergebied was in het basisonderwijs. Hier zijn een aanpassing en een betere aansluiting nodig als gevolg van de nieuwe situatie die is ontstaan na de wijziging van het decreet basisonderwijs.

In de B-stroom van de eerste graad is geen enkele vreemde taal opgenomen in de basisvorming. Er zijn wel ontwikkelingsdoelen voor Frans, ontworpen ten dienste van scholen die het vak Frans willen aanbieden via het complementaire gedeelte van de lessentabel. De afwezigheid van een vreemde taal in de basisvorming van de B-stroom is problematisch in het licht van de Europese aanbevelingen en van de vaststelling dat in de ons omringende landen de eerste vreemde taal (meestal) als een verplicht vak in de basisvorming is opgenomen voor alle leerlingen van het lager secundair onderwijs (zowel in comprehensieve als in categoriale onderwijsstructuren).

In de tweede en derde graad van het beroepssecundair onderwijs is momenteel geen enkele vreemde taal in de basisvorming opgenomen; er zijn dus ook geen eindtermen voorhanden. Hierbij kunnen wij dezelfde bedenkingen maken als voor de B-stroom van de eerste graad. Daarenboven is het om economische en sociale redenen van belang dat beroepsleerlingen op het einde van hun studies zich op een persoonlijk en maatschappelijk redzaamheidsniveau kunnen uitdrukken in twee vreemde talen.

In de tweede en derde graad van het technisch en kunstsecundair onderwijs is één vreemde taal (Frans of Engels, naar keuze) opgenomen in de basisvorming. De beschikbare eindtermen zijn voor beide vakken dezelfde. Uit de statistieken²¹ blijkt echter dat in de praktijk meer dan 90% van de leerlingen Frans én Engels aangeboden krijgt. Daarom en om de bij bso vermelde redenen is het logisch dat wij twee vreemde talen in de basisvorming opnemen.

2 Wat gaan we daaraan doen?

Het curriculum voor moderne vreemde talen (MVT) in het secundair onderwijs

- moet aansluiten bij de doelstellingen van het MVT-aanbod in het basisonderwijs (talensensibilisering, initiatie Frans, eindtermen Frans), zoals dit is vastgelegd in het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997, gewijzigd op 7 mei 2004;
- moet iedereen op het einde van het leerplichtonderwijs in staat stellen persoonlijke en professionele contacten te leggen in twee vreemde talen, overeenkomstig de Europese aanbevelingen, op een minimaal beheersingsniveau (ERK A1);
- moet omwille van de transparantie voor de onderwijsverstrekkers en -gebruikers, voor de basisvorming van alle structuuronderdelen (onderwijsvormen en graden) worden vastgelegd in operationele ontwikkelingsdoelen/eindtermen, met een herkenbare aanduiding van het gewenste ERK-beheersingsniveau;

²¹ Voor het schooljaar 2005-2006 blijkt dat er van de 500 scholen die TSO of KSO aanbieden er 497 zowel Engels als Frans geven. Eén school biedt enkel Frans aan in TSO en twee scholen geven enkel Engels. De cijfers van het huidige schooljaar zijn gelijkaardig.

- moet inhoudelijk worden aangepast aan de functionaliteit van het taalgebruik van de onderwijsdoelgroep, dus verschillend per onderwijsvorm (en eventueel per studierichting, gelinkt aan de moderne vreemde talen van het specifieke gedeelte);
- veronderstelt, omwille van het nastreven van gelijke kansen voor taalsterken en -zwakken, zo lang mogelijk een differentiërende aanpak binnen elke klasgroep (interne differentiatie) en later in het onderwijsproces een gedifferentieerde aanpak per doelgroep (externe differentiatie);
- kan ook in de basisvorming inspelen op de mogelijkheden geboden door de specificiteit van de studierichting en de interesses van de leerlingen.

2.1 *Wat willen we opleggen?*

Engels en Frans behoren decretaal tot de basisvorming in de A-stroom van de eerste graad secundair onderwijs. We willen dit zo houden. De eindtermen Frans moeten verder bouwen op de verworven eindtermen Frans van het basisonderwijs. Ze zullen in die optiek worden gescreend en eventueel aangepast.

Voor de B-stroom van de eerste graad zullen de bestaande ontwikkelingsdoelen voor Frans herzien worden in het licht van het nieuwe statuut van verplicht vak uit de basisvorming. Zij moeten geherformuleerd worden als operationele doelstellingen, op een ERK-niveau dat niet hoger ligt dan de eindtermen Frans van het basisonderwijs, aangezien niet verwacht kan worden dat de meeste leerlingen bij de start in de B-stroom deze eindtermen hebben gehaald.

Voor het eerste en tweede leerjaar van de tweede en derde graad bso zullen Frans en Engels samen binnen de basisvorming voor alle leerlingen deel uitmaken van een redzaamheidspakket. Dit pakket moet de leerlingen in staat stellen hun eigen wensen uit te drukken in functioneel, alledaags Engels en Frans en tegemoet komen aan wat de maatschappij als een strikt taalvaardigheidsminimum vereist.

Op het einde van de derde graad zou globaal een A1-niveau moeten worden bereikt voor Frans en Engels. Er moet nog onderzocht worden of een dergelijk concept ook voor het dbso en buso kan worden gebruikt.

Voor de tweede en derde graad kso en tso zullen Frans én Engels in de basisvorming opgenomen worden. Een leerling kso of tso die afstudeert zonder minimale kennis en vaardigheden in het Frans en Engels is in de huidige tijd van internationalisering onvoldoende gekwalificeerd. Wij verwijzen hiervoor naar de sleutelvaardigheden zoals vastgelegd door het Europees Parlement. Bovendien stromen deze leerlingen vaak door naar een professionele bachelor, of in de toekomst naar het hoger beroepsonderwijs, wat kennis en vaardigheden in het Frans en het Engels noodzakelijk maakt.

De eindtermen moeten operationeler en competentiegerichter geformuleerd worden. Een mogelijk uitgangspunt dat we met de partners bespreken is dat het te bereiken minimale niveau van één taal op B1-niveau moet liggen; de beheersingsniveaus van de bijkomende taal kunnen per vaardigheid verschillen: bv. B1 voor luisteren en lezen en A2 voor spreken en schrijven.

2.2 *Wat willen we stimuleren?*

Wat de B-stroom van de eerste graad betreft, is het duidelijk dat alle communicatieve vaardigheden moeten worden aangeleerd, maar zowel tijdens de instructie als bij de evaluatie zou men gedifferentieerd kunnen werken met voorstroom-, doorstroom- en opstroomdoelen (naar analogie met project algemene vakken), die kunnen verschillen per vaardigheid. Op die manier kunnen leerlingen met een lager aanvangsniveau geremedieerd worden én leerlingen met een hoger aanvangsniveau of een snellere taalvaardigheidsontwikkeling uitgedaagd worden. Op het einde van de eerste graad zal per leerling moeten worden ge-

oordeeld welke doelen hij of zij min of meer heeft bereikt en welk vervolgonderwijs is aangewezen.

Daarenboven wordt voorgesteld initiatie Engels (eventueel geïntegreerd met een ander vak) in het complementaire gedeelte op te nemen. Dit betekent geen verplichting, wel een aanbeveling, zonder ontwikkelingsdoelen, zonder proefwerk of verplichte toetsing. Het concept initiatie moet nog verder uitgewerkt worden, maar het zou moeten gericht zijn op spreken en luisteren, met een herkenning van het schriftbeeld, maar zonder nadruk op schrijven en zeker niet op spellen.

Omwille van de bijzondere didactische aanpak, zowel voor Frans als voor Engels, zullen de volgende voorwaarden in acht moeten genomen worden:

- voldoende beschikbaarheid van didactisch materiaal en goede praktische voorbeelden;
- verhoging van de taaldidactische competentie van taalleraren en andere vakleraren door externe ondersteuning (initiële opleiding, nascholing, begeleiding) en samenwerking (teamteaching, netwerking, ...).

Het concept voor het redzaamheidspakket zal door de leerplanmakers en het lerarenteam verder uitgewerkt worden. Er kan gedacht worden aan een projectmatige aanpak en niet zozeer aan Frans en Engels als aparte vakken met een vast aantal uren in het wekelijks lessenrooster.

Het redzaamheidspakket in de tweede en derde graad van het bso kan met een omvang van ongeveer 60u op jaarbasis gegeven worden in bepaalde periodes die de school daarvoor geschikt acht (naar analogie met blokstages in de derde graad, of geïntegreerde werkperiodes in het buitenland). Het pakket zou evenredig verdeeld moeten zijn over Frans en Engels, maar kan eventueel per regio verschillen (met een overwicht aan Frans in bv. Ieper en Brussel). In de derde graad zou het pakket ingekleurd kunnen worden naar de studierichting. De evaluatie moet gericht zijn op functionele taalcompetentie: taalhandelingen stellen in welbepaalde situaties die aansluiten bij de dagelijkse realiteit of bij niet-complexe situaties in het beroepsleven. De leraar kan een leraar Frans of Engels zijn of de school kan twee leraren inschakelen, indien dit organisatorisch mogelijk is.

Voor bepaalde taalgerichte studierichtingen in de tweede en derde graad bso moet het redzaamheidspakket van de basisvorming worden aangevuld met een intensiever en ruimer aanbod van Frans en Engels in het specifiek gedeelte; dat moet zeker in de derde graad een duidelijke inkleuring krijgen naar de studierichting. De doelstellingen zullen dan verder moeten gaan dan de (hoe dan ook te bereiken) eindtermen van het redzaamheidspakket en een hoger beheersingsniveau ambiëren. Zij kunnen gebaseerd zijn op de talige competenties die de aan de opleiding verwante sectoren in beroepsprofielen hebben vastgelegd of zullen vastleggen.

In het derde leerjaar van de derde graad (= specialisatiejaar) zou Frans in alle opleidingen tot de basisvorming moeten behoren. Engels en/of Duits worden aangeboden in specifiek taalgerichte opleidingen.

De eindtermen Frans en Engels in de tweede en derde graad van het kso en tso kunnen gelinkt worden aan doelen voor het specifieke gedeelte van taalgerichte opleidingen. Ook in kso en tso zal differentiatie aangewezen zijn.

2.7 Peilingen en taaltoetsen als ondersteuning van het talenbeleid van de overheid en van de scholen

1 Wat doet zich voor?

Scholen en leraren hebben hun leerlingen al altijd geëvalueerd, op verschillende manieren en met verschillende instrumenten: examens, toetsen die bij een leer methode horen, observaties, leerlingvolgsystemen, portfolio's, e.d. Door sommige koepelorganisaties werden bovendien centrale toetsen ontwikkeld waaraan scholen kunnen deelnemen.

Naast deze bestaande evaluatievormen van scholen en koepels zal de overheid op korte termijn twee soorten evaluatie-instrumenten ter beschikking stellen: *peilingen* en *taaltoetsen*. De verschillende instrumenten ('spiegels') voor scholen beogen niet allemaal hetzelfde doel. Ze zijn complementair inzetbaar.

Regelmatig in de 'spiegel' kijken is een permanente opdracht van scholen. Het is de kern van hun interne kwaliteitszorg. Door aan scholen 'spiegels' aan te reiken die ze zelf kunnen inpassen in hun schoolbeleid, willen we de beleidskracht van scholen versterken.

In dit hoofdstuk dient telkens gelet op het onderscheid tussen:

- peilingen: grootschalige, centraal ontwikkelde en gestandaardiseerde toetsen afgenomen in een steekproef van scholen en leerlingen aan het einde van een onderwijsniveau om de beheersing van de eindtermen in kaart te brengen voor het geheel van het Vlaamse onderwijssysteem;
- parallelversies: toetsen afgeleid van peilingtoetsen, vrijblijvend ter beschikking gesteld aan alle scholen in het kader van hun zelfevaluatie, die met andere toetsopgaven dezelfde kennis en vaardigheden meten en waarvan de resultaten op eenzelfde meetschaal kunnen worden gezet;
- taaltoetsen: centraal ontwikkelde en gestandaardiseerde toetsen ter beschikking gesteld van scholen bij het begin van een onderwijsniveau om leerlingen te screenen op schoolse/functionele taalvaardigheid.

1.1 Peilingen

Sinds 2002 worden in Vlaanderen periodieke peilingen afgenomen. Peilingen onderzoeken in welke mate leerlingen in Vlaanderen de eindtermen/ontwikkelingsdoelen hebben bereikt. Dat houdt in dat men toetst op het *einde* van een niveau waarvoor eindtermen/ontwikkelingsdoelen gelden.

In eerste instantie leveren peilingen informatie op over de stand van zaken in Vlaanderen (*systeemniveau*), omdat er wordt gewerkt met een representatieve steekproef van scholen. Bij de peilingen die tot nu zijn afgenomen, waren de mogelijkheden voor analyse en uitdieping van de resultaten echter beperkt. Niet alleen de overheid maar vooral de scholen zelf hebben baat bij meer verfijnde analyses van de prestaties van hun leerlingen: analyses die hen in staat stellen verschillen in prestaties te verklaren. Een peiling kan zo bijvoorbeeld een beter inzicht bieden in hoe de prestaties van leerlingen samenhangen met bepaalde leerling-, klas- en schoolkenmerken..

1.2 Taaltoetsen

Vanuit een beleid dat de gelijke kansen van leerlingen wil maximaliseren in combinatie met het leveren van kwaliteitsonderwijs, stimuleren we de scholen om een goed zicht te hebben op de leerprestaties en -mogelijkheden van hun leerlingen, en die ook goed op te volgen om tijdig en gericht te kunnen ingrijpen. Daarom zullen we de scholen aanzetten toetsen te gebruiken om het aanvangsniveau in schoolse taalvaardigheid van hun leerlingen bij het begin van een niveau in beeld te brengen en op te volgen.

2 Wat is er al gebeurd?

2.1 Peilingen

In mei 2006 is een oproep verspreid voor het sluiten van een langlopende overeenkomst rond zowel de ontwikkeling als de afname van peilingen. Binnen de indicatieve planning van deze oproep is er op de volgende manier aandacht voor talen:

- afname peiling luisteren (Nederlands) basisonderwijs in mei-juni 2007;
- afname (herhaling) van peiling begrijpend lezen (Nederlands) basisonderwijs in mei-juni 2007;
- afname peiling Frans eerste graad secundair onderwijs A-stroom in mei-juni 2007;
- afname peiling Frans basisonderwijs in mei-juni 2008;
- afname peiling Nederlands eerste graad secundair onderwijs A-stroom in mei-juni 2011;
- afname peiling van een (nog te bepalen) moderne vreemde taal in de derde graad van het secundair onderwijs (onderwijsvormen nog te bepalen) in mei-juni 2012.

2.2 Taaltoetsen

Eind 2006 werd een opdracht²² voor de ontwikkeling van screeningsinstrumenten Nederlandse taalvaardigheid gegund aan het Centrum voor Taal en Onderwijs (CTO).

Het CTO zal twee instrumenten ontwikkelen ten behoeve van het Vlaamse onderwijsveld:

- een screeningsinstrument schoolse taalvaardigheid voor de *aanvang van het lager onderwijs*;
- een screeningsinstrument functionele taalvaardigheid voor de *aanvang van het beroepssecundair onderwijs*.

In beide gevallen moet het instrument de school een zicht bieden op de taalvaardigheid van de leerlingen en tegelijkertijd een knipperlichtfunctie vervullen, door leerlingen te detecteren die over onvoldoende schoolse/functionele taalvaardigheid beschikken.

3 Wat gaan we vervolgens doen?

3.1 Peilingen

De geplande peilingen voor Frans zullen nagaan of de leerlingen de huidige eindtermen/ontwikkelingsdoelen (en het eraan gerelateerde ERK-niveau) halen. De resultaten van de peiling zullen in staat stellen conclusies te trekken op systeemniveau.

We overwegen eveneens een peiling (met parallelversies) m.b.t. de globale taalvaardigheid Nederlands op het einde van het secundair onderwijs in alle onderwijsvormen, we overleggen dat met de onderzoekers. Mogelijk kan dat reeds in 2010 worden ingepast.

22 Voorafgaand aan het uitbesteden van de opdracht, werd een haalbaarheidsstudie naar de invoering van taaltoetsen uitgevoerd: Colpin, M., Gysen, S., Jaspert, K., Heymans R., Van den Branden, K & Verhelst, M. (2006). *Studie naar de wenselijkheid en haalbaarheid van de invoering van centrale taaltoetsen in Vlaanderen in functie van gelijke onderwijskansen*. Leuven: K.U.Leuven, Centrum voor Taal en Onderwijs.

Bij de peilingen zullen we blijven werken met *steekproeven*. Het is organisatorisch en financieel immers onhaalbaar om de peilingen in alle scholen af te nemen. In de toekomst zullen we de gegevensbevraging optimaliseren en uitbreiden. Dat moet de onderzoekers de kans bieden hun analyses veel verder uit te diepen en een *'informatief verhaal'* te construeren. Deze bijkomende duiding van een peiling kan scholen een beter inzicht bieden in hoe de prestaties van leerlingen samenhangen met bepaalde kenmerken van hun school. Wanneer dat verband op een herkenbare manier geschetst wordt, zijn de resultaten van een peiling ook relevant voor scholen die niet in de peiling zaten.

Maar we willen met de peilingen eveneens een bijdrage leveren aan het creëren van een informatierijke omgeving voor alle scholen, ook voor de scholen die niet in de steekproef zitten van de eigenlijke peiling. Daarom zullen van elke toets twee versies worden ontwikkeld: de eigenlijke peiling en een *parallelversie*. Deze parallelversie meet exact hetzelfde als de landelijke peiling, maar bestaat uit andere (gelijkaardige) opgaven. We zullen deze parallelversie telkens ter beschikking stellen van de scholen nadat de resultaten op de landelijke peiling zijn bekendgemaakt. Scholen uit de steekproef én scholen die de parallelversies aanvragen kunnen zichzelf een 'spiegel' voorhouden op basis van de resultaten op deze wetenschappelijk onderbouwde toetsen. De eerste parallelversies zullen wellicht ter beschikking zijn in 2008. Het betreft dan parallelversies van de peilingen die in mei-juni 2007 zullen worden afgenomen (zie boven).

Over de resultaten van de peilingen zullen we breed communiceren. Toch willen we nog een stap verder gaan. Na elke peiling zullen we deskundigen en de betrokken leraren aanzetten om de resultaten grondig te analyseren, te zoeken naar mogelijkheden om de goede resultaten te bestendigen en de zwakke punten aan te pakken. Daartoe zullen we na de bekendmaking van peilingresultaten een conferentie houden. Leraren en directies, pedagogische begeleidingsdiensten, onderwijsinspecteurs, lerarenopleiders, leerplanmakers, nascholers en vertegenwoordigers van de overheid zullen worden uitgenodigd om na te denken over de peilingresultaten en over de concrete verbeteracties op diverse terreinen.

De Vlaamse overheid wil op deze manier een systeem uitbouwen waardoor de peilingen aan scholen leerkansen bieden.

3.2 Taaltoetsen

We zullen taaltoetsen kosteloos ter beschikking stellen aan scholen. Scholen nemen zelf de verantwoordelijkheid om die toetsen al of niet te gebruiken en dat op een zinvolle manier te doen.

Screeningresultaten leveren signalen op van mogelijke problemen op individueel leerlingniveau, op klasniveau en op schoolniveau.

- Op *schoolniveau* moet het schoolteam nagaan hoe de structurele aanpak van het taalvaardigheidsonderwijs via een gericht schoolbeleid kan worden verbeterd.
- Op *klasniveau* kan de leraar uit geaggregeerde resultaten lessen trekken voor zijn didactische praktijk.
- Op *leerlingniveau* biedt screening informatie voor de leraar om over te gaan tot diagnose en (eventueel) remediëring.

De resultaten van de taaltoets moeten dus het taalvaardigheidsniveau van de individuele leerlingen in kaart brengen, én de basis vormen voor een gericht taalbeleid voor Nederlands op school. Om scholen in staat te stellen de toetsresultaten te vertalen naar informatie die bruikbaar is voor hun beleid, zullen we taaltoetsen moeten aanvullen met een soort *'interpretatiewijzer'*. Om scholen te ondersteunen bij het zoeken naar doelgerichte acties, is een rol weggelegd voor de pedagogische begeleiding.

Of en hoe scholen taaltoetsen gebruiken als een instrument in de oriëntatie van hun taalbeleid voor Nederlands zal door de inspectie ook worden nagegaan in doorlichtingen. In de lerarenopleiding zal aan de rol en het belang van taaltoetsen en van een evaluatiebeleid (in alle vakken) in het algemeen ook aandacht moeten worden besteed. Verdere professionalisering van leraren inzake taaltoetsing (afname, score, verwerking, interpretatie) is noodzakelijk.

Om de vooropgestelde doelstellingen te bereiken, willen we taaltoetsen ter beschikking stellen die:

- de functionele taalvaardigheid van leerlingen vaststellen;
- de taalvaardigheid geïntegreerd meten;
- toelaten dat de resultaten van individuele leerlingen aggregaerbaar maken op klas- en schoolniveau;
- op een minimale tijdsspanne en met een relatief economische inzet van menskracht kunnen worden afgenomen, maar toch maximale informatie opleveren;
- scholen zelf kunnen afnemen en die achteraf zo weinig mogelijk handelingen vragen voor de verwerking van de gegevens tot interpreteerbare resultaten.

Screeningresultaten leveren enkel signalen op van mogelijke problemen. Voor remediëring van individuele leerproblemen moet screening gevolgd worden door een diagnostische fase. Het behoort tot de autonomie van de school om op zoek te gaan naar de meest geschikte diagnostische instrumenten die passen bij de in de school gebruikte leermethodes en/of de hulp van andere instanties (bv. het CLB) in te roepen. Daarom zullen we vanuit de overheid geen diagnostische instrumenten laten ontwikkelen. Wel willen we universiteiten, hogescholen, onderzoeksinstituten, pedagogische begeleidingsdiensten en CLB's stimuleren om diagnostische instrumenten te (laten) ontwikkelen.

2.8 Content and Language Integrated Learning (CLIL): zaakvakken in een vreemde instructietaal

1 Wat doet zich voor?

De voorbije vijf jaar was er een intensieve Europese belangstelling voor Content and Language Integrated Learning (CLIL). In maart 2005 organiseerde Luxemburg tijdens zijn EU-voorzitterschap een grote conferentie over dit thema. De Europese Eurydice-eenheid publiceerde dit jaar een studie over het aanbod van CLIL in de Europese onderwijs- en opleidingsstelsels. De recente “Mededeling van de Commissie²³ - Een nieuwe Kaderstrategie voor Meertaligheid – (november 2005)“ vraagt aan de lidstaten om de conclusies van de Luxemburgse conferentie m.b.t. CLIL te implementeren. Tijdens het schooljaar 2005-2006 was er in Vlaanderen voor dit soort talenonderwijs belangstelling. De aandacht had vooral te maken met de opmars van het immersie-onderwijs in het Franstalig onderwijs.

De Franse Gemeenschap heeft bij omzetting van de Belgische taalwetten van 1963 gebruik gemaakt van de opening die de Grondwet biedt. Art. 129, §1 stelt dat de gemeenschappen (dus bij decreet) ieder voor zich het gebruik van talen kunnen regelen binnen het onderwijs in de door de overheid opgerichte, gesubsidieerde of erkende instellingen. Op basis daarvan ontstond een decretale tekst met algemene bepalingen betreffende het onderricht in een taal via onderdompeling. Vlaanderen heeft van deze mogelijkheid (vooral nog) géén gebruik gemaakt.

Geregeld wordt er geklaagd over de tanende vreemdetalenbeheersing van de Vlaamse jongeren. Juist of niet, wat van belang is, is dat we de kwaliteit van het vreemdetalenonderwijs garanderen en verbeteren. De vraag die we ons hieronder stellen is, of Vlaanderen, de Franstalige gemeenschap en de buurlanden achterna, de weg opgaat om zaakvakken in een andere taal te onderwijzen, en zo ja, wat dan een haalbaar concept is voor Vlaanderen en Brussel.

Terminologie

Immersie houdt in dat een groot deel van de zaakvakken in een andere dan de gangbare onderwijstaal worden aangeboden. Het gaat bij immersie over een ‘taalbad’, een onderdompeling in een taal die niet de officiële instructietaal is van de onderwijsinstelling. Binnen immersie-onderwijs bestaan dan nog verscheidene varianten: het aantal uren les in de vreemde taal kan variëren. In Wallonië gaat het in vele basisscholen om 75%, 50% en 25% van de lestijd in de eerste, tweede en derde graad van het basisonderwijs.

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is een generieke benaming voor het gebruik van een vreemde taal in zaakvakken. Het begrip is algemener dan immersie, omdat het niet over zulk een intensief taalbad hóeft te gaan. Men vertaalt de term in het Nederlands soms als meertalig onderwijs, maar die term is dan weer weinig precies. We verkiezen dan maar CLIL, ook al staat het voor een Engels letterwoord.

CLIL is dus een werkvorm waarmee scholen de talenkennis van hun leerlingen kunnen versterken. Dat doen ze door naast het lesgeven in het Nederlands ook één of meer vakken in een andere taal te geven. De leerlingen leren dan de vakinhoud van bijvoorbeeld aardrijkskunde of esthetica niet in het Nederlands maar in een andere taal. Zo probeert de

²³ Aan de Raad, het Europees Parlement, het Europees Economisch en Sociaal Comité en het Comité van de Regio's.

school het leren van een vak te koppelen aan het leren van een taal. Met deze benadering krijgt het leren van een vreemde taal een functioneler karakter. Dit kan de motivatie voor het leren van de vreemde taal positief beïnvloeden.

Haalbaarheid en wenselijkheid van CLIL in Vlaanderen

Is CLIL in Vlaanderen wenselijk en haalbaar? Kan het tot beter onderwijs leiden? Vanzelfsprekend lijkt opteren voor CLIL in Vlaanderen geenszins. Er zijn redenen om ter zake voorzichtig te handelen. Ik verwijs naar de overwegingen die ik bij het begin van deze nota aanhaalde. Voor een niet onbelangrijke groep kinderen vormt ons onderwijs een ‘taalbad’ in het Nederlands, waarbij Nederlands echter géén wereldtaal is waarmee deze kinderen ook buiten de school spontaan vaak geconfronteerd worden. Dat ‘taalbad’ blijkt voor al te veel kinderen niet erg succesvol, en het is eigenlijk de vraag of ‘taalbad’ wel de juiste uitdrukking is. Het gaat om ‘submersie’ in een vreemde taal die enkel in de school gehoord wordt, niet om doordachte en ondersteunde ‘immersie’. Die vaststelling geldt niet alleen voor allochtone kinderen in onze grotere steden, maar ook voor Franstalige kinderen in de Vlaamse scholen in Brussel en de Rand.

Vanuit een standpunt van gelijke kansen is de eerste prioriteit dat het Nederlandse ‘taalbad’ een sterk gestructureerd taalbad is dat succesvol verloopt. Daar moet voor deze kinderen alle aandacht naar gaan. Ons uitgangspunt, *‘goed voor de sterken, sterk voor de zwakken’*, noopt dus in de specifieke Vlaamse context tot bedachtzaamheid. Immersie-onderwijs zoals de Franstalige Gemeenschap dat kent, is in onze context dus niet wenselijk.

De rode draad doorheen ons onderwijsbeleid is de totstandkoming van gelijke kansen. Scholen die een deel van de zaakvakken aanbieden in het Frans en daarnaast de mogelijkheid bieden het onderwijstraject ook volledig in het Nederlands te volgen, creëren misschien een tweestromengebied van sterke leerlingen die én het zaakvak én Frans aankunnen en van anderen voor wie het zaakvak in de onderwijstaal Nederlands al moeilijk genoeg is. Een en ander kan sterk verbonden zijn met de sociaal-culturele achtergrond van de leerlingen. Dit kan een beleid van gelijke onderwijskansen sterk hypothekeren.

2 Wat gaan we doen?

Wat zijn argumenten om vóór CLIL te kiezen?

Dat de ons omringende landen kiezen voor CLIL, is op zich geen voldoende reden om dat ook in Vlaanderen te doen. De Europese Unie propageert het model. Naast het streven naar talentontwikkeling en innovatie is internationalisering een derde item waarvoor werkgeversorganisaties (VOKA, Industrie Vlaanderen, e.a.) vragende partij zijn als het op onderwijs aankomt. De belangrijkste positieve doelstelling om vóór CLIL te kiezen, is de versterking van vreemdetalenkennis van de leerlingen. Dat dit kan zonder het aantal uren taalvakken te moeten opdrijven, is een bijkomend pluspunt.

Sterke leerlingen in Vlaanderen hebben recht op goed onderwijs, dat tegemoet komt aan hun ambitie. Er is echter enige voorzichtigheid geboden: het staat niet onomstotelijk vast of de dubbele winst, taalvaardigheid in de instructietaal naast competentieontwikkeling in het zaakvak ook door tragere leerders geboekt wordt. Maar het is de moeite waard dat na te gaan.

CLIL zou in ieder geval voor alle leerlingen een motiverende werkvorm kunnen zijn. Nogal wat scholen hebben interesse om met deze werkvorm van start te gaan.

Hierboven somden we argumenten op waarom we veralgemeende invoering van CLIL moeilijk haalbaar achten. Maar op beperktere schaal kan het wel. Daarom pleiten we ervoor om op korte termijn en op beperkte schaal CLIL mogelijk te maken in een tiental scholen. Het kan, maar belangrijke voorwaarden zijn:

- dat leerlingen de keuze hebben tussen een CLIL-traject en een traject waarbij de vakken gewoon in het Nederlands worden aangeboden;
- dat voor leerlingen die niet taalvaardig zijn in het Nederlands de eerste opdracht een succesvol 'taalbad' in het Nederlands is, wat CLIL voor deze leerlingen in principe in eerste instantie minder geschikt maakt;
- dat er anderzijds geen sociaal-culturele tweedeling ontstaat in de betrokken scholen, waardoor de ambitie om via onderwijs gelijke kansen te bieden gehypothekeerd wordt;
- dat we er maar een beperkt aandeel van de totale lestijd (10 à 15%) aan besteden;
- dat de curriculumdoelen (eindtermen, specifieke eindtermen, leerplandoelen) dezelfde blijven;
- dat we, als we eenmaal met een instructietaal begonnen zijn, er ook mee doorgaan: we kunnen wel van zaakvak wisselen maar niet van CLIL-taal;
- dat we hoge eisen blijven stellen aan de inhouden van de CLIL-vakken;
- dat we hoge eisen stellen aan de leraar die het CLIL-vak geeft: hij moet een vereist of voldoende geacht bekwaamheidsbewijs hebben voor het zaakvak én de competenties bezitten om dat in de CLIL-taal te onderwijzen. We zullen overleggen of de leraar die talenkennis moet bewijzen, dan wel of het schoolbestuur daarover vrij kan oordelen.

We menen dat CLIL tijdens de derde kleuterklas of eerste en tweede graad van het basisonderwijs in Vlaanderen niet wenselijk is. De standaardtaal is dan nog onvoldoende verankerd. Ook in de derde graad van het basisonderwijs beginnen we nog niet. Het lijkt vooral wijs daar eerst het onderwijs in het vak Frans zélf te verbeteren.

Het blijft onze nadrukkelijke ambitie de anderstalige leerlingen Standaardnederlands te leren, vanuit een emancipatorische beweegreden: het is de snelste manier om zich een plaats op de arbeidsmarkt te verwerven en om volop deel te nemen aan de Vlaamse samenleving. Tot slot mogen we ons eerste doel, namelijk een algemene verbetering van de Nederlandse taalvaardigheid niet uit het oog verliezen. We moeten ervoor zorgen dat iedereen beter wordt van deze benadering.

Als we het Nederlands willen vervangen door een andere instructietaal, dan kunnen we kiezen voor het Frans, het Engels of het Duits. Frans en Duits zijn onze beide andere landstalen en de talen van onze belangrijkste handelspartners. Wie deze talen beheerst, krijgt ook aanzienlijk meer kansen op de arbeidsmarkt en op interessante sociale en culturele contacten. De keuze voor Frans en Duits valt in die zin te verdedigen. Het is wel nog de vraag of het verstandig is overal in Vlaanderen CLIL-Frans te beginnen.

We sluiten Engels echter niet uit. Met name in de derde graad komt Engels in aanmerking, als voorbereiding op het hoger onderwijs om zo de wetenschappelijke literatuur, overvloedig gesteld in het Engels, toegankelijker te maken voor beginnende studenten.

In Vlaanderen hebben we nog maar een beperkte expertise in dit domein. We zullen dus eerst van een aantal voorbeelden moeten leren, vooraleer we dit project globaal aanpakken. Het lijkt dus best om in eerste instantie in een 10-tal scholen CLIL te introduceren. Voor

deze scholen zullen de pedagogische begeleidingsdiensten instrumenten (documenten ter ondersteuning van de leerplanrealisatie, lesmateriaal) moeten ontwikkelen die toelaten zowel de kwaliteit van de taal als van het vak te waarborgen. Binnen de hierboven geschetste voorwaarden kunnen de projectscholen kiezen vanaf welke graad in het secundair onderwijs, in welk studiegebied en voor welke vakken het CLIL-onderwijs zal plaatsvinden.

We zijn ervan overtuigd dat de Vlaamse scholen in Brussel en in de Rand vandaag al voor een bijzonder moeilijke en zware uitdaging staan als ze al hun leerlingen een voldoende niveau van het Nederlands willen blijven bijbrengen. Wij maken dus voorbehoud bij CLIL in Frans, Engels en Duits in deze scholen, omdat een doorgedreven taalbad Nederlands hier de eerste prioriteit vormt (CLIL in het Nederlands voor veel van deze leerlingen).

We zullen de mogelijke rand- en implementatievoorwaarden voor CLIL met de partners bespreken. In eerste instantie leggen we de vraag voor aan de onderwijsverstrekkers. Het gaat hier immers om een pedagogisch-didactische werkvorm met organisatorische consequenties, die op zich geen impact heeft op de eindtermen van de decretale basisvorming en van het specifiek gedeelte.

Veel zal afhangen van de pistes die de onderwijsverstrekkers wensen te bewandelen. Zien zij CLIL als een geschikte werkvorm voor de decretale basisvorming? Zouden zij CLIL invoeren in het specifiek gedeelte van het curriculum? Of lijkt het meer aangewezen om hun vrije ruimte hiervoor te gebruiken? In hoeverre ondersteunen zij de implementatie ervan met ondersteunend materiaal?

Het is belangrijk dat de pedagogische begeleidingsdiensten de scholen die voor CLIL kiezen van nabij begeleiden, dat de beginsituatie beschreven wordt en de gemaakte progressie wordt geregistreerd. In het laatste jaar van de projecten die we gedurende drie jaar laten lopen, staat de onderwijsinspectie in voor een grondige evaluatie. Het gaat uiteraard over de realisatie van de leerplandoelstellingen, maar ook over de mogelijkheid van parallele trajecten (een CLIL-traject naast een traject in het Nederlands) moet een expliciet element van de evaluatie zijn. Deze mogelijkheid houdt immers de mogelijkheid tot selectie/segregatie binnen een school in.

2.9 Uitwisselingen voor leerlingen en leraren

1 Wat doet zich voor?

Scholen willen hun leerlingen en leraren kansen bieden tot contact met anderstalige omgevingen. Terwijl er voor internationale uitwisselingen van leraren (bijvoorbeeld in Europees verband) een duidelijk kader bestaat, is dat voor uitwisselingen binnen België niet het geval.

Voor de uitwisseling van leerlingen/klassen tussen scholen of voor het uitzenden van individuele leerlingen naar een andere Gemeenschap, zijn er wel een aantal mogelijkheden voorhanden.

Het Prins Filipsfonds coördineert uitwisselingen tussen klassen van lagere scholen en tussen klassen van technische en beroepssecundaire scholen. Scholen blijken die bestaande mogelijkheden niet altijd ten volle te benutten.

2 Wat willen wij mogelijk maken?

Het is belangrijk dat scholen, gekaderd binnen hun talenbeleid en binnen de algemene doelstellingen die ze nastreven, meer en vaker samenwerken met scholen uit andere Gemeenschappen. Om dat te stimuleren, zullen we een algemeen kader creëren via een akkoord tussen de drie Gemeenschappen. Scholen zullen samenwerkingsprojecten kunnen opzetten, waarbij ook effectief uitwisselingen kunnen plaatsvinden. Het kan gaan om uitwisselingen van leraren, leerlingen of beiden tegelijk. Dergelijke uitwisselingen moeten praktisch gericht zijn, onder meer met het oog op de uitwisseling van concrete en nuttige ervaring. Ze zouden het best breed gedragen worden op schoolniveau. Met betrekking tot inspraak en de bescherming van het personeelsstatuut dienen er duidelijke voorwaarden aan de uitwisselingen gekoppeld te worden.

Gesprekken met de andere Gemeenschappen lopen, maar zijn niet afgerond.

2.1 *Uitwisselingen voor leraren*

Scholen zullen zelf bepalen of uitwisselingen van leraren al of niet gelijktijdig plaatsvinden en of ze plaatsvinden voor een korte of langere periode. Ze passen het samenwerkingsproject in hun algemene werking in en zorgen ervoor dat de uitwisseling een meerwaarde genereert, zowel voor het professioneel functioneren van de betrokken leraren, het hele schoolteam als de leerlingen. Via onderlinge afspraken, zullen ze garanderen dat de leraren betrokken bij de uitwisseling op een nuttige manier kunnen functioneren in de ontvangende school.

In het akkoord dat we nastreven onder de Gemeenschappen bepleiten we dat:

- leraren die uitwisselen in dienst blijven van hun oorspronkelijke werkgever;
- scholen die willen uitwisselen zo weinig mogelijk beperkingen opgelegd krijgen in verband met de vormgeving van de uitwisseling;
- elke Gemeenschap verantwoordelijk is voor het 'opruimen' van mogelijke juridische obstakels voor uitwisselingen binnen de eigen Gemeenschap;

We zullen ervoor zorgen dat de nodige aanpassingen aan de regelgeving gebeuren, zodat de personeelsloopbaan van de betrokken leraren verder loopt tijdens de periode van de uitwisseling. Voor langer durende uitwisselingen, zullen we binnen de budgettaire marges zorgen voor een kader dat vervanging mogelijk maakt.

Indien een leraar tijdelijk de werkplek ‘verlaat’ n.a.v. een zending naar een andere Gemeenschap, dan blijft de huidige werkgever ook de werkgever tijdens de uitwisseling. De decreten rechtspositie (27 maart 1991) laten toe dat uitwisseling kan worden gedefinieerd als nascholing, waardoor de leraar in dienst blijft bij de uitzendende school, en de uitzendende Gemeenschap de wedde betaalt. De eventuele vervanging moet dan nog worden mogelijk gemaakt. Het Besluit van de Vlaamse Regering (BVR) van 27 januari 2006 tot invoering van een tijdelijk project betreffende vervangingen van korte afwezigheden, bedrijfsstages en mentorschap, kan hierbij als inspiratie dienen voor een structurele oplossing.

Een alternatieve piste is binnen de decreten rechtspositie de mogelijkheid te overwegen om deze mobiliteit, respectievelijk uitwisseling mogelijk te maken als een ‘verlof wegens bijzondere opdracht’ of als een ‘verlof wegens opdracht’. Bij niet-gelijktijdige uitwisseling is er natuurlijk een budget nodig. Het feit dat de terugbetaling van de loonkost duurder is voor Wallonië dan voor Vlaanderen, vormt wel een knelpunt. Een mogelijke oplossing is te vinden in het aanpassen van de regelgeving, zodat voor uitwisselingen in het kader van het akkoord, de terugbetaling door de Franse Gemeenschap beperkt blijft tot de loonkost van een vergelijkbare Franstalige leraar.

Bij gelijktijdige uitwisseling is het in principe niet nodig de betrokken leraar te vervangen. Hij/zij wordt immers vervangen door de bezoekende leraar.

Bij niet-gelijktijdigheid zal zowel voor korte als langer durende uitwisselingen, in een systeem moeten worden voorzien waarbij vervangingen mogelijk zijn. Bij een systeem van (bijzondere) opdracht wordt in een dergelijke vervanging voorzien. Bij een systeem van nascholing kan dit momenteel nog niet.

Om als anderstalige leraar te functioneren in de Vlaamse Gemeenschap gedurende een korte periode, doen zich weinig problemen voor. Men blijft tewerkgesteld in de school van oorsprong, en komt voor een korte periode ‘op bezoek’ in de school. Er zijn weinig problemen te voorzien op het vlak van regelgeving. Het bezoek heeft geen invloed op de loopbaan van de leraar, noch op het vlak van bevoegdheden en bekwaamheidsbewijzen, noch op de regelgeving rond deliberaties e.d., noch op het vlak van taalkennis en taalgebruik.

Bij langere uitwisselingsperiodes is er evenmin een wetgevend initiatief nodig. Het lijkt veeleer nodig om in een trilateraal akkoord of in het bijbehorende werkprogramma duidelijk te bepalen wat zo’n ‘langere periode’ dan precies kan/mag betekenen, dat het om een partnerschap tussen scholen moet gaan en dat de uitwisseling moet passen in een expliciet omschreven (school)project met een aantal duidelijke doelstellingen, waarin zeker ook een ‘talige’ component is inbegrepen. Zo kan worden vermeden dat een systeem ontstaat dat als neveneffect een verdoken extra tewerkstelling met zich meebrengt van leraren die de taal niet machtig zijn.

Bij langdurige uitwisselingen die bovendien gelijktijdig verlopen, kan er wel een probleem optreden, omdat de bezoekende leraar dan immers ‘apart’ functioneert van de eigenlijke klasleraar, waardoor de leerlingen les krijgen in een andere taal dan de onderwijstaal. Art. 129, §1 van de grondwet geeft echter aan de Gemeenschappen de bevoegdheid om het taalgebruik in het onderwijs te regelen. De Vlaamse Gemeenschap kan met een decretaal initiatief de taalwetgeving aanpassen om het langdurig functioneren van een anderstalige leraar in een Vlaamse school in het kader van een uitwisselingsproject mogelijk te maken.

Bij zulke gelijktijdige uitwisseling, waarbij de eigenlijke klasleraar gedurende een langere periode wegvalt, is een regeling nodig die het functioneren van de anderstalige leraar ten aanzien van het evalueren van leerlingen duidelijk bepaalt. In principe maken alle leraren

die les geven aan de leerlingen van een bepaalde klas deel uit van de begeleidende en de delibererende klassenraad. Het lijkt niet wenselijk dat een leraar die géén werknemer is van de school dezelfde beslissingsmacht zou krijgen als de leraren die wel onder de eindverantwoordelijkheid van de inrichtende macht (werkgever) vallen. Het expliciteren van de rol van een bezoekende leraar dient uiteraard vermeld in het akkoord of het bijhorende werkprogramma. Maar om deze rol ook afdwingbaar te maken en om de rechtszekerheid van inrichtende machten te garanderen (bij eventuele betwistingen van beslissingen van de klassenraad), is een regelgevend initiatief nodig.

Enkele projecten die opgestart zijn n.a.v. het BVR over de tijdelijke projecten in het secundair onderwijs kunnen hierbij als inspiratie dienen. Ze voorzien in een regeling voor leerlingen die (een deel van) een leerprogramma krijgen in een andere school. De leraren van die andere school die aan de leerlingen hebben lesgegeven, krijgen, voor zover ze niet behoren tot dezelfde inrichtende macht, ambtshalve een raadgevende stem in de begeleidende en delibererende klassenraad.

2.2 Uitwisselingen voor leerlingen

Het BVR van 19 juli 2002 betreffende de organisatie van het voltijds secundair onderwijs (en omzendbrief SO 64: Structuur en organisatie van het voltijds secundair onderwijs) vormt de basis om een leerling uit een andere Gemeenschap een leerjaar secundair onderwijs te laten overdoen in de Vlaamse Gemeenschap

Uit art. 60, §1, 4e van het besluit kan worden afgeleid dat een leerling met een Franstalig diploma SO zich kan inschrijven als subsidieerbare/financierbare leerling in een Nederlandstalige school.

Uit art. 43 van het besluit kan worden afgeleid dat ook anderstalige leerlingen een getuigschrift of een diploma kunnen ontvangen, indien zij voldoen aan de voorwaarden voor regelmatige leerling (aanwezigheid e.d.) en het schooljaar met succes (examens e.d.) beëindigen.

De Franstalige en Duitstalige Gemeenschap stellen dat er geen problemen zijn om Nederlandstalige leerlingen een schooljaar te laten overdoen in het Franstalig of Duitstalig onderwijs.

Voor kortlopende klasuitwisselingen zijn geen regelgevende initiatieven nodig, andere dan het akkoord en het werkprogramma zelf. Dit dient te bewaken dat de inpassing in het behalen van de eindtermen en de algemene schoolorganisatie is gegarandeerd.

Voor uitwisseling van leerlingen zullen we onderzoeken of andere uitwisselingsvormen dan de bestaande kunnen worden toegevoegd, bv. rond stages.

Wel willen we ook nog een sluitende regeling m.b.t. de manier waarop leerlingen zonder regelgevende hinder hun logisch curriculum kunnen verder zetten in een andere Gemeenschap (om bv. het laatste jaar in een andere Gemeenschap te volgen).