

# De lat hoog voor talen in iedere school

## Goed voor de sterken, sterk voor de zwakken

### Inhoudsopgave

Taal als bindmiddel.....	2
1. Een concept voor een Vlaams taalbeleid .....	5
2. Beleidsthema's .....	9
2.1 Schooltaal Nederlands .....	9
2.2 Taalstructuren en taalvaardigheid.....	16
2.3 Beheersingsniveau van de bestaande eindtermen .....	21
2.4 Vroeg vreemdetalenaanbod .....	24
2.5 Frans in het basisonderwijs en de overgang van basisonderwijs naar SO .....	27
2.6 Vreemdetalenonderwijs in het secundair onderwijs .....	30
2.7 Peilingen .....	33
2.8 Toetsen als ondersteuning van het taalbeleid.....	35
2.9 Content and Language Integrated Learning (CLIL) .....	38
2.10 Uitwisselingen .....	42

Op 26 september 2005 hield de Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming, Frank Vandenbroucke, een toespraak op het Congres van de Europese dag van de talen in Vlaanderen. Daarin schetste hij de uitgangspunten van en de uitdagingen voor het talenonderwijs in Vlaanderen en gaf hij een aantal taken mee voor een werkgroep van deskundigen, samengesteld en geleid door zijn kabinet. Deze nota is gebaseerd op bevindingen en voorstellen van de werkgroep, en op een aantal wetenschappelijke studies. Zij probeert een antwoord te geven op de vragen van de minister en sluit aan bij de 'Beleidsnota Onderwijs en Vorming 2004-2009' en bij de 'Beleidsbrief Onderwijs en Vorming 2005-2006'.

## **Taal als bindmiddel**

Taalbeleid in het onderwijs in Vlaanderen kan men niet los zien van de bredere context. Dit is tegelijk een meervoudige en erg gevoelige context. Eenvoudige antwoorden volstaan hier niet. Ik zie op zijn minst drie dimensies waarmee ook het taalbeleid in onderwijs rekening moet houden.

Ten eerste is taal een krachtig bindmiddel in elke samenleving, en dus ook in de onze. Taal maakt communicatie mogelijk, waardoor wederzijds begrip en sociale samenhang kunnen ontstaan. Van nieuwkomers verwachten we dan ook volkomen 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 kan communiceren, passief en actief, mondeling en geschreven.

Dit is geen eenvoudige opdracht in een samenleving waar 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, allerlei subculturele taalvarianten, dit alles maakt de talige communicatie in de samenleving erg complex. Ook in het onderwijs leidt dit tot verwarring, bij sommigen zelfs tot fatalisme. Sommigen zien de noodzaak niet meer in om de lat voldoende hoog te leggen en er naar te streven elk kind en elke jongere tot correct Nederlands te brengen. Toenevende 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, maar zeker als het over taal gaat. De pedagogische opdracht van het onderwijs bestaat er niet in zich neer te leggen bij als onvermijdbaar beschouwde maatschappelijke veranderingen, ook niet om als Don Quichote tegen windmolens te vechten, maar door in die maatschappelijke complexiteit duidelijke doelen te 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.

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<sup>de</sup> en 20<sup>ste</sup> 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 Lodewijk de Raet en vele andere Vlaamse intellectuelen en politici ons hebben voorgelouden, 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 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 willen beschermen of afschermen om 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 mijns inziens ook samen: zonder goede en rijke kennis en praktijk van de moedertaal komt men ook niet tot een rijk gebruik van vreemde talen. Er zijn wel omstandigheden waar 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 Vlaams 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 eerder 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 veel te groot zijn.

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

Taalbeleid 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 pedago-

gische creativiteit. Willen we meer leerlingen over de basislat laten gaan, dan veronderstelt dat hoge eisen ten aanzien van lerarenteam én leerlingen. Niet enkelen maar iedereen ook in de Nederlandse taal 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 taalbeleid**

### **1.1 Zwak of sterk voor Nederlands**

Op dit ogenblik beschouwt men taalvaardig zijn in het Nederlands als een vereiste om in het Nederlandstalig onderwijs te slagen. Hoe groter de kloof tussen thuistaal en schooltaal, des te meer risico loopt een kind om op school een taalachterstand - en dus een leerachterstand op te lopen. Vandaar dat we ervan uitgaan dat wie niet beschikt over de taalvaardigheid Nederlands van de 'mainstreamleerlingen', zijn onderwijsloopbaan start met een achterstand en op dat vlak 'zwak' is. Wie wel beschikt over de noodzakelijke vaardigheid in de Nederlandse schooltaal beschouwen we als 'sterk'.

Uit geaggregeerde gegevens<sup>1</sup> over de Nederlandstalige basisscholen (Vlaanderen en het Brussels Hoofdstedelijk Gewest) weten we dat ongeveer 16% van de leerlingenpopulatie thuis een andere taal dan het Nederlands spreekt. Uit een survey<sup>2</sup> uit 2004 is gebleken dat 19,7% van de leerlingen in het secundair onderwijs een andere thuistaal dan het Nederlands heeft. Het blijkt evenzeer dat de verschillen vrij groot zijn tussen verschillende provincies en tussen de provinciesteden enerzijds en de grootsteden anderzijds. De hoogste proportie niet-Nederlandstaligen is terug te vinden in de Nederlandstalige scholen van het Brussels Hoofdstedelijk gewest (meer dan 75%).

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

De PISA-resultaten tonen aan dat de kloof tussen de schoolprestaties van leerlingen die thuis de schooltaal spreken, en van leerlingen van wie de thuistaal verschilt van de Nederlandse schooltaal 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. Leraren zijn zich hier echter niet altijd van bewust. Het inzicht in de vakinhouden wordt daardoor vaak belemmerd voor leerlingen van wie de thuistaal verschilt van de schooltaal. Slechte schoolprestaties hebben vaak meer met taalachterstand dan met gebrekkig inzicht te maken. Daarom moet in alle vakken - ook in de niet-taalvakken - aandacht geschonken worden aan de taalvaardigheid van leerlingen. Men spreekt dan over 'taalgericht vakonderwijs'. Ook zaakvakleraren zullen zich daarin moeten bekwamen.

### **1.2 Zwak of sterk voor vreemde talen**

Naast voldoende vaardigheid in het Standaardnederlands beschouwen we taalvaardig zijn in de talen Engels en Frans als een belangrijke vereiste om op 18-jarige leeftijd in sociale,

<sup>1</sup> 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 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.

<sup>2</sup> 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 (2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> 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.

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 om vervolgonderwijs aan te vatten.

Vanuit Europa wordt er sinds 2000 onder de vorm van resoluties veel aandacht geschonken aan het verwerven van verschillende talen en het ontwikkelen van een taalbeleid. 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 actieplan<sup>3</sup> 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 en wel vanaf jonge leeftijd. Met het oog hierop werd het leergebied Frans verplicht in het vijfde en zesde leerjaar van het gewoon lager onderwijs. Die wijziging van het decreet op het basisonderwijs 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 wat verwarring ontstaan over de begrippen en de doelstellingen die in verband met dit vroege talenonderwijs gehanteerd worden. Daarover willen we in deze nota klaarheid creëren. Er wordt een duidelijk onderscheid gemaakt tussen facultatieve ‘talensensibilisering’, ‘initiatie Frans’ en het formele (verplichte) taalonderwijs Frans.

Sinds deze wijziging aan het decreet basisonderwijs is Frans een verplicht leergebied geworden 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 reeds 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.

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 worden enkele maatregelen voorgesteld: in het KSO en TSO kan een de facto-situatie worden vertaald in een decretale verplichting; voor het BSO wordt een aantal voorstellen geformuleerd. Die zouden er in principe moeten toe leiden dat méér jongeren méér kansen krijgen om zowel in het Frans als in het Engels een behoorlijk niveau te behalen en te beheersen.

---

<sup>3</sup> Commissie van de Europese Gemeenschap (24 juli 2003). Mededeling van de Commissie aan de Raad, aan het Europees Parlement, aan het economisch en sociaal comité en aan het comité van de regio's. Het leren van talen en de taalverscheidenheid bevorderen: actieplan 2004-2006.

In deze nota hebben we het niet enkel over leren *van* vreemde talen, maar ook over leren *in* een vreemde instructietaal (CLIL<sup>4</sup>). 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 bijkomende lessen taal te hoeven invoeren. 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 taalvaardigheid en taalbeschouwing 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 wil bereiken wanneer het vreemde talen in de diverse onderwijsvormen aanbiedt. 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). De eerste oefeningen die we deden tonen aan dat we met het niveau van de huidige eindtermen moderne vreemde talen goed zitten. Ze bewijst ook dat het ERK als referentiekader kan dienen bij de herschrijving of ontwikkeling van eindtermen. Op die manier zullen we kunnen bepalen welk niveau een leerling moet halen bij het afsluiten van de verschillende stadia uit zijn loopbaan in het leerplichtonderwijs. De koppeling laat ons bovendien toe het talenonderwijs in Vlaanderen transparant te maken in een Europese context.

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 het bijbrengen van structuur zich tot elkaar verhouden? Ook op deze problematiek wordt ingegaan.

Het beleid dient gebaseerd te zijn op feiten, niet op perceptie. Op schoolniveau wordt daarom het gebruik van taaltoetsen voorgesteld. Scholen moeten in staat gesteld worden om aan de hand van taaltoetsen na te gaan of hun leerlingen een voldoende beheersingsniveau van de schooltaal bezitten om de lessen in het Nederlands te volgen. Voor leerlingen die een taalachterstand hebben kunnen scholen de gepaste remediëring voorstellen. Dit zal de scholen er ook toe aanzetten te reflecteren op hun taalbeleid, en het - indien nodig - bij te sturen. Het Centrum voor Taal en Onderwijs (K.U.Leuven) heeft recent een studie<sup>5</sup> opgeleverd waartoe we de opdracht hadden gegeven. Daarin wordt gepeild naar de pedagogische en organisatorische haalbaarheid van het invoeren van taaltoetsen in Vlaanderen, met

<sup>4</sup> CLIL staat voor “Content and Language Integrated Learning”: integratie van het leren van zaakvakinhouden en het leren van vreemde talen.

<sup>5</sup> K. Jaspert, 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.

het oog op detectie en remediëring van leerproblemen. Deze studie bevat een aantal beleidsaanbevelingen die ook in deze nota zijn opgenomen.

Ook op systeemniveau moeten we onze resultaten objectiveren. Willen we nagaan of ons talenonderwijs op peil blijft, dan moeten we daarvoor bestaande meetinstrumenten gebruiken of nieuwe ontwikkelen. Zo bouwt Vlaanderen langzamerhand een traditie op van peilingen. Onze planning voorziet in een peiling van de eindtermen Frans 1ste graad SO in het voorjaar van 2007. Dit lichten we verder in deze nota toe.

#### **1.4 Gedifferentieerde trajecten**

Door het onderscheid tussen ‘taalsterkte’ en ‘taalzwakheid’ scherp te stellen, aanvaarden we dat er verschillende trajecten kunnen bestaan om een bepaald punt te bereiken, en liefst te overschrijden.

We zijn ervan overtuigd dat zo lang mogelijk werken met taalheterogene<sup>6</sup> groepen goed is voor iedereen. Het is een goede werkwijze voor de beide groepen leerlingen. 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.

Naar gelang van de effectieve samenstelling van de groep zal men een algemeen traject of een verdiepend/verbredend traject volgen en zullen er waar nodig individuele trajecten moeten worden toegevoegd.

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

---

<sup>6</sup> 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 (en wat de scholen daarmee kunnen doen).

De verschillende behandelde thema's hebben vaak implicaties op één of meer van de volgende aspecten:

- lerarenopleiding/nascholing/begeleiding;
- lerarenuitswisseling;
- materiaalontwikkeling en -beheer.

Deze transversale aspecten komen dus voor in verschillende onderdelen. Op het einde van de nota worden ze nog eens per specifiek aspect verzameld, om een overzicht te bieden van alle implicaties.

### **2.1 Schooltaal<sup>7</sup> Nederlands**

#### 1. Wat doet zich voor?

Onze scholen tellen heel wat leerlingen voor wie de thuistaal niet het Standaardnederlands is. Wanneer anderstalige leerlingen in het Nederlandstalig onderwijs terechtkomen, worden zij geconfronteerd met het Nederlands, voor hen een vreemde taal. Een grotere taalvaardigheid in het Nederlands is echter ook van groot belang voor autochtone leerlingen, die vandaag nog vaak dialect of een tussentaal spreken. Het kunnen hanteren van een standaard(taal) 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. Steeds meer scholen worden trouwens met de problematiek geconfronteerd. Ook scholen die vroeger een homogeen autochtone leerlingenpopulatie hadden, krijgen vaker te maken met een toenemende taaldiversiteit en taalachterstand bij hun leerlingen. Zij weten vaak onvoldoende hoe ze hun onderwijs meer taalgericht kunnen maken.

Taal speelt in alle schoolvakken een prominente rol. Aan de ene kant is het de instructietaal, met andere woorden het medium dat leraren gebruiken om de inhoud van een vak over te dragen en om te testen of het eigenlijke leerdoel bereikt is. Daarnaast streven ook zaakvakleraren talige leerdoelen na, meestal zonder zich daarvan bewust te zijn. Veel leraren beseffen te weinig dat ze bij het overbrengen van vakinhoud rekening moeten houden met het bevattingsvermogen van hun leerlingen, dat deels te maken kan hebben met (gebrek aan) taalvaardigheid en taalkennis. Wanneer bijvoorbeeld 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 wel begrepen worden.

---

<sup>7</sup> '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 schooltaal 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.

Het is opvallend dat leraren het inzicht in de inhoud van het vak bij hun leerlingen meten door de formuleervaardigheid en het vaktaalgebruik te testen. Het taalgebruik in de lessen en de taaleisen die worden gesteld bij het onderwijs in de niet-taalvakken, zijn echter niet altijd afgestemd op het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen. Voor zwak taalvaardige<sup>8</sup> leerlingen kan die gebrekkige afstemming een struikelblok vormen. Slechte prestaties in andere vakken zijn dan eerder 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. Leraren van de niet-taalvakken zijn nog onvoldoende doordrongen van het belang van aandacht voor de talige aspecten van hun vak. Dat is geen extra ballast bij het vak, maar vormt er een wezenlijk onderdeel van. Elke leraar is óók taalleraar. Zeker in het geval van taalachterstand bij de leerling ligt de verantwoordelijkheid voor het wegwerken ervan niet alleen bij de taalleraar, maar bij elke leraar en bij de school in zijn geheel. Het mag verwacht worden van een school dat zij een duidelijk taalbeleid voert.

### Specifieke situatie in de grote steden

Het is algemeen bekend dat het Nederlandstalige karakter van de scholen in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (BHG) in het gedrang lijkt te komen door de aanwezigheid van grote aantallen anderstalige leerlingen. Een aantal cijfers en vaststellingen uit de inspectieverlagen toont echter aan dat er meer aan de hand is. De anderstaligheid en kansarmoede die we vaststellen in Brussel is ook in de andere grote steden aan de orde.

We stellen vast dat het percentage zittenblijvers in het lager onderwijs in de grote steden hoger is 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%<sup>9</sup>). Deze verschillen worden deels verklaard door het grotere 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%<sup>10</sup>. Dit betekent dat hier leerlingen die in het eerste leerjaar A instromen, in het bezit van een attest basisonderwijs, veel minder gewapend lijken te zijn om het secundair onderwijs aan te vatten. 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. 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 de schooltaal, het Nederlands, onvoldoende beheersen om de leerstof te begrijpen en te verwerken. De situatie is dus ernstig. Veel scholen hebben, noodgedwongen, al inspanningen geleverd om zich aan deze nieuwe con-

<sup>8</sup> Waar nodig wordt een onderscheid gemaakt tussen 'sterk taalvaardige' en 'zwak taalvaardige' leerlingen. Tot die laatste groep behoren zowel leerlingen van wie de thuistaal het Nederlands is, als leerlingen die thuis een andere taal spreken.

<sup>9</sup> Uit Zittenblijven, schoolse vertraging en slaagcijfers in het Vlaams onderwijs. Een kwantitatieve analyse (2003-2004). Beleidsdomein Onderwijs en Vorming Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

<sup>10</sup> Analyse instroom in het eerste leerjaar A in schooljaar 2005-2006, Paul Cornelis (21/9/2006)

text aan te passen. Er worden extra middelen geïnvesteerd. We steunen nieuwe initiatieven die expertise opbouwen, zoals het netoverstijgend initiatief van de vzw BROSO. Dat is goed, maar het is niet genoeg. Het komt erop aan in de komende jaren de diverse initiatieven te laten convergeren in één breed gedragen beleidslijn.

## 2. Wat gaan we daaraan doen?

Het Nederlands is als schooltaal een belangrijk instrument voor succes op school. Uit recente cijfers van de OESO is echter gebleken dat de prestatiekloof tussen leerlingen die thuis de schooltaal spreken en leerlingen die thuis niet de schooltaal spreken nergens zo groot is als in Vlaanderen. De beheersing van en de vaardigheid in de schooltaal moet dus beter. We kunnen die doelstelling enkel bereiken indien er *in alle vakken* aandacht is voor de (schoolse) taalvaardigheid van alle leerlingen.

### Kleuteronderwijs

De aanpak van taalvaardigheid in het Nederlands moet al beginnen in de kleuterklas. Onder meer met dat doel voor ogen zullen we maatregelen nemen m.b.t. omkadering en 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. Bij het nieuwe systeem van herberekening zullen we bovendien rekening houden met de GOK-indicatoren. M.a.w. kleuters waarvan de ouders leven van een vervangingsinkomen of waarvan de moeder laag opgeleid is, zullen een zwaarder gewicht krijgen. Deze GOK-indicatoren zitten reeds vervat in de basisfinanciering maar niet in de zomerklassen. We wensen deze anomalie te corrigeren. Daarnaast willen we, eveneens vanaf 1 september 2007, voorzien in een fundamentele injectie aan bijkomende GOK-lestijden voor scholen met een hoge concentratie aan GOK-kleuters (een GOK<sup>+</sup>-beweging).

Naast die eerstelijns-ondersteuning 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. Vermits 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 tweedelijns-ondersteuning 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 tweedelijns-ondersteuning willen starten in alle gebieden met een concentratiegraad van minstens 25% GOK-leerlingen.

We zetten op dit ogenblik - niet enkel voor kleuteronderwijs - bijkomende ondersteuningsstructuren op voor leraren die met veel anderstalige leerlingen werken, zowel in Brussel, in de rand rond Brussel (sinds 1 september), als binnenkort voor kleuterscholen in regio's met veel kansarme kinderen. De doelmatigheid van al deze structuren "in de tweede lijn" wordt daarbij een belangrijk aandachtspunt. We zullen hun bijdrage tot effectieve resultaten "in de eerste lijn" kritisch tegen het licht houden tijdens het uitrollen van dit talenbeleid, zodat waar nodig hun opdrachten en werkmethoden kunnen worden bijgestuurd.

## Grote steden

Voor de taalproblematiek van het onderwijs in de grote steden moet onze aandacht krijgen. De ondersteuning en zorg moeten tot betere resultaten leiden. Daarvoor moeten ze beter op elkaar afgestemd worden, meer verspreid worden en tot zichtbare verbeteringen leiden op het vlak van schoolachterstand, zittenblijven en uitstroom naar BSO. We gaan met de verschillende actoren die hierin betrokken zijn rond de tafel zitten om tot sluitende afspraken te komen over de opvolging en de resultaten van ondersteuning en zorg.

## Taalbeleid in scholen

Taalbeleid mag niet alleen een prioriteit zijn in de concentratiescholen. Het is voor elke school een opdracht om de eindtermen te bereiken met alle leerlingen. Alle aspecten van het schoolbeleid moeten daartoe bijdragen. Van elke school (overal in Vlaanderen en het BHG) wordt verwacht dat ze een taalbeleid voert. Het taalbeleid van de school moet als doel hebben het onderwijs voor alle leerlingen zoveel mogelijk te laten aansluiten bij hun taal- en cultuurachtergrond om zo hun schoolresultaten (alle resultaten, niet alleen voor taalvakken) en hun welbevinden te optimaliseren. De school kan dit doen door een meerjarigenplan te ontwikkelen, gebaseerd op een duidelijke visie op, onder andere, taalvaardigheidsontwikkeling (bijvoorbeeld via taalgericht vakonderwijs, zie verder), taalondersteuning, teamwerking, stimulering van de standaardtaal, leerlingengroepering. Ze moet hieraan voldoende aandacht schenken in het kader van haar interne kwaliteitszorg. Ook op het niveau van de scholengemeenschap of de scholengroep zou het taalbeleid van de scholen een belangrijk item van de beleidscoördinatie moeten worden.

### 2.1 Wat wil de overheid opleggen?

De eindtermen van basis- en secundair onderwijs moeten herbekeken worden in het licht van de schoolse taalvaardigheid die leerlingen in elk vak moeten verwerven. De overgang basisonderwijs-secundair onderwijs mag hierbij niet uit het oog worden verloren. Wat het vak Nederlands betreft dient er in het kader van deze aansluitingsproblematiek extra aandacht te gaan naar de eindtermen 'taalbeschouwing'.

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. Deze bekommernis moet zichtbaar worden in basiscompetenties en curricula. In opdracht van de Nederlandse Taalunie is een referentiekader ontwikkeld voor talige competenties van alle leraren van alle vakken en onderwijsniveaus in Nederland en Vlaanderen<sup>11</sup>. Die talige

---

<sup>11</sup> 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/>

competenties moeten toegevoegd worden aan de basiscompetenties waarover elke leraar moet beschikken.

We zullen de onderwijsinspectie vragen het taalbeleid 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, b.v. aan de hand van de parallelle proeven en de toetsen waarover we het verder hebben. Zowel de beginsituatie, de vooruitgang, als het resultaat bij 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.

Het is een opdracht van de begeleiding om de opvolging van vaststellingen die de inspectie maakt te ondersteunen, door ondermeer te verwijzen naar geschikte leermiddelen.

In een aantal proeftuinen wordt momenteel reeds geëxperimenteerd met een alternatieve aanpak van het onderwijs aan anderstalige en zwak taalvaardige 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 een eerste referentiekader ontwikkeld. De overheid moet ontwikkelingsdoelen opstellen voor het onthaalonderwijs en nagaan of onthaalscholen aan de vooropgestelde doelen werken.

## 2.2 Wat wil de overheid stimuleren?

Er is nood aan leraren met sterke talige competenties. Op dat terrein is een belangrijke taak weggelegd voor de lerarenopleiding, de nascholing en de begeleiding. Daarnaast moet elke leraar reeds van in de initiële lerarenopleiding worden voorbereid op het omgaan met anderstalige leerlingen in de klas. Hiervoor heeft de leraar in principe geen andere vaardigheden of taalcompetenties nodig. Het gaat er om nog bewuster en nog doelgerichter aandacht te hebben voor de taalontwikkeling van de leerlingen in elke les.

Meer aandacht voor taal in de vaklessen is een must. Er moet gestreefd worden naar taalgericht vakonderwijs, waarbij het overdragen van vakkennis en –vaardigheden, bijvoorbeeld voor aardrijkskunde of mechanica, ook systematisch gericht is op de rol van taal bij het leren, vanuit het inzicht dat taal een denkinstrument is en dat het opbouwen van vakkennis en vaktaalontwikkeling samengaan. Want aandacht voor taal betekent dubbele winst: de leerling begrijpt het vak beter én werkt tegelijkertijd aan zijn taalvaardigheid. Leraren zullen van het belang van deze aanpak en de aangepaste methodiek moeten worden doordrongen via de lerarenopleiding, begeleiding en nascholing. Daarenboven is het voor de implementatie ervan noodzakelijk dat vak- en taalleraren samen zitten. Dit vraagt een schoolbrede aanpak, waar de schoolleiding achter staat, waar het mogelijk is dat leraren bij elkaar in de klas komen kijken en elkaar coachen.

Iedere school moet een taalbeleid voeren. Alle leraren van het team moeten kennis hebben van het taalbeleidsplan van de school en ernaar handelen. Dat heeft te maken met taalzorg en het gebruik van Standaardnederlands: dat is belangrijk voor iedere leerling en voor anderstalige leerlingen in het bijzonder. Binnen het talenbeleid van een school kan het lerarenteam gezamenlijk aandacht besteden aan verwijfwoorden (bv. daarover, die) en verbindingswoorden (bv. opdat, ondanks, nochtans). In sommige scholen, o.m. in Brussel, zet men daar een posterproject rond op. Er is ook een grote behoefte aan lesmaterialen voor taalgericht vakonderwijs. Er dient meer geïnvesteerd te worden in ontwikkeling van materialen voor de niet-taalkvakken die de talige doelen expliciteren. In dit verband verwijzen we nadrukkelijk naar de publicatie „Dertien doelen in een dozijn” (zie voetnoot 11) van de Nederlandse Taalunie, die precies deze zorg voor taal & leren, in welk vak ook, als onderwerp heeft. Als een goed praktijkvoorbeeld denken we aan het Posterproject in Brussel. Ook moet er nagegaan worden of bestaande materialen in die richting herwerkt kunnen worden.

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. Deze expertise zou gedeeld moeten worden 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 ‘satellietschool’ optreden voor minder ervaren scholen. Regionaal gespreide materialenbanken en een centrale databank kunnen een tijdsbesparend aanspreekpunt zijn voor lerarenteams die op zoek gaan naar achtergrondteksten, methodieken en leermiddelen. De onderwijs-overheid neemt best een coördinerende rol op zich in een structureel samenwerkingsverband tussen alle actoren. De inspectie kan een belangrijke rol spelen bij het bewaken van de samenhang met de geldende eindtermen en ontwikkelingsdoelen.

Een belangrijk scharnierpunt is de overgang van basis- naar secundair onderwijs. Leraren uit beide onderwijsniveaus zijn nauwelijks of niet op de hoogte van elkaars eindtermen, leerplannen en manier van onderwijzen. De aansluitingsproblematiek basisonderwijs-secundair onderwijs moet een belangrijk aandachtspunt vormen bij de opleiding en nascholing van leraren.

Leerlingen die na OKAN in het regulier secundair onderwijs terechtkomen, hebben daar nog veel nood aan talige ondersteuning en begeleiding. De overheid investeert vanaf september 2006 in vervolgoaches. OKAN-scholen krijgen lestijden of uren-leraar ter beschikking om een vervolgoach aan te stellen. In principe beschikt de school waar de vervolgoach werkt, over grote autonomie bij de invulling van zijn taken. Om deze beleidsmaatregel ten volle te laten renderen, worden de volgende maatregelen voorgesteld:

- De vervolgoach wordt aangesteld in de scholengemeenschap met onthaalonderwijs. 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.
- Het is belangrijk dat scholengemeenschappen niet op een eilandje aan het werk gaan. De overheid kan een structureel overlegplatform stimuleren, waar expertise kan worden uitgewisseld en kaders kunnen worden ontwikkeld op mesoniveau. Ook op microniveau is een structuur van (bv. virtuele) netwerking nodig waar expertise kan worden gedeeld en uitgewisseld en verder opgebouwd. De overheid kan een initiatief nemen om het opstarten van deze netwerken te stimuleren.

- Er is nood aan een overheidsimpuls voor netoverschrijdende materiaalontwikkeling, in de eerste plaats voor de OKAN-klas, maar ook voor vervolgcaches die andere leraren moeten kunnen begeleiden. Er is ook aandacht nodig voor leraren die met ex-OKAN-leerlingen moeten werken. Hierbij dient bewaakt dat de ontwikkeling niet losstaat van de eerder genoemde netwerkstructuren.

## 2.2 Taalstructuren en taalvaardigheid

### 1. Wat doet zich voor?

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

Wanneer men aanklaagt dat leerlingen de taalstructuren niet meer kennen, klinkt daarin vaak de overtuiging dat het vroeger (toen traditioneel grammaticaonderwijs gangbaar was) beter was. Voor een goed begrip moeten we duidelijk maken wat we met taalstructuren bedoelen. Traditioneel wordt met ‘taalstructuren’ in het onderwijs meestal iets in engere zin bedoeld, namelijk de structuren van het taalsysteem. Dat is datgene wat in een zinsgrammatica beschreven wordt, namelijk woordsoorten, woordvorming, zinsdelen, soorten zinnen, enkelvoudige en complexe zinnen, soms uitgebreid met het klanksysteem.

In ruimere zin - en dat is helemaal niet zo traditioneel - omvat ‘taalstructuren’ daarbovenop óók de structuren en de systematiek achter het taalgebruik in allerlei communicatieve situaties: de contextuele, stilistische, sociale en psychologische dimensies die mee aan de basis liggen van de variatie in het taalgebruik, en die mee de identiteit van de taalgebruikers bepalen en constitueren.

### Nederlands

De oorzaak voor het gebrek aan kennis van de taalstructuren 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. Er werden echter ook vijf eindtermen over taalbeschouwing geformuleerd. Onderwijs in taalbeschouwing werkt met actieve reflectie door de leerlingen over eigen en andermans taal en taalgebruik in levende, echte situaties. Die taalbeschouwing brengt hen tot inzicht (begrijpen, kennen, weten) in de achterliggende systematieken. Daarbij gaat het onderwijs ervan uit dat er een wisselwerking is tussen kennen (inzicht) en kunnen (taalvaardigheid): het eigen taalgebruik en de eigen taalvaardigheid van de leerlingen zijn mede input voor het onderwijs in taalbeschouwing, en men neemt aan dat de inzichten die verworven worden de groei van die eigen taalvaardigheid juist ondersteunen en versterken. Het beschikbare onderzoek wijst uit dat taalbeschouwing over de systematiek van het taalgebruik waarschijnlijk heel wat bijdraagt aan de versterking van de taalvaardigheid.

De keuze om het traditionele grammaticaonderwijs te vervangen door het huidige taalbeschouwingsonderwijs (vooral over het taalgebruik, maar ook over het taalsysteem) werd gestoeld op de overweging dat:

- het traditionele grammaticaonderwijs een te hoog abstractieniveau heeft voor kinderen van basisschoollleeftijd;
- het traditionele grammaticaonderwijs weinig effect heeft op de taalvaardigheid van leerlingen.



Onderwijs in *taalbeschouwing* sluit veel beter aan bij de ervaringswereld en het begripsvermogen van leerlingen. Onderstaande tabel<sup>12</sup> plaatst beide varianten naast elkaar.

KLASSIEK GRAMMATICAOnderwijs (ZINS-ONTLEDING)	ONDERWIJS IN TAALBESCHOUWING
Nadruk op vorm.	Nadruk op betekenis, communicatie.
Gedecontextualiseerd, d.w.z. losse zinnen worden ontleed.	Er wordt gereflecteerd over natuurlijke contexten.
Er wordt op een abstract niveau met taal omgegaan.	Leerlingen gaan aan de slag met concrete authentieke taalmaterialen.
Gebaseerd op de klassieke Latijnse grammatica.	Taalspecifieke aanpak.
Kennis van termen is een belangrijke doelstelling.	Concepten en termen worden samen aangeleerd.

Het is niet de bedoeling terug te grijpen naar het traditionele grammaticaonderwijs.

We stellen vast dat hier en daar problemen opduiken met de implementatie van het taalbeschouwingsonderwijs. De eindtermen taalbeschouwing voor het basisonderwijs zijn 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.

De vaagheid van de terminologie die in de eindtermen taalbeschouwing van het basisonderwijs en het secundair onderwijs wordt gehanteerd laat bovendien veel ruimte voor interpretatie, wat leerplanmakers, en vooral leermiddelenmakers, ertoe heeft aangezet om een concrete vertaalslag te maken. Daardoor kunnen bepaalde termen in het secundair onderwijs een andere invulling krijgen dan de leerlingen gewoon waren te hanteren in het basisonderwijs.

Taalbeschouwing is een relatief nieuw begrip dat bij leraren vragen oproept. Het gebeurt dat leraren Nederlands in het secundair onderwijs taalbeschouwing verengen tot puur cognitieve instructie van grammatica (woordsoorten, zinsdelen en zinsfuncties, woordvorming), wellicht omdat dat een gekend terrein is, zeker wat de evaluatie ervan betreft. Die onzekerheid over taalbeschouwingsonderwijs zorgt ervoor dat leraren zich vastklampen aan een bepaalde taalmethode, die op haar beurt een vertaling is van leerplannen. De visie van de leerplanmakers is echter niet in alle taalmethodes op een coherente manier uitgewerkt. Opdat taalbeschouwingsonderwijs effectief zou zijn, moeten leraren zélf beschikken over de nodige linguïstische achtergrondkennis als ondersteuning voor het bereiken van de doelstellingen van taalbeschouwingsonderwijs.

Taalbeschouwingsonderwijs wordt vaak ook bemoeilijkt doordat de leerlingenpopulatie van onze scholen steeds heterogener is geworden. Het aantal zwak taalvaardige leerlingen is groot. Het gaat zowel om leerlingen die thuis Nederlands spreken als om leerlingen met een andere thuistaal. Voor die laatste groep leerlingen is Nederlands een tweede taal, soms

<sup>12</sup> We merken op dat taalbeschouwing eigenlijk een activiteit (actief kennis construeren) is, en dat ook grammaticaonderwijs op een taalbeschouwelijke manier kan benaderd worden.

zelfs een derde taal. Uit leerpsychologisch onderzoek is bekend dat leerlingen niet allemaal op dezelfde manier (een taal) leren<sup>13</sup>. In de klaspraktijk wordt er niet altijd voldoende rekening gehouden met het bestaan van verschillende soorten (taal)leerders.

### 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: communicatie. Deze kleine groep integreert de taalstructuren in het vaardigheidsonderwijs door ze aan te brengen, in te oefenen en te evalueren in betekenisvolle communicatieve contexten.

De huidige eindtermen MVT werden opgebouwd rond de vier vaardigheden en de doelstellingen voor taalstructuren werden daarin geïntegreerd. De bedoeling is dat ‘de leerlingen functionele kennis (over taalstructuren) kunnen gebruiken die nodig is voor het uitvoeren van luister-, lees-, spreek- en schrijftaken’. De eindtermen blijven echter vrij *vaag* in hun verwijzing naar de functionele kennis die nodig is voor het uitvoeren van allerlei taaltaken. De communicatieve vaardigheden, de verschillende strategieën, de reflectie-elementen en attitudes staan uitdrukkelijk verwoord in de Vlaamse eindtermen, maar de linguïstische competenties (woordenschat, grammatica, uitspraak, spelling en de talige correctheid in de sociale omgang) zijn onvoldoende concreet uitgewerkt en ingepast.

Het communicatief talenonderwijs heeft dus nog een weg te gaan. Het is niet alleen perfect te verzoenen met aandacht voor taalstructurele elementen; beide moeten gewoon samen gaan 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 totaal andere orde dan de taalvaardigheid van een taal zijn de cultuuraspecten ervan. Deze aspecten zijn noodzakelijk voor iedereen die in het kader van de basisvorming een taal leert, om zo gevoelig te worden voor culturele verschillen. De eindtermen echter bevatten niet expliciet cultuuraspecten, m.a.w. inhouden die te maken hebben met ‘Culture et Civilisation’ of ‘Country and Culture’ of ‘Landeskunde’.

## 2. Wat gaan we daaraan doen?

### 2.1 Wat wil de overheid 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

---

<sup>13</sup> 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: Ellis, N.C. (ed.). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press, p. 165-209.

eindtermen Nederlands en de eindtermen moderne vreemde talen (Frans in het basisonderwijs, Frans en Engels in het secundair onderwijs). Aandachtspunten zijn:

- attitudinale eindtermen in het basisonderwijs (met dien verstande dat ze haalbaar blijven voor alle leerlingen);
- concretere invulling van de eindtermen;
- afspraken in verband met gebruikte terminologie.

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 beter evenwicht tussen taalstructurele elementen en taalvaardigheid. Voor die doelgroepen heeft taalbeschouwing echter nog een extra functie. Taalbeschouwing dient ook een intellectueel-cognitief doel om de wereld, de taal en het taalgebruik, van de mens als individu en als lid van allerlei groepen te benaderen. In die zin draagt taalbeschouwing bij tot algemeen-culturele 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 en tegelijkertijd meer houvast creëren voor de leraren. We moeten ook hier zoeken naar een beter evenwicht tussen de communicatieve vaardigheden en de functionele kennis. We zullen de eindtermen daarom aanvullen met linguïstische competenties zoals beschreven in het Europees Referentiekader voor Talen (ERK). Hierbij is het vanzelfsprekend dat de beheersingsniveaus van de vaardigheden en de taalstructurele elementen gelijk lopen.

Voor de onderwijsvormen waarvoor de bestaande ontwikkelingsdoelen of eindtermen moeten aangepast worden aan nieuwe concepten of daarvoor nog moeten ontworpen worden (zie Moderne Vreemde Talen in BSO, KSO en TSO) werden te bereiken ERK-niveaus voorgesteld, waarover nog overleg moet worden gepleegd. Ook hier zullen zowel de vaardigheden als de overeenkomstige linguïstische competenties aan elkaar moeten gekoppeld worden.

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

## 2.2 Wat wil de overheid 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 is het aangewezen dat de leerplannen van het Nederlands en de moderne vreemde talen op elkaar afgestemd 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 zelf zorgen voor een ruim nascholingsaanbod. 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 MVT 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 pedagogische begeleiders en de nascholingsdiensten stimuleren om het document van de Europese Commissie “European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference”<sup>14</sup> te gebruiken.

---

<sup>14</sup> 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 naar een welbepaald niveau van taalvaardigheid, zoveel is duidelijk. Dat niveau van taalvaardigheid kunnen we echter niet goed beschrijven of benoemen. Op het ogenblik van de aanmaak van de eindtermen beschikten we immers nog niet over een referentiekader waarmee we het niveau van die basistaalvaardigheid konden benoemen of duidelijk maken. Sinds 2001 kunnen we, dankzij de werkzaamheden van de Raad van Europa, gebruik maken van een instrument waarmee we dat wél kunnen doen. We kunnen nu dankzij het ‘Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen’ (ERK)<sup>15</sup> het niveau van taalvaardigheid dat door de leerlingen via de eindtermen of de basisvorming moet worden bereikt, bepalen en benoemen.

Het ERK onderscheidt zes beheersingsniveaus van een vreemde taal: A1, A2, B1, B2, C1, en C2. Elk van de 6 niveaus wordt beschreven of verduidelijkt aan de hand van een reeks descriptoren 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 descriptoren 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 technische 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 departement onderwijs - besproken en goedgekeurd.

Algemeen wordt voor de basisvorming Frans en Engels vanaf het lager onderwijs tot en met de derde graad van het secundair onderwijs een mooie progressie vastgesteld in de beheersingsniveaus van de luistervaardigheid. De niveaus luistervaardigheid gaan van A1 over A2 naar B1.

Ook voor leesvaardigheid zit er een mooi continuüm in de progressie. Voor het ASO lopen de niveaus van A1 over A2 naar B1 en zo naar B2. Voor de basisvorming Frans of Engels van het KSO en het TSO gaat de beheersing leesvaardigheid mooi over van A1 over A2 naar B1.

---

<sup>15</sup> Common European Framework of Reference for Language Learning, Teaching and Assessment’, in 2001 gepubliceerd onder de auspiciën van de Raad van Europa. De Nederlandse Taalunie heeft dit document gedeeltelijk in het Nederlands laten vertalen. Deze vertaling is op heden nog niet officieel gepubliceerd.

Dezelfde logische evolutie van A1 over A2 naar B1 treffen we aan in de basisvorming spreekvaardigheid.

Zowel in het ASO als in het KSO en TSO zit er echter te weinig geleidelijke progressie in de basisvorming schrijfvaardigheid. 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. 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. 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 de ene onderwijsvorm naar de andere.

Samenvattend kunnen we het B1-niveau beschouwen als het globale eindniveau (van de basisvorming!) Frans en Engels van de leerlingen van het ASO, KSO en TSO. Het B1-niveau van het ERK wordt algemeen beschouwd als een goed instapniveau voor het hoger onderwijs, zowel voor taalrichtingen als niet-taalrichtingen. Het is een niveau dat in het ERK globaal 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.”<sup>16</sup> 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 (drempel) heeft gekregen. Eens je dit niveau hebt bereikt ben je over een drempel geraakt en nu kan je op weg gaan naar de hogere niveaus van taalbeheersing.

Dit globale B1-niveau van de basisvorming op het einde van het secundair onderwijs in ASO, KSO en TSO geldt voor alle leerlingen. We mogen niet vergeten dat de doelstellingen van de specifieke en complementaire delen van het secundair onderwijs (bijvoorbeeld ASO moderne talen of TSO handel) ervoor zorgen dat de niveaus van taalbeheersing voor sommige leerlingen hoger liggen dan de hier beschreven niveaus. Wellicht zullen veel van onze leerlingen zich voor alle vaardigheden of voor sommige van de vaardigheden op B2-niveau, of boven het Drempelniveau (B1), bevinden.

De eerste technische oefening die de basisvorming Frans, Engels en Duits heeft gekoppeld aan de Europese niveaus maakte ook duidelijk 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 wil de overheid opleggen?

---

<sup>16</sup> 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.

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 zou ten goede komen aan een meer gerichte inoefening en evaluatie van de vaardigheden. De educatieve elementen zoals de attitudes en leerstrategieën die nu in de Vlaamse eindtermen vervat zijn en in het ERK ontbreken, willen we zeker behouden.

Zowel voor Frans als voor Engels zullen de eindtermen schrijfvaardigheid moeten worden geherformuleerd. Ter wille van de logische progressie en de haalbaarheid zal eerst moeten worden bepaald welk beheersingsniveau schrijfvaardigheid op het einde van elk onderwijsniveau moet worden gehaald.

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

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. Ook de geplande groot-schalige peilingtoets van de Europese Commissie om gegevens te verzamelen over de taal-beheersingsniveaus van de Europese jongeren kan ons helpen.

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

Er moet bij het herzien en operationaliseren van de huidige eindtermen en bij het ontwikkelen van nieuwe eindtermen wel rekening worden gehouden met het feit dat het ERK in de eerste plaats is ontwikkeld voor volwassenen, vooral met het oog op de arbeidsmarkt en mobiliteit.

### 3.2 Wat wil de overheid stimuleren?

Bij de aankondiging van de koppeling van basisvorming Moderne Vreemde Talen aan de beheersingsniveaus van het Europees referentiekader voor de talen moet het onderwijsveld beter vertrouwd worden gemaakt met het ERK en de relatie ervan tot de eindtermen.

We bevelen de aanmaak van toetsenbanken aan. De gewaarmerkte toetsen kunnen ter beschikking van de scholen worden gesteld, zodat ze kunnen nagaan of de leerlingen de aan het ERK-gerelateerde niveaus van de eindtermen halen.

## 2.4 Vroeg vreemdetalenaanbod

### 1. Wat doet zich voor?

Met het oog op een vlotte doorstroming naar of aansluiting mét andere en hogere niveaus van onderwijs, is het van belang dat de doelstellingen van het talenonderwijs in het basisonderwijs helder en ondubbelzinnig zijn.

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 heel wat vragen op. Leraren en schooldirecties, pedagogische begeleiders en inspectieleden beamen dit. De regelgevende documenten gaven onvoldoende duidelijkheid rond gehanteerde begrippen. De implementatie verliep dan ook niet goed. Tot vandaag is het voor de leraren onduidelijk wat men met de begrippen precies bedoelt, hoe ze zich van mekaar onderscheiden, wat hun verhouding is t.o.v. het eropvolgende formele talenonderwijs, hoe dwingend de decretale bepalingen zijn, 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 die vroege vreemdetaalverwerving (talensensibilisering en taalinitiatie) en somde er de doelstellingen van op.

Talensensibilisering of taalsensibilisering 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. We bedoelen dat leraren kleuteronderwijs en lager onderwijs, en waarom niet ook leraren secundair onderwijs, eventueel gebruik kunnen maken 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 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



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 steekt 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 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 uitgangen van het werkwoord, geslacht, meervouden e.d.

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. Om te kunnen communiceren in een vreemde taal moeten de leerlingen samen met het aanleren van de vaardigheden ook een basiswoordenschat en een aantal fundamentele spraakkunstregels verwerven.

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 wil de overheid opleggen?

We zullen de bepalingen van het decreet basisonderwijs inzake de facultatieve vroege vreemdetaalverwerving herschrijven. We zullen meer duidelijkheid brengen en begeleidingsdiensten en nascholers vragen voor goede praktijkvoorbeelden en aangepast didactisch materiaal te zorgen. We wensen talensensibilisering (bij kinderen spelonderwijs en dus onbe-

wust bepaalde taalvaardigheden ontwikkelen) en initiatie Frans (een inleidende kennismaking voorafgaand aan het formele onderwijs, zonder evaluatiedruk) sterk aan te moedigen.

### 3.2 Wat wil de overheid stimuleren?

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.

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

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

### 1. Wat doet zich voor?

Reeds in het vorige hoofdstuk vermeldden we dat vanuit Europa de doelstelling werd geformuleerd om het aanleren van talen vanaf jonge leeftijd te veralgemenen. Met het oog hierop, maar rekening houdend met de Vlaamse context, werd het leergebied Frans verplicht in het vijfde en zesde leerjaar gewoon lager onderwijs<sup>17</sup>, en kan Frans samen met andere talen spelenderwijs in nog vroegere jaren worden geïntroduceerd.

#### 1.1 Frans verplicht in de derde graad van het basisonderwijs

Sinds de wijziging aan het decreet basisonderwijs 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 professioneel gerichte bacheloropleidingen 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 in 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. Uit onzekerheid zijn heel wat leraren geneigd het communicatieve, interactieve aspect van taalonderwijs achterwege te laten. Hoewel de eindtermen de vaardigheden centraal stellen, laat de praktijk zien dat veel leraren basisonderwijs nog steeds vasthouden aan een eerder traditionele, formele 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 de voorwaarde om

---

<sup>17</sup> In Brussel vanaf het 3<sup>de</sup> leerjaar.

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 verloopt<sup>18</sup>. 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. Vanuit verschillende hoeken (onderwijsinspectie, pedagogische begeleiding, lerarenopleiding) benadrukt men het belang van overleg en goede afstemming tussen het basis- en het secundair onderwijs wat betreft leerinhouden, aanpak en begrippenapparaat.

Men stelt vast dat er nog geen gepaste leerboeken voor het basis- en secundair onderwijs bestaan, die voldoende rekening houden met de nieuwe situatie m.b.t. het Frans en de overgang tussen beide onderwijsniveaus.

## 1.2 Mogelijkheid van een vroeg vreemdetalenaanbod

Zowel de lerarenopleiders als de pedagogische begeleiders constateren een groeiende interesse van scholen voor talensensibilisering en initiatie Frans. De vraag naar nascholing en ondersteuning op dit vlak neemt toe. De professioneel gerichte bacheloropleidingen integreren talensensibilisering en initiatie Frans in hun opleiding. Dit gebeurt weliswaar op zeer verschillende manieren.

Het is duidelijk dat de kennismaking met vreemde talen enkel zin heeft als men ermee van start gaat op vroege leeftijd, als men voorziet in de continuïteit van het aanbod en als het hele schoolteam er achter staat, op basis van het taalbeleid dat de school voert.

We laten in het midden of het verzorgen van initiatielessen Frans een even grote Franse taalvaardigheid van leraren veronderstelt als voor het geven van formeel talenonderwijs Frans. Toch constateren we dat minder taalvaardige leraren in het Frans zich niet graag wagen aan initiatie Frans. Ook hier dringt het probleem van de gebrekkige taalvaardigheid in het Frans zich dus op.

Scholen zijn nog onzeker wat betreft het organiseren van initiatie Frans. Men heeft nood aan transparantie en duidelijker krachtlijnen: Wat houdt initiatie Frans precies in? Hoe regelmatig geeft men best initiatie Frans? Wat is de leerlijn die loopt van talensensibilisering over initiatie Frans naar formeel onderwijs Frans?

Men signaleert ook een gebrek aan ondersteunend materiaal. Leerboeken zijn onvoldoende aangepast aan de nieuwe situatie en er is nood aan methodes voor het geven van initiatie Frans.

## 2. Wat gaan we daaraan doen?

### 2.1 Wat gaat de overheid opleggen?

---

<sup>18</sup> Zie Onderwijsspiegel schooljaar 2003-2004, Het onderwijs van het Frans in het basisonderwijs en de aansluiting op de eerste graad van het secundair onderwijs.

In het vorige hoofdstuk werd al vermeld dat de bepalingen van het decreet basisonderwijs in verband met de nieuwe mogelijkheid voor vroege vreemdetaalverwerving zullen worden herschreven. Een nieuwe wijziging van artikel 43 zal worden voorgesteld. Op die manier hopen we zowel voor de scholen, als voor de lerarenopleidingen en de begeleidingsdiensten meer duidelijkheid te scheppen rond de begrippen ‘talensensibilisering’ en ‘initiatie Frans’.

## 2.2. Wat gaat de overheid 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 professioneel gerichte bacheloropleidingen in onderwijs probeert men reeds de aandacht voor de overgang tussen deze twee onderwijsniveaus te stimuleren, 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 derde graad basisonderwijs is van prioritair belang. We zullen daarvoor een ambitieus nascholingsprogramma ontwikkelen. Wij wensen dat tijdens de basisopleiding van de bachelor lager onderwijs de taalvaardigheid Frans verhoogd wordt. Van iedere onderwijzer(es) verwachten we degelijke taalvaardigheid Frans om het leergebied in de 3<sup>de</sup> 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 regenten 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 netwerking en teamwerking kan er aan het opkrikken van de taalvaardigheid Frans worden gewerkt. In datzelfde kader zal de overheid de mobiliteit van leraren via uitwisselingsprogramma's aanmoedigen.

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.

Scholen moeten sterk worden aangemoedigd om talensensibilisering en initiatie Frans succesvol te implementeren (continuïteit in het aanbod, doorlopende leerlijnen, integratie in het totale onderwijsaanbod).

## 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 dringt aanpassing en betere aansluiting zich op 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 dezelfde bedenkingen gemaakt worden 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 statistieken 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 de twee vreemde talen in de basisvorming worden opgenomen.

### 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;

- moet inhoudelijk worden aangepast aan de functionaliteit van het taalgebruik van de onderwijsdoelgroep, dus verschillend per onderwijsvorm (en eventueel per studierichting, gelinkt aan de MVT 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).

## 2.1 Wat wil de overheid opleggen?

De huidige situatie in de A-stroom van de eerste graad SO kan worden behouden: Frans en Engels in de basisvorming. 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 (verplicht vak) dat zij zullen krijgen. 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 (= één pakket met gemeenschappelijke eindtermen) 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. Het concept voor het redzaamheidspakket moet nog verder uitgewerkt worden en de te bereiken doelen moeten in operationele en competentiegerichte eindtermen vastgelegd worden. Op het einde van de derde graad zou globaal een A1 niveau moeten bereikt zijn voor Frans en Engels. Er moet nog onderzocht worden of een dergelijk concept ook voor DBSO en BUSO kan gebruikt worden.

Voor de tweede en derde graad KSO en TSO zullen Frans én Engels in de basisvorming opgenomen worden. Om te vermijden dat dit een ernstige verzwaring van de studielast zou betekenen, moeten de bestaande eindtermen gescreend worden (zowel qua volume als te bereiken ERK-niveau). Ze moeten mogelijks operationeler en competentiegerichter geformuleerd worden. Het te bereiken niveau voor Frans en Engels kan per vaardigheid verschillen: B1 voor luisteren en lezen, A2 voor spreken en schrijven.

## 2.2 Wat wil de overheid 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 het vak PAV), 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 geoordeeld worden 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 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 (team-teaching, netwerking, ...).

Het redzaamheidspakket in de tweede en derde graad van het BSO kan aan 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 zeker ingekleurd moeten worden naar de studierichting. Een aansluiting bij het beroepsprofiel zou de belangstelling van de sectoren moeten kunnen opwekken, zodat zij eventueel kunnen bijdragen aan de aanmaak van leermiddelen. 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, of kan gebruik maken van een taalassistent uit Wallonië.

Voor bepaalde taalgerichte opleidingen in de tweede en derde graad BSO zou het redzaamheidspakket van de basisvorming kunnen worden vervangen door een intensiever en ruimer aanbod van Frans en Engels, dat zeker in de derde graad een duidelijke inkleuring krijgt naar de studierichting. De doelstellingen zullen dan wellicht 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 moeten aangeboden worden. Engels en/of Duits zouden kunnen aangeboden worden in specifiek taalgerichte opleidingen, afgestemd op de beroepsprofielen.

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

### 1. Wat doet zich voor?

Sinds 2002 worden in Vlaanderen periodieke peilingen afgenomen. Peilingen onderzoeken in welke mate leerlingen in Vlaanderen de eindtermen/ontwikkelingsdoelen hebben bereikt. Ze leveren niet alleen objectieve en betrouwbare informatie op, ze laten ook toe op het niveau van de overheid een grondige *analyse* te maken van de sterke en zwakke plekken in het onderwijscurriculum en er lessen uit te trekken.

Bij de peilingen die tot nu zijn afgenomen, waren de mogelijkheden voor analyse en uitdieping van de resultaten 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 toelaten verschillen in prestaties te verklaren. Wanneer we kenmerken van scholen en leerprocessen kunnen aanduiden die leiden tot betere leerresultaten bij de leerlingen, kunnen de resultaten op de peilingen de scholen stimuleren om aan verbetering en vernieuwing te werken.

Naast peilingen maken we ook gebruik van de resultaten van internationaal vergelijkend onderzoek om de kwaliteit van het Vlaamse talenonderwijs in kaart te brengen. Via PISA verwerven we inzicht in welke mate 15-jarigen beschikken over de nodige vaardigheden om te kunnen functioneren in de hedendaagse maatschappij. We kunnen ook nagaan of scholen met een vergelijkbare leerlingenpopulatie al dan niet verschillen in de leerprestaties van hun leerlingen. Scholen die aan het onderzoek deelnamen, krijgen hierover feedback, en een deel van de toetsopgaven wordt achteraf voor het hele onderwijsveld vrijgegeven.

### 2. Wat is er al gebeurd?

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

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

### 3. Wat gaan we vervolgens doen?

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 ons toelaten conclusies te trekken op systeemniveau.



We overwegen eveneens een peilingtoets (met parallelproeven) 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.

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.

Bij de peilingen zullen we blijven werken met steekproeven. Het is organisatorisch en financieel immers onhaalbaar om de peilingtoetsen in alle scholen af te nemen. In de toekomst zullen we de gegevensbevraging optimaliseren en uitbreiden. Dat moet de onderzoekers toelaten hun analyses veel verder uit te diepen en een 'verklarend 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.

Van elke toets zullen daarenboven twee versies worden ontwikkeld: de eigenlijke peilingtoets en een parallelversie. Deze parallelversie meet exact hetzelfde als de landelijke peilingtoets, maar bestaat uit andere (gelijkaardige) opgaven. We zullen deze paralleltoets telkens ter beschikking stellen van de scholen nadat de resultaten op de landelijke peiling zijn bekendgemaakt. Elke school die deze paralleltoetsen wenst, kan ze dan gebruiken om na te gaan of ze de betrokken eindtermen of ontwikkelingsdoelen bij haar leerlingen heeft gerealiseerd. Scholen uit de steekproef en scholen die de paralleltoetsen aanvragen kunnen zichzelf een spiegel voorhouden op basis van de resultaten op deze wetenschappelijk onderbouwde toetsen. De eerste paralleltoetsen zullen wellicht ter beschikking zijn in 2008. Het betreft dan parallelversies van de peilingen die in mei-juni 2007 zullen worden afgenomen (zie boven).

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

## **2.8 Toetsen als ondersteuning van het taalbeleid van de overheid en van de scholen**

### 1 Wat doet zich voor?

Scholen zijn vragende partij om zicht te krijgen op de taalproblematiek binnen de eigen school om er mogelijk een verbeteringstraject aan te koppelen. Peilingen i.v.m. taal en feedback op de resultaten zijn een hulp daarbij. Op basis van de peilingen zullen we over parallelversies beschikken. Op die wijze hebben we dan een instrument voor een screening in de overgang van het ene naar het andere onderwijsniveau (bv. de overgang van lager naar secundair onderwijs). Een peilingtoets is geschikt voor interne kwaliteitszorg door de school, maar het moet nog worden nagegaan in welke mate ze bruikbaar zijn om problemen bij individuele leerlingen te signaleren. Peilingen alleen volstaan dus niet.

### 2 Wat willen we daaraan doen?

We stellen voor om de scholen te stimuleren om de beheersing van het Nederlands van hun leerlingen – via aanvullende taaltoetsen – in kaart te brengen. Uiteraard zijn deze taaltoetsen een belangrijk element voor het taalbeleid van de overheid

Vanzelfsprekend is er een verband met peilingen, als die taal als onderwerp hebben (zie daarvoor 2.8). Om zicht te krijgen op de beheersing van het Standaardnederlands in het Vlaamse onderwijs vormen de taaltoetsen een belangrijke aanvulling bij de peilingen.

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 de beheersing van het Nederlands (lezen, luisteren, schrijven en spreken<sup>19</sup>) door hun leerlingen in kaart te brengen en op te volgen. Screeningresultaten leveren signalen op van mogelijke problemen op individueel leerlingniveau, op klasniveau en op schoolniveau.

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

### Toetsmomenten kiezen

Belangrijke toetsmomenten zijn:

- de overgang van het kleuter- naar het lager onderwijs (aanvang alfabetisering);

---

<sup>19</sup> Meer en meer (o.a. vanuit de Europese Commissie) wordt op het belang gewezen van metalinguïstische vaardigheden. In het ter beschikking stellen van toetsen aan scholen, kan daar pas mee worden rekening gehouden indien deze expliciet in de eindtermen worden vermeld.

- halfweg het lager onderwijs (opvolgen groei leerlingen; eventueel bijsturen met het oog op het bereiken van de eindtermen);
- de overgang van het lager naar het secundair onderwijs (vaststelling van de bereikte resultaten in het basisonderwijs en beginscreening voor het secundair onderwijs);
- de overgang van de eerste naar de tweede graad secundair onderwijs (vaststelling van een verhoogd risico op ongekwalificeerde uitstroom);
- de overgang van het secundair naar het hoger onderwijs (vaststelling van de bereikte resultaten in het secundair onderwijs en beginscreening voor het hoger onderwijs).

Bij toetsen op scharniermomenten, dient de vraag beantwoord of dit gebeurt op het einde van een periode of bij de start van een nieuwe periode. Peilingen richten zich op het einde van een periode en zijn interessant om - via de resultaten van leerlingen - zicht te krijgen op de effecten van het gevoerde schoolbeleid.

Het is echter ook noodzakelijk om – bij aanvang van een periode – te achterhalen hoever leerlingen individueel en als groep staan en een signaal te krijgen voor potentiële problemen. Een screening brengt scholen op het spoor van mogelijke problemen. Om een duidelijk beeld van die problemen te krijgen, moeten scholen gebruik maken van diagnostiserende instrumenten (zie verder). We moeten ons ervan bewust zijn dat het screenen van leerlingen – vooral op overgangsmomenten in de onderwijsloopbaan (bv. de overgang van basis- naar secundair onderwijs) – een risico inhoudt op homogenisering van leerlingengroepen, op oriëntering die teveel gericht is op (gebrek aan) taalvaardigheid en te weinig op algemeen potentieel, en op individualisering van de remediëring.

Het is (financieel) onmogelijk en ook onwenselijk om toetsen te ontwikkelen voor elke overgang in de schoolloopbaan. We stellen voor het toetsen van de leerlingen prioritair stimuleren:

- aan de aanvang van hun alfabetiseringsproces (overgang kleuter- naar lager onderwijs) om via een relatief eenvoudige screening een inschatting te maken van de schoolse taalvaardigheid.
- halverwege de schoolloopbaan in het lager onderwijs, om mogelijke progressie vast te stellen en remediëring mogelijk te maken; de meeste scholen verschuiven op dat ogenblik de aandacht van technisch naar begrijpend lezen, schrijven als "communicatieve act" doet zijn intrede, het zaakvakkenonderwijs wordt geïntroduceerd of sterker aangezet. Elk van die stappen doet een beroep op specifieke schoolse taalvaardigheid, die essentieel is om met succes verder onderwijs te kunnen volgen.
- bij de instroom in het beroepsonderwijs tijdens de overgang van de eerste naar de tweede graad secundair onderwijs: de haalbaarheidsstudie wijst erop dat leerlingen van het beroepsonderwijs moeilijkheden hebben om een aantal eindtermen te halen, die te maken hebben met een niveau van algemene geletterdheid dat minimaal nodig is om in de maatschappij te kunnen functioneren (dit komt overeen met de eindtermen taalvaardigheid eerste graad). Het is van belang voor deze leerlingen aangepaste acties uit te werken.

#### Aanbod van taaltoetsen

Om de scholen te stimuleren de taalvaardigheid van de leerlingen op een aantal belangrijke scharniermomenten te screenen en er de nodige conclusies uit te trekken voor hun taalbeleid, zullen we taaltoetsen kosteloos ter beschikking stellen. Scholen nemen zelf de verantwoordelijkheid om die toetsen al of niet te gebruiken en dat op een zinvolle manier te doen. Of en hoe scholen taaltoetsen gebruiken als een instrument in de oriëntatie van hun taalbeleid zal door de inspectie ook worden nagegaan in (thematische) doorlichtingen. In

de lerarenopleiding zal aan de rol en het belang van taaltoetsen ook aandacht moeten worden besteed.

Om scholen toe te laten 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.

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

- de functionele taalvaardigheid van leerlingen vaststellen.
- aansluiten bij de eindtermen;
- zowel lezen als luisteren, schrijven en eventueel spreken, screenen.
- de taalvaardigheid geïntegreerd meten.
- toelaten dat de resultaten van individuele leerlingen aggregaerbaar zijn 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.

#### Diagnose van taalvaardigheidproblemen

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. CLB) in te roepen. Daarom zullen we vanuit de overheid voorlopig geen diagnostische instrumenten laten ontwikkelen.

## **2.9 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 Commissie<sup>20</sup> - 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 (vooralsnog) 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 1<sup>ste</sup>, 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> 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.

---

<sup>20</sup> Aan de Raad, het Europees Parlement, het Europees Economisch en Sociaal Comité en het Comité van de Regio's.

CLIL is dus een werkvorm waarmee scholen de talenkennis van hun leerlingen kunnen versterken. Dit 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 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 terzake 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 dat 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 voorziet, 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 enige voorzichtigheid geboden, het staat niet omomstotelijk vast of de dubbele winst, taalvaardigheid in de instructietaal naast competentie-ontwikkeling 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 zijn. Nogal wat scholen hebben interesse om met deze werkvorm van start te gaan.

Hierboven somden we reeds 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 aangewezen 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, leerplan-doelen) dezelfde blijven.
- dat we, eenmaal we met een instructietaal begonnen zijn, er ook mee doorgaan: we kunnen wel van zaakvak wisselen maar niet van CLIL-taal;
- 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. Of we die talenkennis laten bewijzen, dan wel of het schoolbestuur daarover oordelen kan, laten we vooralsnog in het midden.

We menen dat CLIL tijdens de derde kleuterklas of 1<sup>ste</sup> en 2<sup>de</sup> graad van het basisonderwijs in Vlaanderen niet wenselijk is. De standaardtaal is nog onvoldoende verankerd. Ook in de 3<sup>de</sup> 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 inwoners Nederlands te leren, Standaardnederlands, vanuit een emancipatorische beweegreden: het is de snelste manier om zich een plaats op de arbeidsmarkt te verwerven en om vol deel te nemen aan de Vlaamse samenleving. Tot slot mogen we ons eerste doel, met name een algemene verbetering van de Nederlandse taalvaardigheid niet uit het oog verliezen. We moeten ervoor zorgen dat met deze benadering iedereen beter wordt.

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 3<sup>de</sup> graad komt Engels in aanmerking, in de aanloop naar het hoger onderwijs. Zo zou de wetenschappelijke literatuur, overvloedig gesteld in het Engels, toegankelijker worden voor de 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 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 borgen. Binnen de hierboven geschetste voorwaarden kunnen de projectscholen kiezen vanaf welke graad in het SO, in welk studiegebied en voor welke vakken het CLIL-onderwijs zal plaatsvinden.

We zijn bezorgd dat de Vlaamse scholen in Brussel en 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, en maken dus voorbehoud bij CLIL in Frans, Engels en Duits in deze scholen. (Ik wil hierbij duidelijk stellen dat herhaling van zaakvakken in het Frans eigenlijk geen vorm van CLIL is.) Daar is een doorgedreven taalbad Nederlands (CLIL in het Nederlands voor vele van deze leerlingen) de eerste prioriteit.

#### Fase van overleg voorafgaand aan principiële beslissing

We stellen daarom voor het principe zowel als de mogelijke rand- en implementatievoorwaarden met politieke en onderwijspartners te bespreken gedurende voldoende tijd en pas tegen 1 februari 2007 na overleg met politieke en onderwijspartners een gedragen en definitief standpunt in te nemen.

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 (decreta basisvorming en specifiek gedeelte).

Als overheid moeten we wel de noodzakelijke regelgevende maatregelen treffen inzake taal- of onderwijswetgeving. Veel zal echter afhangen van de pistes die de onderwijsverstrekkers wensen te bewandelen. Zien zij CLIL als een geschikte werkvorm voor de decreta basisvorming? Zouden zij CLIL invoeren in het specifiek gedeelte van het curriculum? Of lijkt het hen 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 de mogelijkheid van parallelle trajecten (een CLIL-traject naast een traject in het Nederlands) moet een expliciet element van de evaluatie zijn. Deze mogelijkheid houdt immers potentieel de mogelijkheid tot selectie/segregatie binnen een school in.





## **2.10 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 de 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 wil de overheid mogelijk maken?

Het is belangrijk dat scholen, gekaderd binnen hun taalbeleid 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 plaats vinden. Het kan gaan om uitwisselingen van leraren, leerlingen of beide tegelijk.

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

#### 2.1 Leraren

Scholen zullen zelf bepalen of uitwisselingen van leraren al of niet gelijktijdig plaats vinden en of ze plaats vinden voor een korte of langere periode. Scholen passen het samenwerkingsproject in hun algemene werking in. Ze 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 die uitwisselen 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 worden naar hoe die uitwisseling er moet uitzien.
- 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 ten volle 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, resp. uitwisseling mogelijk te maken als een ‘verlof wegens bijzondere opdracht’ of als een ‘verlof wegens opdracht’. Bij niet-gelijktijdige uitwisseling is er natuurlijk budget nodig. Een op te lossen knelpunt is wel het feit dat de terugbetaling van de loonkost duurder is voor Wallonië dan voor Vlaanderen. 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, een systeem moeten worden voorzien waarbij vervangingen mogelijk zijn. Bij een systeem van (bijzondere) opdracht is een dergelijke vervanging voorzien. Bij een systeem van nascholing is deze momenteel niet voorzien.

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. Eerder lijkt het aangewezen 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. Echter, art. 129, §1 van de grondwet geeft 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 kan hierbij ter 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 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, 4<sup>e</sup> van het besluit kan worden besloten 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 besloten 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 herdoen in het Franstalig of Duitstalig onderwijs.

Voor kortdurende 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).