



Vlaanderen
is onderwijs & vorming

WERKSEMINARIE NA DE PEILING FRANS

AHOVOKS
AGENTSCHAP VOOR HOGER
ONDERWIJS,
VOLWASSENENONDERWIJS,
KWALIFICATIES
& STUDIETOELAGEN

kwalificatiesencurriculum.be/peilingen

Voorwoord

Behalen de leerlingen in het Vlaamse onderwijs de eindtermen? Die vraag wordt elk jaar gesteld voor een aantal leergebieden of vakken. In 2017 peilde het Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (KU Leuven) Frans in het basisonderwijs.

De resultaten van de peilingen bieden heel wat stof om over in gesprek te gaan. Daarom organiseert AHOVOKS na elke peiling een werkseminarie voor verschillende onderwijsactoren: het Departement Onderwijs en Vorming, de Onderwijsinspectie, de onderwijsverstrekkers, de onderzoekers van het Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen, uitgeverijen, academici, leraren en lerarenopleiders. Dat gesprek leidt op zijn beurt tot aanbevelingen om het onderwijs te optimaliseren en zo de prestaties van de leerlingen te verbeteren.

Op 5 december 2018 vond het werkseminarie over de peiling Frans in het basisonderwijs plaats. Deze brochure bevat een bondige samenvatting van de peilingsresultaten, het verslag van het seminarie en een reeks aanbevelingen. Deze tekst bevat de neerslag van de gesprekken in de werkgroep alsook aanbevelingen. In het verslag van het werkseminarie worden de meningen van de deelnemers zo accuraat mogelijk weergegeven. AHOVOKS heeft onder meer op basis van dat verslag een aantal aanbevelingen geformuleerd. Die aanbevelingen worden per thema geformuleerd en op het einde van deze tekst gegroepeerd per doelgroep. Op basis van die aanbevelingen kunnen de onderwijsactoren hun praktijk optimaliseren.

Ik wil graag iedereen bedanken voor de medewerking aan het werkseminarie. Door samen te werken slagen we erin om de kwaliteit in het onderwijs te verhogen. Laat de aanbevelingen die in deze brochure geformuleerd worden, daar een aanzet toe zijn.



Peter Parmentier
Administrateur-generaal AHOVOKS

Inhoudstafel

Voorwoord	2
De peilingsresultaten	4
Eerste reacties naar aanleiding van de peilingsresultaten	5
Het contact met de Franse taal	5
De lerarenopleiding	9
Professionalisering – nascholing	13
CLIL	15
Taalinitiatie	18
Specifieke leermeesters Frans	21
Promotiecampagnes	23
Dialogoog	26
Talenbeleid	26
Onderwijsleermiddelen	27
Conclusie: doelgroepgerichte aanbevelingen	32
Aanbevelingen voor pedagogisch begeleiders (leerkrachten en scholen)	32
Aanbevelingen voor lerarenopleiders	33
Aanbevelingen voor educatieve uitgevers	33
Aanbevelingen voor de overheid (beleidsmakers en onderwijsinspecteurs)	33

De peilingsresultaten

De peilingen wijzen uit dat 45% van de leerlingen de eindtermen Frans voor lezen haalt en dat iets meer dan twee derde van de Vlaamse leerlingen (69%) de eindtermen Frans voor luisteren beheerst op het einde van de lagere school.

Meisjes bereiken de eindtermen voor lezen en luisteren vaker dan jongens. De verschillen op basis van geslacht zijn het grootst voor lezen. De helft van de meisjes haalt de eindtermen voor lezen terwijl dit aandeel voor de jongens ruim onder de helft ligt.

Daarnaast tonen de resultaten aan dat de prestaties vaak samenhangen met de thuistaal van de leerlingen. Leerlingen die thuis Frans praten, al dan niet in combinatie met het Nederlands of met een andere taal, halen vaker de eindtermen Frans voor lezen en luisteren dan leerlingen die thuis geen Frans praten.

De resultaten tonen ook aan dat de prestatieverschillen tussen leerlingen gerelateerd zijn aan hun sociaaleconomische status. Leerlingen die uit een gezin komen met een lage sociaaleconomische status doen het minder goed dan leerlingen uit een gezin met een gemiddelde sociaaleconomische status. Leerlingen uit deze laatste groep doen het weer minder goed dan leerlingen die uit een gezin komen met een hoge sociaaleconomische status.

Daarnaast werd er een praktische proef ontwikkeld voor de vaardigheid spreken. De leerlingen moesten aantonen in welke mate ze gegeven informatie kunnen navertellen, een persoon en een situatie kunnen beschrijven aan de hand van een opsomming, vragen kunnen begrijpen en beantwoorden, correcte vragen kunnen stellen en gebruik kunnen maken van elementaire omgangsvormen en beleefdheidsconventies. Er werd ook nagegaan in welke mate leerlingen antwoorden in het Frans en inhoudelijk en vormelijk correcte antwoorden kunnen geven. Ongeveer de helft van de leerlingen slaagt erin om iets na te vertellen in het Frans, een persoon te beschrijven of vragen te begrijpen en te beantwoorden. Minder dan één derde van de leerlingen kan op het einde van het lager onderwijs correcte vragen stellen en een situatie aan de hand van een opsomming beschrijven. Een ruime meerderheid van de leerlingen past wel spontaan omgangsvormen en beleefdheidsconventies toe in een gesprek. Bijna alle leerlingen antwoorden volledig in het Frans. Daarnaast tonen de resultaten aan dat inhoudelijk en vormelijk correct Frans spreken een struikelblok is voor de leerlingen. Slechts twee vijfde van de leerlingen geeft inhoudelijk correcte antwoorden. Wat betreft vormcorrectheid tonen de resultaten dat drie vijfde van de leerlingen bij een vraaggesprek kan antwoorden aan de hand van een correct woord, een correcte woordgroep of een correcte zin. Bij de andere opdrachten slaagt minder dan een kwart van de leerlingen erin om correcte zinnen te formuleren.

Eerste reacties naar aanleiding van de peilingsresultaten

Algemeen beschouwd waren de meeste deelnemers aan de gespreksgroepen niet erg verrast door de peilingsresultaten. Vertegenwoordigers van zowel de lerarenopleiding, uitgeverijen, onderwijsverstrekkers als van de overheid beschouwden de resultaten als het logisch gevolg van een trend die zich al enkele jaren aftekent.

Lerarenopleiders wezen op het feit dat het niveau van de studenten voor Frans al geruime tijd daalt, ondanks de grote inspanningen om het tij te keren. Voor velen was het duidelijk dat het niveau van de instroom afneemt.

Anderen vonden dat de huidige impasse eerder een maatschappelijk probleem blootlegt. Volgens hen wordt talenkennis niet hoog meer in het vaandel gedragen en het maatschappelijk belang ervan lijkt te tanen.

Naar aanleiding van de toelichting van de peilingsresultaten door het Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen werd de vraag gesteld of het wel wenselijk is om de instructies van de toets in het Nederlands te geven.

Sommige deelnemers wezen op het feit dat leraren lager onderwijs schriftelijke productie en spelling benadrukken om te beantwoorden aan de verzuchtingen van het secundair onderwijs.

Er werd ook opgemerkt dat bij elke invoering of aanpassing van maatregelen en initiatieven (bv. CLIL, taalinitiatie ...) het onontbeerlijk is dat de nodige tijd en middelen worden vrijgemaakt om de mensen in het werkveld degelijk voor te bereiden.

Het contact met de Franse taal

Het belang van een intensief contact met de taal werd door iedereen onderstreept. Een intensief buitenschools contact bevordert de spreekvaardigheid en verhoogt de spreekdurf en moet daarom hoog op de agenda geplaatst worden: hoe meer natuurlijk contact met de taal, hoe beter men de taal opneemt en verankert en hoe hoger men het belang van talenkennis inschat. Passief verworven woordenschat en grammaticale structuren worden tijdens de lessen Frans geactiveerd: impliciete leerprocessen worden geconsolideerd door meer expliciete. Het beperkte aantal uren Frans volstaat niet om echte taalbeleving te garanderen. Als de leraar niet buiten het vak treedt en er geen 'levende' taal van maakt, dan kan de leerling volgens de deelnemers de taal niet 'beleven' en dus niet leren. Leraren en leerlingen verlaten best de klasmuren om functionele taalvaardigheid aan te kweken. Daarom vonden

sommige deelnemers dat er moet afgestapt worden van vakjes en klasmuren: functionele taaltaken zijn *le nouveau mot d'ordre* (buiten de klas treden en het Frans beoefenen in reële situaties). Maar dat blijkt moeilijk te liggen voor leerkrachten en voor directies die al te vaak vasthangen aan de wekelijkse lessen. Sommigen wezen op de vrijheid van scholen om uren te clusteren: scholen hebben de vrijheid om onderwijs in te richten zoals hen goed dunkt. Er werd gewezen op de verschillende mogelijkheden tot uitwisseling om de taal echt te gebruiken (bv. het Prins Filipfonds, Swap-Swap ...). In dat verband werd er echter ook op gewezen dat alles vertrekt vanuit een authentieke en intrinsieke motivatie om een taal te leren. Voor Engels is die motivatie vaak hoog (bv. games, ICT, muziek, jongerencultuur ...), voor Frans geldt het tegendeel.

Wat betreft de moeilijkheid om mondelinge interactie te organiseren tijdens de les Frans werd de optie van taaluitwisselingen gesuggereerd: aangezien mondelinge interactie erg tijdrovend is (en dus vaak wegvalt of wordt herleid tot het naar voren brengen van uit het hoofd geleerde dialoogjes), is het wenselijk om er een 'derde partij' bij te halen.

Vele deelnemers vonden dat de Franse taal terug in de huiskamer gebracht moet worden, op het niveau van de leerlingen. Hier is misschien een rol voor de media weggelegd. De Vlaamse Overheid zou de openbare omroep kunnen aansporen om uitzendingen te programmeren waarin Frans wordt gesproken op het niveau van 11 à 12-jarigen (vb. kinderjournaal, jeugdreeksen ...).

Het belang van het principe 'instructietaal = doeltaal' werd door niemand betwist. Om een maximale *exposure* te bekomen is het van groot belang dat de leerkracht overwegend Frans spreekt tijdens de les. Het gebruik van de doeltaal als instructietaal is de meest natuurlijke manier van blootstelling aan een vreemde taal in een onderwijscontext (het is per slot van rekening een rechtstreekse interactie tussen de leerkracht en de leerling) en bepaalt in hoge mate de taalverwerving van de leerling. Peilingen en ander onderzoek wijzen dat uit. Gezien het erg beperkte contact dat de jongeren hebben met het Frans buiten de schoolse context is de leerkracht de eerste (en vaak enige) bron van talige input.

AANBEVELINGEN

1. Maatregelen nemen ter bevordering van het buitenschools contact met het Frans.

De overheid zou initiatieven kunnen nemen om het Frans terug in de leefwereld van de jongeren binnen te brengen. bv. door de openbare omroep te stimuleren om uitzendingen te programmeren waarin Frans wordt gesproken op het niveau van de leerlingen. We denken dan aan jeugdjournaals (zo zou *Karrewiet* regelmatig een nieuwsthem over Wallonië in het Frans kunnen programmeren), aan educatieve tekenfilms (bv. naar analogie met *Dora*), aan jeugdreeksen De overheid zou de totstandkoming en de uitzending van dergelijke programma's op de openbare omroep kunnen faciliteren. Ook intensieve taalbadens zoals taalkampen in Wallonië en uitwisselingen met Waalse scholen kunnen een katalysator zijn voor de motivatie om Frans te leren. Studies (Van den Branden e.a. 2019) wijzen uit dat uitwisselingen naar de doeltaalcontext hun vruchten afwerpen, in het bijzonder bij jonge leerders, waarschijnlijk omdat die gevoeliger zijn voor impliciete, onbewuste vormen van leren. De overheid zou initiatieven kunnen nemen die dergelijke taalkampen en uitwisselingen aanmoedigen. Ook buiten de schoolse context is het immers van belang dat de leerlingen in contact komen met de taal in betekenisvolle contexten. Het omgaan met een vreemde taal in reële, dagdagelijkse contexten is een sterk motiverende factor bij het leren van een vreemde taal, aangezien het nut van het leren van een andere taal op die manier tastbaar wordt. Er zijn indicaties dat de vaardigheid in en de attitude ten opzichte van vreemde talen in hoge mate gerelateerd zijn aan de blootstelling aan de taal en aan de status die de taal heeft (Van den Branden e.a. 2019). De resultaten van de peilingen Frans in het basisonderwijs van 2017 tonen o.a. een verband aan tussen de prestaties van leerlingen (in het bijzonder voor luisteren) en het contact met de Franse taal. Uit het ESLC-onderzoek van 2012 (European Commission 2012) blijkt dat Vlaamse jongeren duidelijk beter scoren voor Engels dan voor Frans met als voornaamste oorzaak dat Engels meer tot hun leefwereld behoort. Rijke *exposure* in relevante contexten stimuleert het taalverwervingsproces. Een intensief buitenschools contact bevordert de spreekvaardigheid en verhoogt de spreekdurf en moet daarom hoog op de agenda geplaatst worden: hoe meer natuurlijk contact met de taal, hoe meer de taal opgenomen en verankerd wordt en hoe meer de leerder bewust wordt van het belang van talenkennis.

2. Scholen aansporen om te zoeken naar efficiënte manieren om de beschikbare uren Frans optimaal te benutten.

Nu is het veelal zo dat de beschikbare lessen gespreid worden over verschillende dagen, wat nauwelijks toelaat om 'in de taal te kruipen'. Scholen hebben echter de vrijheid om onderwijs in te richten zoals hen goed dunkt. Scholen kunnen bv. de beschikbare uren Frans clusteren zodat meer efficiënte werkvormen toegepast kunnen worden zoals buiten de klas/school

treden, taaluitwisselingen, projectwerking, multidisciplinair/leergebiedoverstijgend werken ... Het gebruik van nieuwe multimediale technologieën, zoals skypen met Franstaligen, kan een oplossing zijn om het verplaatsingsprobleem te vermijden. Heel wat lagere scholen hebben ondertussen iPads ter beschikking, wat talrijke mogelijkheden biedt tot echte interactie met Franstaligen. Een klaslokaal waar *video conferencing* mogelijk is zou uiteraard welkom zijn. Enkele voorbeelden van uitwisselingsinitiatieven die verdere promotie verdienen: Buurklassen, Erasmus+, Kern Actie 1 en 2, eTwinning, het Prins Filipfonds ...

3. Leraren aansporen om het principe 'instructietaal = doeltaal' te respecteren.

Omwille van het beperkte contact dat de leerlingen hebben met het Frans buiten de schoolse context, is de leraar de belangrijkste en vaak de enige bron van talige input voor de leerlingen. De peilingen en ander onderzoek wijzen uit dat er een correlatie is tussen het al dan niet spreken van de doeltaal door de leraar en de taalverwerving van de leerling.

De lerarenopleiding

Ook de lerarenopleiding werd uitgebreid onder de loep genomen. Omwille van de problematische instroom bij de lerarenopleidingen, bepleitten verschillende deelnemers bindende toelatingsproeven. Een lerarenopleider schetste het probleem: bovenop de gebrekkige instroom is er soms slechts één semester om de lacunes op vlak van taalbeheersing weg te werken en slechts één semester om vakdidactische problemen aan te pakken. Andere deelnemers bevestigden dat verhaal: het is uiterst moeilijk om competente mensen af te leveren als de tijd er niet voor is. Het rapport *stERK in Frans* heeft aangetoond dat de decretaal vooropgestelde ERK-niveaus niet gehaald worden. Het is onwaarschijnlijk dat die trend op korte termijn gekeerd kan worden. Daarenboven kost het 180 uren om van een B1-niveau naar een B2-niveau te gaan. Als men vasthoudt aan de ERK-niveaus moeten de mogelijkheden worden gecreëerd om dat niveau te halen. Heel wat deelnemers pleitten dan ook voor het aanzienlijk uitbreiden van de tijd en de middelen die de lerarenopleidingen ter beschikking krijgen om de studenten een adequate vorming te geven. Velen vonden met andere woorden dat er meer middelen en ruimte moeten vrijgemaakt worden voor Frans in de lerarenopleiding. Er werd aanbevolen om het aantal uren Frans in de lerarenopleiding op te trekken en om de lerarenopleiding over vier jaar te spreiden. Sommige lerarenopleiders verklaarden dat ze een vak voor uitdieping in het Frans geven maar dat de respons erg beperkt is omdat de studenten zich hier niet sterk genoeg voor voelen. Sommige deelnemers suggereerden om de stageperiode in de lerarenopleiding te verlengen. De duur van de huidige stages is vaak zo beperkt dat de student geen relevante praktijkervaring kan opdoen. Er werd ook opgemerkt dat de lerarenopleidingen de laatste jaren een afkalving tot een halvering van de studentenaantallen zien: de inschrijvingen zaten in een onmiskenbaar dalende lijn op het moment van het werkseminarie.

Er kan ook een systeem van uitwisselingen toegepast worden op de lerarenopleiding. Sommige Waalse immersiescholen zijn vragende partij om Vlaamse studenten te rekruteren. Vlaamse studenten kunnen 4 tot 6 weken logeren in een Waals gezin en lesgeven (in het Nederlands) in een immersieschool. Zo krijgen ze contact met Franstalige leerlingen. Sommige lerarenopleiders verklaarden dat ze een systeem van uitwisselingen hebben, maar dat studenten weigerachtig staan tegenover een stage in Brussel of Wallonië.

Er werd terloops gewezen op de noodzaak om sterke leerkrachten te hebben in het basisonderwijs. Hoe jonger de kinderen, hoe sterker de leerkrachten moeten zijn. Met het oog op het vermijden van fossilisatie (het aanleren van taalfouten) moet er maximaal ingezet worden op het beginniveau.

AANBEVELINGEN

- 4. De instroom in de lerarenopleiding versterken.** Het rapport stERK in Frans (School of Education Associatie KULeuven 2011) toont aan dat dit probleem aangepakt moet worden. Sommige lerarenopleidingen leveren grote inspanningen om te remediëren, maar de praktijk wijst uit dat niet alle tekorten eenvoudig weggewerkt kunnen worden. We bevelen aan om de instaptoets bindend te maken: eenzelfde wetenschappelijk onderbouwde en gekalibreerde test voor alle lerarenopleidingen garandeert objectiviteit en duidelijkheid. De overheid zou bindende voorwaarden kunnen opleggen, zoals het volgen van een extra voorbereidend jaar als de student niet slaagt voor de instaptoets.
- 5. De component Frans in de lerarenopleiding versterken.** Om de studenten een adequate talige, culturele en didactische vorming te geven en om hen de kans te bieden om voldoende praktijkervaring op te doen via stages, bevelen we aan om meer middelen en ruimte vrij te maken voor de component Frans in de lerarenopleiding. We denken daarbij aan een verhoging van de leertijd (uren, studiepunten, eventueel extra jaar) en aan een diversifiëring van de beschikbare uren, om de lacunes weg te werken, om de vooropgestelde ERK-niveaus te bereiken, om voldoende stages aan te bieden en om adequate culturele en didactische vorming aan te bieden. De lerarenopleiding kan over vier jaar gespreid worden om meer tijd te kunnen vrijmaken om de studenten de nodige competenties bij te brengen en om de stageperiode te verlengen. De duur van de stages is momenteel zo beperkt dat de student nauwelijks de kans heeft om relevante praktijkervaring op te doen. Taalvaardigheid wordt daarbij best als apart opleidingsonderdeel opgenomen. Toekomstige leraren lager onderwijs moeten ook beschikken over voldoende didactische en culturele competenties om gedegen vreemdetalenonderwijs te geven. Dat alles vraagt om een aantal zeer specifieke vakken in het curriculum in de vorm van gerichte modules.
- 6. Lerarenopleidingen aansporen om uitwisselingsverbanden met Waalse lagere scholen aan te gaan zodat Vlaamse studenten stage kunnen lopen in Wallonië.** Sommige Waalse immersiescholen zijn bereid om deel te nemen aan een dergelijk systeem van uitwisseling. Vlaamse studenten kunnen enkele weken logeren in een Waals gezin en lesgeven (in het Nederlands) in een immersieschool. Zo leren ze de taal, doen ze praktijkervaring op en krijgen ze contact met Franstalige leerlingen.
- 7. De lerarenopleidingen aansporen om afspraken te maken over de concrete leerinhouden van de verschillende opleidingen, met bijzondere aandacht voor de vakinhoudelijke kennis.** Uit een enquête georganiseerd bij lerarenopleiders BaLO en BaSO Frans in Vlaanderen en Brussel (Catalano 2017) blijkt dat de curricula vooral focussen op het 'aanraken' van alle typefuncties uit het beroepsprofiel van

de leraar en dat een verdieping van het vakinhoudelijke ondergesneeuwd dreigt te geraken. Die laatste vaststelling was nochtans een bezorgdheid van de Commissie Beleidsevaluatie Lerarenopleidingen in 2013 (Beleidsevaluatie lerarenopleidingen 2013): er werd een duidelijk gebrek aan vakinhoudelijke expertise geconstateerd omdat de basiscompetenties van de leraar nauwelijks verwijzen naar specifieke vakkennis en geen vertaling maken naar concrete inhouden. Om te vermijden dat de leraar meer een 'trainer' of 'coach' dan een deskundige vormer wordt, beval de commissie aan om sterker in te zetten op vakinhoudelijke verdieping en om alle lerarenopleidingen aan te manen om afspraken te maken over de concrete leerinhouden van de verschillende opleidingen, met een specifieke focus op vakinhoudelijke kennis. Het gebrek aan concretisering van de leerinhouden maakt dat de invulling voor een vak erg kan verschillen tussen opleidingen. Een te competentiegericht profiel van de leraar (een zuiver pragmatische, technische benadering van het lerarenberoep) dreigt de inhoudelijke component (taalsysteem, communicatieve vaardigheden, literatuur, cultuur, strategieën, metacognitie, algemene didactiek, vakdidactiek ...) te verdringen. Dat neemt niet weg dat een zekere mate van differentiatie mogelijk moet blijven: de afzonderlijke lerarenopleidingen zouden in hun aanbod rekening moeten kunnen houden met hun doelpubliek. Afhankelijk van de geografische situering van de hogeschool zou het bv. mogelijk moeten zijn dat studenten die het Frans al goed beheersen (zoals in Brussel) minder tijd moeten besteden aan taalvaardigheid zodat meer ruimte vrijgemaakt kan worden voor andere domeinen (zoals didactiek).

- 8. Inzetten op betekenisgericht onderwijs.** De resultaten van de pilot voorgesteld in het rapport *Betekenis in de klaspraktijk* (Catalano 2017) wijzen op de nood aan meer betekenisgericht leren en onderwijzen (meaning-oriented learning/teaching). Met betekenisgericht onderwijzen wordt in de eerste plaats het (betekenis)gericht inzetten van leerinhouden en documenten bedoeld. Dat impliceert onvermijdelijk een specifieke focus op betekenisgericht onderwijzen in de vakdidactiek van de lerarenopleidingen. Het doel is de leerlingen sterker te betrekken (te 'mobiliseren') door de betekenis en relevantie van leerinhouden, van documenten, van leertrajecten en van leerdoelen centraal te stellen. Zo wordt een 'dieper leren' betracht. De praktijk wijst uit dat dat nog te weinig gebeurt (Catalano 2017). De leerkracht speelt een centrale rol in het betrekken van de leerling. Het communicatieve en taakgerichte vreemdetalenonderwijs van de laatste decennia ontstond juist om meer zinvolle context en betekenis te geven aan taalactiviteiten. Taallessen worden pas betekenisvol wanneer ze de leerlingen kunnen 'mobiliseren' tot leren. Meer dan louter in te spelen op de 'interesses' en de 'leefwereld' van de leerlingen, is het zaak om de voorwaarden te creëren die de leerlingen ertoe aanzetten om kennis te verwerven en om hun eigen interesses en leefwereld te verruimen. In de meaning making classroom worden zinvolle contexten gecreëerd om voldoende

betekenis over te brengen en om de leerlingen sterker te betrekken bij het leerproces. Niet enkel de keuze van relevante, betekenisvolle leerinhouden is daarbij cruciaal, ook de relevantie van het leertraject, van de gebruikte documenten en van de doelstellingen verdient speciale aandacht: de leerlingen moeten de zinvolheid van elk van die aspecten begrijpen om betekenis te kunnen geven aan het leerproces (Catalano 2017). Enkele aspecten van het beroepsprofiel voor leraren in Vlaanderen (zie decreten van 1996 en 2006) wijzen ook, weliswaar in algemene termen, op de noodzaak aan betekenisvolle leerinhouden en zinvolle contexten. In de begeleidende informatiebrochure (Aelterman e.a. 2008) heet het dat leeromgevingen krachtig en stimulerend moeten zijn en dat er adequate leerinhouden moeten gekozen worden. Betrokkenheid staat centraal, alsook het doen inzien van de zinvolheid van het leeraanbod. Wanneer er wordt gesproken over de leraar als vakinhoudelijk expert, lezen we het volgende: 'Het is de taak van een leraar om cultuurgebieden toegankelijk te maken voor leerlingen. Dit vergt een ruime algemene culturele vorming, specifieke vakinhoudelijke deskundigheid en inzicht in de aangrenzende vakgebieden.' Een sterke focus op betekenisvolle leerinhouden, relevante documenten en zinvolle contexten enerzijds en op algemene culturele vorming (kennis van de wereld) en specifieke vakinhoudelijke deskundigheid anderzijds moet dus centraal staan in de lerarenopleiding. Betekenisgericht onderwijzen veronderstelt ook dat de leraar de inhouden en documenten die hij inzet op hogere verwerkingsniveaus kan toepassen. De mate waarin studenten in de lerarenopleiding omgaan met hogere verwerkingsniveaus (analyseren, structureren, verbanden leggen, beoordelen, interpreteren, kritisch zijn ...) is van belang bij het vertalen van de leerstof naar de klaspraktijk. Lagere verwerkingsniveaus (zoals het kopiërende en het beschrijvende) beperken zich grotendeels tot reproductieve vormen van leren en onderwijzen en lenen zich minder tot betekenisgericht onderwijs.

Professionalisering – nascholing

Tijdens het debat over de professionalisering van de leerkracht onderstreepten veel deelnemers het belang van structurele nascholing. Het is onaanvaardbaar dat leerkrachten gedurende 20 jaar niet professionaliseren. Het ontbreekt de leraren vaak gewoon aan tijd, gezien hun uitgebreid takenpakket. Zij die intekenen zijn vaak de meest gemotiveerde leerkrachten. Heel wat deelnemers braken dan ook een lans voor het integreren van nascholing in het ambt van leraar (d.w.z. binnen zijn urenpakket). Verschillende deelnemers pleitten voor het verplicht volgen van initiatieven tot deskundigheidsbevordering binnen de lesuren, zeker voor de vakken waarvan inspecties en peilingen uitwijzen dat er zich problemen voordoen. Daartoe moeten de nodige tijd en middelen worden voorzien. Het zou ook mogelijk moeten zijn dat leerkrachten tijdelijk uit het ambt stappen om aan deskundigheidsbevordering te doen. Dat zou kunnen binnen het kader van de aangeboden modules in de lerarenopleidingen. Op die manier worden de expertise en ervaring van het werkveld binnengebracht in de lerarenopleiding. Ook leraren die de ambitie hebben om Frans doorheen het hele lager onderwijs op een kwalitatief hoogstaande manier te geven (om een verticale leerlijn te garanderen) zouden de mogelijkheid moeten hebben om zich binnen de werkuren te vervolmaken.

Sommige aanwezigen hekelden het beperkte budget dat de scholen inzetten voor nascholingen.

Een aanbieder van nascholingsprogramma's voor leraren lager onderwijs verklaarde dat er een budget beschikbaar is om leerkrachten een vakantiestage te laten volgen. Twintig jaar geleden was de vraag groter dan het aanbod. Van jaar tot jaar is dit verminderd, tot er geen kandidaten meer waren.

Enkele deelnemers onderstreepten de positieve effecten van herbronning zoals detachering. Dat verdient een centrale plaats in de discussie over het loopbaanpact. Uitgeverijen werken meestal met gedetacheerde leerkrachten. Als ze terugkeren naar de klasvloer doen ze dat vaak met hernieuwde energie. Leraren zouden de mogelijkheid moeten hebben om even een stap opzij te zetten om zich bij te scholen.

AANBEVELINGEN

9. Nascholing structureel verankeren in het beroep van leraar. Een hoog aantal leerkrachten verklaart in het kader van de peilingen Frans van 2017 niet of nauwelijks deel te nemen aan nascholingsinitiatieven Frans. De leerkracht bepaalt in hoge mate de kwantiteit en de kwaliteit van de talige input. Nascholingsinitiatieven moeten ervoor zorgen dat de competenties van de leerkrachten blijvend ontwikkeld worden. Professionaliseringsinitiatieven zouden zich zowel op de taalkundige component (taalvaardigheid) als op de didactische en culturele component moeten richten. Er bestaan uitstekende nascholingsinitiatieven Frans voor het lager onderwijs maar die genieten nog te weinig bekendheid. Daarenboven is er ondanks een rijk aanbod vaak een gebrek aan inschrijvingen. Helaas geven leerkrachten aan overvraagd te zijn; door alle planlast kunnen ze maar net het hoofd boven water houden. Daarom bevelen we aan om nascholing structureel te verankeren in het ambt van leraar en dus in het lessenpakket.

10. Scholen stimuleren om uitwisselingsverbanden aan te gaan met Waalse of Franse scholen zodat leraren hun taalvaardigheid kunnen versterken. Daarvoor moet wel rekening gehouden worden met de voorwaarden, zoals een degelijk vervangingsstelsel. Als dergelijke acties organisatorisch haalbaar zijn, kunnen ze een grote meerwaarde hebben.

CLIL

Over een eventuele invoering van CLIL in het lager onderwijs waren de meningen verdeeld. Sommige deelnemers hielden een pleidooi voor het vereenvoudigen van de huidige stringente regelgeving rond CLIL zodat die vorm van onderwijs uitgebreid kan worden. Andere deelnemers trokken de haalbaarheid van CLIL in twijfel omdat het succes ervan afhangt van de taalbeheersing van de leerkracht. Daarom vonden sommigen dat CLIL best gerealiseerd kan worden door specifieke vakleerkrachten die de taal voldoende machtig zijn. Sommige deelnemers verwezen naar de immersieprogramma's in het Waalse onderwijs die Vlaamse leerkrachten toelaten. Die moeten dan wel blijf geven van voldoende taalbeheersing. In Vlaanderen is in het secundair onderwijs een attest van niveau C1 nodig. Dat kan momenteel niet gevraagd worden voor het basisonderwijs in het Frans. Sommigen vonden dat daar verandering in moest komen. Anderen antwoordden dat de meeste studenten zelfs de minimumdoelen niet halen. Pas als die gehaald zijn, kan er nagedacht worden over CLIL.

Er bestond ook verdeeldheid over de eventuele noodzaak om de instructietaal voldoende te beheersen alvorens over te gaan tot CLIL. Sommige deelnemers verwezen naar recent onderzoek dat aantoont dat CLIL geen negatieve effecten sorteert voor de kennis van de instructietaal, wel integendeel: beide talen versterken elkaar. Anderen trokken die stelling in twijfel en benadrukten het belang van een grondige beheersing van de instructietaal.

Bij sommige deelnemers bestond ook de vrees dat CLIL vooral zijn nut bewijst bij leerlingen die relatief sterk zijn in talen.

De voorstanders wezen er ook op dat onderzoek heeft aangetoond dat leerlingen uit CLIL over het algemeen (dus voor alle vakken) betere prestaties behalen dan andere leerlingen.

Er werd tot slot opgemerkt dat een eventuele invoering van CLIL best gepaard gaat met het ontwikkelen van voldoende materiaal: men kan niet verwachten van de leerkrachten dat zij dat voor hun rekening nemen.

AANBEVELINGEN

11. CLIL-proeftuinen opstarten in het lager onderwijs. De meeste studies wijzen uit dat CLIL op jonge leeftijd (onder 12 jaar) eerder beperkte effecten sorteert en dat er voldaan moet worden aan heel wat randvoorwaarden opdat die vorm van onderwijs daadwerkelijk effectief zou zijn op die leeftijd (structurele implementatie, verticale leerlijn, competente leerkrachten ...). De meeste studies gaan echter de effecten van CLIL in het Engels na, een taal die prominent aanwezig is in de leefwereld van heel wat kinderen en jongeren. Het hoeft in die context niet te verbazen dat het rendement van CLIL niet zo groot is: ook jonge mensen worden buiten de school steeds sterker blootgesteld aan het Engels. In regio's waar jongeren in hun leefwereld minder in contact komen met de CLIL-taal, blijken de effecten van CLIL wel groot te zijn, zoals voor Engels en Nederlands in het Waalse onderwijs. Uitgaande van de hypothese dat de effecten van CLIL o.a. gerelateerd zijn aan het gebrek aan buitenschoolse blootstelling aan de CLIL-taal en indien men dat transposeert op de Vlaamse samenleving waarin het Frans zijn geprivilegieerde status en aanwezigheid heeft verloren, is het aanbieden van CLIL een drastische maar misschien een doeltreffende manier om de blootstelling aan de vreemde taal te vergroten. Daarmee zou dus al een deel van de beperkte input Frans buiten de schoolse context gecompenseerd kunnen worden. Het onderwijzen van een zaakvak in een vreemde taal schept daarenboven bij uitstek een betekenisvolle context (zie in dit verband aanbeveling 1). Inzetten op betekenisvol taalgebruik bevordert de ontwikkeling van vaardigheden in een vreemde taal. Een dergelijke functionele aanpak, waarbij de leerlingen hun talige vaardigheden moeten aanwenden om een relevant einddoel te bereiken, draagt bij aan de beheersing van de vreemde taal en heeft positieve effecten op vlak van attitude en motivatie (Van den Branden e.a. 2019). De meeste studies tonen aan dat CLIL over het algemeen de communicatieve vaardigheden (vooral de spreekvaardigheid) in de vreemde taal bevordert en dat die onderwijsvorm leidt tot een grotere fonologische beheersing (Van den Branden e.a. 2019). Ze wijzen ook uit dat CLIL geen negatieve impact heeft op de kennis van de instructietaal of op de beheersing van vakinhouden, vaak zelfs integendeel. Internationaal onderzoek benadrukt ook de grote effecten van meertalig onderwijs op vlak van cognitie en breinontwikkeling, op voorwaarde dat zowel de kwantiteit (voldoende tijd) als de kwaliteit (competente leraren en gepaste didactische methodes) van die onderwijsvorm gegarandeerd kan worden. De ervaring in het buitenland heeft uitgewezen dat CLIL vooral effectief is wanneer het structureel geïmplementeerd wordt. In de Vlaamse onderwijscontext is CLIL vrijblijvend en hangt de implementatie veelal af van de bereidheid van leerkrachten en directies.

12. Adequaat lesmateriaal ontwikkelen en ter beschikking stellen van de leraar.

De ervaring met immersieonderwijs in Wallonië wijst uit dat het gebrek aan voldoende en kwalitatief hoogstaand lesmateriaal een pijnpunt is en in vele gevallen een struikelblok vormt. CLIL heeft weinig kans op slagen als er geen adequaat lesmateriaal voorhanden is en als de leerkracht zelf tijd moet besteden aan het maken van het lesmateriaal. CLIL veronderstelt daarenboven een gerichte didactische aanpak die zeer specifieke expertise vraagt. We sporen handboekenmakers en nascholingsorganisaties aan om adequaat lesmateriaal te ontwikkelen. De pedagogische begeleidingsdiensten kunnen een rol spelen in het promoten van dat lesmateriaal en in het ondersteunen van een goed gebruik ervan. De overheid kan het beschikbare materiaal bundelen en ter beschikking stellen van de leraren, bv. via databanken, via KlasCement ...

13. Garanderen dat de leerkracht, al dan niet een specifieke vakleerkracht, over de nodige talige en didactische competenties beschikt om CLIL in het Frans te geven.

Taalinitiatie

Versillende deelnemers beweerden dat taalinitiatie een stille maar snelle dood aan het sterven is. In 2004 speelden uitgeverijen in op de vraag naar materiaal voor taalinitiatie maar er is weinig vernieuwing te bespeuren sindsdien. Een vertegenwoordiger van een uitgeverij bevestigde dat en gaf aan dat er inderdaad steeds minder vraag is naar materiaal voor taalinitiatie Frans. Voor Engels is de vraag groter.

Er werd ook vastgesteld dat de invulling voor taalinitiatie vaak leerkrachtgebonden is en zelden kadert in een breder talenbeleid.

Ook het gebrek aan omkadering werd door heel wat deelnemers gehekeld.

Er werd ook aangegeven dat taalinitiatie in sommige gevallen neerkomt op het vervroegen van het formeel onderwijs: het pakket voor het 5^e en het 6^e leerjaar wordt gewoon vroeger gegeven, wat ingaat tegen de principes van taalinitiatie die een zeer specifiek didactisch optreden vereisen. Methodes voor taalinitiatie worden trouwens vaak verkeerd ingezet: het zijn geen leermiddelen die van A tot Z gevolgd moeten worden. Leraren moeten leren om oordeelkundig om te gaan met dergelijke methodes. Ze moeten bijvoorbeeld keuzes maken uit het beschikbare materiaal dat met opzet omvangrijk is.

Op de vraag of taalinitiatie opgelegd zou moeten worden, was het antwoord verdeeld. Zo vonden sommigen dat een verplichting enkel zinvol is als er voldoende middelen en mogelijkheden tot deskundigheidsbevordering tegenover staan. Onderzoek heeft uitgewezen dat verplichtingen niet werken als leerkrachten onvoldoende ondersteund worden. Er moet bijvoorbeeld aandacht gaan naar professionalisering. Daarom is het faciliteren van dergelijke initiatieven een betere optie.

AANBEVELINGEN

14. De huidige regeling omtrent het aanbieden van formeel en non-formeel Frans in het lager onderwijs kritisch bekijken. Men kan zich de vraag stellen of de huidige regeling niet het verkeerde signaal geeft. Op dit moment wordt het leergebied Frans namelijk anders benaderd dan de andere: er is een verbod om formeel Frans (buiten Brussel) vóór het 3de jaar van het lager onderwijs aan te bieden en een verplichting om formeel onderwijs Frans vanaf het 5de jaar aan te bieden met de aanvullende vrijblijvende mogelijkheid dat te laten voorafgaan door initiatie. Het is niet denkbeeldig dat die regeling ongewenste effecten sorteert, want vele scholen denken dat formeel Frans niet aangeboden mag worden in het 3de en 4de leerjaar van het lager onderwijs. De regeling geeft ook aanleiding tot grote verschillen tussen scholen: sommige scholen bieden initiatie aan en andere niet. Initiatieven zoals sensibilisering en initiatie worden vaak verkeerd ingevuld. Het lijkt opportuun om scholen de boodschap te geven dat vreemdetalenonderwijs een opdracht is van het volledige basisonderwijs door een andere regeling te suggereren en de regelgeving voor het leergebied Frans gelijk te trekken met die voor de andere leergebieden: de overheid bepaalt de einddoelen, de weg ernaartoe valt onder de vrijheid van de scholen (zie volgende aanbevelingen).

15. Vroeger starten met verplicht vreemdetalenonderwijs. Verplicht vreemdetalenonderwijs in Vlaanderen start vrij laat: we bengelen aan de staart van de Europese landengroep wat betreft de leeftijd waarop gestart wordt met verplicht vreemdetalenonderwijs. Hoewel er vooralsnog weinig empirische evidentie is die de hypothese ondersteunt dat vroeger starten met vreemdetalenonderwijs an sich leidt tot hogere taalvaardigheid, wijst onderzoek wel uit dat een vroege start als voordeel heeft dat een hoger aantal uren taalcontact kan worden aangeboden (Van den Branden e.a. 2019). Dat kan de beperkte buitenschoolse input Frans compenseren en kan er allicht toe leiden dat de vooropgestelde eindtermen gemakkelijker bereikt worden. Op zeer jonge leeftijd in contact komen met een vreemde taal kan de houding t.o.v. de taal ten goede komen. Onderzoek (waaronder de peilingen) heeft uitgewezen dat de prestaties voor Frans in hoge mate gerelateerd zijn aan motivationele aspecten. De zinvolheid van een verhoging van het aantal contacturen zal echter in hoge mate afhangen van de wijze waarop de extra beschikbare tijd ingevuld wordt. Als een kwalitatieve invulling niet mogelijk is, zal een vervroegde start geen verschil maken. Ook een oordeelkundig uitgezette verticale leerlijn is noodzakelijk. Er moet ook over gewaakt worden dat de opgedane kennis en vaardigheden niet verloren gaan in latere fases van het leerproces (Van den Branden e.a. 2019). Er is daarenboven geen empirisch bewijs dat een voldoende beheersing van de instructietaal nodig is om tot vreemdetalenonderwijs over te gaan. We willen voorstellen om de verplichting om pas vanaf het 5de jaar lager onderwijs Frans

te onderwijzen te laten vallen, net als het verbod om Frans (buiten Brussel) vóór het 3de jaar lager onderwijs te geven. Het vastleggen vanaf welk jaar iets moet kan negatieve gevolgen hebben: het kan de indruk wekken dat het niet gewenst of niet nodig is om er eerder mee te starten.

16. De mogelijkheid bestuderen om twee vreemde talen aan te bieden vanaf jonge leeftijd. Aangezien Europa expliciet de nadruk legt op het aanleren van minstens twee vreemde talen, en dit vanaf zeer jonge leeftijd, is er in Vlaanderen een lacune weg te werken. De reviewstudie *Vroege start? Een analyse van interventies en maatregelen voor een effectief vreemdetalenonderwijs* (Van den Branden e.a. 2019) wijst uit dat de landen die een succesvol vreemdetalenonderwijs hebben vaak minstens twee vreemde talen aanbieden vanaf jonge leeftijd. In de praktijk blijkt de kennis van de ene taal die van de andere vaak te versterken. Een hoog aantal vreemde talen leren is gerelateerd aan betere vaardigheden in de vreemde taal (European Commission 2012). Het lijkt vanzelfsprekend dat als er een tweede vreemde taal binnengebracht zal worden in het basisonderwijs, dat het Engels zal zijn. Het kaderdecreet rond de eindtermen voorziet dat de nieuwe eindtermen basisonderwijs ontwikkeld zullen worden vanuit sleutelcompetenties, waaronder de sleutelcompetentie 'Competenties in andere talen'. Bij de uitwerking van de eindtermen vreemde talen moet nagegaan worden of we ons, zoals nu, beperken tot Frans, of het Engels aan het curriculum van het lager onderwijs toevoegen. Vormen van language awareness-raising (léveil aux langues) zoals talensensibilisering kunnen daaraan voorafgaan (bv. op jonge leeftijd prentenboeken lezen in een vreemde taal, kinderen gewoon maken aan vreemde talen, aan andere klanken, aan betekenis afleiden uit de context, aan beelden lezen ...) en kunnen dus hun plaats hebben in het kleuteronderwijs.

17. Non-formeel vreemdetalenonderwijs beschouwen als onderdeel van een leerlijn naar het behalen van de eindtermen voor 'Competenties in andere talen'. Non-formeel vreemdetalenonderwijs (zoals talensensibilisering) en formeel vreemdetalenonderwijs hebben elk hun plaats in een vloeiende verticale leerlijn rond vreemdetalenonderwijs die het kleuter- en lager onderwijs overspant. Non-formeel vreemdetalenonderwijs kan dus deel uitmaken van de weg die leidt naar het behalen van de eindtermen voor de 'Competenties in andere talen'. Een vroege start met non-formeel talenonderwijs kan de vlotte overgang naar formeel talenonderwijs faciliteren en ervoor zorgen dat de vooropgestelde doelstellingen (eindtermen) gemakkelijker bereikt worden. Het doel is om een geleidelijk en natuurlijk traject uit te stippelen dat rekening houdt met ontwikkelingspsychologische kenmerken van kinderen: kinderen gaan in de beginfase best onbewust en op speelse wijze om met taal (kinderen zijn zeer gevoelig voor impliciete vormen van leren). In deze verticale leerlijn kan non-formeel vreemdetalenonderwijs zoals talensensibilisering dus een plaats hebben in het kleuteronderwijs.

Specifieke leermeesters Frans

Hier en daar werd er een pleidooi gehouden voor vermastering en vermeerstering. Het luidde dat op die manier de kwaliteit van de lessen Frans gegarandeerd is en de leraar lager onderwijs ontlast wordt in zijn omvangrijk takenpakket. Die visie werd niet door iedereen gedeeld: pleiten voor leermeesters Frans draagt het risico met zich mee dat men van 'Frans' nog meer een 'vak' maakt. Sommige deelnemers vonden dat er best afgestapt wordt van 'het vak Frans'. Het werd duidelijk dat de piste van specifieke leermeesters de groep enigszins verdeelde. Het is kiezen tussen twee ongewenste situaties: ofwel een leerkracht die de taal misschien onvoldoende beheerst maar die de pedagogische kwaliteiten heeft om met de specifieke doelgroep om te gaan, ofwel een leermeester die wel beschikt over de nodige taalvaardigheid maar die misschien minder pedagogische kwaliteiten heeft.

Sommige deelnemers stelden zich de vraag of er voldoende studenten in aanmerking zouden kunnen komen om als specifieke leermeesters Frans te geven in het lager onderwijs. Het secundair onderwijs begint te kampen met een gebrek aan leerkrachten Frans die daarenboven steeds minder over de gewenste kwaliteiten beschikken.

AANBEVELINGEN

18. Specifieke leermeesters Frans in het lager onderwijs verder faciliteren. Het inzetten van leermeesters zou een grote ontlasting van de leraar lager onderwijs kunnen betekenen en een betere garantie op een kwalitatief hoogstaande invulling van de lessen Frans kunnen betekenen, op voorwaarde dat die leermeesters een adequate didactische scholing krijgen (d.w.z. in functie van de doelgroep). Dat heeft als voordeel dat de kwaliteit van de talige input voor de leerlingen gegarandeerd is en dat een vlotte overgang naar het secundair onderwijs wordt bevorderd. We pleiten echter niet noodzakelijk voor het exclusief inzetten van specifieke leermeesters voor het vak Frans: de 'gewone' leraar lager onderwijs zou te allen tijde de mogelijkheid moeten hebben om zich te vervolmaken op vlak van Frans om zo zelf de lessen Frans in te vullen.

19. Scholen aanmoedigen om het opdrachtenpakket van de leraren te differentiëren. Vertrekkende vanuit het idee dat expertise op complementaire wijze in een lerarenteam aanwezig moet zijn, willen we scholen aanmoedigen om, indien nodig, het opdrachtenpakket van leraren te differentiëren. Door toenemende diversiteit en groeiende aandacht voor inclusie en meertaligheid worden de uitdagingen complexer. Diverse vaardigheden, interesses en aanpak versterken het team. Een degelijk professionaliseringsbeleid zoekt complementariteit binnen het personeel en verdiept de aanwezige expertise. Leraren moeten dus de kans krijgen om zich tijdens hun loopbaan te ontwikkelen tot expert. Dat kan als expert voor een bepaald leergebied (bv. Frans) of voor thema's zoals zorg, schoolontwikkeling, onderwijs aan anderstalige nieuwkomers, enz. Dankzij functiedifferentiatie denken we aan specifieke rollen en verantwoordelijkheden of taakafspraken per leraar in het kader van aanvangsbegeleiding, de vernieuwde aanpak binnen bepaalde leergebieden, de begeleiding van stagiairs en vormen van *team-teaching*. Leraren lager onderwijs zouden dus de mogelijkheid moeten hebben om een specifiek opdrachtenpakket toebedeeld te krijgen. Daar zou bij het toekennen van het opdrachtenpakket rekening mee kunnen worden gehouden. Een dergelijke differentiatie van het opdrachtenpakket zou ervoor kunnen zorgen dat de leerkrachten sterker staan in een specifiek vak of thema, zonder daarbij afbreuk te doen aan het principe dat de leerkracht lager onderwijs een 'generalist' is.

Promotiecampagnes

Heel wat deelnemers waren gewonnen voor het opzetten van promotiecampagnes naar analogie met het STEM-actieplan. Er wordt in de media veel aandacht besteed aan STEM-onderwerpen: er werd gepleit om iets dergelijks te ondernemen voor vreemde talen. Weinig kinderen worden warm gemaakt voor taal. In het secundair onderwijs is het leren van vreemde talen vaak het gevolg van een negatieve keuze. Hier werd door anderen aan toegevoegd dat het nu eenmaal een economische realiteit is dat werkgevers op zoek zijn naar STEM-profielen. Als er een nood zou zijn aan werknemers die het Frans beheersen, dan zou daar ruchtbaarheid aan gegeven worden (bv. door de media). Momenteel is er in onze economie geen specifieke taalbehoefte. Anderen riposteerden dat in vacatures het Frans nog steeds de meest gevraagde taal is.

AANBEVELINGEN

20. Initiatieven nemen ter promotie van het leren van de Franse taal (naar analogie met het STEM-actieplan), om leerlingen warm te maken voor (het leren van) de Franse taal en om meer leerlingen te loodsen naar richtingen met vreemde talen.

Kwaliteitscontrole

Er werd op gewezen dat na de recente PIRLS-enquête (Nederlands) de alarmbellen afgingen terwijl de peilingsresultaten voor Frans minder de media hebben gehaald. Een vertegenwoordiger van een uitgeverij verklaarde dat na de PIRLS-enquête de telefoon roodgloeiend stond omdat heel wat scholen van methode wilden veranderen: dat was veel minder het geval na de peiling Frans. Sommigen meenden dat de aandacht voor PIRLS groter was omwille van de internationale vergelijking.

Ook de doorlichting van het leergebied Frans door de Vlaamse onderwijsinspectie kwam aan bod. Een deelnemer gaf aan dat het moeilijk is om een doorlichting te doen enkel voor Frans, aangezien Frans in het lager onderwijs enkel in het 5^e en 6^e leerjaar wordt gegeven. Sommigen vonden dat de Vlaamse onderwijsinspectie meer zou moeten focussen op talenbeleid en op het leergebied Frans. Anderen waren in dat verband de overtuiging toegedaan dat een inspecteur basisonderwijs alle leergebieden zou moeten kunnen doorlichten, net zoals de leerkracht basisonderwijs ook een 'generalist' moet zijn.

AANBEVELINGEN

21. Het leergebied Frans in het lager onderwijs vaker en regelmatig doorlichten, daarbij focussend op ondersteuning en motivatie van de leerkrachten.

In vergelijking met andere leergebieden wordt Frans in het lager onderwijs betrekkelijk weinig doorgelicht door de Vlaamse Onderwijsinspectie. Tijdens het schooljaar 2015-2016 gebeurde dat 18 keer op een totaal van 519 bezoeken voor het lager onderwijs. Dat is niet abnormaal aangezien Frans meestal pas vanaf het 5^{de} jaar wordt aangeboden. Nederlands, muzische vorming, wiskunde en het leergebied 'wetenschappen en techniek' worden het meest doorgelicht. Dat zou als gevolg kunnen hebben dat de leerkrachten in het lager onderwijs te weinig gefocust zijn op de te behalen doelstellingen, en zou de indruk kunnen wekken dat het Frans niet hoog op de prioriteitenlijst staat. De onderwijsinspectie zou moeten focussen op het opbouwende en het ondersteunende. Het aanbieden van *good practices* kan een stimulans zijn voor de leerkrachten. Indien formeel Frans in de toekomst aangeboden kan worden vanaf het eerste jaar van het lager onderwijs, zou dit probleem zich waarschijnlijk vanzelf oplossen.

Eindtermen

Er werden vragen gesteld bij de wijze waarop de eindtermen momenteel worden herzien. Voor sommigen lijkt het alsof de eindtermen voor de eerste graad de graadmeter zijn voor de andere. De eindtermen voor het lager onderwijs zullen pas worden herzien na de eindtermen voor het secundair onderwijs. Sommige deelnemers toonden hier weinig begrip voor en argumenteerden dat men best eerst de fundamentele legt alvorens de muur te bouwen. Anderen vonden dan weer dat het juist van groot belang is om een plan van het huis te hebben opdat men weet hoe het bouwwerk vorm zal krijgen. Een goede overgang van het lager onderwijs naar het secundair onderwijs werd door niemand in vraag gesteld.

Sommige deelnemers bevalen aan om sterker in te zetten op vreemde talen in het secundair onderwijs, bv. door de eindtermen vreemde talen voldoende ambitieus te formuleren en door het aantal uren vreemde talen te verhogen.

AANBEVELINGEN

22. Een goede overgang van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs op het niveau van de eindtermen bewaken.

De nog te ontwikkelen eindtermen voor het lager onderwijs houden idealiter rekening met de nieuwe eindtermen voor de eerste graad van het secundair onderwijs. Enkel een weloverwogen verticale leerlijn van begin tot einde garandeert structurele en zinvolle vreemdetalenverwerving.

23. Zowel het belang en de waarde van de eindtermen vreemde talen als de decretale verplichting om de eindtermen te realiseren onderstrepen.

Wanneer men nagaat welke inhouden andere landen aanbieden die gekend staan voor hun effectief vreemdetalenonderwijs, valt op dat er weinig verschil is met de wijze waarop de Vlaamse eindtermen voor vreemde talen zijn vormgegeven: aandacht voor functioneel taalgebruik in betekenisvolle contexten, voor vormcorrectheid en taalstructurele elementen, voor strategieën en voor culturele kennis over de landen waarin de vreemde taal gesproken wordt (Van den Branden e.a. 2019). Onderzoek van de Vlaamse onderwijsinspectie (Vlaamse onderwijsinspectie 2017) wijst uit dat er in het lager onderwijs te weinig aandacht gaat naar strategieën en dat er veel spraakkunsten en spellingonderricht is zonder transfer naar communicatieve contexten. Het aanbod zou te kennisgericht zijn en het inoefenen van elementen van taalsystematiek zonder communicatieve contexten zou overheersen. Vreemdetalenonderwijs dat de geest van de eindtermen respecteert zou de gewenste doelstellingen beter realiseren. Bij het verwijzen naar de eindtermen is het belangrijk dat we het niet enkel over de boeg van de 'verplichting' gooien. Aanmoediging en sensibilisering mogen zeker ook hun plaats hebben in het hele verhaal. Het illustreren van de waarde van de eindtermen kan bijdragen tot een beter begrip van waarom ze decretaal verplicht zijn: het is uiterst belangrijk dat leerkrachten begrijpen dat de eindtermen niet 'zomaar' opgelegd worden.

Dialog

Om tot concrete actiepunten te komen werd de wens geuit om discussiefora en overlegplatformen op te starten waarin alle geledingen van het onderwijs zijn vertegenwoordigd: onderwijsverstrekkers (bv. pedagogisch begeleiders), overheid (bv. kwalificaties en curriculum, onderwijsinspectie, examencommissie), lerarenopleidingen (bv. opleiders, docenten, lectoren), leraren, educatieve uitgeverij, schooldirecties, vakspecialisten ... Enkel een breed en structureel overleg tussen alle actoren garandeert dat de problemen ten gronde worden aangepakt.

Talenbeleid

Scholen moeten aangespoord worden om een gedegen taal- en talenbeleid te voeren. Daartoe dienen de nodige middelen voorzien te worden.

AANBEVELINGEN

24. Scholen stimuleren om een kwaliteitsvol talenbeleid uit te werken. Er is een consequent doorgevoerde verticale leerlijn nodig om tot efficiënt en effectief vreemdetalenonderwijs in de lagere school te komen. Scholen moeten hun doelen scherpstellen en hun didactische aanpak hier consequent op afstemmen. Om dat te realiseren is voldoende beleidsvoerend vermogen nodig. De bevindingen van de Vlaamse onderwijsinspectie inzake talenbeleid wijzen op een stagnatie. Er moet dan ook verder gebouwd worden aan de instrumenten die scholen kunnen hanteren bij het uitwerken van een talenbeleid. Scholen en leraren zien weliswaar het belang in van een gedragen talenbeleid op school, maar geven aan dat het hen vaak ontbreekt aan de nodige ondersteuning. Het initiatief uit de talennota (Vlaamse Regering 2011) om in samenwerking met de onderwijsnetten een kwaliteitscharter te ontwikkelen voor een inclusief en divers talenbeleid blijft dan ook relevant.

Onderwijsleermiddelen

Ook de rol van de uitgeverijen kwam ter sprake. Sommigen benadrukten de grote expertise en de vorderingen op vlak van deskundigheid bij de uitgeverijen. Een aanwezige vertegenwoordiger van een uitgeverij onderschreef die mening, wijzende op de kwaliteit van het aangeboden lesmateriaal, maar merkte tegelijkertijd op dat handboeken vaak fout worden gebruikt door leraren omwille van een gebrek aan didactische kennis. Hij voegde hieraan toe dat uitgeverijen tegenwoordig vormingen aanbieden aan leraren om het lesmateriaal adequaat te gebruiken. Uitgeverijen investeren in vormingen voor leerkrachten maar stellen vast dat leerkrachten enkel vormingen volgen als ze erg gemotiveerd zijn, want er zijn geen noemenswaardige consequenties verbonden aan een gebrek aan deskundigheid of professionalisering. Andere aanwezigen vonden dat leraren in staat moeten zijn om afstand te nemen van een handboek: enkel door uit hun didactische comfortzone te treden krijgen leraren de kans om hun zelfvertrouwen te vergroten. Niet alle aanwezigen vonden dat zoiets tot de mogelijkheden behoort: de leraar lager onderwijs moet van alle markten thuis zijn en het is niet evident om veel extra tijd en energie te besteden aan een enkel vak of leergebied.

AANBEVELINGEN

25. Een beter geïnformeerde handboekenkeuze voor scholen mogelijk maken.

De discussie over de kwaliteit van handboeken (in het bijzonder van invulboeken) is misschien a fortiori relevant voor taalvakken. De impact van methodes en handboeken kan groter zijn dan die van onderwijsdoelen zelf. Ook de recente reviewstudie *Vroege start? Een analyse van interventies en maatregelen voor een effectief vreemdetalenonderwijs* (Van den Branden e.a. 2019) suggereert dat de impact van didactische methodes niet onderschat mag worden. Daarnaast bestaat het vermoeden dat leerkrachten handboeken soms op de verkeerde wijze gebruiken. Dat is de reden waarom educatieve uitgeverijen vormingen voor leerkrachten organiseren om handboeken correct te gebruiken. De manier waarop een handboek gebruikt wordt bepaalt o.a. de mate waarin een leerkracht uitgedaagd wordt om zelf op eigen initiatief en actief in een vreemde taal te spreken. De gehanteerde aanpak in een handboek (bv. wel of niet creëren van spreekansen) kan ook een effect hebben op de mate waarin de productieve vaardigheden van de leerlingen worden bevorderd en getraind. Het Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen vergeleek verschillende handboeken in zijn eindrapport over het peilingsonderzoek. Daaruit komen duidelijke kwaliteitsverschillen tussen handboeken naar boven. We pleiten ervoor om op termijn scholen meer informatie ter beschikking te stellen waarover we naar aanleiding van de peilingsproeven beschikken. Deze informatie moet uiteraard steeds goed gekaderd worden (een relatie tussen het gebruik van een bepaald handboek en de peilingsresultaten impliceert niet noodzakelijk een causaal verband).

26. De leerkrachten ondersteunen in het verruimen van hun didactische competenties.

Een centrale kwestie in vreemdetalenonderwijs is de wijze waarop kennis en communicatieve vaardigheden zich tot elkaar verhouden. De peilingen wijzen uit dat leerkrachten veel belang hechten aan woordenschat, spraakkunst en spelling. Onderzoek van de onderwijsinspectie (Vlaamse onderwijsinspectie 2017) wijst ook uit dat er veel spraakkunst- en spellingonderricht is, maar dat dat te vaak gebeurt zonder integratie in communicatieve contexten: er is dus betrekkelijk weinig aandacht voor functionele taalvaardigheid. Dictees, foutloos uit het hoofd schrijven, vertaal oefeningen ... komen te vaak aan bod. Van echte transfer, het inzetten van kenniselementen in rijke en relevante communicatieve contexten, is dus niet steeds sprake. Aangeleerde lexicale, fonologische, orthografische en grammaticale elementen worden pas echt duurzaam verankerd wanneer ze ingezet kunnen worden in communicatieve situaties. Kennis is dus geen einddoel maar een operationeel doel. Men kan echter ook in het ander uiterste vallen door te snel over te gaan tot communicatie zonder inzicht in de meest fundamentele bouwstenen om zinvolle communicatie tot stand te brengen. Het heeft er dan alle schijn van dat het volstaat dat men 'zich kan redden' in een communicatieve situatie dat men de boodschap kan overbrengen, zonder voldoende aandacht te besteden aan vormcorrectheid. Taalverwervingsonderzoekers wijzen erop dat men in de aanvangsfase best niet te sterk of exclusief inzet op vormelijke aspecten en taalstructurele elementen en dat het overdragen van betekenis moet primeren. Desondanks is een minimum aan inzicht in de structuren van de taal onontbeerlijk. In een onderwijscontext, een kunstmatig gevormde leeromgeving, kan men er niet zomaar van uitgaan dat een leerling taalvaardig wordt door hem uitsluitend communicatieve situaties aan te bieden. De beschikbare tijd volstaat eenvoudigweg niet om louter 'al doende' een taal te leren. De input is kwantitatief te beperkt om een kwalitatief bevredigend resultaat te behalen. Het lijkt dus alsof er soms in een didactisch uiterste wordt vervallen, terwijl de waarheid misschien net in het midden ligt. Een andere discussiepunt betreft de vraag welke vorm van instructie het best werkt bij het leren van een vreemde taal in een onderwijscontext: impliciet of expliciet onderwijs. De communicatieve aanpak die het vreemdetalenonderwijs de laatste decennia heeft gedomineerd, steunt voornamelijk op de principes van de naturalistische taalverwerving en heeft daarom sterk ingezet op impliciete vormen van onderwijs, in het bijzonder wanneer het gaat over taalstructurele elementen en vormcorrectheid. Hoewel de keuze afhangt van tal van contextgegevens (voorkennis, beschikbare tijd, taalleeraanleg, aard van het aan te brengen onderwerp, leeftijd, beoogde doel ...), valt de stelling dat impliciete vormen van vreemdetalenonderwijs te verkiezen zijn boven meer expliciete niet zonder meer te onderbouwen. Tal van studies wijzen op de positieve effecten van beide vormen van onderwijs en tonen zelfs aan dat expliciete instructie over het algemeen grotere effecten sorteert dan

impliciete (Goo e.a. 2015, Norris e.a. 2008). In het bijzonder voor spraakkunst blijken beide vormen van onderwijs effectief te zijn, maar expliciete instructie blijkt nog beter te renderen dan impliciete, vooral in het secundair onderwijs (waarschijnlijk omdat de leerder dan cognitief sterker is). Dat doet vermoeden dat er in het lager onderwijs best ingezet wordt op een evenwichtige mix van beide onderwijsvormen zonder in uitersten te vervallen. We willen de leraren aansporen om na te denken over welke didactische aanpak het meest effectief is en hen ondersteunen in het verbreden en verdiepen van hun didactische competenties.

27. Inzetten op metalinguïstische kennis en vaardigheden, in het bijzonder op kennis van metataal en op metalinguïstische reflectie, aangepast aan de cognitieve vermogens van de leerling.

In het klassieke vreemdetalenonderwijs kan men er niet van uitgaan dat men een taal uitsluitend 'al doende' leert: in een niet-onderdompelingscontext volstaat de tijd niet om via louter communicatieve opdrachten een vreemde taal te leren. Alle pogingen tot het simuleren van 'natuurlijke' en 'authentieke' communicatieve situaties ten spijt scheppen de taallessen noodgedwongen een artificiële en geleide context waarin weinig 'zomaar' verworven wordt. Metalinguïstische kennis en vaardigheden (taalbeschouwing), aangepast aan het abstractievermogen van de leerling, zijn onontbeerlijk om tot duurzame taalverwerving te komen, zeker wanneer het gaat om het verwerven van een tweede taal: ze laten toe om gelijkenissen en verschillen te zien tussen verschillende taalsystemen en om daar op de juiste manier mee om te gaan bij het leren van een nieuwe taal (Trévisé 2009). Savoir-faire en savoir zijn dus onlosmakelijk met elkaar verbonden: 'de taal leren' en 'over de taal' leren gaan hand in hand. Talig bewustzijn (language awareness) kan niet los gezien worden van het adequaat gebruik van metataal (Geneste 2018). Zonder kennis van metataal is immers geen reflectie over het wezen en het functioneren van taal mogelijk. Metacognitie laat toe om het eigen leerproces beter in handen te nemen: het biedt leerders de mogelijkheid hun behoeften in te schatten, hun vorderingen te evalueren en het leerproces bij te sturen (Ellis 1995). Voor talen gaan metalinguïstische reflectie, kennis van spraakkunst en van spraakkundige terminologie hand in hand (de spraakkunst 'beschrijft' immers de taal). Kennis en gebruik van spraakkunst en van spraakkundige terminologie tijdens de lessen vreemde talen hebben als doel het taalverwervingsproces te ondersteunen (Kolarikova 2015). De reviewstudie *Vroege start? Een analyse van interventies en maatregelen voor een effectief vreemdetalenonderwijs* (Van den Branden e.a. 2019) wijst op de effectiviteit van functionele taallessen waarin vormgerichte interventies (bv. gericht op grammaticale beheersing) worden ingebouwd. Daarbij dient opgemerkt te worden dat metalinguïstische kennis en vaardigheden in de aanvangsfase best beperkt blijven tot die elementen die in overeenstemming zijn met de cognitieve vermogens van de leerlingen en die

gekozen worden in functie van taalactiviteiten die relevant zijn voor de doelgroep. Taalverwervingsonderzoekers wijzen erop dat men een vreemde taal leert door te bouwen op datgene dat men reeds kent in andere talen (Trévisé 2009), in het bijzonder in zijn moedertaal (Porquier 1991). Dat 'bouwen op' neemt in de praktijk de vorm aan van een spontaan zoeken naar gelijkenissen en overeenkomsten tussen verschillende taalsystemen. We pleiten dan ook voor het systematisch en consequent gebruik van een gemeenschappelijke metataal binnen alle talenlessen, rekening houdend met bijkomende specificiteiten van de onderwezen talen en met de progressie van de leerling in het leerproces. Het is dus ook van belang dat er doorheen de hele schoolloopbaan consequent gebruikgemaakt wordt van één grammaticale terminologie in alle talenlessen (Trévisé 2009, Tesnière 1959). Een groot deel van de moeilijkheid van het leren van een nieuwe taal bestaat in het onderdrukken van invloeden van talen die men reeds kent en in het zich eigen maken van de principes van de 'vreemde' taal: de talige intuïtie zet de leerder vaak op het verkeerde been omdat hij spontaan de wetmatigheden van andere talen (in de eerste plaats van zijn moedertaal) wil toepassen. Kennis van spraakkunst en van de bijhorende terminologie bevorderen de metalinguïstische reflectie om met die gelijkenissen en verschillen om te gaan (Dabène & Ingelmann 1996). Geleidelijk aan wordt de leerder bewust van de structurele verschillen tussen talen. Dat kan uiteindelijk leiden tot een echte *approche interlangue* (Trévisé 2009) die bevorderend kan werken voor de plurilingual competence (ERK 2001). Metacognitie laat daarenboven toe om op latere leeftijd gemakkelijker een nieuwe taal te leren en om te komen tot een conceptualisering van een steeds toenemende complexiteit die reflectie over taal mogelijk maakt (Trévisé 2009). Studies (Catalano 2017) wijzen uit dat studenten in de lerarenopleiding moeite hebben met het identificeren van de leerinhouden van een les juist omdat ze de grammaticale concepten onvoldoende begrijpen: 'Als de leerkracht niet ziet of niet weet over welke leerinhoud het precies gaat, kan hij onmogelijk deze leerinhoud vertalen naar het specifieke publiek waaraan hij lesgeeft. Meer nog, als leerlingen niet weten wat ze nu precies aan het leren zijn, gaat de structuur die ze nodig hebben om kennis op te bouwen verloren en verliezen ze alle houvast. De benoeming van de leerinhouden wordt met andere woorden opgeofferd aan het aanschouwelijk maken van een taalsequentie. De genererende kracht van dit onderwijs is onbestaande als de leerinhoud niet in een breder kader wordt geplaatst. We raken hier aan een belangrijke component van de definitie van betekenisgericht onderwijzen, namelijk het feit dat de leerkracht voldoende "vakspecialist" moet zijn' (Catalano 2017).

Er ontspon zich ook een levendige discussie over het gebruik van authentieke contexten tijdens de lessen Frans. Sommige deelnemers onderstreepten het belang van het gebruik van authentiek lesmateriaal, maar gaven toe dat het de leraren ontbreekt aan tijd om authentiek materiaal te zoeken. Sommige deelnemers verwezen naar het recent advies van de Vlor om een materialenbank met authentiek lesmateriaal te laten aanleggen door experts. Een vertegenwoordiger van een uitgeverij wees er echter op dat lesmateriaal zelden aangeboden kan worden in een authentieke context: zodra het materiaal in een lesmethode wordt gebruikt haalt men het per definitie uit zijn originele context. Men zou kunnen inzetten op het gebruik van technologie (bv. Skype) om een uitwisseling met Waalse leerlingen tot stand te brengen. Een videogesprek over onderwerpen die zich situeren in de leefwereld van de leerlingen, een keer in het Frans en de andere keer in het Nederlands, werd als voorbeeld aangehaald. Dat zijn opportuniteiten die scholen vandaag niet zien. Anderen voegden daaraan toe dat zulke werkvormen specifieke vaardigheden van de leerkracht veronderstellen (naast de vereiste taalvaardigheid moet de leerkracht vertrouwd zijn met dergelijke technologieën) en dat er zich praktische problemen kunnen voordoen (de technologie moet beschikbaar en operationeel zijn). Een deelnemer vond dat één en ander op te lossen is met oordeelkundig gekozen didactische werkvormen. Om kinderen vertrouwd te maken met eenvoudig authentiek materiaal, kan men bv. een advertentie gebruiken en hen leren hoe ze zo'n tekst kunnen begrijpen (bv. door hen modellen aan te reiken). Volgens sommige deelnemers zouden de lerarenopleidingen de mogelijkheid moeten hebben om enkele lectoren te detacheren met het oog op het bruikbaar maken van authentiek lesmateriaal op het niveau van het lager onderwijs.

Sommige deelnemers pleitten voor het gebruik van nieuwe multimediale technologieën die toelaten talen te verwerven en te integreren in de klaspraktijk.

AANBEVELINGEN

28. Scholen stimuleren om nieuwe multimediale technologieën te gebruiken om op een efficiënte en haalbare wijze echte taalbeleving te garanderen. Skype, iPads, *video conferencing rooms* ... kunnen gebruikt worden om echte interactie met Franstaligen tot stand te brengen.

Conclusie: doelgroepgerichte aanbevelingen

AANBEVELINGEN VOOR PEDAGOGISCH BEGELEIDERS (LEERKRACHTEN EN SCHOLEN)

- Zoek efficiënte manieren om de beschikbare uren Frans optimaal te benutten.
- Respecteer het principe 'instructietaal = doeltaal'.
- Ondersteun het goed gebruik van adequaat lesmateriaal.
- Garandeer dat de leerkracht, al dan niet een specifieke vakleerkracht, over de nodige talige en didactische competenties beschikt om CLIL in het Frans te geven.
- Beschouw non-formeel vreemdetalenonderwijs als onderdeel van een leerlijn naar het behalen van de eindtermen en leerplandoelen voor de 'Competenties in andere talen'.
- Differentieer, indien nodig, het opdrachtenpakket van de leraren.
- Neem initiatieven ter promotie van het leren van de Franse taal.
- Onderstreep zowel het belang en de waarde van de eindtermen vreemde talen als de decretale verplichting om de eindtermen te realiseren.
- Werk een gedegen talenbeleid uit.
- Ondersteun leerkrachten in het verruimen van hun didactische competenties.
- Gebruik nieuwe multimediale technologieën om op een efficiënte en haalbare wijze echte taalbeleving te garanderen.
- Bestudeer de mogelijkheid om uitwisselingsverbanden aan te gaan met Waalse of Franse scholen zodat leraren hun taalvaardigheid kunnen versterken.
- Zet in op metalinguïstische kennis en vaardigheden, in het bijzonder op kennis van metataal en op metalinguïstische reflectie, aangepast aan het cognitieve niveau van de leerling.
- Zet in op betekenisgericht onderwijs.

AANBEVELINGEN VOOR LERARENOPLEIDERS

- Versterk de component Frans in de lerarenopleiding.
- Ga uitwisselingsverbanden aan met Waalse lagere scholen opdat Vlaamse studenten stage kunnen lopen in Wallonië.
- Garandeer dat de leerkracht, al dan niet een specifieke vakleerkracht, over de nodige talige en didactische competenties beschikt om CLIL in het Frans te geven.
- Onderstreep zowel het belang en de waarde van de eindtermen vreemde talen als de decretale verplichting om de eindtermen te realiseren.
- Voorzie in het curriculum ruimte voor metalinguïstische kennis en vaardigheden, in het bijzonder voor kennis van metataal en metalinguïstische reflectie, aangepast aan het cognitieve niveau van de leerling.
- Zet in op betekenisgericht onderwijs.
- Maak werk van vakinhoudelijke verdieping en maak afspraken over de concrete leerinhouden van de verschillende opleidingen, met een specifieke focus op vakinhoudelijke kennis.

AANBEVELINGEN VOOR EDUCATIEVE UITGEVERS

- Ontwikkel adequaat lesmateriaal.
- Onderstreep zowel het belang en de waarde van de eindtermen vreemde talen als de decretale verplichting om de eindtermen te realiseren.

AANBEVELINGEN VOOR DE OVERHEID (BELEIDSMAKERS EN ONDERWIJSINSPECTEURS)

- Neem maatregelen ter bevordering van het buitenschools contact met het Frans.
- Versterk de instroom in de lerarenopleiding.
- Versterk de component Frans in de lerarenopleiding.
- Veranker professionalisering structureel in het beroep van leraar.
- Start CLIL-proeftuinen op in het lager onderwijs.
- Stel adequaat lesmateriaal ter beschikking van de leraar.
- Garandeer dat de leerkracht, al dan niet een specifieke vakleerkracht, over de nodige talige en didactische competenties beschikt om CLIL in het Frans te geven.

- Herbekijk de huidige regeling omtrent het aanbieden van Frans in het lager onderwijs (formeel en non-formeel onderwijs).
- Laat verplicht vreemdetalenonderwijs vroeger starten.
- Bestudeer de mogelijkheid om twee vreemde talen aan te bieden vanaf jonge leeftijd.
- Beschouw non-formeel vreemdetalenonderwijs als onderdeel van een leerlijn naar het behalen van de eindtermen voor 'Competenties in andere talen'.
- Faciliteer specifieke leermeesters Frans in het lager onderwijs verder.
- Neem initiatieven ter promotie van het leren van de Franse taal.
- Licht het leergebied Frans in het lager onderwijs vaker en regelmatig door, daarbij focussend op ondersteuning en motivatie van de leerkrachten.
- Bewaak een goede overgang van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs op het niveau van de eindtermen.
- Onderstreep zowel het belang en de waarde van de eindtermen vreemde talen als de decretale verplichting om de eindtermen te realiseren.
- Maak een beter geïnformeerde handboekenkeuze voor scholen mogelijk.
- Zet bij het ontwikkelen van de nieuwe eindtermen in op metalinguïstische kennis en vaardigheden, in het bijzonder op kennis van metataal en op metalinguïstische reflectie, aangepast aan het cognitieve niveau van de leerling.

Bronnen

Aelterman, A., Meysman, H., Troch, F., Vanlaer, O., Verkens, A. (2008). *Een nieuw profiel voor de leraar kleuteronderwijs en lager onderwijs. Hoe worden leraren daartoe gevormd ?* <https://www.vlaanderen.be/publicaties/een-nieuw-profiel-voor-de-leraar-kleuteronderwijs-en-lager-onderwijs-hoe-worden-leraren-daartoe-gevormd-informatiebrochure-bij>

AHOVOKS (2018). *Peiling Frans in het basisonderwijs 2017*. http://eindtermen.vlaanderen.be/peilingen/basisonderwijs/peilingen/files/frans/Peiling_Frans2018_digitaal.pdf

Beleidsvaluatie lerarenopleidingen (2013). *Rapport van de Commissie Beleidsvaluatie*

Lerarenopleidingen. <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/2013-10-05-rapport-beleidsvaluatie-lerarenopleidingen.pdf>

Catalano, V. (2017). *Betekenis in de klaspraktijk. Het verband tussen meer betekenisgericht onderwijzen, het curriculum van de lerarenopleidingen en het beroepsprofiel van de leraren in Vlaanderen*. Onderwijsinnovatiepilot 2015-2017. Hogeschool PXL Hasselt.

Catalano, V. (2018). *Meaning-oriented teaching for French Foreign Language in secondary schools in Flanders: the relation between meaning oriented teaching, the programmes (curricula) in teacher training and the professional profile for teachers in Flanders*. Proceedings of the ATEE Winter Conference 2018: Utrecht. pp. 52-64. <https://www.pxl.be/assets/website/research/documenten/Proceedings%20ATEE%20Winter%20Conference%202018.pdf>

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/16802fcbf>

Dabène, L., & Ingelmann, C. (1996). *Un multilinguisme en construction : l'éveil de la conscience métalinguistique* in A.I.L.E. n°7, pp.123-143. <https://journals.openedition.org/aile/4914>

Ellis, R. (1995). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford Applied Linguistics, Oxford University Press, 822 p. https://drive.uqu.edu.sa/_/malehyani/files/Rod-Ellis-The-Study-of-Second-Language-A.pdf

European Commission (2012). *European Survey on Language Competences (2012)*. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/european-survey-on-language-competences-eslc>

Geneste, P. (2018). *Éclairage nouveau sur les errances du métalangage*. Enseignement et conscience linguistique. <http://www.lesart-psychomecanique.fr/eclairage-nouveau-sur-les-errances-du-metalangage-enseignement-et-conscience-linguistique/>

Goo, J., Granena, G., Novella, M., Yilmaz, Y. (2015). *Implicit and explicit instruction in L2 learning*. https://www.researchgate.net/publication/300473140_Implicit_and_explicit_instruction_in_L2_learning

Kolarikova, D. (2015). *Faut-il une terminologie unique pour enseigner la grammaire ?* in GOES, J. & STAR, I. (dir.), *La grammaire en FLE/FLS. Quels savoirs pour quels enseignements ?*, Recherches

et applications n° 57, pp. 47-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4920062>

Norris, J. M., Ortega, L. (2008). *Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis*. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/0023-8333.00136>

Porquier, R. (1991). *Pour une conceptualisation contrastive au niveau avancé in Méthodologie, formation, pragmatique et analyse textuelle : expériences et pratiques d'enseignement-apprentissage de FLE*: actas de las XIVas Jornadas Pedagógicas sobre la Enseñanza del Francés en España / coord. por Roser Gauchola, Claude Mestreit, Manuel Tost Planet, 1991, pp. 11-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4611599>

School of Education Associatie KULeuven (2011). *stERK in Frans*. https://associatie.kuleuven.be/schoolofeducation/projecten/eindrapport_LstERK-1.pdf

School of Education Associatie KULeuven (2013). *stERK naar het werkveld*. <https://associatie.kuleuven.be/schoolofeducation/bijlagen/Eindrapport%20stERK%20naar%20het%20werkveld.pdf>

Tesnière, L. (1959). *Éléments de syntaxe structurale*. Paris : Editions Klincksieck. https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1969_num_1_1_5395

Trévis, A. (2009). *Miser sur l'inévitable activité métalinguistique des apprenants dans l'enseignement des langues*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00434335/document>

Van den Branden, K., Hooft, H., Gobyn, S. (2019). *Vroege start? Een analyse van interventies en maatregelen voor effectief vreemdetalenonderwijs*. <http://steunpuntsono.be/portfolio/vroege-start-een-analyse-van-interventies-en-maatregelen-voor-effectief-vreemdetalenonderwijs/>

Vlaamse onderwijsinspectie (2015). *Onderwijsspiegel 2015. Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie*. <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/onderwijsspiegel-2015-jaarlijks-rapport-van-de-onderwijsinspectie-1>

Vlaamse onderwijsinspectie (2017). *Onderwijsspiegel 2017. Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie. Twee jaar CLIL in het Vlaams secundair onderwijs: een evaluatie*. <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/onderwijsspiegel-2017-jaarlijks-rapport-van-de-onderwijsinspectie>

Vlaamse onderwijsinspectie (2017). *Onderwijsspiegel 2017. Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie. Frans in het gewoon basisonderwijs*. <https://www.vlaanderen.be/publicaties/onderwijsspiegel-2017-jaarlijks-rapport-van-de-onderwijsinspectie>

Vlaamse Regering (2011). *Samen taalgrenzen verleggen*. <http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1035113>

VLOR (2018). *Sterker Frans in het basisonderwijs. Advies naar aanleiding van de peiling Frans 2017*. <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/sterker-frans-in-het-basisonderwijs>

SAMENSTELLING

Deze brochure werd samengesteld door het onderzoeksteam van het Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen in samenwerking met de afdeling Kwalificaties en Curriculum van AHOVOKS.

VERANTWOORDELIJKE UITGEVER

Peter Parmentier
Ministerie van Onderwijs en Vorming
Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel

VORMGEVING

Leen Penxten

ONLINE

<http://www.peilingsonderzoek.be>
<http://onderwijsdoelen.be/peilingen>

DEPOTNUMMER

D/2019/3241/297

UITGAVE

November 2019

AHOVOKS

AGENTSCHAP VOOR HOGER ONDERWIJS,
VOLWASSENENONDERWIJS,
KWALIFICATIES & STUDIETOELAGEN

Koning Albert II-laan 15
1210 BRUSSEL
ahovoks.be