

Vlaamse overheid



schooljaar 2009 - 2010

VERSLAG OVER DE TOESTAND VAN HET ONDERWIJS

ONDERWIJSSPIEGEL



Onderwijsspiegel

Doorlichtingen 2009-2010

Controle van de internaten

Onderzoeken talen

Vlaamse overheid





Samenstelling:
*Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming
Onderwijsinspectie*

Productcoördinatie:
*Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming
Afdeling Informatie en Communicatie*

Verantwoordelijke uitgever:
*Lieven Viaene, inspecteur-generaal
Koning Albert II-laan 15, 1210 Brussel*

Kaftontwerp:
Frieda Smellinckx, leerlinge van de Academie voor Beeldende Kunst Anderlecht

Vormgeving kافت:
Gert Bogaerts

Vormgeving binnenwerk en druk:
Drukkerij Enschedé-Van Muysewinkel

Wettelijk depot:
D/2011/3241/036

Copyright:
*Niets uit deze brochure mag worden gekopieerd of op een andere wijze worden verspreid
zonder bronvermelding.*

Inhoud

Voorwoord	7
DEEL I: DOORLICHTINGEN 2009-2010	9
1. Inleiding	10
2. Overzicht	11
2.1 Basisonderwijs	11
2.2 Secundair onderwijs	12
2.3 Volwassenenonderwijs	13
2.4 Deeltijds kunstonderwijs	15
2.5 Centra voor Leerlingenbegeleiding	16
3. Instellingen in een verbetertraject	16
DEEL II: CONTROLE VAN DE INTERNATEN	17
1. Inleiding	18
1.1 De regelgeving	18
1.2 Instrumenten en procedures	18
2. Controles en adviezen	19
2.1 Internaten in Vlaanderen in juni 2010	19
2.2 De adviezen	19
3. Voldoen de internaten aan de voorwaarden inzake woonbaarheid, veiligheid en hygiëne?	20
3.1 De organisatie van het welzijnsbeleid	20
3.2 De leef- en werkomgeving	20
3.3 Hygiëne en gezondheid	22
3.4 De opvolgingscontroles (augustus 2010)	24
4. De infrastructuur	25
5. De internaatpopulatie	25
6. Conclusies	26
7. Aanbevelingen	26
DEEL III: ONDERZOEKEN TALEN	27
Talenbeleid in de Vlaamse scholen	28
1. Inleiding en leeswijzer	28
2. Fundering van het onderzoek	29
2.1 Inhoudelijke definitie van talenbeleid	29
2.2 Organisatorische definitie van talenbeleid	30
2.3 Kwaliteit van talenbeleid in ontwikkelingsperspectief	31
2.4 Structuur van het onderzoeksinstrument talenbeleid	31
2.5 Context- en inputfactoren bij talenbeleid	32
2.6 Output van talenbeleid	33
2.7 Talenbeleid als proces: doelgerichtheid	33
2.8 Talenbeleid als proces: ondersteuning	34
2.8.1 Talige behoeften in kaart te brengen	34
2.8.2 Nederlands als leergebied/vak	34
2.8.3 Moderne vreemde talen als leergebied/vak	35
2.8.4 Nederlands als instructietaal	35
2.8.5 Het gebruik van Nederlands voor de communicatie	37
2.8.6 Ondersteunende organisatorische structuren voor talenbeleid	38
2.9 Talenbeleid als proces: doeltreffendheid	38
2.10 Talenbeleid als proces: ontwikkeling	39
3. Methodologie	39
3.1 Onderzoeksvragen	39
3.2 Steekproef	40

3.3	Onderzoeksanpak	40
3.4	Instrumenten	41
4.	Resultaten basisonderwijs	43
4.1	Aandacht voor doelgerichtheid	43
4.1.1	Visie	43
4.1.2	Normstelling	44
4.2	Aandacht voor ondersteuning	46
4.2.1	Talige behoeften in kaart brengen	46
4.2.2	Nederlands als instructietaal	48
4.2.3	Nederlands voor de communicatie	50
4.2.4	Nederlands als leergebied	52
4.2.5	Moderne vreemde talen als vak	54
4.3	Aandacht voor doeltreffendheid	56
4.3.1	Kwalitatieve gegevensverzameling	56
4.3.2	Verantwoording	57
4.4	Aandacht voor ontwikkeling	58
4.4.1	Openheid voor externe ontwikkelingen	58
4.4.2	Participatieve ontwikkelingsdynamiek	60
5.	Resultaten secundair onderwijs	61
5.1	Aandacht voor doelgerichtheid	61
5.1.1	Visie	61
5.1.2	Normstelling	62
5.2	Aandacht voor ondersteuning	63
5.2.1	Talige behoeften in kaart brengen	63
5.2.2	Nederlands als instructietaal	65
5.2.3	Nederlands voor de communicatie	67
5.2.4	Nederlands als vak	69
5.2.5	Moderne vreemde talen als vak	70
5.3	Aandacht voor doeltreffendheid	72
5.3.1	Kwalitatieve gegevensverzameling	72
5.3.2	Verantwoording	72
5.4	Aandacht voor ontwikkeling	73
5.4.1	Openheid voor externe ontwikkelingen	73
5.4.2	Participatieve ontwikkelingsdynamiek	75
6.	Resultaten van statistische analyses	76
6.1	Interactie tussen input- en contextfactoren en talenbeleid	76
6.1.1	Inleiding	76
6.1.2	Samenhang GOK-middelen en talenbeleid	78
6.1.3	Samenhang inputkenmerken leerlingen en talenbeleid	78
6.1.4	Samengevat	79
6.2	Patronen bij de aanpak van het talenbeleid	79
6.2.1	Inleiding	79
6.2.2	Basisonderwijs	80
6.2.3	Secundair onderwijs	82
6.2.4	Samengevat	83
6.3	Samenhang tussen beleid en uitvoering	84
7.	Aanbevelingen	86
7.1	Voor het beleid	86
7.2	Voor de school	86
7.3	Voor de leraren	87
8.	Samenvatting	88
8.1	Inleiding	88
8.2	Vaststellingen	89
8.2.1	Doelgerichtheid: visie en doelen stellen	89
8.2.2	Ondersteuning: talige behoeften in kaart brengen	89
8.2.3	Nederlands als instructietaal	90
8.2.4	Nederlands voor de communicatie	90

8.2.5	Nederlands als leergebied/vak	91
8.2.6	Moderne vreemde talen als leergebied/vak	91
8.2.7	Doeltreffendheid: gegevensverzameling en verantwoording	92
8.2.8	Ontwikkeling: openheid voor externe ontwikkelingen	92
8.2.9	Ontwikkeling: participatieve ontwikkelingsdynamiek	93
8.3	Conclusie	93
9.	Literatuurlijst	96
	Het ERK en de opleidingen vreemde talen in het volwassenenonderwijs	97
1.	Inleiding	97
1.1	Het aanbod vreemde talen in het volwassenenonderwijs	99
1.2	Het Europees Referentiekader	101
2.	De organisatie en indeling van de opleidingen vreemde talen in het volwassenenonderwijs	102
2.1	De indeling in taalniveaus	102
2.1.1	De indeling in taalniveaus in de CVO's	102
2.1.2	De indeling in taalniveaus in de CBE's	104
2.2	De studieduur van de onderscheiden taalniveaus	105
3.	De invulling van de opleidingen vreemde talen die behoren tot het algemene taalaanbod in het volwassenenonderwijs	109
3.1	Algemene visie op taalleren in het ERK	109
3.2	De Vlaamse opleidingsprofielen	110
3.2.1	De globale beschrijvingen van taalbeheersing in de opleidingsprofielen	110
3.2.2	De basiscompetenties en hun bouwstenen	111
3.3	Samenvatting	120
4.	De onderwijspraktijk	120
4.1	De leerplandoelstellingen voor de taalopleidingen in de CVO's	120
4.2	Bronnen die de leraren talen als referentiekader (kunnen) hanteren	121
4.2.1	De leerplannen	121
4.2.2	Leerboeken en cursusmateriaal	123
4.2.3	Het ERK zelf	124
5.	Conclusies	125
6.	Literatuurlijst	127



Voorwoord

Naar goede gewoonte bestaat het verslag van de onderwijsinspectie uit verschillende delen.

In deel I krijg je een overzicht van het aantal doorlichtingen dat we uitvoerden in het schooljaar 2009-2010. We becommentariëren de adviezen beknopt met de meest markante vaststellingen.

We bezochten afgelopen schooljaar niet enkel scholen, centra en academies. In de maanden mei en juni 2010 ging de onderwijsinspectie in alle 141 Vlaamse internaten langs. In augustus 2010 volgden de opvolgingsdoorlichtingen voor de elf internaten die bij het eerste bezoek niet in orde bleken. Een neerslag van deze werkzaamheden vind je in deel II.

Deel III bestaat uit twee delen.

In februari 2007 stelde voormalig minister van onderwijs en vorming Frank Vandenbroucke zijn talenbeleidsnota voor aan de Onderwijscommissie van het Vlaams Parlement. Deze bevatte acties voor het beleid, maar ook voor het onderwijsveld. In 2009 hernieuwde de huidige minister van onderwijs en vorming Pascal Smet dit engagement in zijn beleidsnota. Scholen worden aangezet om met een actief en expliciet talenbeleid de taalvaardigheid van het Nederlands en de vreemdetalenkennis bij de leerlingen te verbeteren. Ook in 2009 werd talenbeleid als indicator opgenomen in het decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs.

De onderwijsinspectie kreeg de opdracht om te rapporteren over het talenbeleid in de basis- en secundaire scholen. Het onderzoek gebeurde tijdens de doorlichtingen van december 2009 tot juni 2010. Deze steekproef is weliswaar representatief, maar bevat geen scholen die gelegen zijn in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest, noch in Antwerpen of Gent. Alles over de opzet en de resultaten van dit onderzoek lees je in deel III. Je vindt daar ook een samenvatting van het onderzoek.

Daarnaast bevat dit deel ook een bijdrage over het Europees Referentiekader voor moderne vreemde talen (ERK) en de opleidingen vreemde talen in het volwassenenonderwijs. Uit vaststellingen tijdens de doorlichtingen in het volwassenenonderwijs blijkt dat leraren het doorgaans moeilijk vinden om de leerplandoelstellingen talen te interpreteren en te concretiseren. De inspecteurs stellen daarbij ook vast dat de leraren weinig vertrouwd zijn met het ERK. In deze bijdrage gaan we op zoek naar verklaringen hiervoor en naar de verschillen en overeenkomsten tussen de doelstellingen talen en het ERK.

Je vindt dit verslag samen met bijkomende informatie ook op www.onderwijsinspectie.be.

Veel leesplezier.

De onderwijsinspectie



Deel I:

DOORLICHTINGEN 2009-2010

1. Inleiding

Op één januari 2009 startte de onderwijsinspectie met de derde ronde¹ en sindsdien licht ze alle instellingen door op gedifferentieerde wijze. Tijdens een vooronderzoek selecteert een inspectieteam de sterke en minder sterke aspecten van de instelling die tijdens de eigenlijke doorlichting nader worden onderzocht.

Zo'n doorlichtingsfocus bestaat enerzijds

- uit een leergebied of vak, een studierichting of opleiding, leergebied- of vakoverschrijdende eindtermen of ontwikkelingsdoelen, een begeleidingsaspect

en anderzijds

- uit kwaliteitsaspect(en) van de werking van de school of het centrum. Dit zijn aspecten van materieel beheer, personeelsbeheer, professionalisering, begeleiding of evaluatie.

Deze kwaliteitsaspecten zijn terug te vinden in het CIPO-referentiekader van de onderwijsinspectie².

Elke doorlichting wordt afgesloten met een doorlichtingsverslag dat een antwoord biedt op de drie vragen die een inspectieteam zich stelt tijdens een doorlichting:

- Voldoet de instelling aan de erkenningsvoorwaarden?
- Bewaakt de instelling haar kwaliteit?
- Wat met het algemene beleid van de instelling?

De doorlichtingsverslagen worden gepubliceerd op www.doorlichtingsverslagen.be.

Elk doorlichtingsverslag eindigt met een advies. Er zijn drie mogelijkheden:

- advies 1 of een gunstig advies,
- advies 2 of een beperkt gunstig advies en
- advies 3 of een ongunstig advies³.

Gunstig advies (advies 1)		
Oordeel	Erkenning	Wat doet de onderwijsinspectie?
De instelling handelt voldoende kwaliteitsvol en is sterk genoeg om zelf de kwaliteit op te volgen en te verbeteren.	De instelling blijft erkend.	Er is geen opvolgingscontrole. De onderwijsinspectie gaat pas opnieuw naar de instelling bij een volgende doorlichting.
Beperkt gunstig advies (advies 2)		
Oordeel	Erkenning	Wat doet de onderwijsinspectie?
De instelling moet binnen een opgelegde termijn bepaalde tekorten wegwerken.	De instelling blijft voorlopig erkend.	Tijdens de opvolgingscontrole gaat de onderwijsinspectie na of de tekorten zijn weggewerkt. Zo ja, krijgt de instelling een gunstig advies. Zo niet, krijgt de instelling een ongunstig advies.

¹ Een ronde is een cyclus van doorlichtingen waarin de onderwijsinspectie alle scholen, centra en academies (minstens) één maal controleert.

² Het referentiekader van de onderwijsinspectie (Context, Input, Proces en Output) is decretaal verankerd met het decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs van 8 mei 2009 en het Besluit van de Vlaamse Regering van 1 oktober 2010 tot uitvoering van het decreet van 8 mei 2009 betreffende de kwaliteit van onderwijs met betrekking tot het referentiekader van de inspectie (BS. 13/01/2011).

³ Zie het decreet van 8 mei 2009 betreffende de kwaliteit van onderwijs, art. 41.

Ongunstig advies (advies 3)		
Oordeel	Erkenning	Wat doet de onderwijsinspectie?
De instelling moet belangrijke tekorten wegwerken. De onderwijsinspectie spreekt zich uit over de vraag of de instelling dit zelfstandig kan of externe begeleiding nodig heeft.	<p>De procedure tot intrekking van de erkenning wordt opgestart.</p> <p>Die procedure wordt voor minimum één schooljaar en maximum drie schooljaren opgeschort indien er door de instelling een verbeteringsplan is ingediend en goedgekeurd.</p> <p>De instelling krijgt twee maanden tijd om een verbeteringsplan in te dienen.</p>	<p>- indien de instelling geen verbeteringsplan indiende, volgt er binnen drie maanden na het verstrijken van de termijn om een verbeteringsplan in te dienen, een nieuwe doorlichting door een ander inspectieteam</p> <p>- indien de instelling een verbeteringsplan indiende, maar het wordt niet goedgekeurd, volgt er binnen drie maanden na die afwijzing een nieuwe doorlichting door een ander inspectieteam</p> <p>- indien de instelling een verbeteringsplan indiende en dat wordt goedgekeurd, volgt er binnen drie maanden na het einde van de opschortingsperiode (minimum één en maximum drie schooljaren) een nieuwe doorlichting door een ander inspectieteam</p> <p>Deze nieuwe doorlichtingen resulteren in een gunstig advies, een beperkt gunstig advies of een advies tot definitieve intrekking van de erkenning.</p>

Hierna volgt een overzicht van de doorlichtingen en de uitgebrachte adviezen van het schooljaar 2009-2010.

2. Overzicht

2.1 Basisonderwijs

In het schooljaar 2009-2010 waren er in het gewoon basisonderwijs (bao) 2321 onderwijsinstellingen: 169 autonome kleuterscholen, 176 autonome lagere scholen en 1976 basisscholen met kleuter- én lager onderwijs. In het buitengewoon onderwijs waren er 196, waarvan 95 autonome lagere scholen, 95 basisscholen en zes scholen van het buitengewoon onderwijs van het type 5 (ziekenhuisscholen waarvan telkens kleuter- en lager onderwijs)⁴. In het gewoon basisonderwijs lichtten we 13 % van de scholen door en in het buitengewoon onderwijs bijna 15 % van de scholen.

Aantal doorlichtingen	Gewoon bao	Buitengewoon bao	Totaal
Gemeenschapsonderwijs	61	7	68
Officieel onderwijs	51	5	56
Vrij onderwijs	192	17	209
Totaal	304	29	333
Uitgebrachte adviezen	Gewoon bao	Buitengewoon bao	Totaal
Advies 1	221	23	244
Advies 2	83	6	89
Advies 3	0	0	0
Totaal	304	29	333

⁴ Zie www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken.

In 2009-2010 kreeg geen enkele school een ongunstig advies. Bijna 73 % van de doorgelichte scholen in het gewoon basisonderwijs kreeg een gunstig advies. In het buitengewoon onderwijs was dit voor ruim 79 % van de doorgelichte scholen het geval.

Ruim 27 % van de doorlichtingen in het gewoon onderwijs en bijna 21 % van de doorlichtingen in het buitengewoon onderwijs werden afgesloten met een advies 2. Hierbij werden tekorten geformuleerd op het vlak van het onderwijskundig functioneren, het welzijnsbeleid, de naleving van de wettelijke bepalingen of voor een combinatie van meerdere van deze aspecten.

Motivatie	Gewoon bao	Buitengewoon bao	Totaal
Leerprestaties	82	0	82
Welzijnsbeleid ⁵	2	0	2
Regelgeving	20	0	20

89 scholen kregen een advies 2. Op één na, vertonen al deze scholen tekorten voor het onderwijskundig functioneren. Dit wordt in sterke mate bepaald door de systematische focus op verwachte outputgegevens. Doorgaans slagen die scholen er nog niet in om voor specifieke leergebieden de eindtermen of de leerplandoelen te realiseren.

Slechts 2 % van de adviezen 2 is te wijten aan tekorten voor veiligheid, ongeveer 22 % is te wijten aan tekorten voor regelgeving. Deze scores bevestigen de positieve trend die de voorbije jaren werd ingezet.

2.2 Secundair onderwijs

Afgelopen jaar heeft de onderwijsinspectie 125 scholen doorgelicht die voltijds secundair onderwijs (so) organiseren. Daarnaast gingen we langs in zeven centra voor deeltijds beroepsonderwijs en in dertien scholen voor buitengewoon secundair onderwijs.

Aantal doorlichtingen	Gewoon voltijds onderwijs	Deeltijds beroepsonderwijs	Buitengewoon so	Totaal
Andere	1	0	1	2
Gemeenschapsonderwijs	36	5	3	44
Officieel onderwijs	0	0	1	1
Vrij onderwijs	88	2	8	98
Totaal	125	7	13	145
Uitgebrachte adviezen	Gewoon voltijds onderwijs	Deeltijds beroepsonderwijs	Buitengewoon so	Totaal
Advies 1	52	0	2	54
Advies 2	71	6	11	88
Advies 3	2	1	0	3
Totaal	125	7	13	145

De kwaliteitscontroles resulteerden in 37 % van de scholen in een gunstig advies. Voor de andere scholen (60 %) was het advies beperkt gunstig. Slechts in drie scholen formuleerde de onderwijsinspectie een negatief advies.

De redenen waarom een school een advies 2 krijgt, kan men in vier rubrieken onderbrengen: tekorten op het vlak van leerprestaties, het niet correct toepassen van de regelgeving, het niet nakomen van de inspanningsverplichting voor de vakoverschrijdende eindtermen (VOET) of ontwikkelingsdoelen (VOOD) en overtredingen op het gebied van welzijnsbeleid.

⁵ Welzijnsbeleid: bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne.

Motivatie	Gewoon voltijds onderwijs	Deeltijds beroepsonderwijs	Buitengewoon so	Totaal
Leerprestaties	67	6	11	84
Regelgeving	33	3	6	42
VOET/VOOD	0	0	nvt	0
Welzijnsbeleid	4	0	0	4

Tekorten op het vlak van leerprestaties vormen de belangrijkste oorzaak van een advies 2. Dit betekent dat scholen voor sommige vakken van de basisvorming of van het specifiek gedeelte er onvoldoende in slagen om de vastgelegde eindtermen en leerplandoelen te realiseren.

Bij tekortkomingen in het toepassen van de regelgeving gaat de aandacht uit naar een cluster van regels die betrekking hebben op de sanctionering van de studies. Het gaat hoofdzakelijk over de eindejaarsdeliberatie. Bij de beoordeling van studieresultaten heeft men soms moeite om het tuchtreglement en het studiereglement van elkaar te scheiden. Bovendien verlengen sommige scholen de evaluatietermijn - het gaat dan over zogenaamde herexamens - voor (veel) meer dan individuele gevallen. Ook de motiveringsplicht bij het toekennen van een B- of C-attest wordt soms genegeerd. Sommige scholen laten de vakantietaken meetellen met de resultaten van het daaropvolgende jaar. Ze menen dit te legitimeren met een vermelding in het schoolreglement, maar dit kan niet.

Het valt op dat we in het deeltijds beroepsonderwijs geen enkel gunstig advies gaven. De centra organiseren zich nog onvoldoende conform het nieuwe decreet betreffende het stelsel van leren en werken in de Vlaamse Gemeenschap. We gaven meermaals opmerkingen bij de kwaliteitsbewaking van essentiële stappen in het onderwijskundig proces zoals het uitwerken van een individueel leertraject, het aanbieden van een doelgerichte trajectbegeleiding, de organisatie van algemene vorming (AV) en beroepsgerichte vorming (BGV) volgens de leerplannen en opleidingskaarten en het uitwerken van een degelijk evaluatiebeleid. Het gaat om basisprincipes die essentieel zijn om het principe van maatwerk te realiseren, individuele vorderingen op te volgen en studiebekrachtiging correct te onderbouwen.

2.3 Volwassenenonderwijs

In het volwassenenonderwijs werden in het tweede semester van het schooljaar 2009-2010 zeventien centra voor volwassenenonderwijs (CVO) en twee centra voor basiseducatie (CBE) doorgelicht: vier centra van het GO!, zes van het officieel onderwijs en negen van het vrij onderwijs.

Uitgebrachte adviezen	
Advies 1	7
Advies 2	12
Advies 3	0
Totaal	19

In de onderstaande tabel geven we een overzicht van het aantal tekorten dat we vaststelden. Het kan gaan om meerdere tekorten per centrum:

Motivatie	Totaal
Leerplanrealisatie	11
Regelgeving:	32
Kwaliteitszorg	3
Evaluatiesysteem personeel	3
Deskundigheidsbevordering	1
Kostenbeheersing cursisten	2
Infrastructuur	1
Onderwijsaanbod	2
Onderwijsorganisatie	5
Evaluatiepraktijk	10
Rapporteringspraktijk	5

Acht centra kregen een advies 2 omwille van de leerplanrealisatie. Deze opmerkingen hadden betrekking op het onvoldoende realiseren van de leerplandoelstelling in de lespraktijk, het cursusmateriaal of de evaluaties van een of meerdere opleidingen.

De meeste tekorten waren inbreuken op de regelgeving. Vooral over de evaluatiepraktijk werden er veel opmerkingen gemaakt. In acht van de tien tekorten was de evaluatiepraktijk onvoldoende afgestemd op de leerplannen of opleidingsprofielen. Dit ligt uiteraard in het verlengde van de tekorten die we voor leerplanrealisatie noteerden. De tekorten voor leerplanrealisatie golden echter uitsluitend voor studiegebieden die in de doorlichtingsfocus stonden. De tekorten voor evaluatiepraktijk in het kader van regelgeving overschrijden het studiegebied. Een ander tekort betrof de validiteit van de evaluaties. Een centrum evalueerde niet op het einde van elke module. Ook de rapporteringspraktijk liet in sommige centra te wensen over. Twee centra stelden het evaluatiereglement niet op volgens de regelgeving. In een centrum werden de modules onvoldoende afgebakend zodat er zich ook op het vlak van certificering problemen voordeden. Twee tekorten hadden betrekking op het uitreiken van studiebewijzen en getuigschriften.

We stelden vijf tekorten vast in verband met de onderwijsorganisatie. Vier van de vijf inbreuken op de regelgeving hadden te maken met het niet naleven van de bepalingen over de onderwijstijd. In een geval was een nieuwe lesplaats niet gemeld aan de administratie. De tekorten voor onderwijsaanbod hadden te maken met het niet naleven van het Vlaamse afsprakenkader voor NT2⁶ en het oneigenlijke gebruik van een bepaalde module in het studiegebied Algemene Vorming.

Het decreet op het volwassenenonderwijs van 15 juni 2007 bepaalt dat alle centra voor volwassenenonderwijs en basiseducatie een systeem van kwaliteitszorg moeten ontwikkelen. Het decreet legt ook vast welke punten dit kwaliteitszorgsysteem minstens moet behandelen. In twee centra voldeed het kwaliteitszorgsysteem niet aan de decretaal voorgeschreven aandachtspunten. Een centrum moest een kwaliteitszorgsysteem opstarten.

In twee van de drie centra waar tekorten werden vastgesteld voor het evaluatiesysteem van het personeel waren er niet voor alle functies functiebeschrijvingen gemaakt. Een ander centrum moest starten met functienerings- en evaluatiegesprekken.

Twee centra rekenden kosten aan voor vrijstellingsproeven, het verlenen van vrijstellingen en het verstrekken van duplicaten van studiebewijzen. Een ander centrum moest het advies uit een vorige doorlichting over een ontoelaatbare huisvestingsproblematiek nog opvolgen.

Een laatste centrum ten slotte beschikte niet over een door het LOC (lokaal overlegcomité) goedgekeurd nascholingsplan.

6 NT2: Nederlands als tweede taal.

2.4 Deeltijds kunstonderwijs

In het deeltijds kunstonderwijs (dko) werden afgelopen schooljaar 22 academies van het officieel onderwijs doorgelicht: dertien academies voor podiumkunsten, zeven academies voor beeldende kunst en twee kunst-academies met de vier studierichtingen.

Uitgebrachte adviezen	
Advies 1	7
Advies 2	15
Advies 3	0
Totaal	22

De kwaliteitscontroles resulteerden voor ongeveer één derde van de doorgelichte academies in een gunstig advies. Indien we de cijfers interpreteren volgens de studierichtingen (beeldende kunsten en podiumkunsten apart) kreeg 37 % een advies 1. Dit is een positieve evolutie tegenover de vorige jaren. Een advies 3 gaven we niet.

Motivatie	
Leerprestaties	8
Welzijnsbeleid	5
Regelgeving	13

Het opvallend aantal voorbehouden voor regelgeving is te wijten aan het feit dat meerdere academies voor podiumkunsten nog niet voldoen aan volgende vereiste van het kwaliteitsdecreet: "Elke instelling stelt jaarlijks een nascholingsplan op"⁷. Het ontbreken van een formeel nascholingsplan resulteert immers automatisch in een tekort voor regelgeving.

Voor veiligheid en infrastructuur verwijzen de voorbehouden naar vaststellingen waaruit blijkt dat de inrichtende macht geen of onvoldoende gevolg geeft aan de wettelijke vereisten inzake lokalen en voorzieningen⁸.

Voor de leerprestaties stelden we bij de podiumkunsten vast dat de kwaliteit van bepaalde vakgebieden onvoldoende scoort, enerzijds ten gevolge van programma's die niet voldoen aan de (minimum-)leerplannen, anderzijds door te weinig aandacht en zorg voor duidelijke leerlijnen en -trajecten (jaarplannen) met aandacht voor niveau en kwaliteit.

In de academies groeit de aandacht voor de interne kwaliteitszorg en voor een degelijke leerbegeleiding. Er worden eigen instrumenten ontwikkeld of men laat zich hierin ondersteunen door externe begeleidingsdiensten. Er is bovendien meer en meer aandacht voor het aspect 'brede school'. De academies werken op dit vlak samen met culturele verenigingen, buurtcomités, de amateurkunsten, cultuurcentra, concertorganisatoren, bibliotheken en musea. De organisatie van kunstprojecten in samenwerking met andere onderwijsinstellingen in het kader van de muzische vorming voor leraren en leerlingen kent nog steeds een grote belangstelling en leidt tot positieve effecten.

Het merendeel van de academies heeft een aangepaste en voor het kunstonderwijs geschikte infrastructuur. Dit dankzij de vele gemeentebesturen die voldoende beleidsmatige en budgettaire aandacht aan hun academie besteden. Een hardnekkig probleem lijkt zich mettertijd dus op te lossen.

Bijna alle academies werken met een participatief uitgewerkt artistiek pedagogisch project (APP) als referentiekader voor de integrale werking van de school. Dit APP geeft kleur aan de eigenheid van elke academie. Aandacht voor zowel gelijke onderwijskansen als voor jong talent leidt in beide gevallen tot uitstekende resultaten en een bijzondere outcome.

⁷ Zie Decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs (8 mei 2009), Hoofdstuk II, Afdeling II, artikel 8.

⁸ Cf. artikel 24 §2 punt 7 van de Wet van 29 mei 1959, en zoals gesteld in omzendbrief 13EA/FM/GDS van 1 april 1999 punt 4 van 4.3.

2.5 Centra voor Leerlingenbegeleiding

In het tweede semester van het schooljaar 2009-2010 lichtte de onderwijsinspectie vijf centra voor leerlingenbegeleiding (CLB) door: vier vrije centra en één centrum van het GO!

Uitgebrachte adviezen	
Advies 1	0
Advies 2	5
Advies 3	0
Totaal	5

In onderstaande tabel geven we een overzicht van de vastgestelde tekorten:

Motivatie	
Medische infrastructuur	5
Beleidsplan/beleidscontract	2
Projecten rond prioritaire doelgroepen	1
Kwaliteitszorg	2

Alle centra kregen een advies 2 omwille van afwijkingen van de voorwaarden op het vlak van de inrichting en uitrusting voor de uitvoering van de algemene en bijzondere consulten. Het garanderen van de privacy tijdens de uitvoering van de consulten blijft erg moeilijk. Het besluit van de Vlaamse regering vermeldt uitdrukkelijk dat elke onderzoekskringloop gevormd wordt door een complex van onderling verbonden lokalen, die zo geschikt zijn dat de leerlingen ze kunnen doorlopen in de volgorde waarin de verschillende onderdelen van het medisch onderzoek worden uitgevoerd én die toelaat het geheim van het onderzoek en de privacy van elke leerling te garanderen. Dit houdt in dat de lokalen de discretie en privacy van de consulten moeten waarborgen door inkijk of meeluisteren door derden uit te sluiten.

De kwaliteit van de beleidsplannen en -contracten blijft een aandachtspunt voor de centra. We gaven een advies 2 wanneer de concrete samenwerking tussen school en CLB met vermelding van de doelstellingen en de werkwijze onvoldoende werd beschreven. We stelden vast dat de afspraken onvoldoende schoolspecifiek geformuleerd werden en eerder algemeen bleven. Het is belangrijk dat ook de scholen constructief meewerken aan de realisatie van deze opdracht.

Eén centrum had geen visie, geen concrete doelstellingen en geen planning voor het kansenbevorderend werken. We stelden vast dat de ondersteuning van de school op het vlak van GOK⁹ en artikel 22 van het decreet CLB onvoldoende gerealiseerd werd. Te weinig evolutie op vlak van het schoolondersteunend werken en geen indicatie van een ontwikkeling van kwaliteitsvolle kansenbevordering leidden tot een advies 2.

De uitbouw van een kwaliteitsbeleid zoals de regelgeving voorziet, blijft een aandachtspunt en gaf in twee centra aanleiding tot een advies 2 omdat het kwaliteitshandboek onvoldoende uitgewerkt was of omdat de kwaliteitsplannen niet conform de regelgeving waren. Een meer planmatige en systematische uitwerking van het kwaliteitsbeleid en het gebruik van aanwezige data is nodig.

3. Instellingen in een verbetertraject

Afgelopen schooljaar dienden zeven scholen een verbeteringsplan in:

- vier scholen (twee bao en twee so) kregen een ongunstig advies na een opvolging
- drie scholen (so) kregen een ongunstig advies na een doorlichting.

Alle verbeteringsplannen werden goedgekeurd.

⁹ GOK: gelijke onderwijskansen.

Deel II:

CONTROLE VAN DE INTERNATEN

1. Inleiding

Afgelopen schooljaar ging de onderwijsinspectie in alle 141 Vlaamse internaten langs. Dit wil zeggen niet alleen de gesubsidieerde internaten, maar ook de internaten van het GO!. We onderzochten alle internaten op dezelfde wijze, hoewel het in strikte zin geen bevoegdheid is van de onderwijsinspectie om die van het GO! te controleren. Er zijn dan ook intenties om daar verandering in te brengen¹⁰.

1.1 De regelgeving

De opdracht voor de controle van de internaten vindt zijn grondslag in het koninklijk besluit (KB) nr. 456 (10 september 1986) 'houdende rationalisatie en programmatie van de internaten van het door de Staat georganiseerde of gesubsidieerde onderwijs'.

Om deze controle uniform uit te voeren, gebruikt de onderwijsinspectie een controlelijst geïnspireerd op volgende wetteksten, besluiten of decreten:

- de wet van 4 augustus 1996 betreffende het welzijn van de werknemers bij de uitvoering van hun werk
- de Vlaamse Wooncode (1 november 1998)
- het decreet houdende de kwaliteits- en veiligheidsnormen voor kamers en studentenkamers (04 februari 1997)
- het besluit van de Vlaamse Regering betreffende de kwaliteits- en veiligheidsnormen voor kamers en studentenkamers (3 oktober 2003)
- het besluit van de Vlaamse Regering van 6 juli 1994 tot vaststelling van de totale investeringssubsidie en de bouwtechnische normen voor de voorzieningen voor de sociale integratie van personen met een handicap (B.S. 30-8-1994). Hoofdstuk I Bouwtechnische en bouwfysische normen
- het koninklijk besluit van 9 maart 2003 met betrekking tot personenliften
- het ministerieel besluit van 24 oktober 2003 houdende de normen voor de preventie van brand in de erkende initiatieven voor buitenschoolse opvang
- het decreet van 6 juni 2008 houdende het instellen van een rookverbod in onderwijsinstellingen en centra voor leerlingenbegeleiding.

1.2 Instrumenten en procedures

In de controlelijst 'Veiligheid en welzijn - Dynamisch welzijnsbeleid van internaten'¹¹ zijn volgende drie indicatoren weerhouden:

- de organisatie van het welzijnsbeleid
- de leef- en werkomgeving
- hygiëne en gezondheid.

Iedere indicator bestaat uit een aantal variabelen. Elke variabele wordt gewaardeerd volgens één van de drie niveaus, waarbij de eerste twee niveaus een actie vragen van de instelling.

Waardering		Actie
0	onaanvaardbaar	onmiddellijk
1	onvoldoende	inbreuken integreren in een actieplan met een aanvaardbaar tijdpad
2	voldoet	

¹⁰ Zie Beleidsnota Onderwijs 2009-2014 (Pascal Smet), p. 45.

¹¹ Zie www.onderwijsinspectie.be.

De resultaten van de controle leiden tot één van de volgende drie adviezen:

- gunstig
- gunstig mits het voorleggen van een actieplan¹²
- ongunstig.

2. Controles en adviezen

2.1 Internaten in Vlaanderen in juni 2010

Een overzicht van de internaten, met de spreiding per provincie en per net:

Aantal	West-Vl.	Oost-Vl.	Antw.	Limburg	Vl.-Brab.	BHG ¹³	Totaal
Vrij onderwijs	40	21	14	15	7	1	98
Officieel onderwijs		1		2			3
Gemeenschapsonderwijs	6	8	7	9	6	3	39
Andere						1	1
Totaal	46	30	21	26	13	5	141
Vestigingsplaatsen	51	33	22	27	13	6	152

Voor één internaat meldde het bestuur van de instelling dat het internaat sloot op 30 juni 2010. Deze instelling werd niet gecontroleerd.

De erkenning en financiering of subsidiëring van zeventien MPI's¹⁴ en twee semi-internaten wordt niet geregeld in het vermelde KB 456. Deze instellingen worden bij de vijfjaarlijkse controles van de internaten niet gecontroleerd.

2.2 De adviezen

Een overzicht van de adviezen die we uitspraken bij de controles in mei-juni 2010:

Advies	Aantal	%
Gunstig	72	51,1
Gunstig mits het voorleggen van een actieplan	58	41,1
Ongunstig	11	7,8

In overleg met de verantwoordelijke voor de internaten bij AgODi (agentschap voor onderwijsdiensten), werd het ongunstig advies beschouwd als een tijdelijk ongunstig advies tot 31 augustus 2010. Zo kregen de besturen en de internaatsbeheerders van de betrokken instellingen een korte termijn om maatregelen te treffen voor de voornaamste tekorten die aanleiding gaven tot het ongunstig advies.

¹² In het actieplan zijn de acties en het tijdspad opgenomen om de aangekruiste tekorten onder niveau 1 weg te werken.

¹³ BHG: Brussels Hoofdstedelijk Gewest.

¹⁴ MPI: medisch-pedagogisch instituut.

3. Voldoen de internaten aan de voorwaarden inzake woonbaarheid, veiligheid en hygiëne?

3.1 De organisatie van het welzijnsbeleid

Het bestuur van de instellingen beschikt voor meer dan 90 % van de internaten over een voldoende uitgebouwd dynamisch welzijnsbeleid (= beoordeling 2). In tien internaten stelden we tekorten vast die tijdelijk aanvaardbaar zijn (= beoordeling 1).

Het betrokken comité preventie en bescherming op het werk of een ander overlegorgaan voert de wettelijk voorziene opdrachten voldoende uit. Slechts in twee internaten formuleerden we hierover opmerkingen.

In zestien internaten (11 %) vertoonde de toepassing van de regelgeving met betrekking tot de interne dienst voor preventie en bescherming op het werk tekorten die tijdelijk aanvaardbaar zijn.

3.2 De leef- en werkomgeving

Risico valgevaar (met inbegrip van struikelen en uitglijden)

Waardering	Beoordeling	aantal	%
0	In het internaat is er op de trappen gevaar voor vallen en/of hoger gelegen vlakken zijn onvoldoende afgeschermd door veilige leuning.	5	3,6
1	Op enkele plaatsen voldoet de veiligheid in het internaat niet, maar de tekorten zijn tijdelijk aanvaardbaar.	34	24,1
2	De vigerende reglementering met betrekking tot de veiligheid van het internaat wordt nageleefd.	102	72,3

Enkele tekorten die we in dit verband melden:

- lage trapleuningen en leuning van bordessen
- slijtage aan trappen
- onbeveiligd glas in deuren en ramen
- losliggende tegels.

Brandveiligheid

Waardering	Beoordeling	aantal	%
0	De instelling beschikt niet over de wettelijk voorziene verslagen en keuringsattesten in verband met brandveiligheid.	6	4,2
1	Er zijn tekorten met betrekking tot brandveiligheid die tijdelijk aanvaardbaar zijn.	51	36,2
2	De vigerende reglementering met betrekking tot de brandveiligheid van de instelling wordt nageleefd.	84	59,6

Enkele relevante vaststellingen:

- In bijna 96 % van de internaten is er een recent brandpreventieverslag dat beantwoordt aan de actuele toestand van de gebruikte infrastructuur. Meestal nemen de instellingen de door de brandweer gevraagde verbeteracties dadelijk op in hun actieplannen. Andere tekorten kunnen pas aangepakt worden na grotere renovatiewerken.

- We stelden in enkele instellingen vast dat er nog brandbare materialen werden opgeslagen in stookplaatsen. Dat is onaanvaardbaar.

Evacuatie

Waardering	Beoordeling	aantal	%
0	De preventieve maatregelen en/of de voorzieningen met betrekking tot een mogelijke evacuatie voldoen niet.	2	1,4
1	De preventieve maatregelen en/of de voorzieningen met betrekking tot een mogelijke evacuatie vertonen tekorten die tijdelijk aanvaardbaar zijn.	26	18,4
2	De instelling organiseert en evalueert evacuatieoefeningen conform de regelgeving.	113	80,2

Enkele relevante vaststellingen:

- In brandpreventieverslagen staan geregeld belangrijke knelpunten op gebied van evacuatie, detectie, rookafvoer en compartimentering.
- Soms ontbreken er pictogrammen en noodverlichting of een evacuatiescenario met efficiënte procedures.
- In sommige gebouwen wordt de evacuatie bemoeilijkt door de ingewikkelde structuur van het gebouw en de bijbehorende evacuatiewegen.

Elektrische installaties en liften

Waardering	Beoordeling	aantal	%
0	De elektrische installatie(s) en/of de liften voldoen niet en kunnen een acuut en/of permanent gevaar betekenen voor het personeel en de internen.	4	2,8
1	De elektrische installaties en/of de liften vertonen tekorten die tijdelijk aanvaardbaar zijn, maar maatregelen en/of verbeteracties zijn noodzakelijk.	37	26,3
2	De elektrische installatie(s) en de liften voldoen. Er werd gevolg gegeven aan alle opmerkingen uit de keuringsverslagen.	100	70,9

Enkele relevante vaststellingen:

- Zoals voor de brandveiligheid, geven de instellingshoofden van de internaten vrij snel een gevolg aan de meest dringende opmerkingen in het keuringsverslag van de elektrische installaties.
- Vervangen van verouderde en onaangepaste bedrading van de elektriciteit vraagt meer ingrijpende werken. Het bestuur doet inspanningen om deze tekorten stelselmatig of in een meerjarenplanning te verbeteren.
- Het gebruik van contactdozen of verlengsnoeren in de omgeving van de lavabo's kan niet.

De bezettingsnorm voor gemeenschappelijke lokalen

Waardering	Beoordeling	aantal	%
0	De capaciteit van de gemeenschappelijke lokalen, i.c. baden, douches en sanitaire installaties, is onvoldoende a rato van het aantal gebruikers.	1	0,7
1	De capaciteit van de gemeenschappelijke ontspanningsruimten, studieruimten en eetruimten kan geoptimaliseerd worden.	11	7,8
2	De capaciteit van de gemeenschappelijke lokalen voldoet.	129	91,5

Enkele relevante vaststellingen:

- In meer dan 90 % van de internaten
 - zijn er voldoende gemeenschappelijke baden of douches (één per tien internen)
 - zijn er voldoende sanitaire voorzieningen (één per zes internen)

- zijn de gemeenschappelijke ontspanningsruimten, studieruimten en eetruimten voldoende ruim (1,5 m² per intern).
- Enkele internaten waar we voor deze variabele opmerkingen formuleerden (beoordeling 0 of 1), namen verbeteracties op in het jaaractieplan of in een ruimer renovatieplan.
- Het is uitzonderlijk dat internen niet binnen de eigen infrastructuur een douche kunnen nemen en dat er geen gescheiden sanitair is voor jongens en meisjes.

Comforteisen voor kamers / slaapruidten

Waardering	Beoordeling	aantal	%
0	Slaapkamers en/of slaapruidten vertonen onaanvaardbare tekorten met betrekking tot bewoonbaarheid en/of veiligheid.	1	0,7
1	Slaapkamers en/of slaapruidten vertonen tekorten met betrekking tot comfort en/of veiligheid die tijdelijk aanvaardbaar zijn.	33	23,4
2	Slaapkamers en/of slaapruidten voldoen aan de comfort- en/of veiligheidseisen.	107	75,9

Enkele relevante vaststellingen:

- In 42 internaten zijn er nog slaapzalen
 - meestal staan er zes tot acht bedden
 - in vier internaten staan er 10 tot 25 bedden
 - in twee internaten zijn er uitsluitend slaapzalen en geen individuele kamers.
- Eénpersoonskamers van 6 m² laten weinig bewegingsruimte voor de internen.
- Soms ontbreken lavabo's op de kamer of kan de kamer onvoldoende gelucht worden.
- Op het vlak van de veiligheid van de kamers vermelden de inspectieverslagen:
 - niet-afgeschermdde lichtarmaturen
 - het gebruik van verlengsnoeren en stekkerdozen
 - volledig opendraaiende ramen op minder dan 1,20 m hoogte.

3.3 Hygiëne en gezondheid

Sanitaire installaties

Waardering	Beoordeling	aantal	%
0	De sanitaire installaties en toebehoren en het onderhoud voldoen niet.	5	3,5
1	De sanitaire installaties en toebehoren en het onderhoud voldoet niet volledig, doch is tijdelijk aanvaardbaar.	32	22,7
2	De sanitaire installaties en toebehoren en het onderhoud volstaan.	104	73,8

Enkele relevante vaststellingen:

- In bijna 74 % van de internaten wordt de hygiëne in douches en sanitair voldoende opgevolgd. Toch stelden we in ruim 26 % van de instellingen tekorten vast.
 - Soms blijkt uit het verslag van de jaarlijkse rondgang door de arbeidsgeneesheer van de externe dienst niet dat hij daarbij ook de sanitaire installaties controleerde.
 - In enkele internaten is er duidelijk schimmelvorming in de douches of geurhinder in de sanitaire installaties.
- In elf internaten zijn er vragen bij het beheersplan ter voorkoming van besmetting door legionella.

Voedingsmiddelenhygiëne

Waardering	Beoordeling	aantal	%
0	De manier waarop de instelling met de voedingsmiddelenhygiëne omgaat, is onaanvaardbaar.	1	0,7
1	De manier waarop de instelling met de voedingsmiddelenhygiëne omgaat, is tijdelijk aanvaardbaar.	18	12,8
2	De voedingsmiddelenhygiëne voldoet aan de vigerende regelgeving.	118	83,7
Nvt		4	

Enkele relevante vaststellingen:

- In acht internaten is het HACCP-plan¹⁵ niet actueel of moet het nog verder uitgewerkt worden.
- Vijf internaten kiezen voor catering door een externe firma.
- Bij een controle van de bergruimte, de koelruimte en de diepvriesruimte in enkele internaten bleek dat de houdbaarheidsdatum van meerdere producten overschreden was.

EHBO met inbegrip van CPR-technieken¹⁶

Waardering	Beoordeling	aantal	%
0	De instelling beschikt niet over de nodige voorzieningen om EHBO te bieden.	1	0,7
1	De instelling beschikt over de voorzieningen om EHBO te bieden, maar verschillende aspecten kunnen nog worden verbeterd.	24	17,0
2	De instelling beschikt over voldoende voorzieningen om EHBO te bieden.	116	82,3

Enkele relevante vaststellingen:

- In tien instellingen is er geen verslag van de arbeidsgeneesheer of zijn er geen documenten en verslagen aanwezig waaruit blijkt dat de externe dienst preventie en bescherming op het werk de EHBO-voorzieningen jaarlijks controleert.
- Enkele instellingen moeten omwille van frequente personeelwissels investeren in de nodige EHBO-vorming voor de opvoeders.

Rookverbod

Waardering	Beoordeling	aantal	%
0	De manier waarop het internaat met het rookverbod omgaat, is onaanvaardbaar.	0	
1	De manier waarop het internaat met het rookverbod omgaat, vertoont nog tekorten, doch is tijdelijk aanvaardbaar.	3	17,0
2	Het internaat voert een doeltreffend beleid om het rookverbod te handhaven.	138	82,3

Enkele relevante vaststellingen:

- Conform het decreet van 6 juni 2008 is in 98 % van de instellingen roken verboden in alle gesloten plaatsen en open plaatsen van de instelling.
- Het rookverbod wordt voldoende aangegeven in de gebouwen en op het domein van het internaat. De regels voor het roken zijn opgenomen in het arbeidsreglement, in het schoolreglement, in de informatie voor nieuwe werknemers, in het reglement met betrekking tot het ter beschikking stellen van de infrastructuur.

¹⁵ HACCP: Hazard Analysis of Critical Control Points. Dit systeem is verplicht waar voedsel bereid of verdeeld wordt. Het garandeert een volledig respect voor hygiëne in voedselverwerking en -bedeling.

¹⁶ EHBO: eerste hulp bij ongevallen en CPR: cardiopulmonaire resuscitatie.

tuur aan derden. Conform het decreet van 6 juni 2008 is in 98 % van de instellingen roken verboden in alle gesloten plaatsen en open plaatsen van de instelling.

- Eerder uitzonderlijk hebben internen de toelating om te roken in een afzonderlijke open ruimte of op terrassen aanpalend aan de recreatieruimte.
- In enkele internaten is het rookverbod niet vermeld in het arbeidsreglement of ontbreken de nodige pictogrammen.

3.4 De opvolgingscontroles (augustus 2010)

Zoals eerder vermeld werd het ongunstig advies van elf internaten bij de controle in mei-juni beschouwd als een tijdelijk ongunstig advies tot 31 augustus 2010. Zo kregen de besturen en de internaatsbeheerders van de betrokken instellingen een korte termijn om de voornaamste tekorten die aanleiding gaven tot het ongunstige advies, bij te sturen.

Vastgestelde tekorten in de elf internaten¹⁷:

Beoordeling	aantal
De organisatie van het welzijnsbeleid¹⁷	
Het bestuur van de instelling voert geen beleid, toont geen engagement naar praktische organisatie met betrekking tot welzijn en/of voorziet hiervoor geen middelen.	3
Er is geen comité preventie en bescherming op het werk en in een ander overlegorgaan komen geen punten aan bod met betrekking tot welzijn.	1
De interne dienst bestaat niet of bestaat enkel op papier.	2
De leef- en werkomgeving	
In het internaat is er op de trappen gevaar voor vallen en/of hoger gelegen vlakken zijn onvoldoende afgeschermd door veilige leuning.	5
De instelling beschikt niet over de wettelijk voorziene verslagen en keuringsattesten in verband met brandveiligheid.	6
De preventieve maatregelen en/of de voorzieningen met betrekking tot een mogelijke evacuatie voldoen niet.	2
De elektrische installatie(s) en/of de liften voldoen niet en kunnen een acuut en/of permanent gevaar betekenen voor het personeel en de internen.	4
De capaciteit van de gemeenschappelijke lokalen, i.c. baden, douches en sanitaire installaties, is onvoldoende a rato van het aantal gebruikers.	1
Slaapkamers en/of slaapruijnten vertonen onaanvaardbare tekorten met betrekking tot woonbaarheid en/of veiligheid.	1
Hygiëne en gezondheid	
De sanitaire installaties en toebehoren en het onderhoud voldoen niet.	5
De manier waarop de instelling met de voedingsmiddelenhygiëne omgaat, is onaanvaardbaar.	1
De instelling beschikt niet over de voorzieningen om EHBO te bieden.	1

De opvolgingscontroles, uitgevoerd in augustus 2010 resulteerden

- voor twee internaten in een gunstig advies
- voor vijf internaten in een gunstig advies mits voorleggen van een actieplan
- vier instellingen kregen een voorlopig gunstig advies voor één schooljaar.

Een overzicht van relevante verbeteracties die op korte tijd werden gerealiseerd en die aanleiding gaven tot een wijziging van het advies:

¹⁷ Een ongunstig advies kan ook verwijzen naar verschillende tekorten in dezelfde instelling.

¹⁸ Tekorten voor de organisatie van het welzijnsbeleid worden bij de deliberatie voor het advies mee in overweging genomen indien er ook tekorten zijn voor andere aspecten van het welzijnsbeleid.

- acht instellingen beschikken intussen over de wettelijk voorziene verslagen en keuringsattesten in verband met brandveiligheid of hebben maatregelen getroffen om brandveiligheid en evacuatie te verbeteren. Andere tekorten zijn opgenomen in een jaaractieplan.
- drie internaten troffen maatregelen om de tekorten op het vlak van valgevaar weg te werken
- tekorten inzake sanitair en comforteisen van de slaapkamers zijn weggewerkt door renovatiewerken of vermeld in een actieplan op korte termijn.

4. De infrastructuur

Het is logisch dat we de resultaten van de controles in verband met bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne moeten koppelen aan de beschikbare infrastructuur.

Bij de controles werd het bouwjaar geregistreerd van 281 gebouwen die horen bij de infrastructuur van de internaten. De helft van deze gebouwen dateert van voor 1965. In vijftien van deze gebouwen werden na 1990 renovatiewerken uitgevoerd: in vier gebouwen gebouwd voor 1930, in tien gebouwen gebouwd tussen 1931 en 1970 en in één gebouw gebouwd na 1970.

5. De internaatpopulatie

Tijdens de controle van de internaten verzamelde de onderwijsinspectie ook informatie over de bezetting van de internaten. Een overzicht van het aantal internen tijdens het schooljaar 2009-2010:

Onderwijsniveau	jongens	meisjes	totaal
kleuteronderwijs	106	74	180
lager onderwijs	926	695	1621
secundair onderwijs	5182	4344	9526
hoger onderwijs	218	234	452
Totaal	6432	5347	11779

In vier internaten zijn er uitsluitend studenten van het hoger onderwijs. In 53 internaten zijn er alleen studenten van het secundair onderwijs. Er zijn 26 internaten met internen van kleuter tot secundair onderwijs, 48 met lager tot secundair onderwijs, twee met secundair en hoger onderwijs, vijf met lager tot hoger onderwijs. Eerder uitzonderlijk (in twee internaten) zijn er internen van kleuter- tot hoger onderwijs. In één tehuis voor kinderen van wie de ouders geen vaste verblijfplaats hebben, zijn er alleen internen van kleuter- en lager onderwijs.

In 91 van de 141 internaten is er een bezettingsgraad¹⁹ van 80 tot 100 %. Dertien internaten hebben een bezettingsgraad van minder dan 60 %. Meestal is dit te wijten aan een tekort aan beschikbare gemeenschappelijke lokalen, met name baden, douches en sanitaire installaties of aan aspecten van brandveiligheid.

¹⁹ Bij het berekenen van de bezettingsgraad nemen we een gemiddelde van 6 bedden voor de slaapzalen. Uitzonderingen hierop zijn vermeld bij "Comforteisen voor kamers/slaapruimten".

6. Conclusies

- De internaten hebben een aantal wettelijk verplichte controles laten uitvoeren, waardoor zij een zicht hebben op de problemen en de gebreken van de infrastructuur. In 47,5 % van de internaten blijven er tekorten op te lossen tegen de volgende doorlichting.
- Er is een grote verscheidenheid in de kwaliteit van de internaten en niet enkel op het vlak van bewoning. Het is ook opvallend dat er elf internaten zijn waar noodzakelijke aanpassingen pas werden uitgevoerd na een eerste controle door de onderwijsinspectie. De internaten moeten meer aan zelfevaluatie (zelfcontrole) doen, gekoppeld aan de verantwoordelijkheid van het bestuur van de instelling en de organisatie van het welzijnsbeleid, met name de werking van de interne dienst preventie en bescherming op het werk.
- In de internaten is de aandacht voor welzijn, en veiligheid in het bijzonder, gegroeid. Wel kan er nog meer aandacht gaan naar het verwerven van deskundigheid bij de verantwoordelijken ter zake.
- Op het vlak van hygiëne scoort een kwart van de internaten nog niet voldoende.
- De tekorten op het vlak van veiligheid (valgevaar, brandveiligheid, elektrische installaties) vinden meestal hun oorsprong in de structuur en de ouderdom van de gebouwen.
- Van de 281 gebouwen waarin een internaatsgehuysvest is, zijn er 169 (60 %) met een bouwjaar van voor 1971. Van deze gebouwen zijn er slechts vijftien grondig gerenoveerd na 1990. Dit heeft, ondanks de opfringswerken, zijn gevolgen voor de kwaliteit van het wooncomfort, voor de technische en sanitaire installaties, voor de brandveiligheid en het energieverbruik. Weinig internaatsgebouwen halen op deze terreinen de normen en criteria die vandaag gehanteerd worden.
- In dertien internaten is er een bezettingsgraad van minder dan 60 %. Meestal moeten we dit koppelen aan de beschikbare gemeenschappelijke lokalen of aan aspecten van brandveiligheid.
- Slaapzalen hebben meestal plaats gemaakt voor één- en tweepersoonskamers. Wel zijn er nog 42 internaten (30 %) met slaapzalen.
- In het algemeen zijn er voldoende bedden om aan de vraag te voldoen. De regionale spreiding van de internaten en van de beschikbare bedden is echter niet altijd in overeenstemming met de regionale spreiding van de schoolbevolking.

7. Aanbevelingen

- Er zijn decretaal vastgelegde veiligheids-, gezondheids- en woonkwaliteitsnormen voor internaten nodig om de inrichtende machten voldoende rechtszekerheid te bieden. Op dit ogenblik weten bouwheren en architecten onvoldoende aan welke bouwkundige criteria de verbouwing of nieuwbouw van internaten moeten voldoen om in aanmerking te komen voor subsidiëring of financiering. De controlerende instanties moeten zelf criteria en normen ontwikkelen of overnemen uit analoge wetgeving, maar die strikt genomen geen wettelijke grond hebben voor internaten. Een decreet zoals het decreet houdende de kwaliteits- en veiligheidsnormen voor kamers en studentenkamers (4 februari 1997) zou de onzekerheid bij de verschillende partijen wegnemen.
- Een investeringsoperatie om de internaatsgebouwen aan te passen aan de normen van deze tijd is wenselijk. Een deel van de investeringen zullen teruggewonnen worden door een verminderd energieverbruik en door lagere onderhoudskosten.

Deel III:

ONDERZOEKEN TALEN

Talenbeleid in de Vlaamse scholen²⁰

1. Inleiding en leeswijzer

Taal is het draagvlak van alle leerprocessen op klas- en schoolniveau. Of je als leerling beschikt over voldoende taalvaardigheid, bepaalt in sterke mate het verloop van je schoolloopbaan. Een van de belangrijkste functies van een talenbeleid is de talige aspecten van het leerproces te ondersteunen en zo bij te dragen tot de realisatie van de curriculumdoelstellingen voor alle leerlingen. Talenbeleid vormt dan ook een belangrijk aspect van leer- en zelfs leerlingenbegeleiding. Een bewuste en structurele aanpak van het talenbeleid, zowel uitgevoerd door leraren als aangestuurd door het schoolbeleid, dragen hiertoe bij.

Het onderzoek is enerzijds bedoeld als een nulmeting om het talenbeleid in kaart te brengen aan de hand van een aantal steekproeven. Het gaat om representatieve steekproeven van

- scholen in het basisonderwijs die niet gelegen zijn in centrumsteden, noch in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (basisonderwijs: niet-centrumscholen)
- scholen in het secundair onderwijs die niet gelegen zijn in centrumsteden, noch in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (secundair onderwijs: niet-centrumscholen) en
- scholen in het basisonderwijs die weliswaar gelegen zijn in centrumsteden, maar niet in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest, Antwerpen of Gent (basisonderwijs: centrumscholen)²¹.

Verder was elk afzonderlijk onderzoek een audit voor de school. De school kreeg tijdens het onderzoek feedback over haar talenbeleid: een verslag zonder advies en niet gekoppeld aan de doorlichting. Deze stimulerende aanpak beantwoordt zowel aan de opzet van de talenbeleidsnota (Vandenbroucke, 2007) als aan de beleidsnota van minister Pascal Smet (2009), waarin de scholen worden opgeroepen om met behulp van een talenbeleid te werken aan de verbetering van de taalvaardigheid van het Nederlands en van de vreemdetalenkennis van hun leerlingen.

We werkten in ons onderzoek met een instrument dat talenbeleid voldoende breed en volledig in kaart brengt. We weerhielden een aantal overkoepelende inhoudelijke (Nederlands als instructietaal, Nederlands voor de communicatie, Nederlands en moderne vreemde talen als leergebied of vak) en organisatorische aspecten (aandacht voor doelgerichtheid, ondersteuning, doeltreffendheid, ontwikkeling) van een degelijk talenbeleid en operationaliseerden deze. In hoofdstuk 3 verantwoorden we de methodologie van het onderzoeksopzet.

De opbouw van het deel resultaten volgt de theoretische onderbouwing en de indeling van de kijkwijzer talenbeleid. We rapporteren apart over de resultaten in het basisonderwijs en in het secundair onderwijs. Per onderdeel uit de kijkwijzer talenbeleid geven we in tabelvorm eerst een overzicht van de kwantitatieve data. We analyseren deze data en formuleren enkele conclusies. Per onderdeel geven we ook een aantal voorbeelden van goede praktijk om de cijfergegevens te illustreren.

We bespreken ook de resultaten van de statistische analyses, met aandacht voor

- een mogelijke samenhang tussen een aantal contextuele en inputfactoren en de wijze waarop het talenbeleid wordt uitgewerkt
- het onderscheid van mogelijke patronen in de wijze waarop scholen een talenbeleid (al dan niet) uitwerken
- de samenhang tussen talenbeleid en de uitvoering van dit talenbeleid door de leraren.

Per analyse vatten we telkens de meest opvallende vaststellingen kort samen.

Ten slotte zorgen we voor een aantal concrete aanbevelingen om nog gericht te werken aan een talenbeleid. Het gaat om initiatieven op het niveau van het beleid, het niveau van de school en het niveau van de leraren.

²⁰ Een samenvatting van dit onderzoek vind je vanaf p. 90.

²¹ Voor een verdere duiding bij de steekproef: zie 3.2.

We willen de lezer er nadrukkelijk op wijzen dat we ons bij dit onderzoek niet uitspreken over de kwaliteit van het gevoerde talenbeleid, noch voor heel Vlaanderen, noch voor elke school apart, laat staan dat er een ranking van de Vlaamse scholen wordt opgemaakt.

Een omvattend oordeel over de kwaliteit van het gevoerde talenbeleid is immers afhankelijk van een complex geheel van factoren en hun interactie. We opteren er dan ook voor om kwaliteit van talenbeleid binnen een ontwikkelingsgericht perspectief te benaderen waarbij verschillende scholen op verschillende manieren toch op een kwalitatieve wijze aan talenbeleid kunnen werken. Deze genuanceerde benadering hielden we ook voor ogen bij het schrijven van de verslagen voor de scholen.

Hoofddoelen van dit onderzoek talenbeleid zijn dus:

- een duidelijk en vrij volledig zicht krijgen op het talenbeleid in de Vlaamse scholen met het oog op gefundeerde beleidsaanbevelingen
- in het kader van de beleidsnota van de minister van onderwijs en vorming, scholen informeren en stimuleren om (verder) te werken aan een talenbeleid.

2. Fundering van het onderzoek

2.1 Inhoudelijke definitie van talenbeleid

Taal is als een substraat, als een draagvlak dat ten grondslag ligt aan alle processen die zich op klas- en schoolniveau voltrekken. Competenties worden bijgebracht en verworven via taal. Voor alle leerlingen is taal een onmisbaar middel om toegang te krijgen tot het curriculum. Voldoende taalvaardigheid is een voorwaarde om voor alle leergebieden of vakken de leerplandoelstellingen, eindtermen en ontwikkelingsdoelen te bereiken of na te streven (Van Bavel, 2004).

Talenbeleid vatten we op zoals gedefinieerd door Kris Van den Branden (2004) en opgenomen in de talenbeleidsnota van Frank Vandenbroucke (2007): ‘Talenbeleid is een structurele en strategische poging van een schoolteam om de onderwijspraktijk aan te passen aan de taalleerbehoeften van de leerlingen, om hun algemene ontwikkeling te bevorderen en hun onderwijsresultaten te verbeteren’ (p. 14). Talenbeleid op school is inderdaad een kwestie van beleid: alleen indien het structureel en strategisch wordt aangepakt en het samenhang vertoont met het algemene beleid van een school, kan het effectief worden gerealiseerd (Van den Branden, 2005).

Welke zijn dan de inhoudelijke aandachtspunten die bij het voeren van een talenbeleid aan bod kunnen komen? Hiervoor hebben we ons gebaseerd op de algemene begripsverheldering van onder meer Frans Daems (zie ook: Daems, F., in: D. Van Hoyweghen, 2010) en de Entiteit Curriculum (nu AKOV, zie ook ‘www.klascement.be’ bij project ‘delathoogvoortalen’). Verder is het ook gebaseerd op een intern literatuuronderzoek naar verschillende visies op talenbeleid (Vanderheyde, 2009). Vanuit de concepten talenbeleid, taalbeleid, taalvakkenbeleid kunnen we een indeling maken in belangrijke aandachtspunten.

Op school zijn talen niet alleen als leergebieden of vakken aanwezig, maar ook als kanalen voor communicatie en onderwijs. De overkoepelende term voor het beleid dat een school voor de omgang met die talen voert, is talenbeleid. De zorg om en de beheersing van het Nederlands, in het bijzonder in zijn standaardvorm, staan in het talenbeleid centraal. Een effectief talenbeleid maakt inherent deel uit van het algemene beleid van een school.

Afhankelijk van de invalshoek onderscheiden we twee grote componenten van het talenbeleid: taalbeleid en taalvakkenbeleid.

Taalbeleid betreft het beleid op school in twee grote domeinen:

- het gebruik van het Nederlands voor de communicatie van en met leraren, leerlingen, ouders en omgeving
- de dubbele functie van het Nederlands als instructietaal: het is zowel middel als doel. Taalbeleid in dit domein heeft betrekking op alle leergebieden van het basisonderwijs en alle vakken van het secundair onderwijs: de algemene vakken, technische vakken, kunst- en praktijkvakken.

Het wil de leraren stimuleren:

- de instructietaal Nederlands als didactisch middel in te zetten om de leer- en slaagkansen van de leerlingen te vergroten
- complementair met het vak Nederlands de ontwikkeling van de schoolse taalvaardigheid van de leerlingen te bevorderen, door de toepassing van kennis, vaardigheden, strategieën en methodieken uit de lessen Nederlands.

Het taalvakkenbeleid wil ertoe bijdragen dat zoveel mogelijk leerlingen de doelstellingen in de taalvakken bereiken. Het gaat om alle aangeboden talen: Nederlands, moderne vreemde talen zoals Frans, Engels, Duits, Spaans, Italiaans en de klassieke talen Latijn en Grieks.

In het basisonderwijs gaat het bij Nederlands ook om aanvankelijk lezen en schrijven, bij moderne vreemde talen ook om talensensibilisering.

In het secundair onderwijs gaat het soms om een luik van een vak, zoals functionele taalvaardigheid en functionele tekstgeletterdheid in project algemene vakken (pav) in het beroepssecundair onderwijs (bso). Soms gaat het om een deelaspect van een taal zoals in handelscorrespondentie Frans of Engels, of om een aparte aanpak zoals in het vak Nederlands voor anderstalige nieuwkomers in de onthaalklassen. Men kan dus spreken over het 'taalvakbeleid Frans', of kortweg 'beleid Frans', 'beleid Engels'.

Op basis van deze conceptverheldering beoordelen we in ons onderzoek vier aandachtsgebieden: aandacht voor Nederlands als leergebied of vak, aandacht voor Nederlands als instructietaal, aandacht voor Nederlands voor de communicatie en aandacht voor moderne vreemde talen.

Afhankelijk van de auteur spreekt men over taalbeleid of talenbeleid. In dit verslag kiezen we consequent voor de term talenbeleid omdat dit het best het geheel van zowel taalbeleid (met aandacht voor Nederlands als instructietaal en Nederlands voor de communicatie), als taalvakkenbeleid (met aandacht voor Nederlands en moderne vreemde talen als leergebied/vak) weergeeft.

2.2 Organisatorische definitie van talenbeleid

Talenbeleid, zowel taalbeleid als taalvakkenbeleid, hangt samen met het algemene beleid van een school. Effectief talenbeleid vereist dus maatregelen op school-, klas- en leerlingenniveau (Van den Branden, 2005) en kan gebaat zijn met ondersteuning vanuit de scholengemeenschap. Dat vraagt om competenties en eventueel professionalisering van verscheidene mensen op verschillende niveaus met betrekking tot taalvakken en instructietaal. De onderwijsinspectie benadert het talenbeleid dan ook als een coherent geheel dat berust op een gedragen visie en dat gepaard gaat met een systematische aanpak, waarbij ook de kwaliteit van dit (deel van het) beleid wordt onderzocht en bewaakt.

Kwaliteit van processen en het bewaken van de kwaliteit van deze processen heeft volgens de vakliteratuur steeds te maken met vier kwaliteitsaspecten²²:

- beleidsvorming: het ontwikkelen van doelen en deze omzetten in actieplannen
- structurele en culturele vormgeving: het beheersen van structuren en van de bedrijfscultuur als voorwaarde voor duurzame verbetering van kwaliteit. Hierbij verwijst men naar aspecten zoals aandacht voor kennis en vaardigheden van medewerkers, respect voor regels, ondersteuning van de werkmethode, informatiedoorstroming, aandacht voor innovatie, gerichtheid op vertrouwen, respect.
- interne audit: het evalueren van het kwaliteitssysteem op doelmatigheid en bruikbaarheid. Het verzamelen van objectief bewijs dat de doelen bereikt worden.
- beheersings- en verbeteracties: het gedetailleerd uitwerken van doelgerichte acties, van activiteiten die tot doel hebben om processen te borgen of te verbeteren. Belangrijk hierbij is ook dat taken, verantwoordelijken en bevoegdheden duidelijk afgebakend zijn.

Deze vier kwaliteitsaspecten vatten we samen in vier overkoepelende aandachtspunten om te werken aan kwaliteit en deze te blijven bewaken: aandacht voor effecten (doelgerichtheid), aandacht voor ondersteuning, aandacht voor doeltreffendheid (evaluatie), aandacht voor ontwikkeling.

Met deze vier aandachtspunten vatten we de beleidsmatige coherentie zoals men deze best nastreeft bij talenbeleid (Van den Branden, 2005). De effectiviteit van het talenbeleid zoals dit uiteindelijk op uitvoeringsniveau

²² van der Bij, 2001, p. 138.

moet worden waargemaakt, hangt af van de visie op talenbeleid en de doelgerichtheid. Het is van cruciaal belang om duidelijke doelstellingen voorop te stellen, maar dat op zich is natuurlijk niet voldoende. De mate waarin de processen van talenbeleid uiteindelijk worden uitgewerkt, georganiseerd en ondersteund, is mee bepalend voor de mate waarin de participanten de schoolvisie implementeren.

Deze processen goed ondersteunen, garandeert op zich echter nog geen kwaliteit. Een voortdurende evaluatie van de relevantie en efficiëntie van het beleid en de uitvoering ervan is ook nodig. Dit mag dan weer niet op een vrijblijvende wijze gebeuren. Een evaluatieve aanpak heeft impact, indien er ook wederzijds verantwoordingsprocessen aan worden gekoppeld (uitvoering ten aanzien van beleid, maar ook omgekeerd) en indien die processen, waar nodig, aanleiding geven tot bijstellingen. Dit genereert een ontwikkelingsdynamiek die moet worden ondersteund door de nodige professionalisering en participatief moet worden gedragen.

2.3 Kwaliteit van talenbeleid in ontwikkelingsperspectief

We operationaliseerden bovenstaande inhoudelijke aandachtspunten en organisatorische principes in een kijkwijzer met verschillende concreet beoordeelbare items.

Scholen moeten niet aan al deze punten aandacht schenken om te kunnen spreken van een kwaliteitsvol talenbeleid. De kwaliteit van een talenbeleid wordt immers best beoordeeld vanuit een ontwikkelingsperspectief, waarbij zeer verschillende scholen op zeer verschillende manieren toch op een kwalitatieve wijze aan hun talenbeleid kunnen werken. Men kan bijvoorbeeld stellen dat in een school al een basis voor een kwaliteitsvol talenbeleid aanwezig is, indien ze slechts één concreet en afgebakend project heeft uitgewerkt. Daaruit moet dan wel blijken dat de school een relevante visie heeft op de wijze waarop dit project past in een talenbeleid en daarbij doelgericht werkt, voor de nodige ondersteuning zorgt, de werking en resultaten evalueert en op grond daarvan ook verdere stappen zet. Wanneer een school de nodige ervaring heeft met een goede interactie tussen de vier kwaliteitsaspecten, kunnen we concluderen dat de school over de nodige basiscapaciteiten beschikt om de kwaliteit op het vlak van talenbeleid te onderzoeken en bewaken.

Verder is het ook niet zo dat een school aan alle vier de kwaliteitsaspecten aandacht moet besteden. Scholen kunnen immers vanuit de verschillende kwaliteitsaspecten aan hun kwaliteit werken. Een school kan bijvoorbeeld op grond van de ondersteunende initiatieven uit het verleden geleidelijk aan een visie ontwikkelen en die pas later op papier zetten. Of ze kan evalueren wat ze tot dan toe heeft gedaan en op basis daarvan nieuwe ondersteuningsinitiatieven ontwikkelen. Of in een eerste fase kan ze veel aandacht hebben voor de ontwikkeling van een talenbeleid door in te zetten op scholing, zonder dat dit gebaseerd is op een voorafgaande evaluatie van bestaande initiatieven. De school is dan misschien nog niet op een systematische wijze bezig met het onderzoeken en bewaken van haar kwaliteit, maar de initiatieven die ze al nam, volstaan om te kunnen spreken van een kwaliteitsvol talenbeleid.

De systematische organisatorische uitwerking van de vier kwaliteitsaspecten en dit voor de vier aandachtsgebieden bij talenbeleid, kan een stimulerend ideaalbeeld zijn maar moet niet per se gerealiseerd worden.

Deze genuanceerde benadering van talenbeleid wordt ook geconcretiseerd in de toepassing van het CIPO-referentiekader dat de onderwijsinspectie gebruikt tijdens een doorlichting. Talenbeleid maakt deel uit van de schoolprocessen rondom leerbegeleiding, die als doel hebben te komen tot betere leerresultaten (output). Die worden echter beïnvloed door mogelijke verschillen in de schoolcontext en de leerlinginput, die de realisatie van een positieve output kunnen bemoeilijken. Daarom vulden we de kijkwijzer talenbeleid aan met context-, input-, proces- en outputkenmerken en kunnen we bij de analyse van de cijfers de mogelijke wisselwerking tussen context/input- en proceskenmerken onderzoeken.

2.4 Structuur van het onderzoeksinstrument talenbeleid

Om rekening te kunnen houden met belangrijke context- en inputfactoren brachten we deze eerst in kaart. Vervolgens besteedden we aandacht aan het onderzoek van de mogelijke output van talenbeleid. Aangezien er aan het onderzoek talenbeleid op geen enkele wijze een advies verbonden is, heeft dit onderdeel vooral een stimulerende functie. Voorts bekeken we het talenbeleid als proces vanuit de vier kwaliteitsaspecten doelgerichtheid, ondersteuning, doeltreffendheid, ontwikkeling. De kwaliteitsaspecten geven samen aan op welke wijze het talenbeleid en de kwaliteitsbewaking ervan organisatorisch vorm krijgen.

Elk kwaliteitsaspect passen we toe op de vier aandachtsgebieden, die samen aangeven op welke wijze het talenbeleid inhoudelijk vorm krijgt. Met de kijkwijzer onderzoeken we welke aandacht deze aspecten als onderdeel van het schoolbeleid krijgen. Ook gaan we na in welke mate dit beleid leeft in de klas: een beleid dat niet wordt uitgevoerd, heeft weinig zin. Daartegenover bestaat de mogelijkheid dat het beleid weinig of geen maatregelen treft, maar dat heel wat leraren toch een actieve bijdrage aan het talenbeleid leveren. We confronteerden met andere woorden het beleids- en het uitvoeringsniveau, waardoor we bij de vormgeving van het talenbeleid met drie dimensies te maken krijgen: vier kwaliteitsaspecten, vier aandachtsgebieden en twee niveaus.

Kijkwijzer talenbeleid	Nederlands als leergebied/vak	Nederlands als instructietaal	Nederlands voor de communicatie	moderne vreemde talen
Aandacht voor doelgerichtheid	Beleid Uitvoering	Beleid Uitvoering	Beleid Uitvoering	Beleid Uitvoering
Aandacht voor ondersteuning	Beleid Uitvoering	Beleid Uitvoering	Beleid Uitvoering	Beleid Uitvoering
Aandacht voor evaluatie	Beleid Uitvoering	Beleid Uitvoering	Beleid Uitvoering	Beleid Uitvoering
Aandacht voor ontwikkeling	Beleid Uitvoering	Beleid Uitvoering	Beleid Uitvoering	Beleid Uitvoering

Tabel 1: drie dimensies in de kijkwijzer talenbeleid.

We beoordelen elk aspect van de kijkwijzer. Verderop geven we uitleg bij de criteria die een genuanceerd oordeel mogelijk moeten maken, rekening houdend met de context van de school. We gebruiken de kijkwijzer bij het onderzoek naar talenbeleid in het leerplichtonderwijs. Daarom verwijzen we naar leergebieden (bao) en vakken (so) en gebruiken we de term leraren, waarmee we kleuteronderwijzers, onderwijzers of leraren secundair onderwijs bedoelen.

2.5 Context- en inputfactoren bij talenbeleid

Een aantal context- en inputfactoren beïnvloeden de wijze waarop en de mate waarin een school een talenbeleid uitwerkt. Enerzijds gaat het om een aantal specifieke contextfactoren waarvoor de school zelf heeft gekozen of waarvoor ze automatisch in aanmerking komt, zoals een proeftuin voor talen (bijvoorbeeld CLIL²³), eigen taalleerplan(nen) of een afwijking van de (vakgebonden, specifieke, vakoverschrijdende) eindtermen, extra lestijden of omkadering van de gemeente in het teken van het lokaal flankerend onderwijsbeleid. Anderzijds gaat het ook om contextfactoren waarbinnen de school moet werken, zoals bijvoorbeeld de omgevingskenmerken (landelijk of stedelijk).

Ook de aard van de leerlingeninput bepaalt mee de urgentie en complexiteit van een goed uitgewerkt talenbeleid. Zo is het duidelijk dat in een school met een groter aantal GOK-leerlingen de urgentie en complexiteit van het taalbeleid (als onderdeel van het talenbeleid) zullen toenemen, wat niet wegneemt dat ook andere scholen een talenbeleid moeten voeren. Anderzijds staan tegenover GOK-leerlingen ook GOK-uren. Indien de school koos voor het thema taalvaardigheidsonderwijs, zijn er extra middelen om te werken aan (dit onderdeel van) talenbeleid. De school kan er trouwens ook voor opteren zelf meer eigen middelen aan te wenden voor de ondersteuning van haar talenbeleid (bijvoorbeeld BPT- en IPB-uren²⁴). Een ander inputkenmerk, los van de GOK-indicatoren, is het aantal leerlingen in de school met leermoeilijkheden of met schoolse achterstand.

²³ CLIL: Content and Language Integrated Learning.

²⁴ BPT: bijzondere pedagogische taken en IPB: interne pedagogische begeleiding.

2.6 Output van talenbeleid

Een kernopdracht van de onderwijsinspectie is nagaan of leerlingen de vakgebonden en vakoverschrijdende leerplandoelstellingen, eindtermen of ontwikkelingsdoelen bereiken of voldoende nastreven. Vanuit die opdracht wil zij dan ook het talenbeleid stimuleren. Talenbeleid maakt immers deel uit van de onderwijsprocessen die samen de realisatie van een positieve output moeten ondersteunen. Zoals hiervoor vermeld, is talenbeleid binnen het CIPO-referentiekader een deelaspect van de procesvariabele leerbegeleiding, met als doel alle leerlingen te ondersteunen om de vooropgestelde competenties te verwerven. Zo wordt ook duidelijk dat talenbeleid veel breder is dan het remediëren van een duidelijke taalachterstand, mogelijk gelinkt aan een anderstalige achtergrond. Het gaat bijvoorbeeld ook om de zorg voor de meer kwetsbare leerlingen - hun kwetsbaarheid kan te maken hebben met hun persoonlijkheid, leefomgeving, talige achtergrond - in sterke scholen, waarbij een adaptief uitgewerkte lesaanpak met aandacht voor talige interactie en ondersteuning soelaas kan bieden en het watervalstelsel tegengaan.

Talenbeleid ondersteunt dus het nastreven van onderwijsdoelen en een school mag hier dan ook een concrete output van verwachten. Output van talenbeleid uit zich op de meest zichtbare wijze in de realisatie van de eindtermen en leerplandoelstellingen voor Nederlands en moderne vreemde talen bij de meeste leerlingen (ook bij initieel taalzwakkere leerlingen). Talenbeleid kan dus zorgen voor een verdere ondersteuning van wat decretaal van scholen wordt verwacht. Een minder zichtbare - maar essentiële - output van een kwaliteitsvol talenbeleid zijn goede leerprestaties van taalzwakkere leerlingen voor alle andere vakken en een goede doorstroming in het algemeen.

Scholen zijn nog maar net begonnen met het in kaart brengen van de output van talenbeleid. De kijkwijzer wil dan ook enkel het in kaart brengen van de output van deze variabele stimuleren.

2.7 Talenbeleid als proces: doelgerichtheid

Algemeen

Men kan als school of leraar veel initiatieven nemen, maar toch niet goed weten wat men juist wil bereiken. Doelgerichtheid is belangrijk, enerzijds om vooropgestelde doelstellingen te evalueren, anderzijds om een korps te motiveren door duidelijke en haalbare doelstellingen te formuleren. Doelgerichtheid blijkt al uit een visie, maar wordt concreter met evalueerbare doelstellingen.

Toegepast op talenbeleid

Aandacht voor doelgerichtheid betekent dat men een duidelijke visie heeft op de rol en aanpak van talenbeleid. Deze visie moet ook aanwezig zijn op uitvoeringsniveau. Indien de school een adequate visie op talenbeleid heeft, sluit ook de visie op uitvoeringsniveau hier best bij aan. Het is een meerwaarde, maar geen voorwaarde. In scholen zonder beleidsvisie kunnen leraren toch nog een eigen visie op talenbeleid hebben. Deze persoonlijke visie kan ook zorgen voor de nodige doelgerichtheid bij het uitwerken van een eigen aanpak voor talenbeleid. Indien er geen overkoepelende beleidsvisie is en leraren los van elkaar hun eigen doelen nastreven, zal de impact niet groot zijn en kunnen zelfs conflicterende visies ontstaan.

Aandacht voor doelgericht werken bij talenbeleid betekent verder ook dat men voor elk van de vier aandachtsgebieden

- op beleidsniveau duidelijke en concrete streefdoelen heeft vooropgesteld, waaronder de realisatie van eindtermen en leerplandoelstellingen ook bij andere leergebieden of vakken dan Nederlands en moderne vreemde talen (MVT)
- op uitvoeringsniveau de streefdoelen goed kent en ze heeft vertaald in de eigen didactische doelstellingen. Doelstellingen die SMART²⁵ zijn verwoord, vormen een bijkomende meerwaarde. De doelstellingen kunnen zowel betrekking hebben op de realisatie van een positieve output via talenbeleid als op de realisatie van doelstellingen die werden gesteld bij de uitwerking van het talenbeleid zelf.

²⁵ SMART: specifiek, meetbaar, aangepast, realistisch, tijdgebonden.

2.8 Talenbeleid als proces: ondersteuning

Algemeen

Het gaat hier om initiatieven van de leraren en van het beleid om het leerproces van leerlingen te ondersteunen. Wat doet het schoolbeleid om leraren te helpen en hen ertoe aan te zetten het leerproces van leerlingen te ondersteunen? En in de praktijk: wat doen leraren om het leerproces te ondersteunen? Deze initiatieven dragen bij tot het bereiken van de vooropgestelde doelstellingen.

Toegepast op talenbeleid

Expliciete aandacht gaat naar de mate en wijze van ondersteuning bij de vier aandachtsgebieden: Nederlands als leergebied of vak, Nederlands als instructietaal, gebruik van Nederlands voor communicatie en vreemde talen als leergebieden of vakken. De wisselwerking tussen beleid en uitvoering is duidelijk. Enerzijds moet er een goede talige ondersteuning op uitvoeringsniveau zijn, zowel qua organisatie van de onderwijsaanpak als qua aandacht voor motivatie van de leerlingen. Anderzijds moet het werken aan deze aandachtspunten ook worden ondersteund met de nodige communicatie, positieve aanmoediging, afspraken en opvolging op beleidsniveau. Voorts moet het beleidsniveau zorgen voor voldoende materiële ondersteuning. Dit uit zich concreet in de volgende initiatieven.

2.8.1 Talige behoeften in kaart te brengen

Voor de ondersteuning van een gericht talenbeleid is het belangrijk zicht te krijgen op de talige behoeften inzake schoolse taalvaardigheid voor Nederlands bij alle leerlingen, zeker de leerlingen die instromen in het eerste jaar. Gestandaardiseerde taaltoetsen leveren heel wat nuttige informatie op, maar brengen alleen meetbare aspecten in kaart. Voorts is ook informatie over de houding van de leerling in de klas en daarbuiten essentieel. De inbreng van de vakleraren en hun betrokkenheid bij de informatieverzameling over de taalsituatie van de leerlingen zijn minstens even belangrijk.

We kunnen hier geen exhaustieve lijst van initiatieven opstellen om de talige behoeften op het vlak van schoolse taalvaardigheid voor Nederlands in kaart te brengen. Het gaat immers van het voeren van intakegesprekken over het uitwerken van leerlingvolgsystemen waarbij via klassenraden leerlingengegevens worden verzameld tot het afnemen van taaltoetsen. Ook paralleltoetsen of SALTO-testen²⁶ geven informatie over de taalsituatie van de leerlingen. Degelijkheid, validiteit en bereik van de methode zijn daarbij essentieel. Indien men de talige behoeften in kaart brengt, is het belangrijk niet alleen de talige achtergronden van elke leerling te kennen, maar ook een beter zicht te krijgen op de concrete remediëringsbehoeften. Ook taalleernoden voor MVT of specifiek voor de (beroeps)finaliteit van de studierichting of opleiding kan men hierbij in kaart brengen.

Van de leraren mogen we verwachten dat ze op de hoogte zijn van de resultaten van de taaltoetsen en dat ze specifieke informatie over de taalsituatie van de leerlingen communiceren op klassenraden of via het leerlingvolgsysteem.

2.8.2 Nederlands als leergebied/vak

Het is duidelijk dat Nederlands als leergebied of vak een belangrijke bijdrage kan leveren aan talenbeleid, wat past in het taalvakkenbeleid. Het werken aan deze vakgebonden talige competenties kan mee de basis vormen om de eindtermen en leerplandoelstellingen in andere leergebieden of vakken te realiseren, al is er nog een duidelijk verschil met het werken aan Nederlands als instructietaal. Binnen het leergebied of vak Nederlands moet immers ook expliciete aandacht gaan naar een aangepast gebruik van de instructietaal Nederlands, als onderdeel van een talenbeleid, bij het aanbrengen van de leerinhouden. Ook hier is het immers de bedoeling het Nederlands op een kwaliteitsvolle wijze als didactisch middel in te zetten om de leer- en slaagkansen van de leerlingen te vergroten.

Het is belangrijk dat de school zorgt voor duidelijke afspraken met het personeel voor het werken aan Nederlands als leergebied of vak, afspraken die het realiseren van de leerplannen mee ondersteunen. Het gaat hier bijvoorbeeld over aandacht voor

- het nastreven en realiseren van alle doelstellingen inzake luisteren, spreken, schrijven en lezen
- het gebruik van werkvormen die aansluiten bij de leefwereld en taalcultuur van de leerlingen

²⁶ Screeningsinstrument aanvang lager onderwijs taalvaardigheid: een taaltoets voor scholen ontwikkeld door de Vlaamse overheid.

- het nemen van initiatieven voor adaptief onderwijs (differentiëren, remediëren, ...)
- het gebruiken van gegevens over leervorderingen en resultaten om leerprocessen te ondersteunen.

Uiteraard is het ook nodig om het nakomen van deze afspraken te ondersteunen met voldoende materiële middelen zoals die verwacht worden vanuit de leerplannen.

2.8.3 Moderne vreemde talen als leergebied/vak

Ook het werken aan moderne talen, andere dan Nederlands, kan de algemene taalontwikkeling stimuleren en past dus in een taalvakkenbeleid als onderdeel van talenbeleid. 'Om jongeren actief te laten deelnemen aan de internationale samenleving en hun internationale troeven te versterken, is kennis van de vreemde talen meer dan ooit een vereiste. Kennis van vreemde talen draagt bij tot zelfontplooiing, verhoogt de kansen op de arbeidsmarkt, maar slaat ook bruggen tussen verschillende culturen' (beleidsnota minister Smet, p. 33). In dat kader werden ook de eindtermen taalbeschouwing en taalvaardigheid voor Frans en Engels in de tweede en derde graad secundair onderwijs herzien. In het bso wordt een extra inspanning verwacht om de leerlingen Frans of Engels bij te brengen.

Ook hier is het belangrijk dat de school in haar taalvakkenbeleid zorgt voor duidelijke en relevante afspraken die het realiseren van de leerplannen moderne vreemde talen mee ondersteunen. Het gaat hier bijvoorbeeld over aandacht voor volgende aspecten:

- het nastreven en realiseren van alle doelen inzake schrijven en lezen
- het nastreven en realiseren van alle doelen inzake mondelinge taalvaardigheden (luisteren, spreken, gespreksvaardigheid)
- het gebruik van de doeltaal tijdens de onderwijsleeractiviteiten
- het gebruik van werkvormen die aansluiten bij de leefwereld of taalcultuur van de leerlingen
- het nemen van initiatieven voor adaptief onderwijs
- het gebruik van gegevens over leervorderingen of resultaten om leerprocessen te ondersteunen.

Uiteraard is het ook hier nodig het nakomen van deze afspraken te ondersteunen met voldoende materiële middelen zoals die verwacht worden vanuit de leerplannen.

Bij deze afspraken moet ook aandacht gaan naar de uitwerking van een concrete leerlijn, vertrekkende in het basisonderwijs, waar een onderscheid gemaakt wordt in finaliteit tussen een algemene sensibilisering voor vreemde talen, taalinitiatie Frans en het formele onderwijs Frans. De term formeel vreemdetalenonderwijs wordt gebruikt om het verplichte onderwijs Frans in het basisonderwijs te benoemen. Hier moeten de leerlingen de eindtermen bereiken.

Voorts kan de school initiatieven nemen betreffende de aansluiting basisonderwijs - secundair onderwijs voor de ontwikkeling van de taalvaardigheid Frans. De overgang van de basisschool naar de eerste graad secundair onderwijs verloopt immers niet altijd soepel. Bachelors in het secundair onderwijs zijn vaak niet op de hoogte van wat er voor Frans gebeurt in de derde graad van de basisschool, waardoor ze geneigd zijn in de eerste graad secundair onderwijs opnieuw vanaf nul te beginnen in plaats van verder te bouwen op de eindtermen Frans van het basisonderwijs. Hier ligt een belangrijke taak voor de lerarenopleidingen.

Daarnaast is het belangrijk dat de school en leraren gerichte initiatieven nemen om de leerlingen te sensibiliseren voor het actief of passief gebruik van deze vreemde talen en het stimuleren van communicatie in het Frans, Engels, ... buiten de schoolmuren. Zo kan de school deelnemen aan schooloverstijgende initiatieven waarbij de leerlingen kennismaken met andere talen of culturen.

2.8.4 Nederlands als instructietaal

Een belangrijk onderdeel van een talenbeleid betreft het werken aan Nederlands als instructietaal. Talenbeleid in dit domein heeft betrekking op alle leergebieden van het basisonderwijs en alle vakken van het secundair onderwijs: de algemene vakken, technische vakken, kunst- en praktijkvakken, dus ook Nederlands en moderne vreemde talen. Het wil de leraren stimuleren om

- de instructietaal Nederlands als didactisch middel in te zetten om de leer- en slaagkansen van de leerlingen te vergroten

- complementair met het vak Nederlands de ontwikkeling van de schoolse taalvaardigheid van de leerlingen te bevorderen door de toepassing van kennis, vaardigheden, strategieën en methodieken uit de lessen Nederlands.

Taalgericht vakonderwijs is een belangrijke didactische aanpak om te werken aan Nederlands als instructietaal. Hierbij worden vakdoelen en taaldoelen samen ontwikkeld. Het helpt de effectiviteit van de vaklessen en van de taalontwikkeling te verhogen. Uitgangspunt is dat taal, leren en denken onlosmakelijk verbonden zijn. De vakinhoud blijft vooropstaan, maar men besteedt extra aandacht aan de communicatie over die inhoud via de instructietaal (zie onder meer Van den Branden, 2006).

Deze invulling willen we geven aan 'Nederlands als instructietaal', namelijk het Nederlands op een kwaliteitsvolle wijze als didactisch middel inzetten om de leer- en slaagkansen van de leerlingen te vergroten. We willen hierbij benadrukken dat talenbeleid in alle vakken aanwezig moet zijn, dus ook in het vak of leergebied Nederlands zelf. Dit maakt ook duidelijk dat talenbeleid een belangrijk aspect is van een bredere leerbegeleiding, die uiteraard verder moet gaan dan enkel het remediëren van zeer duidelijke taalproblemen (bijvoorbeeld bij allochtone leerlingen). Een aantal mogelijke afspraken vanwege het beleid, geven we hieronder aan. Deze afspraken kunnen gelden voor alle mogelijke leergebieden en vakken en voor alle leerlingen. Ze gelden dus uiteraard ook voor het onderwijs voor anderstalige nieuwkomers, bijvoorbeeld in de OKAN-klassen²⁷ waar men een aangepaste didactiek gebruikt.

Een eerste geheel van afspraken bevat het zoeken naar werkbare evenwichten voor het gebruik van het Nederlands tijdens de onderwijsleeractiviteiten. Het is duidelijk dat men het gebruik van het Nederlands, in het bijzonder in zijn standaardvorm, tijdens de onderwijsleeractiviteiten moet stimuleren. Toch wijst onderzoek uit dat het Nederlands leren ook kan worden ondersteund door het weloverwogen gebruik van een andere thuistaal dan het Nederlands (onder meer Appel, 1984; Jaspers, 2005; Van Tubergen & Kalmijn, 2002).

Een tweede geheel van afspraken omvat initiatieven voor adaptief onderwijs met aandacht voor aangepaste talige ondersteuning, bijvoorbeeld binnenklasdifferentiatie, uitwerking van aangepaste (individuele) leertrajecten, remediëringmaatregelen, groepeeringsvormen.

'Internationaal onderzoek wijst uit dat verregaande vormen van homogenisering negatieve effecten op gelijke onderwijskansen kunnen hebben, vooral indien deze herhomogenisering gepaard gaat met een verlaging van verwachtingen vanwege de leraren ten aanzien van de leerlingen in de zogenaamde zwakkere groepen. Lage verwachtingen kunnen leiden tot een vershraling van het onderwijsaanbod' (Colpin, Gysen, Heymans, Jaspaert, Van den Branden & Verhelst, 2007). Deze invulling maakt duidelijk dat men talenbeleid in een school best niet loskoppelt van leer- en zelfs leerlingenbegeleiding (met ook aandacht voor socio-emotionele aspecten).

Voorts is het van essentieel belang om werkvormen te stimuleren die communicatief taalgebruik in het leer- of vakgebied in kwestie bevorderen. De school en de leraren kunnen initiatieven nemen om ook attitudele doelen in het taalleren te ondersteunen: stimuleren tot vlot uitdrukken, kritisch denken, spreekdurf enzovoort. Mogelijke werkvormen zijn onder meer: intensieve en open onderwijsleergesprekken, posterprojecten, coöperatieve werkvormen (zoals kringgesprekken, tutorlezen, projectwerking, klassikale bespreking van werkstukken van leerlingen). Het gaat met andere woorden om verschillende vormen van activerend onderwijs met plaats voor een kwaliteitsvolle talige interactie.

Een vierde geheel van afspraken betreft een correcte en toegankelijke taal in cursussen en bij de evaluatie. Cursussen mogen geen aanleiding geven tot verkeerde interpretaties. Voorts is het belangrijk de talige aspecten van de evaluatie te verzorgen. Dit enerzijds door een correcte en eenduidige vraagstelling, met waar nodig herformulering van (proefwerk)vragen, anderzijds door duidelijke afspraken over taalfouten in de evaluatie.

Ook initiatieven voor leerlingen met taalstoornissen maken deel uit van het werken aan Nederlands als instructietaal, maar dan specifiek aangepast aan leerlingen die (onder andere op talig vlak) meer zorg nodig hebben. Algemeen uitgangspunt is dat men leerlingen in de meeste gevallen het best stimuleert door een adaptieve aanpak op talig vlak binnen de klasgroep zelf. In een aantal gevallen, onder meer voor leerlingen met geattesteerde taalstoornissen, zal deze differentiatie verder moeten gaan, bijvoorbeeld door STICORDI-maatregelen²⁸, door specifieke remediëring, in en eventueel buiten de klas.

²⁷ OKAN: onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers.

²⁸ Dit zijn algemeen aanvaarde maatregelen die leerlingen met taalstoornissen kunnen ondersteunen in hun leerproces, bijvoorbeeld door te stimuleren, compenseren, relativeren, remediëren en dispensereren.

Ook bij het werken aan Nederlands als instructietaal is het nodig in materiële ondersteuning te voorzien om de afspraken te kunnen nakomen. Het kan dus gaan om het zorgen voor (aanpassingen aan) eigen of gekochte leerboeken en lesmethodes, ICT (hardware en software), audiovisuele middelen, beschikbaarheid van naslagwerken, abonnementen op tijdschriften, deelname aan acties zoals KIK²⁹, talige aankleding van de leslokalen en gangen (poëzieposters, leerlingenwerk), open leercentrum, mediatheek, bibliotheek (op school of in de nabije omgeving), prentenwoordenboek, relevante posters met schooltaalwoorden per vakgebied, enzovoort. Ook cultuurparticipatie (bezoek aan toneel, boekenbeurs, gedichtendag, ...) is zinvol, omdat dit het gebruik (en de appreciatie) van het Nederlands kan stimuleren. Uiteraard zal dit alles ook bijdragen tot het werken aan Nederlands (en moderne vreemde talen) als leergebied of vak en aan Nederlands voor de communicatie.

2.8.5 Het gebruik van Nederlands voor de communicatie

Een tweede domein binnen talenbeleid betreft het beleid op school voor het gebruik van het Nederlands voor de communicatie van en met leraren, leerlingen, ouders en omgeving.

Ook op dat vlak kan de school een aantal afspraken maken:

- het gebruiken van verzorgd Nederlands, in het bijzonder in zijn standaardvorm, bij interne en externe communicatie met leerlingen en ouders (bij briefwisseling, in de agenda, tijdens oudercontacten, ...)
- het stimuleren van de aanwezigheid van ouders op oudercontacten en het gebruik van het Nederlands
- het gebruiken van Nederlands, in het bijzonder in zijn standaardvorm, door de leerlingen tijdens de lessen, in de gangen, op de speelplaats, eventueel specifiek voor leerlingen met anderstalige of sterk dialectische achtergrond.

De aanpak is steeds afhankelijk van de context. Onderzoek geeft aan dat het eisen van het gebruik en de beheersing van Nederlands door de ouders niet steeds de beste aanpak is (onder meer Jaspaert, Lemmens & van der Zanden, 1998; Van den Branden, & Van Avermaet, 2000). Soms is de moedertaal van de ouders onvoldoende ontwikkeld om er een tweede, of voor velen zelfs derde taal op te enten. Bovendien wordt een deel van de identiteit van het kind en zijn ouders verworpen, wat indirect negatieve effecten zou hebben op de motivatie en dus op de verwerving van het Nederlands. Belangrijk is wel dat de school bij de ouders een positieve houding stimuleert tegenover het Nederlands.

De voorgaande bedenking maakte het al duidelijk: om het gebruik van het Nederlands voor de communicatie te stimuleren, is het belangrijk op een positieve wijze om te gaan met taalculturen en met taaldiversiteit. Het kan onder meer gaan over deelnemen aan internationaliseringsprojecten, uitwisselen met partnerklassen in anderstalige gemeenschappen of in het buitenland, uitnodigen van native speakers in het vreemdetalenonderwijs, organiseren van projectdagen rond interculturaliteit in de school zelf. De sensibilisering voor het aanleren van vreemde talen kan uiteindelijk ook leiden tot meer respect voor het Nederlands.

Het thuismilieu en de wijze waarop ouders het schoolleven van hun kinderen opvolgen, hebben een invloed op de schoolse prestaties en op de inspanningen van de leerlingen om via de beheersing van het Nederlands deze prestaties te verbeteren. Het is dan ook belangrijk om de betrokkenheid van (anderstalige) ouders bij het schoolgebeuren te optimaliseren. Vanaf het schooljaar 2010-2011 proberen scholen dit formeel in te bouwen via de opname van een engagementsverklaring in het schoolreglement. Het is belangrijk om deze formele basis te ondersteunen met een concreet beleid inzake ouderbetrokkenheid, geënt op de situatie van de school en dat aanstuurt op

- de aanwezigheid van ouders op oudercontacten
- het gebruik van het Nederlands, waar nodig in evenwicht met de thuistaal, bij deze oudercontacten (cf. aanwezigheid tolken, allochtone personeelsleden, jojo's³⁰)
- het bijwonen van lessen Nederlands
- de actieve betrokkenheid van (allochtone) ouders bij de besluitvorming (ouderraad, schoolraad, oudercafé, ...)
- de betrokkenheid van (allochtone) ouders bij het klasgebeuren: initiatieven met inschakeling van anderstalige ouders (vertelnamiddagen, open klasmomenten).

²⁹ KIK: kranten in de klas.

³⁰ www.ond.vlaanderen.be/jojo.

2.8.6 Ondersteunende organisatorische structuren voor talenbeleid

Zoals we hierboven al aangaven, zijn duidelijke afspraken en verwachtingen voor het werken aan een talenbeleid essentieel als ondersteunende maatregel. In kleinschalige scholen met een beperkt lerarenkorps kunnen deze afspraken - en de opvolging ervan door de directie - eventueel volstaan om het talenbeleid vorm te geven. Het kan echter ook bijkomend worden ondersteund door specifieke structuren. Deze maken een participatieve en gedragen ontwikkeling van het talenbeleid beter mogelijk en - zeker in grotere scholen - kunnen ze zorgen voor een betere delegering en verdeling van taken (bijvoorbeeld voor werkvormen, scholing, coördinatie, maar ook voor opvolging, evaluatie en ontwikkeling). Het is duidelijk dat een school het tegemoetkomen aan deze noden op verschillende manieren kan organiseren. Essentieel is wel dat de structuren aansluiten bij de eigenheid van de school.

2.9 Talenbeleid als proces: doeltreffendheid

Algemeen

Doelstellingen vooropstellen en ondersteunende activiteiten uitvoeren is nog geen garantie voor kwaliteit en voor het blijven onderzoeken en bewaken van deze kwaliteit. Zowel school als leraren moeten de activiteiten evalueren. Evalueren kan echter niet zonder verantwoording: indien er geen communicatie is over wat werd geëvalueerd, ontstaat er geen nieuwe en aangepaste doelgerichtheid, waardoor alles bij het oude blijft of er geen draagvlak voor verandering ontstaat. Evaluatie is op verschillende wijzen mogelijk: zelfevaluatie, top-down of bottom-up evaluatie.

Talenbeleid

Het is duidelijk dat evaluatie uitgebreid, met name voor de vier aandachtsgebieden kan gebeuren. Ten eerste kan de school zorgen voor structuren om haar talenbeleid te evalueren. Daarbij kan ze aandacht hebben voor de evaluatie van de resultaten. Dat is uiteraard afhankelijk van de mate waarin de school aandacht heeft voor concrete effecten (output) van haar talenbeleid en van de wijze waarop ze die resultaten in kaart brengt. Het systematische karakter (diepgang en bereik) en de kwaliteit van de evaluatie zijn dus belangrijk.

In het basisonderwijs kan de school hiervoor ook gebruikmaken van het leerlingvolgsysteem voor kleuters (taal en ordenen) en van het leerlingvolgsysteem taal voor het lager onderwijs (technisch lezen en spelling), zoals uitgewerkt door Toetsen voor Scholen van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming³¹ of van andere (zelf uitgewerkte) volgsystemen. Een volgsysteem mag echter niet beperkt blijven tot een inventaris van gegevens. Er moeten passende acties volgen. Het volgsysteem maakt dan ook best deel uit van de evaluatie.

Voorts moet een evaluatie van het talenbeleid ook de kwaliteit van de uitvoering van het vooropgestelde beleid of van het rendement van specifieke initiatieven nagaan: initiatie Frans of aanvullende lestijden Nederlands, MVT of CLIL. Dit kan met een top-down evaluatie, maar ook door zelfevaluatie. Scholen kunnen functioneringsgesprekken voeren waarbij specifiek aandacht gaat naar de uitvoering van het talenbeleid in de klas. Bij de klassenraden of deliberaties kan men nagaan of de verschillen in resultaten, ook bij de niet-taalvakken, sterk samengaan met verschillen in talige achtergrond en dus eventueel nog te veel hierdoor bepaald worden. Voorts kan men nagaan of feedback over talenbeleid een vast item is tijdens de personeels- en vakgroepvergaderingen. Het kan echter ook door deel te nemen aan externe wedstrijden voor schrijven, lezen, spreken of aan peilingsproeven, vooral als stimulans voor zelfevaluatie.

Even belangrijk is de evaluatie van de kwaliteit van het vooropgestelde beleid en de organisatie ervan. Dit kan via een zelfevaluatie door de directie, maar die wordt best aangevuld en ondersteund door een degelijke bottom-up evaluatie van het beleidsniveau door de uitvoerders.

Ten tweede is het belangrijk verantwoording af te leggen. Minimaal communiceert het beleid open en doelgericht met alle betrokkenen - vooral met het personeel, maar ook met de ouders, leerlingen en externe partners - over de visie op talenbeleid en de wijze waarop die geoperationaliseerd wordt. Een stap verder is dat men op grond van een voldoende kwaliteitsvolle evaluatie communiceert over vastgestelde sterktes en zwaktes. Deze betrokkenen moeten dan ook mogelijkheden krijgen om de visie, operationalisering en bereikte effecten in vraag te stellen en te amenderen, zoniet is er geen echte verantwoording. Anderzijds is het ook belangrijk dat het personeel zich verantwoordt voor de wijze waarop het al dan niet bijdraagt tot het talenbeleid in de school, onder meer via functioneringsgesprekken, evaluatievergaderingen, rapportering.

³¹ www.ond.vlaanderen.be/toetsenvoorscholen.

2.10 Talenbeleid als proces: ontwikkeling

Algemeen

Aandacht voor ontwikkeling benaderen we op twee manieren: enerzijds gaat het erom gevolg te geven aan de conclusies van de evaluatie, anderzijds kunnen ook vele andere activiteiten of initiatieven wijzen op een ontwikkelingsdynamiek bij leraren en school.

Talenbeleid

Voor het talenbeleid betekent dit

- op beleidsniveau: de ontwikkeling of verbetering van de schoolbrede aanpak van talenbeleid
- op uitvoeringsniveau: de optimalisering van de eigen aanpak van talenbeleid door de leraren, ingaand op de aanpassingen op beleidsniveau of eventueel vakgroepgebonden of individueel aangestuurd (zeker bij afwezigheid van een schoolbeleid terzake).

Het schoolbeleid kan de eerste basis voor een talenbeleid leggen, door te zorgen voor voldoende scholing en een voortdurende openheid voor externe ontwikkelingen. Hiervoor krijgt de school best eerst zicht op de scholingsbehoeften van het personeel inzake talenbeleid. Op grond daarvan komt er dan een gericht scholingsbeleid, met onder meer aandacht voor professionalisering voor instructietaal Nederlands in andere leergebieden of vakken. Dat kan ruim zijn: nascholingen over interactieve en activerende werkvormen, a fortiori indien daarbij ook enige aandacht is voor talige aspecten, kunnen zeker ook zorgen voor een basisprofessionalisering voor Nederlands als instructietaal. Voorts schenkt men best aandacht aan professionalisering voor de herziene eindtermen Nederlands in het basisonderwijs en in de eerste graad secundair onderwijs en de herziene eindtermen vreemde talen (Frans in het baso, Frans en Engels in de eerste graad so, Frans of Engels in de B-stroom en het bso).

Een scholingsbeleid benadert men best breed. Initiatieven binnen de school zelf, eventueel verzorgd door eigen personeel, maken er zeker deel van uit. Daarnaast is het opportuun dat de school gebruikmaakt van bestaande instanties en initiatieven om het werken aan talenbeleid te faciliteren (bijvoorbeeld de pedagogische begeleiding, de website *delathoogvoortalen*). Om tot een reële ontwikkelingsdynamiek te komen, is het echter niet voldoende interne of externe scholing te volgen of om het talenbeleid te evalueren. De school moet ook zorgen dat men met deze nieuwe inzichten aan de slag gaat door structuren op te zetten om de kennis van talenbeleid te multipliceren en actieve participatie aan de ontwikkeling mogelijk te maken. In een volgende stap kunnen school en leraren hun visie, organisatie en aanpak van talenbeleid bijsturen. Uiteindelijk kunnen de inzichten dan in de eigen context worden geïmplementeerd.

3. Methodologie

3.1 Onderzoeksvragen

a. Wat stellen we vast voor de aspecten die inhoudelijk belangrijk zijn bij de uitwerking van een talenbeleid:

- Nederlands als instructietaal?
- Nederlands voor de communicatie?
- Nederlands als leergebied of vak?
- moderne vreemde talen als leergebied of vak?

Telkens:

- wat zijn de sterke punten?
- wat zijn de werkpunten?

b. Wat stellen we vast voor de aspecten die organisatorisch belangrijk zijn bij de uitwerking van een talenbeleid:

- aandacht voor doelgerichtheid?
- aandacht voor ondersteuning?
- aandacht voor evaluatie (doeltreffendheid)?
- aandacht voor ontwikkeling?

Telkens:

- wat zijn de sterke punten?
- wat zijn de werkpunten?

c. Welke samenhang stellen we vast tussen de contextfactoren 'al dan niet GOK-uren, besteed aan talenbeleid', de inputfactoren 'percentage leerlingen met laag opleidingsniveau van de moeder' en 'percentage leerlingen met thuistaal anders dan Nederlands' met de wijze waarop de scholen de onderzochte procesvariabelen binnen een talenbeleid uitwerken?

d. Welke patronen stellen we vast in de wijze waarop scholen vorm geven aan hun talenbeleid? Met andere woorden: zijn er groepen van scholen te herkennen met een duidelijk verschillende benadering van talenbeleid?

e. Welke samenhang stellen we vast tussen het talenbeleid op schoolniveau en de uitvoering ervan door de leraren?

f. Welke aanbevelingen kunnen we formuleren op basis van deze analyses

- op het niveau van het beleid?
- op het niveau van de school?
- op het niveau van de leraren?

3.2 Steekproef

Het onderzoek werd uitgevoerd tijdens de doorlichtingen in het basisonderwijs en secundair onderwijs die plaatsvonden in de periode december 2009 - juni 2010. De steekproef is bijgevolg een toevallige selectie van het scholenbestand in Vlaanderen. In het onderzoek onderscheiden we twee verschillende groepen omdat ze een sterk verschillende context kennen: de groep van de centrumsteden (zonder het Brussels Hoofdstedelijk Gewest, Antwerpen en Gent met een specifieke grootstedelijke problematiek) en de groep van de niet-centrumsteden.

Tijdens deze doorlichtingsperiode waren geen scholen uit het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (BHG) of uit de andere grote steden Antwerpen en Gent geselecteerd waardoor we hierover dus niet kunnen rapporteren.

In het basisonderwijs werden 23 van de 283 scholen binnen de groep van centrumsteden (dus zonder BHG, Antwerpen en Gent) en 146 van de 1699 scholen in niet-centrumsteden opgenomen in het onderzoek, wat een representatief percentage geeft van 8,12 % respectievelijk 8,59 %.

In het secundair onderwijs werden verschillende scholen die samen een pedagogische eenheid vormen en eenzelfde talenbeleid voeren (dus ook dezelfde score kregen voor de verschillende items in het onderzoek) slechts een keer opgenomen in de steekproef om een vertekening van het totaalbeeld te voorkomen. Er werden zes van de 244 scholen binnen de groep van centrumsteden (dus zonder BHG, Antwerpen en Gent) en 49 van de 612 scholen in niet-centrumsteden opgenomen in het onderzoek, wat een percentage geeft van 2,45 % respectievelijk 8 %. Voor de niet-centrumscholen vormt dit een representatieve steekproef, voor de centrumscholen niet.

Voor het basisonderwijs rapporteren we dus over de situatie in de centrum- en niet-centrumscholen. Voor het secundair onderwijs enkel over de niet-centrumscholen.

3.3 Onderzoeksaanpak

Het gevoerde onderzoek is vooral een descriptief onderzoek naar een onafhankelijke variabele, namelijk 'aspecten van talenbeleid in de Vlaamse scholen binnen de steekproeven'. Het is geen verklarend onderzoek waarbij verschillen bij een afhankelijke variabele (bijvoorbeeld de prestaties van leerlingen met een gediagnosticeerde taalachterstand bij aanvang van het secundair onderwijs) kunnen worden gerelateerd aan verschillen in de onafhankelijke variabele (het talenbeleid). Correlationeel onderzoek naar de samenhang tussen een

aantal proceskenmerken van talenbeleid en een aantal contextkenmerken die in kaart werden gebracht, is wel mogelijk.

Voor dit descriptief onderzoek, waarbij we een duidelijk zicht willen krijgen op de situatie in Vlaanderen op vlak van talenbeleid, gebruiken we een exploratief multiple case-study design waarbij we het onderwerp (verschillende aspecten van talenbeleid) onderzoeken in zijn natuurlijke setting (de scholen) (Cresswell, 1994; Yin, 1994).

Een bijkomend doel is om op zoek te gaan naar patronen en interacties tussen de verschillende aspecten van talenbeleid (zowel aspecten van de processen, als van de contextfactoren) zodat we hypothesen kunnen formuleren voor volgende vragen:

- bestaan er groepen scholen met typische profielen voor de uitwerking van een talenbeleid?
- zijn er mogelijke oorzaken voor het ontstaan van deze verschillende profielen (zowel door een bepaalde wisselwerking tussen verschillende aspecten van talenbeleid als door wisselwerking met contextfactoren)?
- hierbij aansluitend: bestaan er bepaalde constellaties binnen de wisselwerking tussen de verschillende aspecten van talenbeleid die gepaard gaan met typische voorbeelden van goede praktijk?
- en omgekeerd: bestaan er bepaalde constellaties binnen de wisselwerking tussen de verschillende aspecten van talenbeleid die gepaard gaan met typische werkpunten?

Dit soort van exploratief onderzoek is wat Wester (1984, in Billiet, 1996) noemt een analytical inductive field research, waarbij de verschillende aangetroffen situaties in de scholen kunnen worden beschouwd als verschillende cases die elkaar repliceren of tegenspreken (Yin, 1994).

In ons onderzoek is ook de wisselwerking tussen het kwalitatief en kwantitatief deel belangrijk (cf. mixed methods, Swanborn, 1996).

De kwantitatieve gegevens geven enerzijds de mogelijkheid om

- scholen gemakkelijker te vergelijken zodat we ook gemakkelijker patronen kunnen onderscheiden
- een samenvattend beeld te schetsen van de aangetroffen situatie.

De analyse van de kwalitatieve gegevens (uit de verslagen) geven anderzijds de mogelijkheid om

- de gegenereerde hypothesen rond de wisselwerking tussen de verschillende aspecten van een talenbeleid te toetsen aan de concrete beschrijving van de volledige schoolsituatie binnen de verslagen (waarbij immers een genuanceerd en omvattend beeld wordt gegeven van de gehele situatie)
- de kwantitatieve analyses te illustreren door bij de analyses per onderdeel uit de kijkwijzer - in aparte kaders - telkens een aantal goede praktijkvoorbeelden uit de verslagen op te nemen.

3.4 Instrumenten

Om de gegevens te verzamelen gebruiken we een gedetailleerde observatieleidraad. Elk van de aspecten van talenbeleid namen we op in deze samenvattende kijkwijzer.

De organisatie van het talenbeleid en de beleidsmatige coherentie die daarbij wordt nagestreefd, beschrijven we met vier invalshoeken:

- aandacht voor doelgerichtheid
- aandacht voor ondersteuning
- aandacht voor evaluatie (doeltreffendheid) en
- aandacht voor ontwikkeling.

Talenbeleid strekt zich inhoudelijk uit binnen vier aandachtsgebieden:

- Nederlands als leergebied of vak
- Nederlands als instructietaal
- Nederlands voor de communicatie en
- moderne vreemde talen (Frans, Engels, Duits).

Het onderzoek van het talenbeleid gebeurt aan de hand van vaststellingen op beleidsniveau (welke maatregelen neemt het schoolbeleid?) en vaststellingen op uitvoeringsniveau (wat gebeurt er uiteindelijk binnen de onderzochte leergebieden of vakken?).

Op basis van deze aandachtspunten werden uiteindelijk vier kijkwijzers ontwikkeld:

- een kijkwijzer op beleidsniveau (20 items context, input en output, 59 items processen)
- een kijkwijzer op beleid- en uitvoeringsniveau voor Nederlands als leergebied of vak (10 items)
- een kijkwijzer op beleid- en uitvoeringsniveau voor moderne vreemde talen als leergebied of vak (16 items) en
- een kijkwijzer op uitvoeringsniveau voor alle onderzochte leergebieden of vakken (29 items).

Alle kijkwijzers volgen dezelfde structuur zodat we beleid en uitvoering gemakkelijk met elkaar kunnen confronteren.

Het geheel van observaties en interviews leidt per item tot een beoordeling op een vijfpuntenschaal. Ook dit is een voorbeeld van mixed methods-onderzoek waarbij kwalitatief onderzoek (observaties en interviews) wordt gekwantificeerd om gemakkelijker tot een samenvattend en overzichtelijk beeld te kunnen komen, wat de analyses vergemakkelijkt. Deze schaal is nodig om voor elk item te kunnen differentiëren in het oordeel over de school. Enerzijds moest deze schaal het mogelijk maken om, rekening houdend met de context van de school, een genuanceerd oordeel te geven. Anderzijds hielden we de criteria bij de schaal eenvoudig, zodat de verschillen tussen de vijf niveaus niet al te subtiel worden.

We gebruikten twee criteria:

- de kwaliteit van wat we aantreffen (dus afhankelijk van het te beoordelen aspect in kwestie: de kwaliteit van de visie, afspraken, initiatieven, uitwerking, ...)
- het bereik van de aangetroffen visie, afspraken, initiatieven (dus afhankelijk van het te beoordelen aspect in kwestie: bij alle leraren of leerlingen of ouders). Op beleidsniveau gaat het hierbij vooral om het aansturen of opvolgen van zoveel mogelijk leraren en ondersteunend personeel. Soms gaat het concreet om het bereiken van zoveel mogelijk ouders (bijvoorbeeld 'De school betreft (anderstalige) ouders bij het schoolgebeuren via relevante initiatieven'). Op uitvoeringsniveau gaat het er vooral om dat de vaststellingen aantonen dat zoveel mogelijk leraren en ondersteunend personeel een adequate visie hebben, relevante initiatieven uitwerken, op een positieve wijze bijdragen, enzovoort.

Op basis van deze criteria kozen we voor volgende schaal van 0 tot 4 (= vijf niveaus):

- 0 : er werd niets aangetroffen op dit vlak
- 1 : dit aspect is zwak uitgewerkt en heeft een beperkt bereik
- 2 : dit aspect is goed uitgewerkt, maar heeft een beperkt bereik
- 3 : dit aspect is goed uitgewerkt en heeft een ruim bereik
- 4 : de uitwerking en het bereik van dit aspect zijn voorbeelden van goede praktijk.

Bij score 1 is het belangrijkste criterium dat het aspect zwak is uitgewerkt. In de praktijk zal dat meestal een beperkt bereik hebben. Indien een zwak uitgewerkt aspect toch een ruim bereik heeft, blijft de score uiteraard 1. Bij score 4 is er een goede afstemming tussen beleid en uitvoering. Bovendien zal het uitvoeringsniveau de afspraken op beleidsniveau adequaat geïnterpreteerd hebben voor de eigen klassituatie. Voorts werden bijna alle leraren bereikt, die op hun beurt - in de mate van het mogelijke - bijna alle leerlingen bereiken.

Bij de rapportering van de resultaten, nemen we de scores 0 en 1 en de scores 3 en 4 samen. 0 en 1 samen impliceren 'geen tot beperkt talenbeleid', 3 en 4 samen impliceren 'goed tot vergaand talenbeleid' voor het aspect in kwestie. Zo leggen we op overzichtelijke wijze de grote lijnen voor aan de lezer. Uiteraard gebeurt de statistische analyse van de cijfers wel op basis van de vijfpuntenschaal.

4. Resultaten basisonderwijs³²

4.1 Aandacht voor doelgerichtheid

4.1.1 Visie

Visie	Centrumsteden (n=23) ³¹			Niet-centrumsteden (n=146)		
	0+1	2	3+4	0+1	2	3+4
1.1 De school heeft een visie op de rol, organisatie en aanpak van talenbeleid.	34,79	30,43	34,78	58,22	17,12	24,66
1.2 De leraren hebben een visie op de rol, organisatie en aanpak van talenbeleid.	52,17	17,39	30,43	57,54	21,92	20,55

Tabel 2: schaalscores op vlak van visie (uitgedrukt in % van totaal aantal scholen).

65,21 % van de scholen in de centrumsteden (item 1.1: 2+3+4) heeft werk gemaakt van de uitwerking van een visie op rol, organisatie en aanpak van talenbeleid. Ongeveer een derde van de scholen (item 1.1: 2) heeft een begin van visie ontwikkeld, maar met een beperkt bereik op vlak van breedte van de initiatieven over alle leerjaren en klassen heen, van het aantal leraren dat actief wordt betrokken bij het talenbeleid en van het aantal leerlingen dat wordt bereikt.

Uit de kwalitatieve analyses blijkt dat de visie van de school in hoofdzaak bepaald wordt door de visie van de neteigen leerplannen voor de leergebieden Nederlands en Frans, zowel in de kleuter- als in de lagere afdeling. 34,78 % van de centrumsscholen (item 1.1: 3+4) heeft deze visie op talenbeleid duidelijk verruimd, met een groter bereik ervan als gevolg. Het verschil met de niet-centrumsteden is echter groot: 58,22 % van de scholen heeft daar nog geen of een zeer beperkt uitgewerkte visie op talenbeleid. De contextuele verschillen op vlak van de instroom van leerlingen met anderstalige achtergrond vormen een belangrijke verklaring. Scholen in centrumsteden die het werken aan talenbeleid al van de eerste GOK-cyclus vooropstelden, beschikken op beleidsniveau vaak over een duidelijkere visie op talenbeleid.

Voor de aanwezigheid van een diepgaande visie op talenbeleid op het niveau van de dagelijkse uitvoering is de situatie in de centrum- en niet-centrumsteden meer gelijklopend. In iets meer dan de helft van de scholen troffen we bij de leraren geen of een beperkte visie op hun rol bij talenbeleid aan (item 1.2: C: 52,17 % en NC: 57,54 %). Toch zijn er ook leraren met een uitgebreide visie op talenbeleid. Het verschil tussen centrum- en niet-centrumsteden is daar opnieuw groter (item 1.2: C: 30,43 % en NC: 20,55 %). In scholen die kiezen voor taalvaardigheid als GOK-actiepunt leven de krachtlijnen uit de visie op het realiseren van de eindtermen Nederlands, maar tevens op het gebruik van Nederlands als instructietaal en voor de communicatie duidelijker bij de teamleden.

³² C: centrumsteden en NC: niet-centrumsteden.

³³ Dit is zonder BHG, Antwerpen en Gent.

4.1.2 Normstelling

Normstelling	Centrumsteden (n=23) ³²			Niet-centrumsteden (n=146)		
	0+1	2	3+4	0+1	2	3+4
2.1 De school heeft effecten vooropgesteld rond Nederlands als vak gekaderd in het talenbeleid.	44,45	16,67	38,89	40,2	23,53	36,27
2.2 De school heeft effecten vooropgesteld rond Nederlands als instructietaal.	52,18	26,09	21,74	58,91	21,92	19,17
2.3 De school heeft effecten vooropgesteld rond Nederlands voor de communicatie.	34,79	30,43	34,78	52,74	19,86	27,39
2.4 De school heeft effecten vooropgesteld rond moderne vreemde talen.	66,66	0	33,33	65,38	13,46	21,15
2.5 Samenvattend: de school heeft effecten vooropgesteld rond het werken aan talenbeleid.	43,47	34,78	21,74	56,16	20,55	23,29

Tabel 3: schaalscores op vlak van normstelling (uitgedrukt in % van totaal aantal scholen).

Van de 102 niet-centrumscholen die tijdens het onderzoek talenbeleid ook Nederlands in de doorlichtingsfocus hadden, waren er 40,2 % scholen die weinig of geen specifieke effecten rond talenbeleid vanuit het vak Nederlands vooropstelden (item 2.1: 0+1). In 59,8 % (item 2.1: 2+3+4) van de scholen worden dus doelstellingen vooropgesteld rond Nederlands als leergebied gekaderd in het talenbeleid.

36,27 % van de scholen stelden concrete effecten voorop met een ruim bereik. Het gaat daarbij in eerste instantie om doelen uit de leerplannen voor Nederlands en Frans. In het kleuteronderwijs zijn de doelen voor Nederlands gelinkt aan de doelen die binnen de thematische werking zijn gepland en dus op zich quasi altijd een horizontale samenhang vertonen. Bijvoorbeeld via een doelbewuste talige verrijking van de hoekenwerking.

In de lagere afdeling is die brede horizontale samenhang, gericht op taalontwikkeling, er soms ook, zowel vanuit wereldoriëntatie, wiskunde als via het realiseren van de doelen voor muzisch taalgebruik. Daarnaast stellen scholen met een GOK-actieplan doelen voorop met een vrij verschillende inhoud, bepaald door de plaatselijke beginsituatie. Het gaat dan onder andere om doelstellingen inzake het toegankelijk maken van schooltaalwoorden en het beheersen van een streefwoordenschat in de kleuterafdeling en het stimuleren van de lees- en schrijfvaardigheden in de lagere afdeling. Een gelijklopende situatie treffen we aan in de achttien centrumsscholen waar ook Nederlands in de doorlichtingsfocus stond.

Iets meer dan de helft van de scholen stelt (bijna) geen effecten voorop rond Nederlands als instructietaal (item 2.2: 0+1: C: 52,18 %, NC: 58,91 %) of heeft dit weinig concreet, gericht op alle leraren en leerlingen, uitgewerkt (item 2.2: C: 2: 26,09 %, NC: 21,92 %). Deze situatie is minder uitgesproken bij het werken aan Nederlands voor de communicatie waar vooral de centrumsscholen effecten vooropstellen (item 2.3 C: 2 en 3+4: 65,21 %, NC: 2 en 3+4: 47,25 %).

Van de 52 niet-centrumscholen die tijdens het onderzoek talenbeleid ook Frans in de doorlichtingsfocus hadden, waren er 65,38 % die geen specifieke effecten rond talenbeleid vanuit Frans vooropstelden. Een gelijklopende situatie treffen we aan in de negen centrumsscholen waar ook Frans in de doorlichtingsfocus stond. Dit betekent dat toch nog een derde van de scholen doelen vooropstelt voor Frans als aspect van talenbeleid. Dit kunnen we verklaren doordat de scholen binnen hun leerlingvolgsysteem de totale persoonlijkheidsontwikkeling opnemen en dus ook doelstellingen vooropstellen rond alle leergebieden, ook Frans.

Conclusie

65,21 % van de scholen in de centrumsteden heeft werk gemaakt van de uitwerking van een visie op talenbeleid. In de niet-centrumsteden gaat het om 41,78 %. De contextuele verschillen op vlak van de instroom van leerlingen met anderstalige achtergrond vormen een belangrijke verklaring.

Ook de kwalitatieve analyses tonen aan dat een groot deel van de scholen op zijn minst al heeft nagedacht over talenbeleid, wat op zich een eerder sterke beginsituatie vormt voor een onderwijskundig aspect dat pas

³⁴ Dit is zonder BHG, Antwerpen en Gent.

het laatste decennium beleidsmatig sterk wordt gestimuleerd. In heel wat scholen werd deze visie ook al ver- gaand uitgewerkt, vertaald in verschillende initiatieven vanuit een brede kijk op talenbeleid en met een bedoel- de impact op de meeste leraren en leerlingen. De vertaling van deze visie in concrete effecten die als duidelijke doelstellingen van een talenbeleid worden vooropgesteld, is vaak minder uitgewerkt. Het blijft veeleer beperkt tot de doelen die binnen Nederlands en Frans als leergebieden worden vooropgesteld of tot het streven naar een thematische benadering in het kleuteronderwijs en het zoeken naar een brede samenhang in het lager onderwijs waarmee impliciet wordt gewerkt aan Nederlands als instructietaal en voor de communicatie. Basisscholen benaderen talenbeleid vanuit de zorg voor het realiseren van de leerplandoelen voor Nederlands en Frans en vanuit een eventuele GOK-werking die kiest voor taalvaardigheidsonderwijs. De kwalitatieve analyses tonen aan dat men de na te streven doelen vaak nog onvoldoende meetbaar formu- leert. Verder troffen we op het niveau van de dagelijkse uitvoering op de klasvloer vaak geen globale, maar eerder een beperkte visie op talenbeleid aan, alhoewel deze visie in de centrumscholen toch wat prominenter aanwezig is dan in de niet-centrumscholen (item 1.2 in tabel 2: O+1: C: 52,17 %, NC: 57,54 %).

We kunnen besluiten dat scholen enerzijds bezig zijn met een algemene visieontwikkeling op talenbeleid, maar dat ze deze visie nog onvoldoende concretiseren in duidelijke meetbare doelstellingen en - hieraan gelinkt - dat de visie in verhouding onvoldoende doorstroomt naar de uitvoering. Uit de kwalitatieve analyses blijkt dat er bij veel leraren weinig verwachtingen leven voor het gebruik van Nederlands als instructietaal en voor de communicatie. We kunnen in het basisonderwijs niet spreken over een globale visieontwikkeling op talenbeleid.

Voorbeelden van goede praktijk voor de visieontwikkeling

- De meeste scholen ontwikkelen een visie op een schooleigen talenbeleid dat zich in hoofdzaak baseert op het kwaliteitsvol realiseren van de leerplandoelen voor Nederlands of Frans als leergebied, dit in een brede horizontale samenhang met de andere leergebieden. Tegelijk krijgen ook andere elementen van het talenbeleid vaak een duidelijke prioriteit in het zorgplan en in de zorgbrede werking van de school.
- Heel wat scholen die over GOK-lestijden beschikken en gekozen hebben voor het thema taalvaardig- heidsonderwijs hebben in hun GOK-actieplan een aantal effecten vooropgesteld voor Nederlands als leergebied en als instructietaal. Verder gaat de aandacht in deze scholen, en dan vooral in het kleuter- onderwijs, naar Nederlands als instructietaal en voor de communicatie. Hiervoor volgt men nascholing en doet men een beroep op ondersteuning door een externe begeleider, vaak op de pedagogische bege- leiding van het eigen net.
- Enkele basisscholen weten hun talenbeleidsplan te situeren binnen het pedagogisch project. Het talen- beleidsplan beschrijft doelen op school-, leraren- en leerlingenniveau en formuleert verwachte effecten bij specifieke taalstimulerende acties, (multimediale) projecten of extramurosactiviteiten. Deze acties bieden extra spreek-, luister-, lees- en schrijfkansen om het contact met de nabije en ruime omgeving te verbreden en sluiten meestal nauw aan bij de leefwereld van leerlingen.
- Ondanks het ontbreken van een gezamenlijke visie op talenbeleid, organiseren veel scholen waardevolle initiatieven voor talenbeleid. In de uitvoering baseren leraren zich hiervoor meestal op de normstelling binnen de gehanteerde onderwijsleermethodes.

4.2 Aandacht voor ondersteuning

4.2.1 Talige behoeften in kaart brengen

Talige behoeften in kaart brengen	Centrumsteden (n=23) ³³			Niet-centrumsteden (n=146)		
	0+1	2	3+4	0+1	2	3+4
3.1 De school neemt initiatieven om de talige behoeften inzake schoolse taalvaardigheid voor Nederlands in kaart te brengen.	21,74	26,09	52,17	25,34	26,71	47,95
3.1 a) GOK-middelen voor taalvaardigheid (10 centrumsteden, 55 niet-centrumsteden).	20	30	50	25,45	18,18	56,36
3.1 b) Geen GOK-middelen voor taalvaardigheid (13 centrumsteden, 91 niet-centrumsteden).	23,07	23,07	53,84	25	31,52	43,47
3.2 De school neemt initiatieven om de talige behoeften inzake schoolse taalvaardigheid voor Frans in kaart te brengen.	65,22	26,09	8,7	76,71	12,33	10,95
3.3 De school gebruikt SALTO als instrument om de beginsituatie van de leerlingen te kennen of in kaart te brengen.	60,87	30,43	8,7	73,97	8,9	17,12
3.4 De leraren ontplooiën initiatieven om de talige zorgbehoeften van de leerlingen in kaart te brengen	17,39	47,83	34,78	32,19	35,62	32,19

Tabel 4: schaalscores op vlak van talige behoeften in kaart brengen (uitgedrukt in % van totaal aantal scholen).

Scholen nemen zeker initiatieven om de talige behoeften inzake schoolse taalvaardigheid voor Nederlands in kaart te brengen, soms nog met beperkt bereik (item 3.1: 2: C: 26,09 %, NC: 26,71 %), maar 52,17 % van de centrumsscholen en 47,95 % van de niet-centrumsscholen werkt dit voldoende tot sterk structureel uit. 21,74 %, respectievelijk 25,34 % van de scholen nemen weinig tot geen initiatieven op dit vlak. De verschillen tussen centrum- en niet-centrumsscholen zijn hier beperkt ondanks de verschillen in instroom van leerlingen met anderstalige achtergrond (gemiddeld % van totale schoolbevolking in centrumsscholen: 11,8 % en niet-centrumsscholen: 8,2 %).

Het al dan niet in kaart brengen van de talige behoeften voor Nederlands kunnen we niet koppelen aan het al dan niet beschikken over GOK-middelen voor het thema taalvaardigheid. Een deel van de verklaring ligt in het gebruik van SALTO als instrument om de beginsituatie van de leerlingen in kaart te brengen, maar gezien het beperkt aantal scholen dat dit instrument gebruikt, vormt dat geen voldoende verklaring.

In de kwalitatieve analyses vinden we de belangrijkste verklaring: de meeste scholen beschikken over een zorgwerking die de leerontwikkeling van de leerlingen monitort. Scholen beschikken over diverse systemen om de talige behoeften van de leerlingen in kaart te brengen. Zo noteren leraren bevindingen in een leerlingvolgsysteem over gerichte observaties, maken foutenanalyses bij methodegebonden of eigen toetsen, krijgen info over genormeerde tests bij aspecten van de taalontwikkeling. Het gaat dan onder andere over taalvoorwaarden in het kleuteronderwijs, technisch en begrijpend lezen en spelling in het lager onderwijs. Leraren beschikken doorgaans minder over valide gegevens over de luister-, spreek- en creatieve schrijfvaardigheden van de leerlingen. De verzamelde gegevens worden door alle betrokkenen op geregelde tijdstippen besproken (MDO³⁶, klassenraad, zorgoverleg, overgangsgesprekken). Die gesprekken leiden tot een globale beeldvorming van onder andere de talige zorgvraag en tot gerichte maatregelen voor zowel de eerstelijnszorg door de titularis als voor de tweedelijnszorg (specifieke zorgtrajecten al dan niet handelingsplanmatig). De verslagen vermelden doorgaans de samenwerking met de zorgcoördinator en andere zorgmedewerkers (zorg, GOK, AN³⁷, GOK+, eigen lestijden voor taalstimulerende maatregelen, ...). Leraren en leden van het zorg- of GOK-team nemen hier duidelijk een deel van de taken op (item 3.4: C: 2: 47,83 %, 3+4: 34,78 %, NC: 2: 35,62 %, 3+4: 32,19 %), met een iets groter verschil tussen centrum- en niet-centrumsscholen.

³⁵ Dit is zonder BHG, Antwerpen en Gent.

³⁶ MDO: multidisciplinair overleg.

³⁷ AN: anderstalige nieuwkomers.

Scholen nemen minder initiatieven om de talige behoeften voor Frans in kaart te brengen. 65,22 %, respectievelijk 76,71 % van de scholen (item 3.2) nemen weinig tot geen initiatieven. Er zijn hier verschillende redenen voor. Zo gaat duidelijk minder aandacht naar het bepalen van de talige behoeften voor formeel Frans dat start vanaf het vijfde leerjaar.

Uit de kwalitatieve analyses blijkt dat het meten van de beginsituatie van de leerlingen voor formeel Frans zelden gebeurt. De focus ligt overwegend op het werken aan Nederlands als leergebied en instructietaal. Dit is merkwaardig, zeker nu in ongeveer een derde van de basisscholen al in een of andere vorm aandacht is voor initiatie Frans.

Voorbeelden van goede praktijk voor het in kaart brengen van de talige behoeften

- De meeste scholen nemen initiatieven om de talige behoeften inzake schoolse taalvaardigheid voor Nederlands in kaart te brengen. Dit gebeurt vooral vanuit de eerstelijnszorg door de titularissen en vaak in overleg met de zorgcoördinatie.
- Zowat alle scholen beschikken over een uitgeschreven visie op zorg, waar ook aandacht is voor onderwijs op maat inzake taalvaardigheidsonderwijs. In deze zorgstructuur vinden ouders een klankbord waar ze met zorgvragen terecht kunnen.
- Om zicht te krijgen op de talige behoeften van de leerlingen baseren leraren zich zowel op toetsen uit de gevolgde methodes als op genormeerde testen voor lees- en spellingvaardigheden. Sommige scholen brengen ook de behoeften voor spreken en luisteren in beeld.
- Heel wat scholen registreren de effecten van de inspanningen, ook voor de leergebieden Nederlands en Frans, verwerken die in een elektronisch leerlingvolgsysteem en bespreken die tijdens het multidisciplinair overleg. Ze geven richting aan de zorgverbredende inspanningen van de school.
- Bij de oudste kleuters gebeurt het meten van de talige ontwikkeling systematisch, met het oog op de overgang naar het lager onderwijs. De klastitularis vult dit beeld over de talige zorgbehoeften van de kleuters, op de drempel van het eerste leerjaar aan met doelgerichte observaties en met informatie uit zowel formeel als informeel multidisciplinair overleg (met collega's, ouders, CLB).

4.2.2 Nederlands als instructietaal

Nederlands als instructietaal	Centrumsteden (n=23) ³⁶			Niet-centrumsteden (n=146)		
	0+1	2	3+4	0+1	2	3+4
4.1 De school zorgt voor inhoudelijke afspraken met het personeel rond het werken aan Nederlands als instructietaal.	34,78	39,13	26,09	54,79	20,55	24,65
4.2 De school heeft bij deze afspraken aandacht voor het gebruik van Standaardnederlands tijdens de onderwijsleeractiviteiten.	21,74	21,74	56,52	21,92	26,03	52,05
4.3 De school heeft bij deze afspraken aandacht voor het nemen van initiatieven rond adaptief onderwijs met aandacht voor talige ondersteuning.	39,13	17,39	43,48	24,66	38,36	36,99
4.4 De school heeft bij deze afspraken aandacht voor het stimuleren van werkvormen die een communicatief taalgebruik ondersteunen.	26,09	26,09	47,83	19,18	34,93	45,89
4.5 De school heeft bij deze afspraken aandacht voor het nemen van initiatieven voor leerlingen met taalstoornissen.	21,74	34,78	43,48	22,6	30,14	47,26
4.6 De school heeft bij deze afspraken aandacht voor initiatieven om cursussen in correct en voor leerlingen toegankelijk taalgebruik op te stellen.	30,43	17,39	52,18	43,15	24,66	32,19
4.7 De school heeft bij deze afspraken aandacht voor de kwaliteit van de talige aspecten van de evaluatie.	39,13	21,74	39,13	45,89	31,51	22,6
4.8 De school zorgt voor structuren (coördinatie, taakverdeling, ...) rond het werken aan talenbeleid.	43,48	21,74	34,78	61,64	19,18	19,17
4.9 De school zorgt voor middelen om te werken aan Nederlands als instructietaal.	43,48	30,43	26,09	49,32	24,66	26,03
4.10 De school zorgt voor het opvolgen van leraren en werkgroepen op vlak van het werken aan Nederlands als instructietaal.	69,56	21,74	8,7	74,66	12,33	13,01
4.11 De school zorgt ervoor dat de extra omkadering voor de kleuterklassen wordt gebruikt om aandacht te besteden aan Nederlands als instructietaal.	47,82	30,43	21,74	63,7	17,12	19,18
4.12 De leraren ontplooiën initiatieven om het werken aan Nederlands als instructietaal te ondersteunen.	39,13	39,13	21,74	41,1	29,45	29,45

Tabel 5: schaalscores op vlak van ondersteuning van het werken aan Nederlands als instructietaal (uitgedrukt in % van totaal aantal scholen).

65,22 % van de centrumscholen zorgen voor een aantal inhoudelijke afspraken met het personeel expliciet rond werken aan Nederlands als instructietaal, ook vaak met een duidelijke impact qua bereik en diepgang (item 4.1: 2+3+4). In de niet-centrumsscholen gebeurt dat minder (item 4.1: 2+3+4: 45,2 %).

Dit betekent echter niet dat de scholen geen beleid zouden voeren rond een aantal belangrijke deelaspecten van Nederlands als instructietaal, maar ze doen dit klaarblijkelijk als belangrijke aandachtspunten op zich en niet expliciet als onderdeel van een beleid op vlak van Nederlands als instructietaal. Zo maken ze afspraken rond het gebruik van Standaardnederlands tijdens de onderwijsleeractiviteiten (item 4.2: 2+3+4: C: 78,26 %, NC: 78,08 %), adaptief onderwijs met aandacht voor talige ondersteuning (item 4.3: 2+3+4: C: 60,87 %, NC: 75,35 %), het stimuleren van werkvormen die een communicatief taalgebruik ondersteunen (item 4.4: 2+3+4: C: 73,92 %, NC: 80,82 %). We merken dat deze afspraken vaak goed uitgewerkt zijn en een ruim bereik hebben. Vaak gaat het hier om impliciete afspraken, bijvoorbeeld via differentiatiemodellen binnen de gevolgde

³⁸ Dit is zonder BHG, Antwerpen en Gent.

methodes, via wiskundebegrippen in basis- en uitbreidingsopdrachten, via denkstrategieën op posters of via de zorgwerking. De aanwezige zorgstructuur maakt dat leerlingen met specifieke talige zorgvragen een eerste antwoord krijgen op de school zelf. Scholen werken samen met het CLB, ouders of andere externe partners om tot een heldere diagnose te komen. Zo nodig spreken zij (meer handelingsplanmatig) STICORDI-maatregelen op maat van het kind af.

Deze aandacht voor preventie, remediëring en individualisering door de titularissen en de omkaderende zorgmedewerkers vormt de kern van het didactisch handelen van het basisonderwijs. Deze impliciete verwachtingen worden ook explicieter via formele en vaak ook informele uitwisseling van ervaringen tussen collega's, via klasbezoeken door de directeur, via afspraken in het schoolwerkplan of via materiële ondersteuning (zoals klas- en schoolbibliotheken, allerlei vormen van taalkoffers, digitale media).

Een volgend belangrijk aspect in het kader van Nederlands als instructietaal is het gebruik van een eenvoudig en eenduidig te begrijpen Nederlands in alle geschreven teksten. We merken ook hier dat 69 % van de centrumscholen initiatieven nemen om cursussen in correct en voor de leerlingen toegankelijk taalgebruik op te stellen, al is dat in mindere mate het geval in de niet-centrumscholen (item 4.6: 2+3+4: C: 69,57 %, NC: 56,85 %).

Een gelijkaardige situatie treffen we aan voor het bewaken van de kwaliteit van de talige aspecten van de evaluatie (item 4.7: 2+3+4: C: 60,87 %, NC: 54,11 %). In het lager onderwijs gaat het veeleer om impliciete afspraken. Het is niet zo dat de directie dit specifiek oplegt, via bijvoorbeeld een schoolwerkplan, een vademecum voor de leraar of een directe opvolging. Het is veeleer zo dat de leraar, door de typische adaptieve wijze van werken, snel opmerkt wanneer een leerling de les niet begrijpt omdat bijvoorbeeld de taal in het werkmateriaal te moeilijk is. Hetzelfde geldt voor te moeilijk opgestelde eigen testen.

In het kleuteronderwijs ligt het enigszins anders. Daar bestaan veelal wel expliciet inhoudelijke afspraken voor Nederlands als instructietaal in de vorm van leerlijnen en begrippenlijsten bij de uitwerking van de thema's, het hanteren van talige werkvormen (zoals poppenspel, vertellen), voor de talige aanduiding en verrijking van het hoekenaanbod of voor het gericht observeren van taal bij spelende kleuters.

De meeste onderzochte scholen nemen initiatieven om leerlingen met specifieke taalstoornissen te begeleiden en ondersteunen (item 4.5: 2+3+4: C: 78,26 %, NC: 77,4 %). Sinds de invoering van de gekleurde middelen voor zorg en GOK is er een structureel zorgsysteem in de scholen aanwezig. In meerdere scholen zijn er tussenkomsten voor leerlingen die op basis van screeningstoetsen als leerlingen met een schoolse taalachterstand werden gediagnosticeerd. Vanuit de eerstelijnszorg zoekt men dan via een adaptieve aanpak in de klas zelf naar remediërende werkvormen. Indien deze leerlingen zwakke resultaten blijven halen werkt men een tweedelijnszorg uit via zorgoverleg met een zorgmedewerker of tijdens het multidisciplinair overleg. Daar maakt men afspraken over het uitwerken van STICORDI-maatregelen en - waar nodig - over het inzetten van ambulante hulpverleners.

Anderzijds blijkt uit de kwalitatieve analyse dat een effectieve uitwerking van afgesproken maatregelen nog te vaak een intuïtief gebeuren is en dat leraren zich onvoldoende opgevolgd weten. Ook de afspraken voor het gebruik van het Standaardnederlands worden weinig opgevolgd. Leraren verglijden vaak in het gebruik van dialectische klanken en plaatselijk woordgebruik.

Conclusie

Eenzijds nemen de meeste scholen heel wat initiatieven om te werken aan Nederlands als instructietaal. Dit gebeurt in het lager onderwijs meestal op een organische, impliciete wijze vanuit het leerplan en de gehanteerde methodes en minder aan de hand van concrete afspraken op basis van de schooleigen context. Het kleuteronderwijs maakt hierover meer concrete afspraken. Vaak worden ook materiële middelen voorzien, bijvoorbeeld op het vlak van leermiddelen (klasbibliotheek, digitale media, visualiseren van leerstrategieën, ...) of via intern overleg, om het werken aan Nederlands als instructietaal te ondersteunen (item 4.9: 2+3+4: C: 56,52 %, NC: 50,69 %), dit weliswaar met een veeleer beperkt bereik van de ingezette middelen voor alle leraren of leerlingen.

Anderzijds stellen we vast dat op vlak van het uitwerken van structuren rond talenbeleid de niet-centrumscholen minder initiatieven nemen (item 4.8: 2+3+4: C: 56,52 %, NC: 38,35 %). De scholen benaderen het werken aan Nederlands als instructietaal vooral als een leerlinggebonden zorgvraag en niet als een probleem van de school waarvoor ook bijkomend structureel overleg en afspraken nodig zijn. De meeste niet-centrumscholen gebruiken de extra omkadering voor de kleuterklassen weinig om structureel aandacht te besteden aan Nederlands als instructietaal (item 4.11: 2+3+4: C: 52,17 %, NC: 36,3 %). De gerichte opvolging van leraren inzake het werken aan Nederlands als instructietaal en tevens ook de opvolging van gemaakte afspraken blijft zeer beperkt (item 4.10: 2+3+4: C: 30,44 %, NC: 25,34 %).

De meeste scholen nemen weliswaar zinvolle initiatieven voor Nederlands als instructietaal, maar het impliciete karakter van de afspraken, de structuren en de opvolging maken dat de aandacht voor Nederlands als instructietaal nog sterk leraarafhankelijk is en dat de uitwerking van effectief remediërende maatregelen op maat nog onvoldoende is om elke leerling met een talig probleem te bereiken.

Voorbeelden van goede praktijk voor Nederlands als instructietaal

- In de meeste kleuterscholen kan de wijze waarop de leraar zijn voorbeeldfunctie vervult, de mate waarin er aandacht gaat naar het creëren van een rijk taalaanbod in de geleide activiteiten en de verrijking van de hoeken met talige elementen vanuit het behandelde thema er voor zorgen dat de kleuters optimale kansen krijgen tot het verwerven en verbeteren van hun taalvaardigheid. Het gebruik van gradueel uitgewerkte streefwoordenschat- en begrippenlijsten in elk thema versterken de talige ontwikkeling van kleuters.
- Zorgoverleg leidt in heel wat scholen tot een meer doordachte hulpverlening bij taalproblemen. Tijdens de zorgtussenkomsten gaat extra aandacht naar het begrijpen van schooltaal.
- De meeste scholen maken afspraken in verband met het gebruik van het Standaardnederlands als instructietaal. Deze afspraken zijn met het team besproken. Leraren moeten vaak moeite doen om deze afspraken ook effectief uit te voeren.
- Veel leraren hebben intentioneel aandacht voor het gebruik van een functionele en open vraagstelling die taal uitlokt en het verwoorden van de handelingen stimuleert. Ook hechten zij veel belang aan het opbouwen van een vertrouwensvolle interactie met de leerlingen om de spreekdurf te stimuleren.
- In een aantal scholen krijgen leraren via het interne communicatieplatform taaltips die interessant kunnen zijn voor de onderwijspraktijk in verschillende leergebieden.
- In sommige scholen is te merken hoe zowel in de gangen als in de klassen heel wat schooltaal met foto's uit de eigen omgeving gevisualiseerd wordt. Dit zorgt voor een meer actieve taalbeleving.
- Heel wat scholen visualiseren leerstrategieën en specifieke woordvelden op posters of in leerboekjes. De leerlingen beheersen niet alleen beter de instructietaal, zij weten ook duidelijker wat precies van hen verwacht wordt.
- Een school biedt expliciete kansen om zich te bekwamen in mondelinge taalvaardigheden naar aanleiding van vooropgestelde effecten rond taalvaardigheidsonderwijs als GOK-thema.

4.2.3 Nederlands voor de communicatie

Nederlands voor de communicatie	Centrumsteden (n=23) ³⁷			Niet-centrumsteden (n=146)		
	0+1	2	3+4	0+1	2	3+4
5.1 De school zorgt voor afspraken met het personeel rond het gebruik van Nederlands voor de communicatie.	26,09	17,39	56,52	37,67	23,29	39,04
5.2 De school heeft bij deze afspraken aandacht voor het hanteren van Standaardnederlands bij de communicatie buiten de lessen.	21,74	17,39	60,87	26,03	19,86	54,11
5.3 De school heeft bij deze afspraken aandacht voor het omgaan met taaldiversiteit en taalcultuur.	26,09	26,09	47,83	46,58	23,97	29,45
5.4 De school betreft (anderstalige) ouders bij het schoolgebeuren.	17,4	17,39	65,22	37,67	21,92	40,41
5.5 De school verzorgt de talige communicatie met ouders (briefwisseling, oudercontacten, ...).	8,7	26,09	65,22	14,38	23,97	61,64

Tabel 6: schaalscores op vlak van ondersteuning van het werken aan Nederlands voor de communicatie (uitgedrukt in % van totaal aantal scholen).

78,26 % van de centrumscholen en 73,97 % van de niet-centrumscholen maakt een aantal afspraken over het gebruik van Standaardnederlands bij de communicatie met de leerlingen buiten de lessen (item 5.2: 2+3+4).

39 Dit is zonder BHG, Antwerpen en Gent.

Deze afspraken zijn duidelijk bestemd voor alle leraren en leerlingen en het is vaak voldoende duidelijk waar en wanneer men Standaardnederlands van de leerlingen verwacht.

Verder besteedt 91,31 % van de centrumsscholen en 85,61 % van de niet-centrumsscholen aandacht aan de kwaliteit van de communicatie met de ouders in de briefwisseling, op de website, tijdens de oudercontacten, ... (item 5.5: 2+3+4).

Vanuit de eigenheid van het basisonderwijs worden ouders ook vaak betrokken bij het schoolgebeuren, met in de centrumsscholen nog sterkere inspanningen om ook de anderstalige ouders te bereiken (item 5.4: 2+3+4: C: 82,61 %, NC: 62,33 %).

Indien er zich op talig vlak geen nood voordoet om ouders intensiever te betrekken bij het schoolgebeuren, is het uiteraard ook niet nodig om in het kader van een talenbeleid hieraan te werken. Indien het percentage leerlingen met een thuistaal anders dan het Nederlands hoger ligt in de school, is dit echter wel belangrijk. In de centrumsscholen merken we dat meer scholen met een grotere instroom van leerlingen met anderstalige achtergrond werk maken van ouderbetrokkenheid en van het omgaan met taaldiversiteit en taalcultuur. In de niet-centrumsscholen blijkt deze samenhang ook op te gaan (pearsoncorrelatie R: .24, p: .004, SAS 9.2)⁴⁰, maar merken we dus wel dat er in verhouding tot de centrumsscholen ook meer scholen zijn die weinig tot geen werk maken van ouderbetrokkenheid (item 5.4: 37,67 %). Dit onderzoek vond trouwens plaats in de periode dat de engagementsverklaring werd ingevoerd waarbij alle basisscholen moeten streven naar voldoende betrokkenheid van de ouders bij het schoolgebeuren en waarbij van ouders wordt verwacht dat ze zich engageren voor het schoolgebeuren en het gebruik van het Nederlands.

Ook wat betreft de aandacht voor het omgaan met taaldiversiteit en taalcultuur (item 5.3: 2+3+4: C: 73,92 %, NC: 53,42 %) nemen in verhouding de niet-centrumsscholen duidelijk minder structurele initiatieven dan de centrumsscholen. Nochtans is dit in het kader van burgerschap en bewustwording een vormingsaspect dat voor alle leerlingen belangrijk is, ook voor de leerlingen zonder anderstalige achtergrond. Uit recent vergelijkend onderzoek (International Civic and Citizenship Education Study, 2010) blijkt trouwens dat onze leerlingen minder goed scoren op een aantal burgerschapsindicatoren.

Voorbeelden van goede praktijk voor Nederlands voor de communicatie

- Heel wat scholen leveren inspanningen om anderstalige ouders te betrekken bij het schoolgebeuren en bij overlegmomenten over hun kind. Om de communicatiedrempel te verlagen, ouders te mobiliseren en te sensibiliseren doen ze een beroep op tolken, aanspreekouders of contactpersonen binnen de allochtone gemeenschap. Ook stellen sommige scholen hun brieven op in verschillende talen.
- In meerdere scholen bestaan afspraken met de gemeente, met het Huis van het Nederlands of met het oudercomité om structureel te werken aan een betere communicatie buiten de lessen als onderdeel van een talenbeleid op school.
- Verschillende scholen maken afspraken over het gebruik van Standaardnederlands bij de communicatie met de leerlingen buiten de lessen. Dit komt tot uiting in het gebruik van onder meer pictogrammen, klasblog of klaskrant, waarbij ook aandacht gaat naar taaldiversiteit en taalcultuur.
- Heel wat scholen besteden aandacht aan de kwaliteit van de communicatie met de ouders bij de briefwisseling. Vooral in het kleuteronderwijs communiceert men met heen-en-weerbrieven, heen-en-weerpoppen, verteltassen of vormen van kind- en klasportfolio's over voorbije activiteiten.
- Sommige scholen besteden aandacht aan een positieve omgang met taaldiversiteit en taalcultuur door deelname aan talige wedstrijden, culturele activiteiten, buitenlandse uitstappen of nodigen native speakers uit in de klas.

⁴⁰ Zie hoofdstuk 6 voor meer informatie over de samenhang tussen een aantal context-, inputvariabelen en de procesvariabelen talenbeleid.

4.2.4 Nederlands als leergebied

Nederlands als leergebied	Centrumsteden (n=23) ³⁹			Niet-centrumsteden (n=146)		
	0+1	2	3+4	0+1	2	3+4
6.1 De school zorgt voor afspraken m.b.t. het nastreven/realiseren van alle doelen inzake luisteren, spreken, schrijven en lezen.	16,67	33,33	50	14,7	22,55	62,74
6.2 De school zorgt voor afspraken m.b.t. het gebruik van werkvormen die aansluiten bij de leefwereld/taalcultuur van de leerlingen.	11,11	38,89	50	14,7	21,57	63,72
6.3 De school zorgt voor afspraken m.b.t. het nemen van initiatieven voor adaptief onderwijs.	16,67	33,33	50	15,69	31,37	52,94
6.4 De school zorgt voor afspraken m.b.t. het gebruik van gegevens rond leervorderingen om leerprocessen te ondersteunen.	11,12	33,33	55,56	18,63	32,35	49,02
6.5 De school zorgt voor middelen om te werken aan Nederlands als leergebied/vak.	5,56	5,56	88,89	8,82	14,71	76,47
6.6 De school zorgt voor het opvolgen van leraren en (vak)werkgroepen rond het werken aan Nederlands.	55,56	22,22	22,23	49,02	26,47	24,51
6.7 De school zorgt ervoor dat de omkadering voor de kleuterklassen wordt gebruikt om aandacht te besteden aan Nederlands.	17,39	26,09	56,52	48,63	22,6	28,77
6.8 Samenvattend: de school ontplooit initiatieven om het werken aan Nederlands te ondersteunen.	22,22	27,78	50	18,63	29,41	51,96
6.9 De leraren ontplooiën initiatieven om te werken aan talenbeleid vanuit Nederlands als leergebied/vak.	27,78	16,67	55,56	28,44	30,39	41,18

Tabel 7: schaalscores op vlak van ondersteuning van het werken aan Nederlands als leergebied (uitgedrukt in % van totaal aantal scholen).

Uit de gegevens blijkt dat de scholen zich bewust zijn van het belang om de leerlingen op een productieve wijze om te laten gaan met Nederlands. 50 % van de centrum- en 62,74 % van de niet-centrumscholen (item 6.1: 3+4) verwachten van hun leraren dat ze alle leerplandoelen realiseren voor luisteren, spreken, schrijven en lezen. In de centrumscholen liggen de verwachtingen op vlak van het bereik ervan bij alle leerlingen iets lager (item 6.1: 2: C: 33,33 %; NC: 22,55 %).

Deze vaststelling kunnen we koppelen aan het feit dat in een aantal van deze scholen, door het groter aantal leerlingen met anderstalige achtergrond, de uitdagingen groter zijn. Een gelijkaardige situatie (item 6.3: 3+4: C: 50 %; NC: 52,94 %) treffen we aan voor afspraken over het uitwerken van adaptief onderwijs waarmee alle leerlingen kunnen worden bereikt en hierbij aansluitend voor het gericht ondersteunen van leerprocessen via het gebruik van gegevens over leervorderingen (item 6.4: 3+4: C: 55,56 %; NC: 49,02 %). Ook voor het gebruik van een bepaalde didactische aanpak zijn er een aantal impliciete afspraken. Werkvormen die aansluiten bij de leefwereld of taalcultuur van de leerlingen worden gestimuleerd (item 6.3: 3+4: C: 50 %; NC: 52,94 %).

Op basis van de kwalitatieve gegevens merken we dat heel wat scholen mogelijkheden bieden om deel te nemen aan talige initiatieven die het spreken, luisteren, lezen of schrijven bevorderen (zoals toneel, vertellen, bibliotheekbezoek of briefschrijfacties).

Conclusie

We stellen een gelijkaardige situatie vast als bij het werken aan Nederlands als instructietaal. De vele positieve initiatieven die de meeste scholen nemen bij het werken aan Nederlands als leergebied zijn ontstaan op een organische, impliciete wijze vanuit het leerplan en de gehanteerde methode voor Nederlands en zijn minder gebaseerd op concrete afspraken op basis van de schooleigen context. De scholen voorzien in de nodige materiële middelen om dit te ondersteunen (item 6.5: 3+4: C: 88,89 %; NC: 76,47 %). Anderzijds stellen we

41 Dit is zonder BHG, Antwerpen en Gent.

vast dat de opvolging van leraren inzake het werken aan Nederlands als leergebied (en de hierbij gemaakte afspraken) beperkt is (item 6.6: 3+4: C: 22 %; NC: 24,5 %).

Ook hier kunnen we dus besluiten dat de meeste scholen voor Nederlands als leergebied heel wat zinvolle initiatieven nemen, waarbij er heel wat leraren zijn die dit met veel diepgang en voor alle leerlingen in de praktijk omzetten (item 6.9: 3+4: C: 55,56 %; NC: 41,18 %), maar dat het impliciete karakter van de afspraken en de opvolging er toe kan leiden dat de aandacht voor Nederlands als leergebied (als aspect van een talenbeleid) nog sterk leraarafhankelijk blijft.

Voorbeelden van goede praktijk voor Nederlands als vak

- Het merendeel van de leraren neemt zowel de inhoudelijke (leerplandoelstellingen op vlak van luisteren, spreken, schrijven en lezen) als didactische aspecten (een adaptieve taalstimulerende omgeving creëren) van de leerplanrealisatie ter harte. In het kleuteronderwijs gebeurt dit vooral in onthaal- en kringgesprekken, vanuit een gerichte verrijking van zowel themahoeken of tijdens gerichte taalleerondersteunende activiteiten. In de themaplanning is de woordenschatontwikkeling intentioneel opgenomen. Het lager onderwijs realiseert de doelen voor Nederlands vooral vanuit de gehanteerde methodes voor Nederlands.
- Heel wat scholen integreren afspraken voor het gebruik van werkvormen die tijdens de eerste en de tweede GOK-cyclus uitgewerkt zijn, in de klaspraktijk, zoals hoeken- en contractwerk, vormen van coöperatief leren, voorleesmomenten, taalkoffers, boekpromotie of tutorlezen.
- De meeste scholen beschikken over een zorgstructuur, waardoor initiatieven voor adaptief onderwijs meer gecoördineerd verlopen. De resultaten van de leerlingen voor Nederlands, vooral dan lees- en schrijfvoorwaarden in het kleuteronderwijs en lezen en correct schrijven in het lager onderwijs worden via de leerlingvolgsystemen goed opgevolgd. Men communiceert gericht over taalvaardigheid, zowel intern als extern. Alle kindbetrokkenen reflecteren regelmatig over de resultaten voor het vak Nederlands.
- Voor leerlingen met specifieke taalstoornissen neemt men meer en meer STICORDI-maatregelen. Dit leidt bijvoorbeeld tot het inschakelen van specifieke software of extra zorgondersteuning door internen of externen. Voor anderstalige nieuwkomers maakt men specifieke afspraken.
- Gegevens over leervorderingen inzake lezen worden gebruikt om al dan niet klasdoorbrekend leerondersteunende processen op te zetten, bijvoorbeeld het naar voor brengen van de actualiteit, de vormen van niveaulezen, tutorlezen, voorlezen, vaak in samenwerking met externen. Het lezen wordt verder gestimuleerd via bibliotheekbezoek, leesgroepen, ontmoetingen met jeugd auteurs, themadagen tijdens de jeugdboekenweek, het opzetten van poëziedagen, enzovoort.
- In enkele scholen bevorderen verschillende creatieve initiatieven het stapsgewijs toegankelijk maken van teksten via activerende werkvormen als tutorlezen, het inrichten van een knusse leesruimte of het plaatsen van een 'babbelbox-voorleesbox'.

4.2.5 Moderne vreemde talen als vak

Moderne vreemde talen als vak	Centrumsteden (n=23) ⁴⁰			Niet-centrumsteden (n=146)		
	0+1	2	3+4	0+1	2	3+4
7.1 De school zorgt voor afspraken met betrekking tot het nastreven/realiseren van alle doelen inzake schrijven en lezen.	33,33	44,44	22,22	23,07	30,77	46,15
7.2 De school zorgt voor afspraken met betrekking tot het gebruik van de doeltaal tijdens de onderwijsleeractiviteiten.	33,33	33,33	33,33	38,46	46,15	15,39
7.3 De school zorgt voor afspraken met betrekking tot het gebruik van werkvormen die aansluiten bij de leefwereld/taalcultuur van de leerlingen.	55,55	11,11	33,33	30,77	36,54	32,69
7.4 De school zorgt voor afspraken met betrekking tot het nemen van initiatieven voor adaptief onderwijs.	77,78	0	22,22	50	28,85	21,15
7.5 De school zorgt voor afspraken met betrekking tot het nemen van initiatieven rond sensibilisering voor vreemde talen.	55,55	33,33	11,11	50	26,92	23,08
7.6 De school zorgt voor afspraken met betrekking tot het gebruiken van gegevens rond leervorderingen om leerprocessen te ondersteunen.	55,55	11,11	33,33	48,08	36,54	15,38
7.7 De school neemt deel aan schooloverstijgende initiatieven waarbij kennis wordt gemaakt met andere talen/culturen.	60,87	4,35	34,78	68,49	12,33	19,17
7.8 De school zorgt voor materiële middelen om te kunnen werken aan MVT.	11,11	33,33	55,56	17,31	25	57,69
7.9 De school zorgt voor het opvolgen van de (vak) werkgroepen rond het werken aan MVT.	88,89	0	11,11	92,31	3,85	3,84
7.10 De school zorgt ervoor dat het onderscheid in finaliteit tussen de taalinitiatie Frans en het formele onderwijs Frans gestalte krijgt.	73,91	13,04	13,04	67,12	10,96	21,92
7.11 Samenvattend: de school ontplooit initiatieven om het werken aan MVT te ondersteunen.	66,67	22,22	11,11	40,39	32,69	26,93
7.12 De leraren ontplooiën initiatieven om te werken aan talenbeleid vanuit MVT.	40	40	20	41,86	20,93	37,21

Tabel 8: schaalscores op vlak van ondersteuning van het werken aan MVT als vak (uitgedrukt in % van totaal aantal scholen).

Wat betreft het werken aan talenbeleid vanuit Frans blijkt uit de gegevens dat de meeste scholen zich al bewust zijn van het belang om de leerlingen op een productieve wijze te laten omgaan met het leergebied Frans. Heel wat scholen (item 7.1: 2+3+4: C: 66,66 %; NC: 76,92 %) verwachten van hun leraren dat ze de competentiegerichte talige doelstellingen uit het leerplan nastreven. Ook hier liggen in de centrumscholen de verwachtingen op vlak van het bereik ervan bij alle leerlingen echter iets lager (item 7.1: 2: C: 44,44 %; NC: 30,77 %), wat we kunnen koppelen aan andere contextgegevens inzake de thuistaal.

Op vlak van het gebruik van de doeltaal Frans tijdens de onderwijsleeractiviteiten liggen de verwachtingen in de niet-centrumsscholen minder hoog dan in de centrumsscholen (item 7.2: 3+4: C: 33,33 %; NC: 15,39 %). De meeste leraren blijven het er moeilijk mee hebben. We merken dit ook bij de deelname aan schooloverstijgende initiatieven waarbij kennis wordt gemaakt met andere talen of culturen: er zijn minder uitwisselingen met Franstalige scholen en leerlingen, minder uitstappen waarbij kennis wordt gemaakt met andere culturen (item 7.7: 3+4: C: 34,78 %; NC: 19,17 %).

⁴² Dit is zonder BHG, Antwerpen en Gent.

Het gebruik van werkvormen die aansluiten bij de leefwereld of taalcultuur van de leerlingen wordt gestimuleerd (item 7.3: 3+4: C:33,33 %; NC: 32,69 %), maar hier merken we dan weer dat in de centrumscholen de verwachtingen - in verhouding tot de grotere uitdagingen die daar worden gesteld - op dat vlak lager liggen (item 7.3: 0+1: C: 55,55 %; NC: 30,77 %).

Voor afspraken betreffende sensibilisering voor vreemde talen merken we dat zowel centrum als niet-centrum scholen weinig concrete initiatieven nemen of afspraken maken met een duidelijk bereik (item 7.5: 0+1+2: C: 88,88 %; NC: 76,92 %). Een gelijkaardige situatie treffen we aan voor afspraken betreffende het uitwerken van een adaptief onderwijs waarmee alle leerlingen kunnen worden bereikt (item 7.4: 0+1+2: C: 77,78 %; NC: 78,85 %) en hierbij aansluitend voor het gericht ondersteunen van leerprocessen via het gebruik van gegevens rond leervorderingen, met een iets positiever beeld gelinkt aan de meer uitgesproken problematiek in de centrumscholen (item 7.6: 0+1+2: C: 66,66 %; NC: 84,5 %).

Conclusie

Vergeleken met het werken aan Nederlands als leergebied als onderdeel van een talenbeleid stellen we een genuanceerder beeld vast.

Er worden enerzijds al heel wat positieve initiatieven genomen die in de meeste scholen, zoals bij het werken aan Nederlands als leergebied, zijn ontstaan op een organische, impliciete wijze en minder gebaseerd zijn op heel concrete afspraken. Bijna 60 % van de scholen voorzien daarbij in de nodige materiële middelen om dit te ondersteunen (item 7.8: 3+4: C: 55,56 %; NC: 57,69 %). Anderzijds merken we dat men de verwachtingen op vlak van het werken aan Frans (ook als onderdeel van een talenbeleid) over het algemeen minder hoog stelt dan voor Nederlands als leergebied en verder dat men bepaalde verwachtingen (het gebruik van de doeltaal Frans, kennismaking met andere talen of culturen) in de niet-centrumscholen minder hoog stelt dan in de centrumscholen.

Uit het kwalitatief onderzoek blijkt dat scholen in mindere mate gebruikmaken van de taalheterogeniteit van de leerlingen, de aandacht voor andere culturen en het consequente gebruik van de doeltaal tijdens de onderwijsleeractiviteiten om het onderwijs inzake formeel Frans aan de beginsituatie van de leerlingen aan te passen of om er het onderwijs mee te verlevendigen. We stellen hierbij verder vast dat de gerichte opvolging van leraren rond het werken aan Frans als leergebied (en de hierbij gemaakte afspraken) beperkt is (item 7.9: 0+1: C: 88,89 %; NC: 92,31 %), wat op het niveau van de uitvoering ook samengaat met minder gerichte aandacht om te werken aan talenbeleid vanuit het leergebied Frans (item 7.12: 0+1+2: C: 80 %; NC: 62,79 %).

We kunnen besluiten dat een aantal scholen voor Frans als leergebied heel wat zinvolle initiatieven nemen, maar dat het merendeel van de scholen (in verhouding meer in de niet-centrumscholen) nog geen duidelijk beleid voert.

Dit uit zich ook in de beperkte initiatieven die de scholen nemen om er voor te zorgen dat het onderscheid in finaliteit tussen de taalinitiatie Frans en het formele onderwijs Frans gestalte krijgt (item 7.10: 0+1+2: C: 86,95 %; NC: 78,08 %). Het impliciete karakter van de afspraken en de opvolging leidt er dus toe dat de aandacht voor Frans als leergebied (als aspect van een talenbeleid) nog sterk leraarafankelijk blijft.

Voorbeelden van goede praktijk voor Frans als leergebied

- Het merendeel van de leraren gebruikt een bestaande onderwijsleermethode om de afspraken te realiseren voor de leerplandoelen inzake formeel Frans. De aandacht gaat vooral naar de communicatieve vaardigheden en spreekdurf.
- Afspraken over het nemen van initiatieven voor adaptief onderwijs tonen zich in een aantal scholen in het aanbieden van extra spreekansen door leerlingen in kleinere groepen te plaatsen.
- Verschillende scholen nemen een brede waaier aan initiatieven inzake sensibilisering voor vreemde talen. De school streeft met de taalinitiatie naar een positieve instelling ten opzichte van de taal, het plezier beleven aan de taal en de stimulering van het zelfvertrouwen en de spreekdurf en dit meestal vanaf de oudste kleuters. Leraren baseren zich hiervoor op methodes. Andere initiatieven richten zich onder andere op een vlotte aansluiting met het secundair onderwijs, waarbij een leraar so les komt geven in het bao.
- In een aantal scholen leren kinderen Frans door gebruik te maken van het internet of door contacten met Franstalige kinderen naar aanleiding van een project (Comenius, Mondiale projecten).

4.3 Aandacht voor doeltreffendheid

4.3.1 Kwalitatieve gegevensverzameling

Kwalitatieve gegevensverzameling	Centrumsteden (n=23) ⁴¹			Niet-centrumsteden (n=146)		
	0+1	2	3+4	0+1	2	3+4
8.1 De school zorgt voor structuren en afspraken om tot een evaluatie van haar talenbeleid te komen.	73,91	8,7	17,39	67,13	13,01	19,86
8.2 De school heeft aandacht voor de evaluatie van de behaalde resultaten.	60,87	21,74	17,39	54,11	20,55	25,34
8.3 De school heeft aandacht voor de evaluatie van de uitvoering van het vooropgestelde beleid (top-down).	65,22	13,04	21,74	69,18	15,07	15,75
8.4 De school heeft aandacht voor de evaluatie van de organisatie van het beleid zelf (zelfevaluatie en bottom-up).	65,22	13,04	21,74	71,92	12,33	15,75
8.5 De school evalueert (de bijdrage aan) het talenbeleid.	73,91	13,04	13,04	69,86	19,18	10,96
8.6 De leraren evalueren (de bijdrage aan) het talenbeleid.	73,91	13,04	13,04	69,86	17,12	13,01

Tabel 9: schaalscores op vlak van kwalitatieve gegevensverzameling (uitgedrukt in % van totaal aantal scholen.)

De scores zijn duidelijk: de meeste scholen hebben weinig tot geen aandacht voor een gerichte en structurele evaluatie van het gevoerde talenbeleid (item 8.5: 0+1: C: 73,91 %, NC: 69,86 %). Er is iets meer aandacht voor het evalueren van concrete resultaten van het talenbeleid door de traditie die in heel wat basisscholen bestaat om de toetsresultaten Nederlands en Frans van de leerlingen via een leerlingvolgsysteem op te volgen en te bespreken (item 8.2: 2+3+4: C: 39,13 %, NC: 45,89 %).

Uit de kwalitatieve gegevens blijkt dat heel wat scholen initiatieven nemen om testgegevens op schoolniveau te verzamelen. Scholen beschikken dan over resultaten van methodegebonden taaltoetsen die ook in het schoolrapport zijn opgenomen of ook over de resultaten van taaltests van koepelorganisaties voor verschillende domeinen van Nederlands.

Die resultaten kunnen scholen afzetten tegenover een vergelijkbare Vlaamse school. Daarnaast beschikken scholen in het lager onderwijs opvallend vaak over evaluatiegegevens van het technisch en begrijpend lezen. Eerder zelden gebruiken scholen op het moment van ons onderzoek het pas geïntroduceerde SALTO.

Al deze gegevens gebruiken ze echter vooral in het kader van het werken aan Nederlands als leergebied en worden minder vaak gelinkt aan het evalueren van een breder talenbeleid. In dit kader is het tekenend dat ook de uitvoering van een vooropgesteld talenbeleid bijna niet wordt geëvalueerd (item 8.3: 0+1: C: 65,22 %, NC: 69,18 %), wat wordt weerspiegeld door een bijna onbestaande evaluatie van de bijdrage aan het talenbeleid door de leraren zelf (item 8.6: 0+1: C: 73,91 %, NC: 69,86 %). Er is weinig aandacht voor een algemene evaluatie van de organisatie van het beleid zelf (item 8.4: 0+1: C: 65,22 %, NC: 71,92 %) en er worden hier ook bijna geen structuren voor voorzien (item 8.1: 0+1: C: 73,91 %, NC: 67,13 %). Op basis van de kwalitatieve analyse blijkt dat bij heel wat scholen het talenbeleid nog te recent is om het al te kunnen evalueren. Vaak blijft de aandacht voor de evaluatie van het talenbeleid veelal beperkt tot de formele zelfevaluatie van de voorbije GOK-cyclus of het Rand en Taal-actieplan waar het effect van het taalvaardigheidsonderwijs geëvalueerd wordt en dan eventueel leidt tot bijsturen van het GOK- of Rand en Taal-actieplan.

⁴¹ Dit is zonder BHG, Antwerpen en Gent.

4.3.2 Verantwoording

Verantwoording	Centrumsteden (n=23) ¹¹			Niet-centrumsteden (n=146)		
	0+1	2	3+4	0+1	2	3+4
9.1 De school organiseert communicatie rond de evaluatie van haar talenbeleid waarmee ze zich verantwoordt ten aanzien van haar personeel.	73,91	13,04	13,04	74,66	12,33	13,01
9.2 De school organiseert communicatie rond de evaluatie van haar talenbeleid waarmee ze zich verantwoordt ten aanzien van leerlingen en ouders.	73,91	8,7	17,39	78,09	13,7	8,22
9.3 De leraren verantwoorden zich over (de bijdrage aan) het talenbeleid.	73,91	17,39	8,7	76,03	15,75	8,22

Tabel 10: schaa scores op vlak van verantwoording (uitgedrukt in % van totaal aantal scholen).

Zoals bleek uit tabel 9 werken scholen de evaluatie van hun talenbeleid nog maar weinig structureel uit. Verder zijn er ook nog maar weinig initiatieven om met personeel, leerlingen en ouders te communiceren over het gevoerde talenbeleid. Indien het toch gebeurt, blijft het beperkt tot het bespreken van enkele afspraken inzake talenbeleid en het uitleggen van de visie op talenbeleid. 13 % van de scholen communiceert systematisch en diepgaand (item 9.1: 3+4: C: 13,04 %, NC: 13,01 %). Uit de kwalitatieve gegevens blijkt dat dit dan vooral gaat om scholen die aandacht hebben voor interne kwaliteitszorg en voor de effecten van het aangeboden onderwijs of om scholen die professionalisering voorzien inzake talenbeleid en die belangrijke onderwijsontwikkelingen op de voet volgen.

Conclusie

We stellen vast dat de evaluatie van het talenbeleid momenteel nog beperkt is. Bij deze evaluatie is de betrokkenheid van alle leraren meestal minimaal. Bovendien is deze evaluatie nog weinig gebaseerd op het nagaan van wat er concreet van de afspraken op beleidsniveau in de klaspraktijk wordt toegepast. De verantwoording van leraren ten aanzien van het beleid blijft dan ook beperkt (item 9.3: 0+1: C: 73,91 %, NC: 76,03 %).

Voorbeelden van goede praktijk voor aandacht voor doeltreffendheid (evaluatie en verantwoording)

- Een beperkt aantal scholen heeft het talenbeleid gekaderd in hun interne kwaliteitszorg. Deze scholen beschikken over outputgegevens van zowel interne als externe testen en gebruiken deze gegevens om op een gerichte, valide en betrouwbare wijze uitspraken te doen over de opbrengsten van het gevoerde talenbeleid.
- Hoewel de meeste scholen nog geen structuur of afspraken hebben om het geheel van het talenbeleid te verantwoorden, besteden zij al aandacht aan het analyseren van outputgegevens bij methodegebonden, interne of externe toetsen. De onderzoeksresultaten leiden onder andere tot meer gerichte communicatie met de ouders over de leerwinst van hun kind, tot een aantal bijsturingen in de keuze van onderwijsleerpakketten of tot vernieuwingen in het pedagogisch-didactisch handelen.
- Scholen die beschikken over GOK-lestijden voor het thema taalvaardigheid, voorzien in een evaluatie van de vooropgestelde doelen.
- Enkele scholen evalueren het concrete rendement van het aanbod voor Frans. Zij plegen overleg met secundaire scholen waarnaar de meeste van hun leerlingen doorstromen om het aanbod en de aanpak voor Frans beter af te stemmen. Gelijktijdig neemt de school ook initiatieven voor een verdere professionalisering rond talenbeleid. De talige zorgvragen communiceert de school via de baso-fiche⁴⁵ die met het getuigschrift basisonderwijs wordt meegegeven.

44 Dit is zonder BHG, Antwerpen en Gent.

45 Baso-fiche: deze steekkaart informeert de secundaire school over de schoolloopbaan van de leerling in de basisschool.

4.4 Aandacht voor ontwikkeling

4.4.1 Openheid voor externe ontwikkelingen

Openheid voor externe ontwikkelingen	Centrumsteden (n=23) ⁴⁴			Niet-centrumsteden (n=146)		
	0+1	2	3+4	0+1	2	3+4
10.1. De school brengt de scholingsbehoeften van het personeel rond talenbeleid in kaart.	73,91	17,39	8,7	72,61	17,81	9,59
10.2 De school zorgt ervoor dat de betrokken personeelsleden scholing rond talenbeleid volgen.	65,22	8,7	26,09	56,85	21,23	21,92
10.3 De school heeft aandacht voor professionalisering rond instructietaal Nederlands in andere leergebieden/vakken.	82,61	8,7	8,7	79,45	14,38	6,16
10.4 De school heeft aandacht voor professionalisering rond de herziene eindtermen Nederlands.	91,3	0	8,7	89,73	5,48	4,79
10.5 De school heeft aandacht voor professionalisering rond de herziene eindtermen Frans.	91,3	4,35	4,35	80,82	10,96	8,22
10.6 De school maakt gebruik van bestaande instanties en initiatieven om het werken aan talenbeleid te faciliteren.	65,22	13,04	21,74	66,44	13,01	20,54
10.7 Samenvattend: de school neemt initiatieven inzake professionalisering rond talenbeleid.	69,56	4,35	26,09	67,81	20,55	11,64
10.8 De leraren nemen initiatieven inzake professionalisering rond talenbeleid.	78,26	13,04	8,7	66,44	22,6	10,96

Tabel 11: schaalscores op vlak van openheid voor externe ontwikkelingen (uitgedrukt in % van totaal aantal scholen).

Een aantal scholen zorgen er voor dat de leraren scholing rond talenbeleid volgen (item 10.2: 2+3+4: C: 34,79 %, NC: 43,15 %). In heel wat gevallen gaat het hierbij echter om initiatieven waarvan de diepgang of het bereik bij het hele personeelskorps beperkt blijven (item 10.2: 2: C: 8,7 %, NC: 21,23 %).

Uit de kwalitatieve gegevens blijkt dat de scholingen rond talenbeleid of deelaspecten ervan dikwijls beperkt blijven tot directeurs, een aantal leraren of teams. Toch merken we anderzijds ook dat de professionalisering inzake talenbeleid in Vlaanderen op gang is gekomen en dat dit in 26,09 % van de centrumscholen en 21,92 % van de niet-centrumscholen (item 10.2) ook structureel en diepgaand werd uitgewerkt. De scholen beginnen ook gebruik te maken van de vele interessante scholings- en begeleidingsinitiatieven die binnen de schoot van verschillende instanties (overheid, pedagogische begeleidingsdiensten, nascholingscentra) werden ontwikkeld om het werken aan talenbeleid te faciliteren (item 10.6: 2+3+4: C: 34,78 %, NC: 33,55 %).

Hier staat tegenover dat scholen de specifieke leerbehoeften op vlak van talenbeleid nog maar weinig gericht in kaart brengen als basis voor dit scholingsbeleid (item 10.1: 0+1: C: 73,91 %, NC: 72,61 %). Enerzijds is dat begrijpelijk omdat de meeste leraren nog geen specifieke scholing volgden voor talenbeleid en op dat vlak dus nog allemaal kunnen worden opgeleid. Anderzijds vormt werken aan talenbeleid (zie Nederlands als instructietaal) een onlosmakelijk geheel met de werkvormen in de klas (adaptief, differentiërend, coöperatief, communicatief onderwijs), met de leerbegeleiding (talige leernoden in kaart brengen, gericht remediëren) en met de wijze van evalueren (talige aspecten van de evaluatie bewaken, formatieve evaluatie als essentieel aspect van de leerbegeleiding). Dit heeft als gevolg dat sommige leraren, door hun vooropleiding of de extra nascholing, voor deze verschillende aspecten (van talenbeleid gelinkt aan lesgeven in het algemeen) wel al over een sterke basis beschikken, terwijl dit voor andere leraren minder het geval is. Het belang om specifiek in te spelen op concrete scholingsbehoeften, wordt ook duidelijk wanneer we de mate van scholing op vlak van een aantal belangrijke en actuele aspecten van talenbeleid onderzoeken.

⁴⁴ Dit is zonder BHG, Antwerpen en Gent.

Eenzijds kunnen we immers vaststellen dat een aantal scholen wel zorgen voor een basisscholing over talenbeleid, maar anderzijds merken we

- dat een gerichte professionalisering voor een essentieel aspect van talenbeleid, namelijk het leren werken aan instructietaal Nederlands in andere vakken dan Nederlands, veel minder wordt uitgewerkt (item 10.3: 2+3+4: C: 17,4 %, NC: 20,54 %)
- dat de professionalisering voor de herziene eindtermen Nederlands (item 10.4: 2+3+4: C: 8,7 %, NC: 10,27 %) en Frans (item 10.5: 2+3+4: C: 8,7 %, NC: 10,27 %) toch nog maar in een beperkt aantal scholen op gang is gekomen. Op het ogenblik van het onderzoek gaven de scholen aan dat er naast Nederlands ook nieuwe eindtermen waren voor wereldoriëntatie (natuur en techniek) en dat zij daar het volgende schooljaar prioriteit aan zouden geven. Een bijkomende factor hierbij is dat op het ogenblik van dit onderzoek de eindtermen wel, maar de meeste leerplannen (en methodes) nog niet beschikbaar waren. Opvallend is dat schoolteams proactief weinig ondernamen om zich de eindtermen en de nieuwe visie op Frans en op taalbeschouwing voor Nederlands eigen te maken.

Conclusie

Een aantal scholen nemen initiatieven op vlak van professionalisering inzake talenbeleid en heel wat scholen maken daarbij gebruik van bestaande instanties en initiatieven om het werken aan talenbeleid te faciliteren. We merken echter dat deze professionalisering momenteel te algemeen blijft en te weinig - ook individueel volgens de noden van de leraren - wordt geconcretiseerd voor belangrijke aspecten van het talenbeleid.

Uiteraard heeft ook de individuele leraar hierbij een verantwoordelijkheid: we kunnen van leraren immers verwachten dat ze zelf de nodige initiatieven nemen om scholing te volgen die aansluit bij hun individuele behoeften. Op dat vlak merken we echter dat de leraren toch vaak worden geleid door de initiatieven - dus meestal met algemene inhoud - van de school. Gezien deze scholing niet steeds alle leraren bereikte, merken we dan ook dat de scholingsinitiatieven op individueel niveau beperkter zijn dan deze op schoolniveau (item 10.8: 2+3+4: C: 21,74 %, NC: 33,56 %).

Voorbeelden van goede praktijk voor externe ontwikkeling via professionalisering

- In de meeste scholen volgden de directie of leden uit de werkgroep GOK een degelijke nascholing op vlak van (deelaspecten van) het talenbeleid.
- In heel wat scholen volgen vooral kleuteronderwijzers scholing rond het verhogen van de taalvaardigheid van taalzwakke leerlingen. Vaak zijn deze scholingen gericht op concrete initiatieven zoals het opmaken van verteltassen, taalkoffers, taalverrijking van het hoekenwerk of ook via intense schoolinterne en externe hospiteerbeurten.
- Sommige scholen hebben - met externe steun - een talenbeleidsplan opgesteld dat wordt geconcretiseerd in het GOK-thema taalvaardigheid. Enkele scholen werkten een talenbeleidsplan uit in een proeftuinproject moderne vreemde talen. Vanuit deze projectwerking volgen de leraren individuele of teamgerichte nascholingen en worden inzichten in de schoolpraktijk geïmplementeerd.

4.4.2 Participatieve ontwikkelingsdynamiek

Participatieve ontwikkelingsdynamiek	Centrumsteden (n=23) ⁴⁵			Niet-centrumsteden (n=146)		
	0+1	2	3+4	0+1	2	3+4
11.1 De school volgt de implementatie van inzichten opgedaan uit scholing rond talenbeleid op.	65,22	21,74	13,04	69,86	15,07	15,07
11.2 De school stuurt visie, organisatie en aanpak rond talenbeleid bij.	73,91	8,7	17,39	71,92	16,44	11,64
11.3 De leraren sturen het handelen rond talenbeleid bij.	73,92	13,04	13,05	71,92	15,75	12,32
11.4 De school zorgt voor structuren waardoor kennis rond talenbeleid wordt gemultipliceerd.	60,87	21,74	17,39	66,44	17,12	16,44
11.5 De school zorgt voor structuren waardoor participatie aan de ontwikkeling van talenbeleid mogelijk wordt.	69,56	0	30,43	68,49	15,07	16,44

Tabel 12: schaalscores op vlak van participatieve ontwikkelingsdynamiek (uitgedrukt in % van totaal aantal scholen).

Een school kan door veel initiatieven te nemen op vlak van professionalisering aantonen dat ze zich verder wenst te ontwikkelen op vlak van talenbeleid. Dit is zeker een voorwaarde om talenbeleid te laten groeien, maar het is niet voldoende. Een meer concrete uiting van aandacht voor ontwikkeling wordt gevormd door de mate waarin de school enerzijds de implementatie van inzichten opgedaan uit deze scholingen verwacht en van daaruit opvolgt, anderzijds ook zelf - op basis van wat ze leerde - haar visie, organisatie en aanpak bijstuurt. Men kan niet van scholen verwachten dat ze dit doen op vlak van alle aspecten van talenbeleid, maar wel dat ze voldoende ontwikkelingsdynamiek toont.

De kwantitatieve gegevens tonen aan dat momenteel nog maar weinig scholen hun talenbeleid bijsturen (item 11.2: 2+3+4: C: 26,09 %, NC: 28,08 %).

Een verdere analyse van de kwalitatieve gegevens maakt echter duidelijk dat we dit kunnen verklaren doordat heel wat scholen de uitwerking van hun talenbeleid nog maar sinds een of twee jaren aan het opstarten zijn, waardoor in heel wat scholen de bijsturingen nog op gang moeten komen of beperkt blijven. In een aantal gevallen staan de scholen aan het begin van een ontwikkelingstraject.

Dit geldt ook voor de leraren die vanuit het beleidsniveau moeten worden aangezet om hun steentje bij te dragen aan het talenbeleid (item 11.3: 2+3+4: C: 26,09 %, NC: 28,07 %). Een belangrijke voorwaarde echter om deze ontwikkelingsdynamiek bij leraren meer structureel te stimuleren is onder meer dat leraren voldoende concreet worden opgevolgd bij het implementeren van inzichten opgedaan uit scholing. We merken echter dat de meeste scholen hier weinig tot geen initiatieven nemen (item 11.1: 0+1: C: 65,22 %, NC: 69,86 %) of dit weinig structureel uitwerken (item 11.1: 2: C: 21,74 %, NC: 15,07 %).

Uit de kwalitatieve gegevens blijkt dat in heel wat scholen de gevolgde nascholingen inzake talenbeleid moeizaam geïmplementeerd raken. Uit deze gegevens blijkt echter ook dat in heel wat scholen het draagvlak voor het uitwerken van een talenbeleid zeer klein is. Om dergelijk draagvlak te creëren is participatie aan de ontwikkeling van talenbeleid nodig. Dat kan bijvoorbeeld door, aansluitend bij het professionaliseringsbeleid, te zorgen voor structuren om de kennis rond talenbeleid te multipliceren, wat zowel in de centrum- als niet-centrumscholen bijna niet het geval is (item 11.4: 0+1: C: 60,87 %, NC: 66,44 %). Het kan ook door structuren te voorzien die het meedenken over een beleidsmatige visie en aanpak mogelijk maken. We merken dat deze structurele participatie iets beter is uitgewerkt in de centrumscholen (item 11.5: 3+4: C 30,43 %, NC 16,44 %). Dit is mogelijkwijze gelinkt aan de situatie waarbij scholen die voor een grotere uitdaging staan (door de instroom van meer anderstalige leerlingen) ook de behoefte aan meer structurele participatie beter aanvoelen.

47 Dit is zonder BHG, Antwerpen en Gent.

Voorbeelden van goede praktijk voor participatieve ontwikkelingsdynamiek

- In enkele scholen is een werkgroep opgericht die de voorbereiding en uitvoering van het talenbeleid ondersteunt. Deze groep overlegt met teamleden en ouders.
- Een scholengemeenschap ontwikkelde een algemeen talenbeleid. Het talenbeleidsplan kwam tot stand onder impuls van een ad hoc werkgroep met leden uit de verschillende scholen. De scholengemeenschap verwacht zowel van de school als van de leraren een duidelijk engagement inzake talenbeleid. Er zijn afspraken gemaakt over gerichte feedback na klasbezoeken of tijdens functioneringsgesprekken. Daarmee wil de school enerzijds inspelen op persoonlijke noden van teamleden en anderzijds op basis hiervan teamgerichte nascholing organiseren ter ondersteuning van dit vernieuwingsinitiatief.

5. Resultaten secundair onderwijs

5.1 Aandacht voor doelgerichtheid

5.1.1 Visie

Visie	0+1	2	3+4
1.1 De school heeft een visie op de rol, organisatie en aanpak van talenbeleid.	44,89	36,73	18,37
1.2 De leraren hebben een visie op de rol, organisatie en aanpak van talenbeleid.	69,39	20,41	10,2

Tabel 13: schaalscores op vlak van visie (uitgedrukt in % van totaal aantal scholen, n=49).

55,46 % van de scholen (item 1.1: 2 en 3+4) heeft werk gemaakt van de uitwerking van een visie op rol, organisatie en aanpak van talenbeleid. 36,73 % heeft een begin van visie ontwikkeld, maar het bereik op vlak van breedte van de initiatieven over alle leerjaren en klassen heen, aantal leraren die actief worden betrokken bij het talenbeleid en aantal leerlingen die worden bereikt, blijft beperkt. 18,37 % van de scholen heeft deze visie op talenbeleid duidelijk verruimd, waardoor het bereik ervan breder is geworden. Toch is er ook nog een groot deel van de scholen dat geen of een beperkt uitgewerkte visie heeft op talenbeleid (44,89 %). Men zou kunnen verwachten dat contextuele verschillen op vlak van de instroom van leerlingen met anderstalige achtergrond, ook gelinkt aan het al dan niet verkrijgen van GOK-middelen (eventueel specifiek voor het thema taalvaardigheid), samengaan met het meer of minder uitwerken van een talenbeleid. Deze samenhang vinden we echter niet terug. De analyses geven aan dat een aantal scholen waar we op basis van de inputkenmerken van de leerlingen kunnen besluiten dat talenbeleid meer nodig is, in verhouding nog weinig initiatieven nemen, terwijl scholen waar er minder leerlingen met deze inputkenmerken zijn toch een structureel talenbeleid uitwerken (zie ook 6.1 Interactie tussen contextfactoren en talenbeleid).

Wat betreft de aanwezigheid van een diepgaande visie op talenbeleid op het niveau van de dagelijkse uitvoering, bij de leraren, is deze situatie nog meer uitgesproken. In 69,39 % van de scholen troffen we bij de leraren geen of een beperkte visie op hun rol bij talenbeleid aan (item 1.2). In 20,41 % van de scholen hadden de leraren wel een visie op talenbeleid, maar sloeg deze visie nog in te beperkte mate op het geheel van de lessen en alle leerlingen waardoor het bereik beperkt bleef. In 10,2 % van de scholen was dat wel het geval en troffen we ook op uitvoeringsniveau een uitgebreide visie op talenbeleid aan.

5.1.2 Normstelling

Normstelling	0+1	2	3+4
2.1 De school heeft effecten vooropgesteld rond Nederlands als vak gekaderd in het talenbeleid.	80	6,66	13,33
2.2 De school heeft effecten vooropgesteld rond Nederlands als instructietaal.	53,06	32,65	14,28
2.3 De school heeft effecten vooropgesteld rond Nederlands voor de communicatie.	61,22	16,33	22,45
2.4 De school heeft effecten vooropgesteld rond moderne vreemde talen.	92,3	3,8	3,8
2.5 Samenvattend: de school heeft effecten vooropgesteld rond het werken aan talenbeleid.	71,43	20,41	8,16

Tabel 14: schaalscores op vlak van normstelling (uitgedrukt in % van totaal aantal scholen, n=49).

Van de vijftien niet-centrumscholen die tijdens het onderzoek talenbeleid ook Nederlands in de doorlichtingsfocus hadden, waren er twaalf scholen, dus 80 %, die weinig of geen effecten specifiek betreffende talenbeleid vanuit het vak Nederlands vooropstelden. Bij een school was het bereik waarop deze vooropgestelde effecten sloegen, beperkt. Bij twee scholen waren duidelijke effecten vooropgesteld met een ruim bereik. Deze situatie beschrijft de expliete aandacht voor talenbeleid in het kader van Nederlands als vak, concreet opgenomen in een beleidsplan. Leraren Nederlands leveren echter, vanuit het werken aan de eindtermen, leerplannen en ook persoonlijke doelstellingen, vaak op een impliciete wijze een belangrijke bijdrage aan een talenbeleid. Uit de analyses blijkt dat 66,7 % van de scholen op een kwalitatieve wijze hebben gewerkt aan de leerplanrealisatie en het leerplan klaarblijkelijk toch voldoende als doelstelling voor ogen hebben gehouden.

Een groot deel van de scholen stelt (bijna) geen effecten voorop rond Nederlands als instructietaal (53,06 %) of heeft dit weinig concreet, gericht op alle leraren en leerlingen, uitgewerkt (32,65 %). Slechts 14,28 % van de scholen heeft concreet uitgewerkt wat ze met het werken aan Nederlands als instructietaal beogen. Deze situatie is nog meer uitgesproken bij het werken aan Nederlands voor de communicatie (respectievelijk 61,22 %, 16,33 % en 22,45 %).

Van de 26 scholen die tijdens het onderzoek talenbeleid ook moderne vreemde talen in de doorlichtingsfocus hadden, waren er 24 scholen die geen specifieke effecten betreffende talenbeleid vanuit de moderne vreemde talen vooropstelden. Ook hier kunnen we echter stellen dat heel wat leraren MVT op een impliciete wijze werken aan talenbeleid vanuit het leerplan. Uit de analyses blijkt dat 62,5 % van de scholen op een kwalitatieve wijze heeft gewerkt aan de leerplanrealisatie en het leerplan klaarblijkelijk toch voldoende als doelstelling voor ogen heeft gehouden.

Conclusie

Ongeveer 55 % van de scholen is - op beleidsniveau - duidelijk bezig met het ontwikkelen van een visie op talenbeleid. Ook de kwalitatieve analyses tonen aan dat het grootste deel van de scholen op zijn minst al heeft nagedacht over haar talenbeleid, wat op zich een eerder gunstige beginsituatie vormt voor een onderwijskundig aspect dat pas de laatste jaren beleidsmatig sterk wordt gestimuleerd. In 18,37 % van de scholen werd deze visie ook al vergaand uitgewerkt, vertaald in verschillende initiatieven vanuit een brede kijk op talenbeleid en met een bedoelde impact op de meeste leraren en leerlingen. De vertaling van deze visie in concrete effecten die op beleidsniveau als duidelijke doelstellingen worden vooropgesteld, is minder uitgewerkt.

De kwalitatieve analyses tonen aan dat na te streven doelen vaak nog onvoldoende meetbaar worden geformuleerd. Dit is nog iets meer het geval voor Nederlands als instructietaal, maar ook daar is dit meestal nog maar in beperkte mate uitgewerkt (zowel inhoudelijk als qua bereik, dus met een duidelijke responsabilisering van alle leraren). Verder troffen we op het niveau van de dagelijkse uitvoering op de klasvloer vaak geen of nog een beperkte visie op talenbeleid aan.

We kunnen dus besluiten dat scholen enerzijds wel duidelijk bezig zijn met een algemene visieontwikkeling op talenbeleid, maar dat deze visie nog weinig wordt geconcretiseerd in duidelijke doelstellingen en - hieraan gelinkt - dat de visie in verhouding nog weinig doorstroomt naar het niveau van de uitvoering.

Uit de kwalitatieve analyses blijkt bijvoorbeeld dat er bij de visieontwikkeling nog weinig aandacht is om talenbeleid te vertalen in responsabilisering van leraren en te koppelen aan voldoende draagvlak op het uitvoeringsniveau. Deze vaststellingen stemmen ook overeen met de gegevens die we verzamelden omtrent een

mogelijke outputmeting in scholen op vlak van de effecten van talenbeleid. We gingen na of scholen specifiek voor de taalzwakkere leerlingen in de school op een of andere wijze onderzochten of deze goede leerprestaties behaalden en hieraan gekoppeld of deze leerlingen vlot doorstroomden tijdens hun schoolloopbaan. Slechts tien van de 49 scholen beschikten over enige informatie terzake. De meeste scholen koppelen talenbeleid dus nog niet aan het realiseren van een bepaalde output op vlak van concrete leerlingresultaten. Hierdoor zijn ook de verwachtingen voor de uitvoering minder duidelijk en wordt ook de visieontwikkeling op uitvoeringsniveau minder gestimuleerd.

Voorbeelden van goede praktijk voor visieontwikkeling rond talenbeleid

- In heel wat scholen maken zowel inhoudelijke als organisatorische aspecten van het talenbeleid deel uit van de ontwikkelde visie.
- Een aantal scholen betrekken via vakoverschrijdende opdrachten systematisch alle vakwerkgroepen bij de visieontwikkeling op vlak van talenbeleid en sensibiliseren zoveel mogelijk personeelsleden.
- Een aantal scholen leggen duidelijke linken tussen talenbeleid en een breder opgezette aanpak op vlak van remediëring.
- In een beperkt aantal scholen is er aandacht van een specifieke werkgroep talenbeleid om haar opdracht op een constructieve en doelbewust gefaseerde wijze in te vullen, met aandacht voor de ondersteuning van directie, leraren en leerlingen.
- Een beperkt aantal scholen zorgt voor een concreet beleidsplan of actieplan met meetbare doelen.

5.2 Aandacht voor ondersteuning

5.2.1 Talige behoeften in kaart brengen

Talige behoeften in kaart brengen	0+1	2	3+4
3.1 De school neemt initiatieven om de talige behoeften inzake schoolse taalvaardigheid voor Nederlands in kaart te brengen.	44,89	28,57	26,53
3.1 a) GOK-middelen voor taalvaardigheid	25	41,7	33,3
3.1 b) Geen GOK-middelen voor taalvaardigheid	60,9	17,4	21,17
3.2 De school neemt initiatieven om de talige behoeften inzake schoolse taalvaardigheid voor Frans/Engels/Duits in kaart te brengen.	89,8	6,12	4,08
3.3 De school gebruikt paralleltoetsen als instrument om de beginsituatie van de leerlingen te kennen of in kaart te brengen.	85,71	8,16	6,12
3.4 De leraren ontplooiën initiatieven om de talige zorgbehoeften van de leerlingen in kaart te brengen.	63,27	22,45	14,28

Tabel 15: schaalscores op vlak van talige behoeften in kaart brengen (uitgedrukt in % van totaal aantal scholen, n=49).

55,1 % van de scholen nemen initiatieven om de talige behoeften inzake schoolse taalvaardigheid voor Nederlands in kaart te brengen, soms nog met beperkt bereik (item 3.1: 2: 28,57 %), maar in 26,53 % van de scholen toch voldoende tot sterk structureel uitgewerkt.

Uit de kwalitatieve gegevens blijkt dat vooral in de eerste graad heel wat scholen de talige behoeften op gerichte wijze in kaart brengen via taalproeven of instaptoetsen. Anderzijds werken heel wat scholen een leerlingvolgsysteem uit waarin ze aandacht vragen voor mogelijke talige behoeften van de leerlingen. 44,89 % van de scholen nemen weinig tot geen initiatieven op dit vlak. Uit de kwalitatieve gegevens blijkt dat de scholen echter ook wel op zoek zijn naar efficiënter en betaalbaarder testmateriaal. Inzake uitvoering is het duidelijk dat de initiatieven van de leraren zelf op vlak van het in kaart brengen van talige behoeften in de meeste gevallen beperkt blijven tot een deelname aan de klassenraden, waar dit aspect dan soms niet of vaak weinig diepgaand aan bod komt (item 3.4: 63,27 %). Indien het beleid meer specifieke instrumenten inzet om de talige behoeften te leren kennen, worden de leraren hier meestal wel nauwer bij betrokken (item 3.4: 2: 22,45 % en 3+4: 14,28 %).

Toch blijkt uit de kwalitatieve gegevens dat de leraren niet steeds op de hoogte zijn van de resultaten van deze testen, waardoor hun betrokkenheid bij leerlingen met talige problemen nog veeleer toevallig blijft.

Het al dan niet in kaart brengen van de talige behoeften voor Nederlands kunnen we koppelen aan het al dan niet beschikken over GOK-middelen voor het thema taalvaardigheid. Indien de school niet over GOK-middelen beschikt voor het thema taalvaardigheid, geven 60,9 % van de scholen geen tot beperkte aandacht (scores 0 en 1) aan het in kaart brengen van talige behoeften. Indien de school wel over deze GOK-middelen beschikt, nemen slechts 25 % van de scholen geen tot beperkte initiatieven. Anderzijds merken we dat het beschikken over GOK-middelen voor taalvaardigheid niet per se betekent dat de school de talige behoeften bij alle leerlingen systematisch in kaart brengt (score 2: 41,7 %). GOK-middelen lijken dus een belangrijke facilitator, maar op zichzelf geen voldoende voorwaarde te zijn om op een kwalitatieve wijze aandacht te besteden aan het in kaart brengen van de schoolse taalvaardigheid⁴⁸.

Wat betreft het in kaart brengen van talige behoeften voor Frans, Engels of Duits worden duidelijk minder initiatieven genomen dan voor Nederlands. 89,8 % van de scholen nemen weinig tot geen initiatieven. Er zijn hier verschillende redenen voor. Zo aanzien scholen moderne vreemde talen als minder belangrijk bij de uitwerking van een talenbeleid, waar men de focus overwegend legt op het werken aan Nederlands als instructietaal. Leraren blijken de screeningsinstrumenten specifiek voor moderne vreemde talen moeilijk te kunnen vinden. Uit de kwalitatieve gegevens blijkt wel dat er in een beperkter aantal scholen overleg bestaat met het basisonderwijs voor de aanpak rond en - in mindere mate - de situatie bij de leerlingen op vlak van Frans.

Voorbeelden van goede praktijk voor het in kaart brengen van de talige behoeften.

- Heel wat scholen brengen de talige behoeften in kaart via taalproeven of instaptoetsen in de eerste graad.
- Heel wat scholen werken een leerlingvolgsysteem uit en hebben daarin aandacht voor het in kaart brengen van talige behoeften.
- Heel wat scholen verkrijgen op een meer informele wijze relevante informatie vanuit het basisonderwijs (baso-fiche) of via de klassenraden.
- Een beperkter aantal scholen zet ook een essentiële, volgende stap: op een directe wijze remediëringsinitiatieven (bijvoorbeeld inhaallessen, taalhandelingsplan, extra lestijden Nederlands of Frans) koppelen aan de verkregen informatie.
- Talige leerstoornissen (zoals dyslexie) worden meestal nauwkeurig in kaart gebracht en gevolgd door de nodige STICORDI-maatregelen. Vaak is er een goede samenwerking met het CLB terzake.
- Een beperkt aantal scholen gebruiken paralleltoetsen als instrument om de algemene beginsituatie van de leerlingen te kennen en werken ook verder met deze informatie.
- Een goed uitgewerkt leerlingvolgsysteem met concrete aandacht voor talige behoeften zorgt in een aantal scholen voor interne informatiedoorstroming, maar ook voor responsabilisering van leraren om gericht te remediëren.

⁴⁸ Zie ook 6.1 Interactie tussen contextfactoren en talenbeleid.

5.2.2 Nederlands als instructietaal

Nederlands als instructietaal	0+1	2	3+4
4.1 De school zorgt voor inhoudelijke afspraken met het personeel rond het werken aan Nederlands als instructietaal.	32,65	46,94	20,41
4.2 De school heeft bij deze afspraken aandacht voor het gebruik van Standaardnederlands tijdens de onderwijsleeractiviteiten.	26,53	36,73	36,73
4.3 De school heeft bij deze afspraken aandacht voor het nemen van initiatieven rond adaptief onderwijs met aandacht voor talige ondersteuning.	44,89	42,86	12,24
4.4 De school heeft bij deze afspraken aandacht voor het stimuleren van werkvormen die een communicatief taalgebruik rond het vakgebied in kwestie ondersteunen.	65,31	22,45	12,24
4.5 De school heeft bij deze afspraken aandacht voor het nemen van initiatieven voor leerlingen met taalstoornissen.	12,24	38,78	48,97
4.6 De school heeft bij deze afspraken aandacht voor het nemen van initiatieven om cursussen in correct en voor leerlingen toegankelijk taalgebruik op te stellen.	55,1	28,57	16,33
4.7 De school heeft bij deze afspraken aandacht voor de kwaliteit van de talige aspecten van de evaluatie.	48,98	36,73	14,28
4.8 De school zorgt voor structuren (coördinatie, taakverdeling,...) rond het werken aan talenbeleid.	44,9	32,65	22,45
4.9 De school zorgt voor middelen om te werken aan Nederlands als instructietaal.	46,94	36,73	16,32
4.10 De school zorgt voor het opvolgen van leraren en (vak) werkgroepen rond het werken aan Nederlands als instructietaal.	81,64	6,12	12,24
4.11 De leraren ontplooiën initiatieven om het werken aan Nederlands als instructietaal te ondersteunen.	46,93	44,9	8,16

Tabel 16: schaalscores op vlak van ondersteuning van het werken aan Nederlands als instructietaal (uitgedrukt in % van totaal aantal scholen, n=49)

67,35 % van de scholen (item 4.1: 2: 46,94 % en 3+4: 20,41 %) zorgen voor een aantal inhoudelijke afspraken met het personeel over werken aan Nederlands als instructietaal, ook vaak met een duidelijke impact qua bereik en diepgang (3+4: 20,41 %). Bij deze afspraken is er echter in verhouding tot andere belangrijke aspecten bij het werken aan Nederlands als instructietaal vooral aandacht voor het gebruik van Standaardnederlands tijdens de onderwijsleeractiviteiten (item 4.2: 2: 36,73 % en 3+4: 36,73 %). We merken dat deze afspraken vaak goed uitgewerkt zijn en een ruim bereik hebben (item 4.2: 3+4: 36,73 %).

55,1 % van de scholen maken een beperkt aantal inhoudelijke afspraken op vlak van adaptief onderwijs met aandacht voor talige ondersteuning (item 4.3: 2: 42,86 % en 3+4: 12,24 %), maar de diepgang en het bereik hiervan blijven vaak nog beperkt (3+4: 12,24 %). Voor het stimuleren van werkvormen die een communicatief taalgebruik betreffende het vakgebied in kwestie ondersteunen, is dit nog duidelijker het geval (item 4.4: 2: 22,45 % en 3+ 4: 12,24 %).

Nochtans vormen beide aandachtspunten essentiële deelaspecten van het werken aan Nederlands als instructietaal. Talenbeleid in dit domein wil de leraren immers stimuleren om - in alle vakken - enerzijds de instructietaal Nederlands als didactisch middel in te zetten om de leer- en slaagkansen van de leerlingen te vergroten, anderzijds complementair met het vak Nederlands de ontwikkeling van de schoolse taalvaardigheid van de leerlingen te bevorderen, door de toepassing van kennis, vaardigheden, strategieën en methodieken uit de lessen Nederlands. Heel wat scholen ontplooiën wel een (beperkt) aantal initiatieven op dit vlak, maar deze staan vaak op zichzelf, soms los van de lessen.

Een aantal voorbeelden op basis van de kwalitatieve gegevensanalyse:

- heel wat scholen organiseren een pedagogische studiedag rond activerende werkvormen en - hieraan gekoppeld - de kansen die deze werkvormen geven om ook te werken aan talenbeleid. Vaak blijft het echter bij deze studiedag zonder verdere concrete verwachtingen.

- heel wat scholen werken aan posterprojecten, vaak met zelf uitgewerkt materiaal. De daaropvolgende afspraken om hiermee verder gericht aan de slag te gaan, zijn soms echter minder duidelijk. De posters hangen netjes aan de muur, maar er gebeurt verder weinig mee. In de meeste gevallen is er ook geen structurele opvolging van de wijze waarop er verder mee wordt gewerkt.

In een beperkt aantal scholen bestaat er bij de leraren weerstand tegenover de implementatie van de initiatieven van de werkgroep talenbeleid. Dit is soms gelinkt aan het gevoel dat de grootte van de lesgroepen een communicatief taalgebruik in de weg staan.

Een volgend belangrijk aspect in het kader van Nederlands als instructietaal is het streven naar een voldoende eenvoudig en eenduidig te begrijpen Nederlands in alle geschreven teksten. We merken echter dat 83,67 % van de scholen (item 4.6) weinig concrete initiatieven (0+1: 55,1 %) of initiatieven met een beperkt bereik (2: 28,57 %) nemen om cursussen in correct en voor de leerlingen toegankelijk taalgebruik op te stellen. Een gelijkaardige, iets minder uitgesproken situatie treffen we aan voor het bewaken van de kwaliteit van de talige aspecten van de evaluatie (item 4.7: 0+1: 48,98 % en 2: 36,73 %).

De kwalitatieve gegevens tonen aan dat een aantal scholen op dat vlak wel professionaliseringsinitiatieven nemen.

87,75 % van de onderzochte scholen nemen initiatieven om leerlingen met specifieke taalstoornissen te begeleiden en ondersteunen (item 4.5: 2: 38,78 % en 3+4: 48,97 %). Ze maken meestal duidelijke afspraken over STICORDI-maatregelen met vaak een goed bereik.

De kwalitatieve gegevens tonen aan dat de STICORDI-maatregelen slechts in een beperkt aantal scholen niet consequent worden opgevolgd. De STICORDI-maatregelen worden meestal gecoördineerd door een (of meer) leerlingenbegeleider(s). Verder worden ze soms ook concreet ondersteund door een leerlingvolgsysteem waarbij enerzijds informatie over de (evolutie van de) situatie van de leerlingen wordt verzameld, anderzijds leraren - via de besprekingen op de klassenraden - worden geresponsabiliseerd om deze afspraken na te komen.

Maar gaat de systematiek bij de opvang van leerlingen met talige problemen ook verder? In een aantal scholen merken we gelijkaardige initiatieven voor leerlingen die op basis van screeningstoetsen (zoals Tist, Tas of Dialang) als leerlingen met een duidelijke schoolse taalachterstand werden gediagnosticeerd. Via de klassenraden worden leraren dan gestimuleerd om deze leerlingen extra te ondersteunen op talig vlak (bijvoorbeeld via onderwijsleergesprekken of via gedifferentieerde opdrachten die gepaard gaan met extra interactie tussen leerling en leraar). Indien deze leerlingen zwakke resultaten blijven halen, denkt de klassenraad na over aangepaste werkvormen of gerichte remediëring buiten de lessen. Deze gestructureerde en systematische uitwerking van aandacht voor Nederlands als instructietaal als onderdeel van een gerichte remediëring komt echter minder voor dan de STICORDI-maatregelen bij taalstoornissen.

Conclusie

Enerzijds nemen heel wat scholen een aantal initiatieven voor Nederlands als instructietaal, anderzijds blijft de impact van de gemaakte afspraken vaak nog beperkt, zowel qua diepgang (bijvoorbeeld wel op vlak van Nederlands als standaardtaal, maar veel minder op vlak van adaptief onderwijs met aandacht voor talige ondersteuning), qua continuïteit (bijvoorbeeld eenmalige initiatieven zonder vervolg) als qua bereik bij alle leerlingen (bijvoorbeeld op vlak van concreet en systematisch differentiëren en remediëren van alle leerlingen met een talige achterstand in plaats van enkel bij leerlingen met duidelijke taalstoornissen).

Deze situatie spoot ook met de vaststellingen op vlak van structuren, middelen en het opvolgen van afspraken. Scholen zorgen overwegend goed voor het uitwerken van een aantal structuren voor talenbeleid (item 4.8: 2: 32,65 % en 3+4: 22,45 %): er is vaak een coördinator talenbeleid aangesteld, vaak is er ook een werkgroep talenbeleid met leraren uit verschillende vakgebieden.

Ook zorgen scholen meestal voor een aantal materiële middelen, bijvoorbeeld op vlak van leermiddelen (posterproject, woordenboeken) of scholing (item 4.9: 2: 36,73 % en 3+4: 16,32 %), weliswaar met een veeleer beperkt bereik van de ingezette middelen naar alle leraren of leerlingen.

Toch blijft de impact van deze uitgewerkte structuren en ingezette middelen beperkt doordat de scholen de leraren en (vak)werkgroepen voor het werken aan Nederlands als instructietaal (en de hierbij gemaakte afspraken) zeer beperkt opvolgen (item 4.10: 0+1: 81,64 %, 2: 6,12 %). Deze situatie zorgt er mee voor dat de meeste scholen voor Nederlands als instructietaal op beleidsniveau wel een aantal zinvolle initiatieven nemen en afspraken maken, maar

- dat deze initiatieven al op beleidsniveau overwegend een beperkt bereik hebben
- en dat - ook mede door een gebrek aan structurele opvolging - de uitvoering van deze afspraken in de klassen sterk leraarafankelijk blijft en een beperkt bereik heeft (item 4.11: 0+1: 46,93 %, 2: 44,9 %).

Voorbeelden van goede praktijk voor Nederlands als instructietaal

- Een aantal scholen hebben een pedagogische studiedag georganiseerd over activerende werkvormen met concrete aandacht voor de kansen die deze werkvormen geven om ook te werken aan talenbeleid. Op basis van deze studiedag wordt dan van de verschillende vakgroepen verwacht dat ze een aantal lessen op deze wijze uitwerken. De uitwerking hiervan wordt opgevolgd en soms opnieuw voorgesteld aan de collega's op een volgende bijeenkomst.
- Sommige scholen werken met posterprojecten, met duidelijke afspraken over de aandacht voor het inoefenen van de schooltaalwoorden op deze posters, dit tijdens de lessen in elk vakgebied. Soms wordt dit ook opgevolgd naar aanleiding van klassenraden die ook talige aspecten van het leerproces van de leerlingen bespreken.
- Een aantal scholen organiseert een schoolbrede nascholing over evaluatie, met ook aandacht voor de talige aspecten. In enkele gevallen worden een aantal proefwerken besproken en verbeterd op vlak van eenduidigheid en aangepaste verwoording. Soms worden vakgroepen verder aangezet om dit na te gaan voor de eigen groepen leerlingen.
- Een aantal scholen vragen van de vakleraren andere dan Nederlands of moderne vreemde talen, extra aandacht voor vakspecifieke instructietaal.
- Een aantal scholen ontwikkelen stappenplannen of begrippenlijsten om leerlingen beter te ondersteunen bij het lezen. Een school ontwikkelde een gebruiksvriendelijk taalterminologisch naslagwerkje met een stappenplan voor zinsontleding, een overzicht van gebruikte terminologie met aandacht voor afstemming tussen de verschillende talen, een overzicht van de woordsoorten en werkwoordtijden.
- Een aantal scholen werkten de gerichte remediëring van leerlingen met talige problemen systematisch uit, zowel binnen (bijvoorbeeld via verschillen in en begeleiding van opdrachten) als buiten (bijvoorbeeld via inhaallessen, extra-lesuren voor Nederlands of huiswerkklassen) de lessen.
- De toepassing van een begeleidingsmethode in een school, genaamd pre-teaching, die erop gericht is leerproblemen te voorkomen door voor de eigenlijke les de leerstof te behandelen met een remedial teacher.
- Veel leraren hebben intentioneel aandacht voor het gebruik van een functionele en open vraagstelling die taal uitlokt. Ook hechten zij veel belang aan het opbouwen van een vertrouwensvolle interactie met de leerlingen om de spreekdurf te stimuleren.

5.2.3 Nederlands voor de communicatie

Nederlands voor de communicatie	0+1	2	3+4
5.1 De school zorgt voor afspraken met het personeel rond het gebruik van Nederlands voor de communicatie.	30,61	40,82	28,57
5.2 De school heeft bij deze afspraken aandacht voor het hanteren van Standaardnederlands bij de communicatie buiten de lessen.	26,53	46,94	26,53
5.3 De school heeft bij deze afspraken aandacht voor het omgaan met taaldiversiteit en taalcultuur.	63,26	28,57	8,16
5.4 De school betreft (anderstalige) ouders bij het schoolgebeuren.	69,39	26,53	4,08
5.5 De school verzorgt de talige communicatie met ouders (briefwisseling, oudercontacten,...).	24,49	30,61	44,92

Tabel 17: schaalscores op vlak van ondersteuning van het werken aan Nederlands voor de communicatie (uitgedrukt in % van totaal aantal scholen, n=49).

Opvallend is dat 73,74 % van de scholen een aantal afspraken maken rond het gebruik van Standaardnederlands bij de communicatie met de leerlingen buiten de lessen (item 5.2: 2: 46,94 % en 3+4: 26,53 %). Het bereik van deze afspraken blijft echter nog beperkt (item 5.2: 2: 46,94 %) en dit omwille van verschillende redenen: het is onduidelijk waar en wanneer de school dit van de leerlingen verwacht, het is onduidelijk hoe de school dit concreet opvolgt. Daar waar de school de kwaliteit van haar communicatie directer kan opvolgen, doet ze dit ook. Zo blijkt ook uit de kwalitatieve gegevens dat 75,53 % van de scholen heel wat aandacht besteden aan de kwaliteit van de talige communicatie met de ouders in briefwisseling, tijdens oudercontacten, ... (item 5.5: 2: 30,61 %, 3+4: 44,92 %).

Voor de andere aspecten van werken aan Nederlands voor de communicatie die we opnamen in dit onderzoek, blijven de initiatieven veeleer beperkt. Er is enerzijds weinig structurele aandacht voor het omgaan met taaldiversiteit en taalcultuur (item 5.3: 0+1: 63,26 %, 2: 28,57 %), terwijl uit de kwalitatieve gegevens blijkt dat anderzijds een aantal scholen soms relevante - maar dan wel veeleer op zichzelf staande - initiatieven namen (item 5.3: 2: 28,57 %): bijvoorbeeld deelname aan talige wedstrijden, culturele activiteiten en buitenlandse uitstappen. Nochtans is dit een vormingsaspect dat voor alle leerlingen belangrijk is in het kader van burgerschap en bewustwording. Uit recent vergelijkend onderzoek blijkt trouwens dat onze leerlingen minder goed scoren op een aantal burgerschapsindicatoren (International Civic and Citizenship Education Study, 2010).

Het creëren van meer betrokkenheid van de ouders bij de school blijft in 69,39 % van de scholen beperkt (item 5.4: 0+1). Indien er op talig vlak geen nood bestaat om ouders intensiever te betrekken bij het schoolgebeuren, dan is het uiteraard ook niet nodig om in het kader van een talenbeleid hieraan te werken. Indien het percentage leerlingen met een thuistaal anders dan het Nederlands hoger ligt in de school, is dit echter wel belangrijk. Uit de kwantitatieve analyses blijkt een grotere instroom van leerlingen met anderstalige achtergrond echter niet samen te hangen met het creëren van meer ouderbetrokkenheid (pearsoncorrelatie R: 0.11, p: .4, SAS 9.2)⁴⁹.

Uit de kwalitatieve gegevens blijkt ook dat ouders soms niet wensen mee te werken, ondanks de behoeften en initiatieven van de school. Dit onderzoek vond trouwens plaats in de periode dat de engagementsverklaring werd ingevoerd in het schoolreglement van alle secundaire scholen. Hierin staan wederzijdse afspraken over oudercontact, regelmatige aanwezigheid en spijbelbeleid, vormen van individuele leerlingenbegeleiding en het positieve engagement ten aanzien van de onderwijstaal. Voor tot dit laatste moet het schoolreglement de bepaling bevatten dat leerlingen aangemoedigd worden om Nederlands te leren.

Conclusie

We merken dat heel wat scholen die aspecten van Nederlands voor de communicatie proberen waar te maken die zeer concreet of weinig tijdsintensief zijn: afspraken maken over Standaardnederlands, enkele concrete initiatieven rond taaldiversiteit uitwerken, aandacht hebben voor de kwaliteit van de taal bij de communicatie. Wanneer het echter gaat om het verder opvolgen van afspraken over het gebruik van het Standaardnederlands of om het uitwerken van tijds- en arbeidsintensieve initiatieven om begrip te ontwikkelen voor taaldiversiteit of ook voor het betrekken van ouders, gebeurt dat heel wat minder. De scholen wijzen hier op de beperkingen qua tijd en middelen. Het wordt echter een belangrijker werkpunt van zodra een school een groot aantal leerlingen heeft met anderstalige achtergrond.

Voorbeelden van goede praktijk voor Nederlands voor de communicatie

- De afspraken die heel wat scholen maken over het gebruik van Standaardnederlands bij de communicatie met de leerlingen, zeker indien deze voortdurend onder de aandacht blijven (tijdens studiedagen, tijdens personeelsvergaderingen, als voorbeeldfunctie van directie en collega's onderling).
- Een school nam taalzorg op in het attituderapport.
- De aandacht die heel wat scholen besteden aan de kwaliteit van de communicatie met de ouders bij de briefwisseling, in het schoolreglement, in de rapporten.
- De aandacht die sommige scholen hebben voor een positieve omgang met taaldiversiteit en taalcultuur via deelname aan talige wedstrijden, culturele activiteiten en buitenlandse uitstappen.

⁴⁹ Zie hoofdstuk 6 voor meer informatie over de samenhang tussen een aantal context-, inputvariabelen en de procesvariabelen talenbeleid.

5.2.4 Nederlands als vak

Nederlands als vak	0+1	2	3+4
6.1 De school zorgt voor afspraken m.b.t. het nastreven/realiseren van alle doelen inzake luisteren, spreken, schrijven en lezen.	40	33,33	26,66
6.2 De school zorgt voor afspraken m.b.t. het gebruik van werkvormen die aansluiten bij de leefwereld/taalcultuur van de leerlingen.	53,34	26,67	20
6.3 De school zorgt voor afspraken m.b.t. het nemen van initiatieven voor adaptief onderwijs.	40	46,67	13,33
6.4 De school zorgt voor afspraken m.b.t. het gebruik van gegevens rond leervorderingen om leerprocessen te ondersteunen.	53,33	33,33	13,34
6.5 De school zorgt voor het opvolgen van leraren en (vak)werkgroepen rond het werken aan Nederlands als leergebied/vak.	73,33	13,33	13,33
6.6 Samenvattend: de school ontplooit initiatieven om het werken aan Nederlands als leergebied/vak te ondersteunen.	53,33	33,33	13,33
6.7 De leraren ontplooiën initiatieven om te werken aan talenbeleid vanuit Nederlands als leergebied/vak.	33,34	33,33	33,34

Tabel 18: schaalscores op vlak van ondersteuning van het werken aan Nederlands als vak (uitgedrukt in % van totaal aantal scholen, n=49).

Uit de gegevens blijkt dat scholen zich al bewust zijn van het belang om de leerlingen op een productieve wijze om te laten gaan met Nederlands. 55,99 % van de scholen (item 6.1: 2: 33,3 % en 3+4: 26,66 %) verwachten expliciet van hun leraren dat ze alle doelstellingen voor luisteren, spreken, schrijven en lezen uit het leerplan, hoewel de diepgang van de afspraken terzake toch vaak nog beperkt blijft (item 6.1: 2: 33,3 %).

Een gelijkaardige situatie (item 6.3: 2: 46,67 % en 3+4: 13,33 %) treffen we aan op vlak van afspraken over het uitwerken van een adaptief onderwijs om alle leerlingen te bereiken, alhoewel we hier merken dat deze afspraken nog oppervlakkiger blijven (item 6.3: 2: 46,67 %). Leraren worden verder nog weinig gestimuleerd om leerprocessen gericht te ondersteunen via het gebruik van gegevens over leervorderingen, bijvoorbeeld op vlak van luisteren, spreken, schrijven en lezen (item 6.4: 0+1: 53,33 % en 2: 33,33 %). Ook over het gebruik van een bepaalde didactische aanpak zijn de afspraken beperkt. Scholen maken weinig tot geen (of weinig concrete) afspraken over het gebruik van werkvormen die aansluiten bij de leefwereld of taalcultuur van de leerlingen (item 6.2: 0+1: 53,34 % en 2: 26,67 %). Toch zien we in de kwalitatieve gegevens dat heel wat scholen wel mogelijkheden bieden om deel te nemen aan schooltoneel, taalwedstrijden, reizen. Er zijn misschien geen expliciete afspraken, maar er ontstaan wel relevante initiatieven.

Conclusie

Enerzijds merken we dat het merendeel van de scholen weinig tot geen concrete afspraken maakt, met een duidelijk bereik naar alle betrokken leraren, om het werken aan Nederlands als vak gericht aan te sturen. De concrete beleidsmatige opvolging van leraren en (vak)werkgroepen op vlak van het werken aan Nederlands als leergebied of vak (onder andere van de gemaakte afspraken) blijft nog beperkter (item 6.5: 3+4: 13,33 %). Anderzijds merken we vanuit de kwalitatieve analyse dat de vakgroepen zelf, dus niet per se beleidsmatig aangestuurd, afspraken maken rond bijvoorbeeld de leerplanrealisatie Nederlands en dit binnen leerlijnen over de verschillende leerjaren heen.

Vanuit de cijfergegevens merken we dan weer dat het merendeel van de leraren de nodige initiatieven ontplooit om te werken aan talenbeleid vanuit Nederlands als leergebied of vak via gerichte aandacht voor het werken aan de doelen rond luisteren, spreken, schrijven en lezen, via adaptief onderwijs, ook gebaseerd op de leervorderingen van de leerlingen via werkvormen die aansluiten bij de leefwereld en taalcultuur van de leerlingen (item 6.7: 2: 33,33 % en 3+4: 33,34 %) waarbij er ook heel wat leraren zijn die dit met veel diepgang en voor alle leerlingen in de praktijk omzetten (3+4: 33,34 %).

We merken dus dat de bijdrage aan talenbeleid vanuit Nederlands als vak overwegend positief is doordat het merendeel van de leraren zowel de inhoudelijke als didactische aspecten van de leerplanrealisatie ter harte nemen. Uit de kwalitatieve analyses blijkt daarbij ook dat de scholen in bijna alle gevallen zorgen voor de noodzakelijke materiële infrastructuur en dus hun meest basale beleidsfunctie waarmaken. Heel wat leraren zijn zich, vaak veeleer impliciet, maar in heel wat gevallen ook expliciet, bewust van hun rol in het kader van een breder talenbeleid.

Samenvattend lijkt een meer directe beleidsmatige aansturing en opvolging dus voor wat betreft een positieve bijdrage van Nederlands als vak aan talenbeleid geen essentiële voorwaarde te zijn. Anderzijds is deze positieve bijdrage, specifiek voor talenbeleid, nog te veel leraarafhankelijk en gebaseerd op toeval. Een beter georganiseerde bewustwording van de leraren talen op vlak van hun bijdrage aan talenbeleid lijkt nog nodig.

Voorbeelden van goede praktijk van Nederlands als vak

- De meeste scholen bieden aan de leerlingen verschillende mogelijkheden om deel te nemen aan schooltoneel, taalwedstrijden, reizen, ...
- Het merendeel van de leraren neemt zowel de inhoudelijke (leerplandoelstellingen op vlak van luisteren, spreken, schrijven en lezen) als didactische aspecten (een adaptieve taalstimulerende omgeving creëren) van de leerplanrealisatie ter harte waardoor ze, al dan niet impliciet, een bijdrage leveren aan talenbeleid.
- Heel wat vakgroepen maken duidelijke afspraken over de leerplanrealisatie Nederlands en dit binnen leerlijnen over de verschillende leerjaren heen.
- Een aantal scholen volgen de resultaten van de leerlingen voor Nederlands goed op. Er is een gerichte communicatie over taalvaardigheid en men reflecteert regelmatig samen met de leerlingen over de resultaten voor het vak Nederlands.
- Een aantal scholen zetten leerlingen aan om teksten te schrijven, hun kennis en hun mening te verwerken in heldere, realiteitsgebonden presentaties en te communiceren in verschillende taalregisters.

5.2.5 Moderne vreemde talen als vak

Moderne vreemde talen als vak	0+1	2	3+4
7.1 De school zorgt voor afspraken met betrekking tot het nastreven/realiseren van alle doelen inzake schrijven en lezen.	73,08	23,08	3,85
7.2 De school zorgt voor afspraken met betrekking tot het gebruik van de doeltaal tijdens de onderwijsleeractiviteiten.	61,53	19,23	19,23
7.3 De school zorgt voor afspraken met betrekking tot het gebruik van werkvormen die aansluiten bij de leefwereld/taalcultuur van de leerlingen.	69,23	15,38	15,38
7.4 De school zorgt voor afspraken met betrekking tot het nemen van initiatieven voor adaptief onderwijs.	46,16	38,46	15,38
7.5 De school zorgt voor afspraken met betrekking tot het nemen van initiatieven rond sensibilisering voor vreemde talen.	65,39	11,54	23,08
7.6 De school zorgt voor afspraken met betrekking tot het gebruiken van gegevens rond leervorderingen om leerprocessen te ondersteunen.	65,38	26,92	7,7
7.7 De school neemt deel aan schooloverstijgende initiatieven waarbij kennis wordt gemaakt met andere talen/culturen.	49,99	30,79	19,22
7.8 De school zorgt voor materiële middelen om te kunnen werken aan MVT.	34,62	34,62	30,77
7.9 De school zorgt voor het opvolgen van de (vak)werkgroepen rond het werken aan MVT.	80,77	11,54	7,69
7.10 Samenvattend: de school ontplooit initiatieven om het werken aan MVT te ondersteunen.	61,53	34,62	3,85
7.11 De leraren ontplooiën initiatieven om te werken aan talenbeleid vanuit MVT.	34,61	26,92	38,46
7.12 De school ontplooit initiatieven rond aansluiting bao/so m.b.t. ontwikkelen van taalvaardigheid Frans.	79,6	12,24	8,16

Tabel 19: schaalscores op vlak van ondersteuning van het werken aan MVT als vak (uitgedrukt in % van totaal aantal scholen, n=49).

De beperkte aansturing vanuit het beleid zoals we deze hebben vastgesteld bij het werken aan talenbeleid vanuit Nederlands als vak, vinden we nog meer uitgesproken terug bij het werken aan talenbeleid vanuit moderne vreemde talen. Weinig scholen (item 7.1: 3+4: 3,85 %) uiten concrete verwachtingen in de vorm van expliciete

afspraken op vlak van het realiseren van de meer competentiegerichte doelstellingen uit het leerplan. Een gelijkaardige situatie treffen we aan voor afspraken over het gebruik van de doeltaal tijdens de onderwijsleeractiviteiten (item 7.2: 3+4: 19,23 %), het gebruik van werkvormen die aansluiten bij de leefwereld of taalcultuur van de leerlingen (item 7.3: 3+4: 15,38 %), het nemen van initiatieven rond sensibilisering voor vreemde talen (item 7.5: 3+4: 23,08 %), het gebruiken van gegevens over leervorderingen om leerprocessen te ondersteunen (item 7.6: 3+4: 7,7 %). Scholen laten deze keuzes over aan de leraren of de vakgroepen.

Uit de kwalitatieve gegevens blijkt dat afspraken over het nemen van initiatieven voor adaptief onderwijs bij MVT in verhouding wel meer voorkomen (vergelijkbaar met Nederlands als vak). Het kan hier gaan om overkoepelende afspraken (item 7.4: 2: 38,46 %) of afspraken die gelden voor alle vakken (item 7.4: 3+4: 15,38 %). Over het gebruik van een bepaalde didactische aanpak zijn de afspraken beperkt. Toch merken we anderzijds dat heel wat scholen schooloverstijgende initiatieven nemen om kennis te maken met andere talen of culturen, waarbij weliswaar niet alle leerlingen voldoende systematisch worden aangesproken (item 7.7: 2: 30,07 % en 3+4: 19,22 %).

Uit de kwalitatieve gegevens blijkt dat scholen vaak deelnemen aan onder andere toneelvoorstellingen, taalwedstrijden, buitenlandse reizen, Comenius-projecten.

Conclusie

Ook hier merken we dat enerzijds het merendeel van de scholen weinig tot geen beleidsmatige afspraken of weinig concrete afspraken maakt met een duidelijk bereik naar alle betrokken leraren om het werken aan moderne vreemde talen als vak gericht te ondersteunen. De concrete beleidsmatige opvolging van leraren en (vak)werkgroepen op vlak van het werken aan MVT als vak is nog beperkter (item 7.9: 2: 11,54 %, 3 + 4: 7,69 %).

Anderzijds merken we net zoals bij Nederlands als vak vanuit de kwalitatieve analyse dat de vakgroepen zelf, dus niet per se beleidsmatig aangestuurd, afspraken maken over bijvoorbeeld de leerplanrealisatie MVT en dit binnen leerlijnen over de verschillende leerjaren heen.

Vanuit de cijfergegevens merken we ook dat het merendeel van de leraren de nodige initiatieven ontplooit om te werken aan talenbeleid vanuit MVT als vak via gerichte aandacht voor het werken aan competentiegerichte doelen, via adaptief onderwijs, ook gebaseerd op de leervorderingen van de leerlingen via werkvormen die aansluiten bij de leefwereld en taalcultuur van de leerlingen (item 7.11: 2: 26,92 % en 3+4: 38,46 %) waarbij er ook heel wat leraren zijn die dit met veel diepgang en voor alle leerlingen in de praktijk omzetten (3+4: 38,46 %).

We merken dus dat de bijdrage aan talenbeleid vanuit MVT als vak overwegend positief is doordat het merendeel van de leraren zowel de inhoudelijke als didactische aspecten van de leerplanrealisatie ter harte nemen. Uit de kwalitatieve en cijfermatige analyses (item 7.8: 2: 34,62 % en 3+4: 30,77 %) blijkt daarbij ook dat de scholen in bijna alle gevallen zorgen voor de noodzakelijke materiële infrastructuur en dus hun meest basale beleidsfunctie waarmaken.

Voorbeelden van goede praktijk voor MVT als vak

- De meeste scholen bieden aan de leerlingen verschillende mogelijkheden om deel te nemen aan toneelvoorstellingen, taalwedstrijden, buitenlandse reizen, Comenius-projecten, ...
- Het merendeel van de leraren neemt zowel de inhoudelijke (competentiegerichte leerplandoelstellingen) als didactische aspecten (een adaptieve taalstimulerende omgeving creëren) van de leerplanrealisatie ter harte, waardoor ze al dan niet impliciet, een bijdrage leveren aan talenbeleid.
- Heel wat vakgroepen maken duidelijke afspraken rond de leerplanrealisatie MVT en dit binnen leerlijnen over de verschillende leerjaren heen.
- In een aantal scholen is er specifiek voor MVT veel aandacht voor adaptief onderwijs, remediëring, een goede opvolging van het rendement via begeleidende en delibererende klassenraden en expliciete aandacht voor taalvaardigheden in de rapportering.
- In een aantal scholen blijkt de taalheterogeniteit van de leerlingen, de aandacht voor andere culturen en het consequente gebruik van de doeltaal tijdens de onderwijsleeractiviteiten een vruchtbare bodem te zijn voor het werken aan taaldiversiteit en taalcultuur.

5.3 Aandacht voor doeltreffendheid

5.3.1 Kwalitatieve gegevensverzameling

Kwalitatieve gegevensverzameling	0+1	2	3+4
8.1 De school zorgt voor structuren en afspraken om tot een evaluatie van haar talenbeleid te komen.	75,51	12,24	12,24
8.2 De school heeft aandacht voor de evaluatie van de behaalde resultaten.	81,63	12,24	6,12
8.3 De school heeft aandacht voor de evaluatie van de uitvoering van het vooropgestelde beleid (top-down).	77,55	14,29	8,16
8.4 De school heeft aandacht voor de evaluatie van de organisatie van het beleid zelf (zelfevaluatie en bottom-up).	75,51	14,29	10,2
8.5 De school evalueert (de bijdrage aan) het talenbeleid.	73,47	14,29	12,24
8.6 De leraren evalueren (de bijdrage aan) het talenbeleid.	85,71	8,16	6,12
8.7 De school maakt gebruik van peilingsproeven als stimulans voor zelfevaluatie.	93,87	2,04	4,08

Tabel 20: schaalscores op vlak van kwalitatieve gegevensverzameling (uitgedrukt in % van totaal aantal scholen, n=49).

De scores zijn duidelijk: de meeste scholen hebben weinig tot geen aandacht voor een gerichte en structurele evaluatie van het gevoerde talenbeleid (item 8.5: 0+1: 73,47 %). Er is nog zeer weinig aandacht voor het in kaart brengen en vervolgens evalueren van concrete resultaten van het talenbeleid (item 8.2: 2+3+4: 18,37 %). Nog maar weinig scholen maken gebruik van peilingsproeven als stimulans voor zelfevaluatie (item 8.7: 2+3+4: 6,13 %).

Ook uit de kwalitatieve gegevens blijkt dat scholen nog maar weinig initiatieven nemen om meetbare gegevens te verzamelen. Verder evalueren de scholen de uitvoering van het vooropgestelde beleid weinig tot niet (item 8.3: 2: 14,29 %, 3+4: 8,16 %), en ook de leraren doen dit niet (item 8.6: 2: 8,16 %, 3+4: 6,12 %). In iets meer gevallen heeft de school wel aandacht voor een algemene evaluatie van de organisatie van het beleid zelf, meestal door middel van zelfevaluatie (item 8.4: 2: 14,29 %, 3+4: 10,2 %), waarvoor ze dan enkele structuren voorziet (item 8.1: 2: 12,24 %, 3+4: 12,24 %).

Ook uit de kwalitatieve gegevens blijkt dat scholen vooral op dat vlak de meest concrete initiatieven nemen. Op basis van deze analyse blijkt ook dat bij heel wat scholen het talenbeleid nog te recent is om het al te kunnen evalueren. Vaak blijft aandacht voor evaluatie van een talenbeleid veelal beperkt tot de formele zelfevaluatie van de voorbije GOK-cyclus. Hierbij moeten scholen het effect van het taalvaardigheidsonderwijs evalueren, wat dan leidt tot eventuele bijstellingen van het GOK-plan.

5.3.2 Verantwoording

Verantwoording	0+1	2	3+4
9.1 De school organiseert communicatie rond de evaluatie van haar talenbeleid waarmee ze zich verantwoordt ten aanzien van haar personeel.	59,18	20,41	20,4
9.2 De school organiseert communicatie rond de evaluatie van haar talenbeleid waarmee ze zich verantwoordt ten aanzien van leerlingen en ouders.	79,59	10,2	10,2
9.3 De leraren verantwoorden zich rond (de bijdrage aan) het talenbeleid.	79,59	10,2	10,2

Tabel 21: schaalscores op vlak van verantwoording (uitgedrukt in % van totaal aantal scholen, n=49).

Dat het talenbeleid nog weinig structureel wordt geëvalueerd, betekent echter niet dat er geen enkel verantwoordingsproces bestaat. 40,81 % van de scholen nemen initiatieven om met het personeel te communiceren over het gevoerde talenbeleid. Vaak blijft dit nog beperkt tot het bespreken van enkele afspraken over talenbeleid en het uitleggen van de visie op talenbeleid op een (of soms meer) pedagogische studiedagen (item 9.1, 2: 20,41 %). In een aantal gevallen communiceert men meer systematisch en diepgaand (item 9.1: 3+4: 20,4 %).

Uit de kwalitatieve gegevens blijkt dat dit dan vooral gebeurt naar aanleiding van de bespreking van een jaaractieplan (als onderdeel van het schoolwerkplan) of in het kader van een evaluatie van de GOK-werking.

Scholen communiceren minder met ouders en leerlingen over hun talenbeleid (item 9.2: 2: 10,2 %, 3+4: 10,2 %). Op zich is dat begrijpelijk: ouders moeten niet per se op de hoogte zijn van de wijze waarop de school haar talenbeleid voert indien dit niet voor hun kinderen van belang is. De situatie is echter anders wanneer kinderen leerproblemen hebben die gerelateerd zijn aan talige problemen of achterstand: positieve leerresultaten worden dan wel mede afhankelijk van een goed talenbeleid (via concrete remediëringinitiatieven) en ouders hebben het recht om hierover geïnformeerd te worden. Uit de kwalitatieve gegevens blijkt dat dit bij een aantal scholen trouwens goed is uitgewerkt.

Conclusie

We merken dat de evaluatie van het talenbeleid momenteel nog beperkt blijft tot communicatie met het personeel over de beslissingen, in een aantal gevallen gekoppeld aan een algemene evaluatie van het beleid. Bij deze evaluatie zijn de leraren meestal minimaal betrokken. Bovendien evalueren scholen nog weinig de concrete resultaten van het talenbeleid en gaan ze nog weinig na of de beleidsafspraken worden uitgevoerd in de klaspraktijk. De verantwoording van leraren ten aanzien van het beleid blijft dan ook beperkt (item 9.3: 2: 10,2 %, 3+4: 10,2 %).

Voorbeelden van goede praktijk voor doeltreffendheid (evaluatie en verantwoording)

- In een aantal scholen maken de initiatieven van de werkgroep talenbeleid integraal deel uit van het schoolwerkplan, waarbij jaardoelstellingen worden geformuleerd die dan ook worden geëvalueerd.
- Indien er GOK-lestijden voorzien zijn voor het thema taalvaardigheid voorziet de school vaak in structuren en afspraken om de GOK-doelen die in het talenbeleid vermeld worden, te evalueren. De GOK-methodologie wordt dus ook gebruikt voor het talenbeleid.
- Sommige scholen evalueren het concrete rendement van het talenbeleid via de resultaten van de initiatieven op vlak van Nederlands tijdens inhaal- en bijwerklessen.
- Soms maakt aandacht voor talenbeleid deel uit van de functioneringsgesprekken.
- Heel wat scholen communiceren duidelijk met het personeel over talenbeleid.

5.4 Aandacht voor ontwikkeling

5.4.1 Openheid voor externe ontwikkelingen

Openheid voor externe ontwikkelingen	0+1	2	3+4
10.1. De school brengt de scholingsbehoeften van het personeel rond talenbeleid in kaart.	79,59	10,2	10,2
10.2 De school zorgt ervoor dat de betrokken personeelsleden scholing rond talenbeleid volgen.	46,93	30,61	22,44
10.3 De school heeft aandacht voor professionalisering rond instructietaal Nederlands in andere leergebieden/vakken.	67,34	18,37	14,28
10.4 De school heeft aandacht voor professionalisering rond de herziene eindtermen Nederlands in de eerste graad secundair onderwijs.	79,59	16,33	4,08
10.5 De school heeft aandacht voor professionalisering rond de herziene eindtermen vreemde talen (Frans en Engels in de eerste graad so, Frans of Engels in bso en B-stroom).	77,55	20,41	2,04
10.6 De school maakt gebruik van bestaande instanties en initiatieven om het werken aan talenbeleid te faciliteren.	53,06	26,53	20,41
10.7 Samenvattend: de school neemt initiatieven inzake professionalisering rond talenbeleid.	57,15	26,53	16,32
10.8 De leraren nemen initiatieven inzake professionalisering rond talenbeleid.	65,31	26,53	8,16

Tabel 22: schaa scores op vlak van openheid voor externe ontwikkelingen (uitgedrukt in % van totaal aantal scholen, n=49).

53,05 % van de scholen zorgen er voor dat de betrokken personeelsleden scholing voor talenbeleid volgen (item 10.2: 2: 30,61 % en 3+4: 22,44 %). In heel wat gevallen gaat het echter om initiatieven met een beperkte diepgang of een beperkt bereik bij het hele personeelskorps (item 10.2: 2: 30,61 %).

Uit de kwalitatieve analyse blijkt dat de scholingen vaak bestaan uit algemene uiteenzettingen op pedagogische studiedagen (waaraan eventueel niet alle personeelsleden hebben geparticipeerd), uit (weliswaar soms diepgaande) cursussen over talenbeleid waaraan dan wel maar een beperkt aantal leraren hebben deelgenomen. In heel wat gevallen blijken de leraren veeleer intuïtief nascholing te volgen voor talenbeleid. Toch merken we anderzijds ook dat de professionalisering inzake talenbeleid in Vlaanderen op gang is gekomen en dat 22,44 % van de scholen (item 10.2: 3+4) dit ook structureel en diepgaand uitwerkten.

Uit de kwalitatieve analyses blijkt verder dat de nascholing van de werkgroepen talenbeleid die in de scholen de coördinatie van het geheel aan initiatieven rond talenbeleid op zich nemen in het merendeel van de gevallen goed is uitgewerkt. De scholen beginnen ook gebruik te maken van de vele interessante scholings- en begeleidingsinitiatieven die binnen de schoot van vele verschillende instanties (overheid, pedagogische begeleidingsdiensten, nascholingscentra, ...) werden ontwikkeld om het werken aan talenbeleid te faciliteren (item 10.6: 2: 26,53 % en 3+4: 20,41 %).

Hier staat tegenover dat ze de specifieke leerbehoeften op vlak van talenbeleid nog maar weinig gericht in kaart brengen als basis voor dit scholingsbeleid (item 10.1: 2: 10,2 %, 3+4: 10,2 %). Enerzijds is dat begrijpelijk omdat de meeste vakleraren - eventueel buiten de leraren talen - nog geen specifieke scholing volgden voor talenbeleid en op dat vlak dus nog allemaal kunnen worden opgeleid. Anderzijds vormt werken aan talenbeleid (zie Nederlands als instructietaal) een onlosmakelijk geheel met de werkvormen in de klas (adaptief, differentiërend, coöperatief, communicatief onderwijs), met de leerbegeleiding (talige leernoden in kaart brengen, gericht remediëren) en met de wijze van evalueren (talige aspecten van de evaluatie bewaken, formatieve evaluatie als essentieel aspect van de leerbegeleiding). Dit heeft als gevolg dat sommige leraren, door hun vooropleiding of de extra nascholing, op vlak van deze verschillende aspecten (van talenbeleid gelinkt aan lesgeven in het algemeen) wel al over een sterke basis beschikken, terwijl dit voor andere leraren minder het geval is. Het belang van een breed scholingsbeleid (waarvan talenbeleid uiteraard maar een onderdeel is), vertrekkende vanuit een duidelijk zicht op de specifieke beginsituatie van de verschillende leraren met elk hun specifieke leernoden, is dan duidelijk.

Aangezien uit de kwalitatieve gegevens blijkt dat sommige leraren menen dat talenbeleid zelfs een veeleer storende factor is dan een ondersteunende factor in het kader van leerbegeleiding, maakt duidelijk dat sommige leraren nog zeer grote stappen moeten zetten. Het belang om het inspelen op concrete scholingsbehoeften meer specifiek aan te sturen wordt ook duidelijk wanneer we de mate van scholing op vlak van een aantal belangrijke en actuele aspecten van talenbeleid onderzoeken.

Enerzijds kunnen we vaststellen dat er heel wat scholen zorgen voor een basis aan scholing over talenbeleid, maar anderzijds merken we

- dat ze een gerichte professionalisering over een essentieel aspect van talenbeleid, met name over het leren werken aan instructietaal Nederlands in andere vakken dan Nederlands, veel minder uitwerken (item 10.3: 2: 18,37 %, 3+4: 14,28 %)
- dat de professionalisering over de herziene eindtermen Nederlands in de eerste graad secundair onderwijs (item 10.4: 2: 16,33 %, 3+4: 4,08 %) en over de herziene eindtermen vreemde talen (Frans en Engels in de eerste graad so, Frans of Engels in bso en B-stroom) (item 10.5: 2: 20,41 %, 3+4: 2,04 %) toch nog maar in een beperkt aantal scholen op gang is gekomen. Een belangrijke relativerende factor hierbij is dat op het ogenblik van dit onderzoek de eindtermen wel, maar de meeste leerplannen (en methodes) nog niet beschikbaar waren. We kunnen wel stellen dat scholen proactief weinig ondernomen hebben om zich de eindtermen en de nieuwe visie op taalbeschouwing voor Nederlands en Frans eigen te maken.

Conclusie

Ongeveer de helft van de scholen neemt initiatieven op vlak van professionalisering inzake talenbeleid en vele scholen maken daarbij gebruik van bestaande instanties en initiatieven om het werken aan talenbeleid te faciliteren. We merken echter dat deze professionalisering momenteel te algemeen blijft en te weinig - ook individueel volgens de noden van de leraren - wordt geconcretiseerd. Uiteraard heeft ook de individuele leraar hierbij een verantwoordelijkheid: van leraren kunnen we immers verwachten dat ze zelf de nodige initiatieven nemen om scholing te volgen die aansluit bij de individuele behoeften. Op dat vlak merken we echter dat de leraren toch vaak worden geleid door de initiatieven - dus meestal met algemene inhoud - van de school.

Gezien de scholing niet steeds alle leraren bereikte, merken we dan ook dat de scholingsinitiatieven op individueel niveau beperkter zijn dan deze op schoolniveau (item 10.8: 2: 26,53 %, 3+4: 8,16 %).

Voorbeelden van goede praktijk voor openheid voor externe ontwikkeling via professionalisering

- In de meeste scholen volgden de leden van de werkgroep talenbeleid een degelijke nascholing op vlak van talenbeleid.
- In meer dan de helft van de scholen krijgt het personeel scholing inzake talenbeleid en stimuleert de school of de werkgroep de leraren tot het volgen van nascholingen over talenbeleid.
- Heel wat scholen doen een beroep op externen om het werken aan een talenbeleid te faciliteren.
- Een aantal scholen maken deel uit van de werkgroep talenbeleid van de scholengemeenschap.

5.4.2 Participatieve ontwikkelingsdynamiek

Participatieve ontwikkelingsdynamiek	0+1	2	3+4
11.1 De school volgt de implementatie van inzichten opgedaan uit scholing rond talenbeleid op.	75,51	18,37	6,12
11.2 De school stuurt visie, organisatie en aanpak rond talenbeleid bij.	69,38	18,37	12,24
11.3 De leraren sturen het handelen rond talenbeleid bij.	75,51	16,33	8,16
11.4 De school zorgt voor structuren waardoor kennis rond talenbeleid wordt gemultipliseerd.	63,27	26,53	10,2
11.5 De school zorgt voor structuren waardoor participatie aan de ontwikkeling van talenbeleid mogelijk wordt.	61,22	24,49	14,28

Tabel 23: schaalscores op vlak van participatieve ontwikkelingsdynamiek (uitgedrukt in % van totaal aantal scholen, $n=49$).

Een school kan door veel initiatieven te nemen op vlak van professionalisering aantonen dat ze zich verder wenst te ontwikkelen op vlak van talenbeleid. Dit is zeker een voorwaarde om talenbeleid te laten groeien, maar het is niet voldoende. Een meer concrete uiting van aandacht voor ontwikkeling wordt gevormd door de mate waarin de school enerzijds de implementatie van inzichten opgedaan uit deze scholingen verwacht en van daaruit opvolgt, anderzijds ook zelf - op basis van wat ze leerde - haar visie, organisatie en aanpak bijstuurt. Men kan niet van scholen verwachten dat ze dit doen op vlak van alle aspecten van talenbeleid, maar wel dat ze voldoende ontwikkelingsdynamiek toont.

De kwantitatieve gegevens tonen aan dat momenteel nog maar weinig scholen hun talenbeleid bijsturen (item 11.2: 2: 18,37 %, 3+4: 12,24 %).

De kwalitatieve gegevens kunnen dit verklaren: heel wat scholen zijn de uitwerking van hun talenbeleid nog maar sinds een of twee jaren aan het opstarten, waardoor in heel wat scholen de bijstellingen nog op gang moeten komen of beperkt blijven. In een aantal gevallen staan de scholen aan het begin van een ontwikkelingstraject. Dit geldt nog meer voor de leraren die in de eerste plaats vanuit het beleidsniveau nog moeten worden aangezet om hun steentje bij te dragen aan het talenbeleid (item 11.3: 2: 16,33 %, 3+4: 8,16 %). Een belangrijke voorwaarde echter om deze ontwikkelingsdynamiek bij leraren meer structureel te stimuleren is onder meer dat leraren voldoende concreet worden opgevolgd bij het implementeren van inzichten opgedaan uit scholing.

We merken echter dat de meeste scholen hier weinig tot geen initiatieven nemen of dit weinig structureel uitwerken (item 11.1: 0+1: 75,51 %, 2: 18,37 %).

Uit de kwalitatieve gegevens blijkt dat heel wat scholen de gevolgde nascholingen inzake talenbeleid moeizaam implementeren. Uit deze gegevens blijkt echter ook dat in heel wat scholen het draagvlak voor het uitwerken van een talenbeleid te klein is. Om dit draagvlak te creëren is participatie aan de ontwikkeling van een talenbeleid nodig. Dat kan op verschillende manieren, bijvoorbeeld door te zorgen voor structuren waarbij men kan meedenken over een beleidsmatige visie en aanpak (item 11.5: 0+1: 61,22 %, 2: 24,49 %, 3+4: 14,28 %), bijvoorbeeld door te zorgen voor structuren om de kennis rond talenbeleid te multipliceren (item 11.4: 0+1: 63,27 %, 2: 26,53 %, 3+4: 10,2 %). Kwalitatieve en cijfermatige gegevens geven echter aan dat de meeste scholen deze structurele participatie nog maar weinig uitwerkten.

Voorbeelden van goede praktijk voor participatieve ontwikkelingsdynamiek

- De meeste scholen waar er sinds enkele jaren een talenbeleid wordt gevoerd, sturen de visie, de organisatie en de aanpak (beperkt) bij.
- Een beperkt aantal scholen, die ook een algemene visie op talenbeleid vertalen in een concreet schoolwerkplan met jaarlijkse actieplannen, evalueren de implementatie van deze actieplannen. Op basis van deze evaluatie sturen ze meestal, waar nodig, visie en concrete aanpak bij.
- Een beperkt aantal scholen verbreedt het draagvlak voor talenbeleid door te zorgen voor een structurele uitwisseling van informatie, waar nodig samenwerking, tussen de werkgroep talenbeleid en de verschillende vakwerkgroepen. In een aantal gevallen is er telkens een vertegenwoordiger van elke vakwerkgroep structureel lid van de werkgroep talenbeleid.
- Een beperkt aantal scholen volgt de implementatie van inzichten opgedaan uit scholing rond talenbeleid op en zorgt voor structuren en afspraken om de kennis over talenbeleid te multipliceren.

6. Resultaten van statistische analyses

In dit deel bespreken we de resultaten van de statistische analyses, met aandacht voor

- een mogelijke samenhang tussen een aantal contextuele en inputfactoren en de wijze waarop het talenbeleid wordt uitgewerkt
- het onderscheiden van mogelijke patronen in de wijze waarop scholen een talenbeleid (al dan niet) uitwerken
- de samenhang tussen talenbeleid en de uitvoering van dit talenbeleid door de leraren.

We geven per analyse ook telkens een korte samenvatting van de meest opvallende vaststellingen.

6.1 Interactie tussen input- en contextfactoren en talenbeleid

6.1.1 Inleiding

Bij de analyse van de onderzoeksdata namen we een aantal context- en inputfactoren op die de wijze waarop een school haar talenbeleid uitwerkt, kunnen beïnvloeden:

- al dan niet GOK-uren (J of N)
- al dan niet GOK-uren besteed aan talenbeleid (J of N)
- GOK-indicator percentage leerlingen met laag opleidingsniveau van de moeder
- GOK-indicator percentage leerlingen met thuistaal anders dan Nederlands.

Op basis van deze variabelen kunnen we zoeken naar een mogelijke samenhang met de onderzochte procesvariabelen. In tabel 24 worden voor alle samenvattende variabelen (linkerkolom) de correlatiecoëfficiënten met de context/inputvariabelen (R) en het significantieniveau (p) weergegeven (Pearsoncorrelaties en $\text{Prob} > |r|$ onder $H_0: \text{Rho}=0$, berekend met SAS 9.2).

Over het algemeen stellen we tussen verschillende context/inputvariabelen en procesvariabelen een significante correlatie vast. In het kader van dit exploratieve onderzoek spreken we van een significante correlatie vanaf $p \leq 0.1$ (cfr. Cohen: 'a $p \leq 0.1$ -level which is used for circumstances in which a less rigorous standard for rejection is desired as, for example, in exploratory studies', p. 156). Verder merken we dat het significantieniveau van de correlaties binnen de dataset van de niet-centrumscholen basisonderwijs vaak groter is dan dit bij de centrum-scholen basisonderwijs en niet-centrumscholen secundair onderwijs. Dit is uiteraard vooral te wijten aan het groter aantal observaties. Voor een groter aantal scholen wordt een gelijkaardige samenhang aangetroffen wat de kans op de nulhypothese (namelijk 'geen samenhang') steeds kleiner maakt ($n=23$ in centrum en $n=146$ in niet-centrumscholen basisonderwijs, $n=49$ in niet-centrumscholen secundair onderwijs). Toch merken we ook dat er in de kleinere dataset centrumscholen basisonderwijs voor meer paren context/input-procesvariabelen een meer significante correlatie wordt vastgesteld dan in de wat grotere dataset niet-centrumscholen secundair

onderwijs. Dit wijst dus ook op een kwantitatief verschil in samenhang tussen de variabelen. We willen hierbij nog even benadrukken dat correlaties een maat zijn voor samenhang. Deze samenhang kan een indicatie geven voor mogelijke oorzakelijke verbanden, maar dat is met een significante correlatie niet aangetoond.

Bij de analyse hebben we ons beperkt tot de samenvattende variabelen bij de verschillende onderdelen van de kijkwijzer talenbeleid (visie, behoeften Nederlands in kaart brengen, Nederlands als instructietaal, Nederlands voor de communicatie, evaluatie, verantwoording, scholing, bijsturing, participatie). Ook bij de onderliggende variabelen per onderdeel zien we betekenisvolle verschillen in significantieniveau van de vastgestelde correlaties, maar deze gedetailleerde analyses zijn niet opgenomen. Hier willen we enkel een antwoord geven op de overkoepelende vraag of er indicaties zijn voor een samenhang tussen de hiervoor vermelde context/inputvariabelen en de procesvariabelen die samen het talenbeleid operationaliseren.

Context/input-variabelen		GOK-middelen			GOK taal			Lage opleiding moeder			Thuis taal geen Nederlands		
		BaNC	BaC	SoNC	BaNC	BaC	SoNC	BaNC	BaC	SoNC	BaNC	BaC	SoNC
Procesvariabelen													
visie	R	0,27	0,03	-0,01	0,25	0,29	-0,01	0,29	0,15	-0,31	0,28	0,11	-0,30
	p	0,00	0,89	0,95	0,00	0,18	0,96	0,00	0,50	0,03	0,00	0,63	0,03
behoeften Nederlands	R	0,12	0,30	0,38	0,00	-0,06	0,17	0,14	-0,08	0,14	0,09	-0,11	0,02
	p	0,15	0,18	0,01	0,96	0,79	0,25	0,10	0,73	0,35	0,29	0,63	0,87
Nederlands als instructietaal B	R	0,22	0,49	0,11	0,18	0,41	0,00	0,17	0,24	-0,25	0,19	0,09	-0,13
	p	0,01	0,02	0,47	0,03	0,05	0,98	0,04	0,28	0,08	0,02	0,67	0,38
Nederlands als instructietaal U	R	0,19	0,27	0,16	0,09	0,19	0,01	0,15	0,19	-0,33	0,18	0,20	-0,18
	p	0,03	0,23	0,27	0,29	0,39	0,94	0,07	0,38	0,02	0,03	0,36	0,21
Nederlands voor communicatie B	R	0,15	0,22	0,00	0,01	0,15	-0,14	0,07	0,44	-0,16	0,12	0,26	-0,21
	p	0,08	0,35	0,98	0,87	0,49	0,35	0,41	0,04	0,27	0,14	0,23	0,15
Nederlands voor communicatie U	R	0,22	0,07	0,08	-0,02	0,01	-0,13	0,11	0,53	-0,02	0,16	0,40	-0,05
	p	0,01	0,78	0,60	0,83	0,96	0,37	0,20	0,01	0,88	0,06	0,06	0,75
evaluatie beleid	R	0,18	0,20	0,15	0,10	0,14	0,17	0,03	0,38	-0,01	0,07	0,36	-0,14
	p	0,03	0,39	0,31	0,23	0,53	0,23	0,69	0,07	0,93	0,42	0,09	0,35
evaluatie uitvoering	R	0,18	0,32	0,19	0,08	-0,04	0,02	0,02	0,35	-0,12	0,06	0,26	-0,14
	p	0,03	0,16	0,18	0,35	0,86	0,92	0,84	0,10	0,41	0,47	0,23	0,32
verantwoording beleid	R	0,19	-0,12	0,12	0,21	0,01	0,06	0,16	0,25	-0,18	0,17	0,25	-0,13
	p	0,03	0,60	0,41	0,01	0,95	0,66	0,05	0,25	0,21	0,04	0,25	0,36
professionalisering Ned instructietaal	R	0,20	-0,11	-0,02	0,23	0,08	-0,05	0,06	0,51	-0,18	0,18	0,56	-0,15
	p	0,02	0,65	0,91	0,01	0,71	0,71	0,51	0,01	0,21	0,03	0,01	0,30
professionalisering beleid	R	0,25	0,23	-0,05	0,22	0,43	-0,01	0,20	0,36	-0,26	0,18	0,36	-0,29
	p	0,00	0,31	0,75	0,01	0,04	0,95	0,02	0,09	0,07	0,03	0,10	0,05
professionalisering uitvoering	R	0,23	0,19	0,15	0,22	0,18	0,04	0,17	0,43	-0,21	0,20	0,37	-0,21
	p	0,01	0,42	0,31	0,01	0,42	0,80	0,04	0,04	0,14	0,01	0,08	0,15
bijsturing	R	0,16	0,03	0,13	0,24	0,04	0,01	0,17	0,27	-0,15	0,21	0,32	-0,21
	p	0,06	0,91	0,38	0,00	0,85	0,92	0,04	0,21	0,32	0,01	0,14	0,14
participatie	R	0,23	0,27	0,19	0,27	0,21	0,15	0,24	0,13	-0,21	0,25	0,14	-0,17
	p	0,01	0,24	0,20	0,00	0,35	0,31	0,00	0,54	0,14	0,00	0,52	0,24

Tabel 24: correlaties tussen context/input-procesvariabelen (R) en kanswaarden (p)⁵⁰.

50 BaNC: niet-centrumscholen basisonderwijs, BaC: centrumscholen basisonderwijs en SoNC: niet-centrumscholen secundair onderwijs.

6.1.2 Samenhang GOK-middelen en talenbeleid

Wat betreft extra middelen voor talenbeleid merken we dat in de centrumsscholen van het basisonderwijs en de niet-centrumsscholen van het secundair onderwijs de inzet van verkregen GOK-middelen, ook indien deze worden aangewend voor het werken aan taalvaardigheid, over het algemeen niet significant samenhangt met meer of minder aandacht voor de onderzochte procesvariabelen talenbeleid.

Dit betekent enerzijds dat er heel wat scholen zijn met GOK-middelen die deze middelen nog maar weinig gericht inzetten voor de onderzochte procesvariabelen, anderzijds dat er ook heel wat scholen zijn zonder GOK-middelen die toch een kwalitatief talenbeleid hebben uitgewerkt. Er zijn uitzonderingen.

- Er is een significante samenhang tussen GOK-middelen en het in kaart brengen van de behoeften op vlak van schoolse taalvaardigheid Nederlands in de niet-centrumsscholen in het secundair onderwijs. Het al dan niet beschikken over bijkomende middelen lijkt belangrijk te zijn om dit duurdere aspect van talenbeleid (bijvoorbeeld afnemen van screeningstoetsen) te financieren. In het basisonderwijs bestaat deze samenhang niet omdat het nagaan van de talige behoeften via aangepaste (en minder dure) screeningstesten daar een meer algemeen verspreide gang van zaken is, dus ook indien er geen extra GOK-middelen zijn.
- Er is een significante samenhang tussen grotere aandacht voor het uitwerken van een beleid rond Nederlands als instructietaal en rond professionalisering op vlak van talenbeleid in de centrumsscholen van het basisonderwijs en extra middelen verkregen voor het GOK-thema taalvaardigheid.

In de niet-centrumsscholen in het basisonderwijs merken we wel een veel sterkere samenhang tussen al dan niet verkregen GOK-middelen en de mate waarin de scholen een beleid voeren op vlak van de onderzochte procesvariabelen talenbeleid. Er lijkt hier een duidelijker verband te bestaan tussen instroomkenmerken van de leerlingen (gekoppeld aan de verkregen GOK-middelen), de nood aan meer begeleiding van leerlingen en het talenbeleid dat de school hier tegenover plaatst. Met andere woorden: scholen met weinig leerlingen met extra leerbehoeften op vlak van de schoolse taalvaardigheid Nederlands werken ook minder een talenbeleid (eventueel als onderdeel van leerbegeleiding) uit en omgekeerd.

Verder merken we dat naast de meer inhoudelijke en organisatorische aspecten van talenbeleid (algemene visie op talenbeleid, Nederlands als instructietaal, Nederlands voor de communicatie, professionalisering op vlak van talenbeleid) ook de aspecten van voortdurende kwaliteitszorg bij het talenbeleid (evaluatie, verantwoording, bijsturing, participatie) deze samenhang vertonen. Deze vaststelling kunnen we koppelen aan de typische GOK-aanpak waarbij dit soort van kwaliteitszorg verwacht wordt.

6.1.3 Samenhang inputkenmerken leerlingen en talenbeleid

Een belangrijke kanttekening bij de voorgaande analyse is dat het nagaan van de samenhang tussen het al dan niet beschikken over GOK-middelen (1 of 0) en meer of minder aandacht besteden aan de onderzochte procesvariabelen van talenbeleid enkel indicatief is. Daarnaast kunnen we diepgaander nagaan of er samenhang bestaat tussen een aantal inputvariabelen die enerzijds mee het belang van het uitwerken van een goed talenbeleid bepalen, anderzijds ook de grootte van het aantal verkregen GOK-uren (en dus de materiële ondersteuning van de uitwerking van een talenbeleid) bepalen, namelijk het percentage leerlingen met laag opleidingsniveau van de moeder en het percentage leerlingen met thuistaal anders dan Nederlands. Deze inputvariabelen zijn bovendien continu verdeeld (0-100 %) waardoor we een meer genuanceerd beeld krijgen van de samenhang met de procesvariabelen (scores 0-4).

Uit de analyse blijkt in het basisonderwijs zowel in de centrum als in de niet-centrumsscholen een significante samenhang te bestaan tussen deze inputkenmerken en de mate waarin de scholen aandacht besteden aan een aantal aspecten van het talenbeleid. We merken wel dat deze significante samenhang bij meer procesvariabelen opgaat in de niet-centrumsscholen (visie, behoeften Nederlands in kaart brengen, Nederlands als instructietaal beleid en uitvoering, Nederlands voor de communicatie uitvoering, verantwoording, scholing rond Nederlands als instructietaal, professionalisering beleid en uitvoering, bijsturing, participatie) dan in de centrumsscholen (Nederlands voor de communicatie beleid en uitvoering, evaluatie beleid, scholing rond Nederlands als instructietaal, professionalisering beleid en uitvoering).

In de centrumsscholen is er dus minder samenhang bij de procesvariabelen visie, behoeften Nederlands in kaart brengen, Nederlands als instructietaal beleid en uitvoering, verantwoording, bijsturing en participatie. Bij een verdere analyse blijkt echter dat meer centrumsscholen hoog scores (ook indien ze in verhouding minder leerlingen hebben met bijvoorbeeld thuistaal anders dan Nederlands) op de procesvariabelen visie, behoeften Nederlands in kaart brengen, Nederlands als instructietaal beleid en uitvoering of laag scores (ook indien ze in verhouding meer leerlingen hebben met bijvoorbeeld thuistaal anders dan Nederlands) op de pro-

cesvariabelen verantwoording, bijsturing en participatie, waardoor lagere correlaties worden vastgesteld. Het lijkt er op dat deze scholen vooral inzetten op de inhoudelijke aspecten van het talenbeleid en minder op de kwaliteitszorgaspecten (gelinkt aan een GOK-aanpak). Het is ook zo dat deze scholen gemiddeld een zwaardere problematiek van taalachterstand kennen en dus meer werk hebben op vlak van een directe inhoudelijke aanpak dan de niet-centrumscholen.

Bij de niet-centrumscholen in het secundair onderwijs blijkt er ook weinig samenhang te bestaan tussen de inputvariabelen (percentage leerlingen met laag opleidingsniveau van de moeder en percentage leerlingen met thuistaal anders dan Nederlands) en de procesvariabelen. Toch merken we bij de analyse van een aantal procesvariabelen dat deze op een significante negatieve wijze correleren. Het gaat om de variabelen visie, Nederlands als instructietaal beleid en uitvoering en professionalisering talenbeleid die toch wel belangrijke aspecten vormen van een talenbeleid. Dit geeft aan dat een aantal scholen, waar we op basis van de inputkenmerken van de leerlingen kunnen besluiten dat talenbeleid nodig is, in verhouding nog weinig initiatieven nemen, terwijl scholen waar er minder leerlingen met deze inputkenmerken zijn toch een structureel talenbeleid uitwerken.

6.1.4 Samengevat

Centrumscholen basisonderwijs

Indicatie dat algemene inzet van GOK-middelen niet samenhangt met aandacht voor talenbeleid behalve wat betreft het uitwerken van een beleid betreffende Nederlands als instructietaal en betreffende professionalisering op vlak van talenbeleid. Meer genuanceerde indicatie dat er samenhang bestaat tussen de inputvariabelen (opleidingsniveau van de moeder en thuistaal anders dan Nederlands) en aandacht voor de inhoudelijke aspecten van het talenbeleid, minder voor de kwaliteitszorgaspecten.

Niet-centrumscholen basisonderwijs

Indicatie dat algemene inzet van GOK-middelen wel samenhangt met aandacht voor talenbeleid. Verdere indicatie dat er samenhang bestaat tussen de inputvariabelen (opleidingsniveau van de moeder en thuistaal anders dan Nederlands) en aandacht voor de inhoudelijke aspecten, zowel als de kwaliteitszorgaspecten van het talenbeleid.

Niet-centrumscholen secundair onderwijs

Indicatie dat algemene inzet van GOK-middelen niet samenhangt met aandacht voor talenbeleid behalve voor in kaart brengen van de behoeften op vlak van schoolse taalvaardigheid Nederlands. Verdere genuanceerde indicatie dat er weinig samenhang bestaat tussen de inputvariabelen (opleidingsniveau van de moeder en thuistaal anders dan Nederlands) en aandacht voor talenbeleid. Indicatie dat een aantal scholen met nood aan talenbeleid in verhouding weinig initiatieven nemen, andere scholen in verhouding juist meer.

6.2 Patronen bij de aanpak van het talenbeleid

6.2.1 Inleiding

Verder is het mogelijk om binnen het geheel van procesvariabelen via clusteranalyse op zoek te gaan naar opvallende patronen in de wijze waarop scholen vorm geven aan hun talenbeleid. Met andere woorden: zijn er groepen van scholen te herkennen met een duidelijk verschillende benadering van talenbeleid? De mogelijke resultaten van een clusteranalyse zijn handig om scholen te kunnen typeren (zonder onrecht te doen aan hun specifieke eigenheid). Dit vereenvoudigt het omgaan met de complexiteit van de verschillende vormen van talenbeleid en het uitwerken van een aangepast overkoepelend beleid, scholingsbeleid en aangepaste vormen van begeleiding.

Bij een clusteranalyse is het onmogelijk om alle onderzochte variabelen (de items uit de onderzoeksleidraad) uit het onderzoek op te nemen omdat het geheel van de vaststellingen dan te gedetailleerd wordt om hierover nog op een relevante wijze te kunnen rapporteren. Daarom werkten we ook bij de clusteranalyse met de samenvattende variabelen op beleidsniveau per hoofdaspect van het onderzochte talenbeleid (zie ook tabel 24). Samen geven deze een breed beeld van de kwaliteit van het talenbeleid in de scholen. Het gaat specifiek om de variabelen op beleidsniveau op vlak van visie, behoeften Nederlands in kaart brengen, Nederlands als instructietaal, Nederlands voor de communicatie, evaluatie, verantwoording, scholing, bijsturing en participa-

tie. In een eerste fase werken we telkens met nog een beperkter aantal variabelen, namelijk deze die samen een eerste belangrijke basis kunnen vormen om een talenbeleid te ontwikkelen in de klas (visie, behoeften Nederlands in kaart brengen, Nederlands als instructietaal, scholing) en die dus nog los staan van de variabelen die meer gericht zijn op het uitwerken van kwaliteitszorg rond talenbeleid en van het werken aan Nederlands voor de communicatie (dat meer schoolbreed plaatsvindt).

Vervolgens gaan we na of de inbreng van de andere variabelen (Nederlands voor de communicatie, evaluatie, verantwoording, bijsturing en participatie) iets wijzigt aan de 'types scholen' op basis van de vier basisvariabelen. Op deze wijze wint de clusteranalyse verder aan betrouwbaarheid en relevantie.

6.2.2 Basisonderwijs

We voeren de clusteranalyse uit op de centrum en niet-centrumscholen samen. Het aantal centrumscholen is op zich te klein (23) om tot betekenisvolle clusters te komen. Bovendien is het doel van de clusteranalyse te zoeken naar typische patronen bij het uitwerken van een talenbeleid. Deze patronen gelden zowel in de centrum als de niet-centrumscholen. Voor de vier basisvariabelen werden volgende clusters geëxtraheerd (Fastclus procedures, SAS 9.2).

Cluster	1	2	3	4
Aantal scholen	62	21	36	50
% van totaal aantal scholen	36,7	12,4	21,3	29,6
Visie	-1.35	1.28	1.28	-1.35
Behoeften Nederlands in kaart brengen	0.78	-2.12	1.75	-2.12
Nederlands als instructietaal	1.41	0.42	1.41	-1.55
Scholing op vlak van talenbeleid	-1.11	1.40	2.24	-1.11

Tabel 25: clusterdifferentiatiecoëfficiënten voor 4 basisvariabelen basisonderwijs.

Cluster 1

Deze groep kunnen we typeren als scholen die concreet werken aan een talenbeleid via aandacht voor Nederlands als instructietaal als duidelijk aspect van het lesgeven, dit ook (echter in mindere mate) ondersteund vanuit het in kaart brengen van de behoeften op vlak van de schoolse taalvaardigheid Nederlands. Dit gebeurt op een kwalitatieve maar veeleer impliciete wijze, vanuit de eigenheid van de onderwijskundige aanpak in het basisonderwijs (zie ook de descriptieve analyses). Het wordt weinig aangestuurd vanuit een meer samenhangende visie op talenbeleid en wordt ook weinig ondersteund door gerichte professionalisering op vlak van talenbeleid.

Cluster 2

Het gaat om scholen die volop een visie ontwikkelen op talenbeleid, deze ook al (in mindere mate) concretiseren in het werken aan Nederlands als instructietaal en dit ondersteunen met de nodige scholing. Deze scholen investeren echter weinig tot niets in het in kaart brengen van de behoeften.

Cluster 3

Deze scholen hebben in verhouding tot de andere groepen scholen de meeste aandacht voor alle aspecten van talenbeleid. We kunnen deze scholen typeren als voorbeelden van goede praktijk.

Cluster 4

Deze scholen staan voor bijna alle aspecten van talenbeleid aan het begin van een ontwikkelingstraject.

Indien we aan de basisvariabelen ook Nederlands voor de communicatie en de kwaliteitszorgvariabelen (evaluatie, verantwoording, scholing, participatie en bijsturing) bijvoegen, dan merken we dat we enerzijds twee gelijkaardige clusters behouden die we verder kunnen omschrijven op basis van de bijkomende variabelen (cluster 1 en 3), anderzijds dat er twee clusters ontstaan met veranderde kenmerken (cluster 2 en 4).

Cluster	1	2	3	4
Aantal scholen	42	9	40	77
% van totaal aantal scholen	25	5,3	23,8	45,8
Visie	-0.47	1.28	2.16	-0.47
Behoeften Nederlands in kaart brengen	-2.12	-1.15	0.78	1.75
Nederlands als instructietaal	1.41	-1.55	1.41	0.42
Scholing op vlak van talenbeleid	-1.11	-1.11	2.24	-0.27
Nederlands voor de communicatie	-1.55	-0.79	0.71	0.71
Evaluatie	-0.04	-1.04	1.95	-0.04
Verantwoording	0.10	1.06	2.03	-0.86
Participatie	-0.95	-0.11	1.57	-0.11
Bijsturing	-0.90	1.88	2.81	0.02

Tabel 26: clusterdifferentiatiecoëfficiënten voor samenvattende variabelen basisonderwijs.

Cluster 1

Deze groep van scholen stemt goed overeen met cluster 1 uit de analyse met de vier basisvariabelen. Het blijft de groep van scholen die concreet werken aan een talenbeleid via aandacht voor Nederlands als instructietaal, maar weinig aangestuurd vanuit een visie op talenbeleid en ondersteund door gerichte professionalisering. Daarbij komt dat deze groep ook geen aandacht heeft voor de kwaliteitszorg van haar talenbeleid (evaluatie, verantwoording, participatie en bijsturing), noch voor Nederlands voor de communicatie.

Een verschil met cluster 1 uit de vorige analyse is dat deze groep van scholen het talenbeleid weinig of niet meer ondersteunt vanuit het in kaart brengen van de behoeften op vlak van de schoolse taalvaardigheid Nederlands.

We typeren deze groep scholen (25 %) met 'beperkt impliciet talenbeleid'.

Cluster 2

Cluster 2 heeft voor een groot stuk een andere invulling gekregen. Het vormt nu de groep van scholen die enerzijds op een veeleer formele wijze bezig is met visieontwikkeling, het korps hierover ter verantwoording roept en de visie ook bijstuurt, anderzijds echter een weinig concreet beleid voert op vlak van de belangrijke inhoudelijke aandachtspunten bij een talenbeleid: Nederlands als instructietaal, Nederlands voor de communicatie.

We typeren deze beperkte groep scholen (5 %) met 'beperkt formeel talenbeleid'.

Cluster 3

Deze groep stemt perfect overeen met cluster 3 uit de vorige analyse.

We typeren deze groep scholen (24 %) met 'breed expliciet talenbeleid'.

Cluster 4

Ook cluster 4 heeft voor een groot stuk een andere invulling gekregen. Cluster 4 lijkt op cluster 1 binnen deze analyse. Het gaat om een impliciet talenbeleid zonder aandacht voor kwaliteitszorg, maar dit beleid wordt echter wel ondersteund door het in kaart brengen van de behoeften op vlak van schoolse taalvaardigheid Nederlands en er is aandacht voor Nederlands voor de communicatie.

We typeren deze grootste groep scholen (46 %) met 'breed impliciet talenbeleid'.

6.2.3 Secundair onderwijs

Voor de vier basisvariabelen werden volgende clusters geëxtraheerd (Fastclus procedure, SAS 9.2).

Cluster	1	2	3	4
Aantal scholen	10	13	5	21
% van totaal aantal scholen	20,4	26,5	10,2	42,8
Visie	-0.68	1.34	2.35	-1.69
Behoeften Nederlands in kaart brengen	1.97	-1.60	1.97	-0.71
Nederlands als instructietaal	-0.71	0.41	2.68	-1.84
Scholing op vlak van talenbeleid	1.96	0.23	1.96	-1.50

Tabel 27: clusterdifferentiatiecoëfficiënten voor 4 basisvariabelen secundair onderwijs.

Cluster 1

Deze groep kunnen we typeren als scholen die concreet investeren in de uitwerking van een talenbeleid door de behoeften van de leerlingen op vlak van de schoolse taalvaardigheid Nederlands in kaart te brengen en door gericht bij te scholen op vlak van talenbeleid. Anderzijds moeten deze scholen toch nog een meer samenhangende visie op talenbeleid ontwikkelen met een duidelijke plaats voor Nederlands als instructietaal.

Cluster 2

Deze groep kunnen we typeren als scholen die volop een visie ontwikkelen op talenbeleid, deze ook al in beperkte mate concretiseren in het werken aan Nederlands als instructietaal en dit ondersteunen met de nodige scholing. Deze scholen kunnen of willen echter niet investeren in het in kaart brengen van de behoeften.

Cluster 3

Deze scholen hebben in verhouding tot de andere groepen scholen de meeste aandacht voor alle aspecten van talenbeleid. We kunnen deze scholen typeren als voorbeelden van goede praktijk.

Cluster 4

Deze scholen staan voor bijna alle aspecten van talenbeleid aan het begin van een ontwikkelingstraject.

Indien we aan de basisvariabelen ook Nederlands voor de communicatie en de kwaliteitszorgvariabelen (evaluatie, verantwoording, scholing, participatie en bijsturing) bijvoegen, dan merken we dat dezelfde vier clusters worden behouden, maar dat deze groepen zich verder van elkaar onderscheiden door bepaalde kenmerken.

Cluster	1	2	3	4
Aantal scholen	3	21	2	23
% van totaal aantal scholen	6,1	42,9	4,1	46,9
Visie	-0.68	1.34	2.35	-1.69
Behoeften Nederlands in kaart brengen	1.92	-0.71	1.97	-1.60
Nederlands als instructietaal	-0.71	0.41	2.68	-1.84
Scholing op vlak van talenbeleid	1.96	0.23	1.96	-1.50
Nederlands voor de communicatie	2.17	0.23	2.17	-1.70
Evaluatie	2.52	0.84	2.52	-0.84
Verantwoording	-0.11	1.71	-0.11	-1.02
Participatie	0.61	1.61	2.62	-1.39
Bijsturing	0.91	1.88	-1.03	-1.03

Tabel 28: clusterdifferentiatiecoëfficiënten voor samenvattende variabelen secundair onderwijs.

Cluster 1

Deze groep scholen heeft veel aandacht voor Nederlands voor de communicatie (bijvoorbeeld duidelijke afspraken over het gebruik van Standaardnederlands) en voor een algemene evaluatie van het talenbeleid. Ze sturen in verhouding weinig bij en betrekken het personeel minder op een participatieve wijze. Men kan deze

cluster aanduiden als de groep van scholen die op een brede doch meer formele wijze bezig is met talenbeleid, met minder aandacht voor verantwoording, participatie en bijsturing.

We typeren deze kleine groep van scholen (6 %) met 'breed formeel talenbeleid'.

Cluster 2

Deze groep scholen heeft in verhouding minder aandacht voor Nederlands voor de communicatie en voor een structurele evaluatie van het talenbeleid, maar besteedt wel veel aandacht aan individuele verantwoording, participatie en bijsturing.

Men kan deze cluster aanduiden als de groep van scholen die op een brede, meer participatieve wijze bezig is met talenbeleid. In positieve zin is hierbij het zoeken naar draagvlak bij het personeel belangrijk. In negatieve zin gaat er echter minder aandacht naar het maken van concrete afspraken (bijvoorbeeld over Nederlands voor de communicatie, ...) en het verplicht aanzetten tot professionalisering. Toch merken we dat er hier op deze organische wijze in verhouding meer aandacht is voor Nederlands als instructietaal dan in cluster 1, wat belangrijk is in het kader van een talenbeleid gericht op de leerlingen. We merken ook dat door de toevoeging van de kwaliteitszorgvariabelen deze groep sterk in aantal is toegenomen (van 13 naar 21).

We typeren deze groep van scholen (43 %) met 'breed impliciet talenbeleid'.

Cluster 3

Deze groep stemt overeen met cluster 3 uit de vorige analyse.

We typeren deze kleine groep van scholen (4 %) met 'breed expliciet talenbeleid'.

Cluster 4

Ook deze groep stemt overeen met cluster 4 uit de vorige analyse. Een verschil is dat er binnen deze groep ook geen scholen meer zijn die aandacht besteden aan het in kaart brengen van de behoeften op vlak van taalvaardigheid Nederlands.

We typeren deze groep van scholen (47 %) met 'weinig tot geen talenbeleid'.

6.2.4 Samengevat

Met een beperkt aantal variabelen kunnen we de verschillende vormen van talenbeleid onderscheiden:

- Breedte van het talenbeleid: gaande van weinig tot geen aandacht voor talenbeleid, over beperkte aandacht voor Nederlands als instructietaal of Nederlands voor de communicatie of het in kaart brengen van de behoeften op vlak van taalvaardigheid Nederlands, tot een breed talenbeleid met ook aandacht voor de kwaliteitszorgvariabelen.
- Organisatorisch karakter van het talenbeleid:
 - Impliciet of expliciet karakter: het talenbeleid wordt - in positieve zin - op een organische, niet via veel afspraken opgelegde wijze georganiseerd of het talenbeleid wordt - in positieve zin - via expliciete afspraken, verwachtingen en opvolging georganiseerd.
 - Formeel karakter: het talenbeleid wordt - in negatieve zin, gepaard gaand met weinig aandacht voor de basis van het talenbeleid: Nederlands als instructietaal en Nederlands voor de communicatie - formeel opgelegd en opgevolgd.

Op basis van deze variabelen komen we tot volgende groepen scholen, waarbij we telkens aangeven om hoeveel % van het totaal aantal scholen het gaat.

- Basisonderwijs
 - Cluster 1 (25 %): beperkt impliciet talenbeleid
 - Cluster 2 (5 %): beperkt formeel talenbeleid
 - Cluster 3 (24 %): breed expliciet talenbeleid
 - Cluster 4 (46 %): breed impliciet talenbeleid
- Secundair onderwijs
 - Cluster 1 (6 %): breed formeel talenbeleid
 - Cluster 2 (43 %): breed impliciet talenbeleid
 - Cluster 3 (4 %): breed expliciet talenbeleid
 - Cluster 4 (47 %): weinig tot geen talenbeleid

6.3 Samenhang tussen beleid en uitvoering

Bij het onderzoeksopzet gingen we, naast het in kaart brengen van de maatregelen op vlak van talenbeleid op schoolniveau, ook na in welke mate we deze aandachtspunten aantreffen op uitvoeringsniveau, dus bij de leraren in de klas. Per hoofdaspect van talenbeleid werd telkens een samenvattend item op uitvoeringsniveau voorzien. De vaststellingen op uitvoeringsniveau zijn gebaseerd op de informatie die we verzamelden voor de doorgelichte leergebieden of vakken. Op zich geven ze dus geen volledig beeld van de school, maar zijn ze wel een belangrijke indicatie.

In tabel 29 worden voor de samenvattende variabelen op vlak van de uitvoering van de vier deelaspecten die in het onderzoek werden weerhouden (Nederlands als instructietaal, Nederlands voor de communicatie, Nederlands of MVT als leergebied of vak) de correlatiecoëfficiënten met de samenstellende procesvariabelen op beleidsniveau en het bijbehorende significantieniveau weergegeven (Pearsoncorrelaties en $\text{Prob} > |r|$ onder $H_0: \rho=0$, berekend met SAS 9.2).

Over het algemeen stellen we sterk significante correlaties vast (in de meeste gevallen $p \leq 0.01$), zowel voor de centrum en niet-centrumscholen basisonderwijs, als de niet-centrumscholen secundair onderwijs. Dit resultaat ondersteunt de hypothese dat meer aandacht voor talenbeleid op beleidsniveau een positieve invloed heeft op de aandacht voor talenbeleid op uitvoeringsniveau.

Hoe deze invloed verder juist verloopt kan het onderwerp zijn van een breder hypothesesoetsend onderzoek waarbij via variantie-analyse kan worden nagegaan welke typische patronen binnen de procesvariabelen (cfr. clusteranalyse) samengaan met positieve resultaten op vlak van de uitvoering. Een opvallende vaststelling is alvast dat de gemiddelde score van de uitvoeringsvariabelen meer dan één schaalscore lager ligt dan de score van de beleidsvariabelen en dat zeer veel verslagen talenbeleid melding maken van grote verschillen tussen de leraren op vlak van de uitvoering van het talenbeleid. De pearsoncorrelatie houdt uiteraard geen rekening met dit klaarblijkelijk systematische verschil. In heel wat scholen betekent dit dat een gemiddeld beleid wordt omgezet in een matige uitvoering. Er zijn dus nog heel wat uitdagingen voor de scholen op vlak van het omzetten van het beleid naar de uitvoering.

		Procesvariabelen					
Nederlands als instructietaal	Uitvoering	Standaard-nederlands	Adaptief onderwijs	Communicatief onderwijs	Taal in cursussen	Taal bij evaluatie	Samen
	BaC R	0,66414	0,51248	-0,00887	0,36164	0,2823	0,73853
	p	0,0005	0,0124	0,968	0,09	0,1919	<0001
	BaN R	0,38591	0,51327	0,5626	0,38604	0,29878	0,85149
	p	<0001	<0001	<0001	<0001	0,0002	<0001
	SoN R	0,46523	0,4915	0,49675	0,40031	0,56952	0,60262
p	0,0008	0,0003	0,0003	0,0044	<0001	<0001	
Nederlands voor de communicatie	Uitvoering	Standaard-nederlands	Taaldiversiteit	Ouderbetrokkenheid	Kwaliteit van communicatie		Samen
	BaC R	0,51059	0,49669	0,40557	0,45929		0,90814
	p	0,0128	0,0159	0,0549	0,0275		<0001
	BaN R	0,54134	0,53626	0,51429	0,65788		0,67759
	p	<0001	<0001	<0001	<0001		<0001
	SoN R	0,50634	0,66536	0,43418	0,57191		0,72574
p	0,0002	<0001	0,0018	<0001		<0001	
Nederlands als leergebied/vak	Uitvoering	Eindtermen	Inspelen op leefwereld	Adaptief onderwijs	Inspelen op leer-vorderingen		Samen
	BaC R	0,48571	0,09944	0,62857	0,5547		0,51465
	p	0,041	0,6946	0,0052	0,0169		0,0289
	BaN R	0,33859	0,45725	0,48578	0,33164		0,46287
	p	0,0005	<0001	<0001	0,0007		<0001
	SoN R	0,62624	0,64351	0,56725	0,48714		0,40674
p	0,0125	0,0096	0,0274	0,0655		0,1324	
MVT als leergebied/vak	Uitvoering	Eindtermen	Inspelen op leefwereld	Adaptief onderwijs	Inspelen op leer-vorderingen	Doeltaal gebruiken	Samen
	BaC R	0,90453	0,67883	0,54495	0,70065	0,88662	0,9342
	p	0,0132	0,1382	0,2635	0,121	0,0186	0,0064
	BaN R	0,34163	0,42207	0,43877	0,22087	0,28373	0,79375
	p	0,025	0,0048	0,0032	0,1547	0,0652	<0001
	SoN R	0,26869	0,00867	0,62809	0,44189	0,01575	0,45866
p	0,252	0,9711	0,003	0,0511	0,9475	0,0483	

Tabel 29: samenhang tussen beleid en uitvoering.

7. Aanbevelingen

Op basis van onze vaststellingen kunnen we heel wat leren. Hieronder geven we een overzicht van een aantal initiatieven om te werken aan talenbeleid op het niveau van beleid (overheid, onderwijsverstrekkers, pedagogische begeleidingsdiensten, scholengemeenschappen, ...), op het niveau van de school en op het niveau van de leraren.

7.1 Voor het beleid

Visie

- De overheid verwacht de uitwerking van een talenbeleid. Ze verwacht ook een uitstekende beheersing van het Nederlands en, afhankelijk van het onderwijsniveau, een degelijke beheersing van één, twee of meer vreemde talen. Blijf rond deze verwachtingen communiceren en volg de implementatie van deze doelstellingen in de scholen verder op.
- Stimuleer scholengemeenschappen tot interne samenwerking op vlak van talenbeleid, om mensen en middelen efficiënter en effectiever in te zetten.
- Maak middelen voor talenbeleid vrij, waarvoor de school zich moet verantwoorden. De huidige GOK-middelen die ingezet worden voor talenbeleid zijn een belangrijke facilitator, maar zijn niet steeds voldoende om op een kwalitatieve wijze aandacht te besteden aan talenbeleid.

Talige behoeften in kaart brengen

- Ondersteun de verdere uitwerking en het gebruik van kwaliteitsvolle en betaalbare instrumenten om de talige behoeften, zowel voor Nederlands als voor moderne vreemde talen, in kaart te brengen.

Aandacht voor ontwikkeling

- Ondersteun de uitwerking van voldoende en voldoende diepgaande nascholingsprogramma's op vlak van talenbeleid, met zowel aandacht voor beleidsmatige aspecten als de wijze waarop leraren (zowel Nederlands, moderne vreemde talen, als de andere leergebieden/vakken) concreet werk kunnen maken van talenbeleid in hun klassen.

7.2 Voor de school

In het kader van ons ontwikkelingsgerichte perspectief kunnen scholen kiezen welke van de onderstaande aanbevelingen ze ter harte nemen. Dit is uiteraard afhankelijk van de context waarin ze hun talenbeleid vormgeven en het traject dat ze al hebben afgelegd.

Visie

- Ontwikkel een brede visie op talenbeleid die rekening houdt met de schooleigen context en input. Zorg er hierbij voor dat je met je initiatieven alle leerlingen bereikt.

Normstelling

- Vertaal deze visie op talenbeleid in duidelijke, meetbare, activerende doelstellingen. Responsabiliseer alle leraren.

Talige behoeften in kaart brengen

- Zet specifieke en valide instrumenten in om de talige behoeften (zowel voor Nederlands als moderne vreemde talen) in kaart te brengen en betrek de leraren hierbij.

Nederlands als instructietaal

- Maak concrete afspraken met de leraren over het werken aan Nederlands als instructietaal, zowel op vlak van diepgang als van bereik bij alle leerlingen en volg deze afspraken op.

Nederlands voor de communicatie

- Durf verder te gaan dan het maken van afspraken over Standaardnederlands. Investeer ook in initiatieven om begrip te krijgen voor taaldiversiteit en breng leerlingen in contact met anderstalige culturen. Tracht ouders te betrekken bij het schoolgebeuren.

Talen als leergebied/vak

- Maak voldoende concrete afspraken met een duidelijk bereik naar alle taalleraren om het werken aan talen als leergebied of vak gericht aan te sturen en te ondersteunen. Blijf hierbij de hoge verwachtingen (uitste-

kende beheersing van het Nederlands en, afhankelijk van het onderwijsniveau, een degelijke beheersing van één, twee of meer vreemde talen) benadrukken en de bijdrage van taalvakken aan het talenbeleid.

Organisatorische ondersteuning

- Werk een concrete, structurele aanpak uit om eventuele achterstanden op vlak van Nederlands (als schooltaal) of moderne vreemde talen te remediëren (via differentiëren in de klas of specifiek remediëren buiten de klas).
- Voorzie in de nodige materiële en structurele ondersteuning, met onder meer aandacht voor actieve werkvormen, aangepaste didactische middelen in (taal)klassen, leerlingvolgsysteem, aangepaste grootte van de lesgroepen.
- Voorzie - afhankelijk van grootte en eigenheid van de school - voldoende structuren en mensen om de uitvoering van de taken bij het talenbeleid zinvol te organiseren en te verdelen.

Aandacht voor doeltreffendheid

- Evalueer het talenbeleid. Baseer deze evaluatie op concrete resultaten van het talenbeleid en op het nagaan van wat er concreet van de afspraken op beleidsniveau werd uitgevoerd in de klaspraktijk.

Aandacht voor ontwikkeling

- Zorg ervoor dat elke leraar voldoende geschoold is op vlak van talenbeleid. Zorg er voor dat deze professionalisering voldoende relevant (en actueel) is in het kader van hun lesopdracht.
- Zorg voor een breed draagvlak bij het ontwikkelen en uitwerken van een talenbeleid. Verhoog de medewerking door het zorgen voor structuren waarbij men kan meedenken over een beleidsmatige visie en aanpak en die de kennis over talenbeleid multipliceren.
- Stuur de eigen visie, organisatie en aanpak van het gevoerde talenbeleid bij op basis van evaluaties, scholingen en ervaringen.

7.3 Voor de leraren

We menen dat leraren geleidelijk, participatief en op een gedragen wijze moeten kunnen groeien in hun individuele bijdrage aan een talenbeleid. Ook leraren kiezen dus welke van de onderstaande aanbevelingen ze ter harte nemen, afhankelijk van hun specifieke situatie.

Visie

- Zorg dat je de schoolvisie op het talenbeleid kent en dat je voldoende betrokken bent bij de ontwikkeling ervan. Zorg ervoor dat je acties uitwerkt binnen het geheel van je lessen en voor alle leerlingen.

Normstelling en talige behoeften in kaart brengen

- Verzamel mee gegevens over de resultaten van het taallessen van elke leerling. Onderzoek mee welke de eventuele noden zijn, zowel van de taalsterke als de taalzwakkere leerlingen.

Nederlands als instructietaal

- Stel je open voor de implementatie van de initiatieven inzake Nederlands als instructietaal die het talenbeleid op school naar voor schuiven. Pas je kennis over didactische werkvormen op vlak van adaptief onderwijs, differentiatie en activerend onderwijs toe.
- Besteed in alle leergebieden of vakken voldoende aandacht aan Nederlands als instructietaal. Fouten en gebrek aan inzicht zijn immers vaak te wijten aan tekorten bij de leerlingen op vlak van de beheersing van het Nederlands en niet aan onvoldoende capaciteiten of inzet. De leraar kan dus het verschil maken.
- Maak afspraken in de klas of op school met de leerlingen hoe zij kunnen tonen dat ze iets niet begrijpen. Zorg ervoor dat je een antwoord kunt geven op de talige zorgvraag van de leerlingen.

Talen als leergebied/vak

- Draag vanuit het leergebied/vak Nederlands bij aan een uitstekende beheersing van het Nederlands. Span je verder in om de leerplandoelstellingen/eindtermen voor Frans en Engels te bereiken. Geef aan welke acties nodig zijn zodat het gevoerde talenbeleid ook de vreemdetalenkennis van de leerlingen bevordert.

Nederlands voor de communicatie

- Let op je taalgebruik: spreek Standaardnederlands, stimuleer je leerlingen om dat ook te doen en leer hen aangepaste taalregisters te gebruiken.
- Stimuleer de communicatie in het Nederlands met ouders en leerlingen.
- Neem initiatieven om leerlingen in contact te brengen met anderstalige culturen.

Aandacht voor doeltreffendheid

- Wees bereid om je eigen rol in het talenbeleid te verantwoorden. Baseer je hiervoor op concrete resultaten van je realisaties binnen het talenbeleid en op de uitvoering van de schoolafspraken in je klaspraktijk.

Aandacht voor ontwikkeling

- Maak je individuele noden voor nascholing kenbaar. Neem zelf initiatief om scholing te volgen die aansluit bij je individuele behoeften en bij belangrijke aspecten van het talenbeleid van de school.
- Multipliceer je kennis over talenbeleid in werkgroepen op school of in de scholengemeenschap.
- Gebruik je ervaring en inzichten ook om mee te werken aan het bijsturen van de visie, organisatie en aanpak van het talenbeleid op school. Draag zo bij aan een breed draagvlak voor het ontwikkelen en uitwerken van een talenbeleid op school.

8. Samenvatting

8.1 Inleiding

In februari 2007 stelde voormalig minister van onderwijs en vorming Frank Vandenbroucke zijn talenbeleidsnota voor. In 2009 hernieuwde de huidige minister van onderwijs en vorming Pascal Smet dit engagement in zijn beleidsnota. Scholen worden aangezet om een actief en expliciet talenbeleid te voeren, waarin ze inzetten op de verbetering van de taalvaardigheid van het Nederlands en op het verbeteren van de vreemdetalenkennis van hun leerlingen.

De onderwijsinspectie kreeg de opdracht om het talenbeleid in de Vlaamse basis- en secundaire scholen te onderzoeken en erover te rapporteren. Het onderzoek gebeurde tijdens de doorlichtingen die plaatsvonden in de periode van december 2009 tot juni 2010. Hierdoor verkregen we voor het basisonderwijs een voldoende grote steekproef van centrumsscholen (scholen in centrumsteden, echter zonder het Brussels Hoofdstedelijk Gewest, Antwerpen en Gent) en niet-centrumsscholen (alle scholen buiten de centrumsteden) en voor het secundair onderwijs van niet-centrumsscholen.

Met dit onderzoek willen we een breed zicht krijgen op de wijze waarop scholen werk maken van aspecten die bij een talenbeleid aan bod kunnen komen, zowel op inhoudelijk als organisatorisch vlak.

Een globale conclusie van ons onderzoek is dat, zowel in het basisonderwijs als het secundair onderwijs, ongeveer 60 % van de scholen bezig is met de uitwerking van een talenbeleid. Er zijn daarbij uiteraard verschillen op vlak van de diepgang van uitwerking of op de nadruk die men legt op bepaalde aspecten van een talenbeleid. Deze verschillen in benadering van een talenbeleid vormen geen probleem. Vanuit een stimulerende en realistische kijk op talenbeleid verwachten we immers vooral dat scholen voldoende relevante initiatieven nemen om dit beleid systematisch verder uit te bouwen. Scholen moeten ook niet aan alle onderzochte aspecten voldoen om te kunnen spreken van een kwalitatief talenbeleid. Gezien de eerder recente oproep van het beleid om aandacht te besteden aan talenbeleid, beschouwen we deze situatie - waarbij de meerderheid van de scholen heel wat relevante initiatieven neemt - als een positieve uitgangssituatie. Ook de verschillende GOK-cycli (de eerste GOK-cyclus startte in 2002) beïnvloedden het werken aan taalvaardigheidsonderwijs in scholen die voldeden aan de GOK-criteria en kozen voor dit thema.

Hieronder gaan we in een eerste deel genuanceerder, maar toch nog samenvattend in op de belangrijkste vaststellingen per onderzocht aspect van talenbeleid. Voor meer duiding bij het gehanteerde theoretische kader, de methodologie en de statistische resultaten en voor meer gedetailleerde vaststellingen per aspect verwijzen we naar de uitgebreide rapportering hierboven.

Uit deze vaststellingen leren we dat ongeveer 60 % van de scholen van start ging met het voeren van een talenbeleid. Dat betekent ook dat 40 % van de scholen weinig tot geen werk van talenbeleid heeft gemaakt. Daarom formuleerden we in het uitgebreide rapport, op basis van de vaststellingen uit het onderzoek, een aantal aanbevelingen voor het beleid, voor de school en voor de leraren. In het kader van het ontwikkelingsgerichte perspectief van de onderwijsinspectie verwachten we van de scholen die weinig tot geen werk hebben gemaakt van talenbeleid, dat ze aan de slag gaan met initiatieven die bij hun behoeften aansluiten. Scholen die wel al werk hebben gemaakt van een talenbeleid kunnen de aanbevelingen gebruiken om de eigen groeikansen te bespreken.

8.2 Vaststellingen

8.2.1 Doelgerichtheid: visie en doelen stellen

Meer dan de helft van de scholen is bezig met het ontwikkelen van een visie op talenbeleid.

In het basisonderwijs gebeurt dit vaker en diepgaander in de centrumscholen dan in de niet-centrumscholen. Dit is mede het gevolg van een verschillende contextuele factor. Centrumscholen moeten in verhouding een duidelijker antwoord bieden op de uitdagingen die een grotere instroom van leerlingen met anderstalige achtergrond met zich meebrengt. Heel wat scholen vertalen de visie op talenbeleid ook in verschillende initiatieven vanuit een vaak brede kijk op talenbeleid en met een gerichte impact op de meeste leraren en leerlingen. De meeste scholen vertalen deze visie echter nog niet in concreet vooropgestelde doelstellingen. Bovendien formuleren ze de na te streven doelen meestal nog onvoldoende meetbaar. Hierdoor zijn de verwachtingen naar de uitvoering van het talenbeleid door de leraren minder duidelijk. De impact van de ontwikkelde visie is daardoor kleiner en minder concreet op te volgen.

Hieraan gelinkt stellen we vast dat op het niveau van de dagelijkse uitvoering, bij de leraren zelf dus, de visie op het belang en de concrete uitwerking van talenbeleid vaak nog beperkt blijft. Een verschil tussen het basis- en secundair onderwijs is dat in het basisonderwijs bijna alle leraren naast andere leergebieden ook Nederlands onderwijzen. In het kleuteronderwijs zijn de doelen voor Nederlands gekoppeld aan de doelen die binnen de thematische werking zijn gepland. Zo verwacht men bijvoorbeeld altijd een doelbewuste talige verrijking van de hoekenwerking. In de lagere afdeling is die brede horizontale samenhang gericht op taalontwikkeling er vaak ook, zowel vanuit wereldoriëntatie, wiskunde als via het realiseren van doelen inzake muzisch taalgebruik. Basisscholen benaderen talenbeleid dus vooral vanuit de zorg voor het realiseren van de leerplandoelen voor Nederlands en Frans en vanuit een eventuele GOK-werking die kiest voor taalvaardigheidsonderwijs.

In het secundair onderwijs voelt men zich vaak op de eerste plaats vakleraar waardoor het belang van het Nederlands als substraat voor het leerproces minder aandacht krijgt. Anderzijds merken we ook hier dat vanuit de didactische verwachtingen in de leerplannen wat betreft communicatief en adaptief onderwijs er steeds meer - weliswaar impliciete - aandacht is voor de talige aspecten van het leerproces. Dit geldt uiteraard voor de vakken Nederlands en moderne vreemde talen. We merken hier dat respectievelijk 66,7 % en 62,5 % van de scholen op een kwalitatieve wijze heeft gewerkt aan de leerplanrealisatie en zo een eerste bijdrage heeft geleverd aan talenbeleid. Verder is er vergeleken met het basisonderwijs weinig samenhang tussen de keuze voor het GOK-thema taalvaardigheid en de uitwerking van een talenbeleid. Met andere woorden, heel wat scholen die hiervoor hebben gekozen, nemen in verhouding nog een beperkt aantal initiatieven.

8.2.2 Ondersteuning: talige behoeften in kaart brengen

Ongeveer 65 %, respectievelijk 55 % van de scholen in het basisonderwijs en het secundair onderwijs neemt initiatieven om de beginsituatie bij de leerlingen inzake Nederlands en de daaruit vloeiende talige behoeften in kaart te brengen. In het basisonderwijs bestaat al langer de traditie op vlak van zorgwerking waarbij de leerontwikkeling door de meeste leraren wordt opgevolgd, onder meer via het noteren van bevindingen in een leerlingvolgsysteem, via het maken van foutenanalyses bij methodegebonden of eigen toetsen, via info verkregen uit taaltesten.

In het secundair onderwijs blijkt dat vooral in de eerste graad heel wat scholen de talige behoeften op een gerichte wijze in kaart brengen via taalproeven of instaptoeten. Ook werken heel wat scholen een leerlingvolgsysteem uit waarin ze aandacht vragen voor mogelijke talige noden bij de leerlingen. Rekening houdend met de complexe situaties in het secundair onderwijs (grote aantallen leerlingen, late instromers uit verschillende andere scholen in de tweede en derde graad, ...) bereikt men echter vaak niet alle leerlingen bij deze screening. Verder kunnen we het al dan niet systematisch in kaart brengen van de talige behoeften voor Nederlands (meestal bij alle leerlingen in 1,1) vaak koppelen aan het al dan niet beschikken over GOK-middelen voor het thema taalvaardigheid. GOK-middelen lijken hier dus een belangrijke facilitator. De scholen zijn hierbij ook op zoek naar meer efficiënt en betaalbaar testmateriaal.

Wat betreft het in kaart brengen van talige behoeften inzake Frans/Engels/Duits worden, zowel in het basisonderwijs als secundair onderwijs, duidelijk minder initiatieven genomen dan voor Nederlands. Werken aan moderne vreemde talen wordt vaak als een minder belangrijk aspect van een talenbeleid aanzien. Men focust

klaarblijkelijk overwegend op het werken aan Nederlands (als instructietaal). Verder blijken de screeningsinstrumenten voor moderne vreemde talen moeilijk terug te vinden voor de leraren.

8.2.3 Nederlands als instructietaal

Ongeveer 60 % van de scholen in het basisonderwijs en het secundair onderwijs ondersteunt de uitwerking van het talenbeleid via inhoudelijke afspraken op vlak van Nederlands als instructietaal. De scholen nemen ook heel wat concrete initiatieven.

Het basisonderwijs maakt bijvoorbeeld werk van adaptief en communicatief onderwijs, besteedt aandacht aan het aanpassen van de taal aan het niveau van de leerlingen en begeleidt leerlingen met taalstoornissen. Anderzijds hebben de afspraken in het basisonderwijs een sterk impliciet karakter. Ze maken veeleer deel uit van een typische manier van werken in het basisonderwijs, waardoor het vaak gaat om algemene verwachtingen in plaats van expliciet gestelde afspraken. Dit kan er toe leiden dat de aandacht voor Nederlands als instructietaal nog sterk leraarafhankelijk blijft en dat remediëring soms nog te weinig structureel wordt uitgewerkt om ook leerlingen met meer beperkte talige noden (dan deze met taalstoornissen) te kunnen bereiken. In het kleuteronderwijs maakt men meer concrete afspraken over Nederlands als instructietaal dan in het lager onderwijs.

In het secundair onderwijs maakt men wel vaak expliciete afspraken, maar blijft de impact van de gemaakte afspraken vaak nog beperkt, zowel qua diepgang, continuïteit als bereik bij alle leerlingen. Zo maakt men bijvoorbeeld wel concrete afspraken voor het gebruik van Nederlands als standaardtaal, maar veel minder voor adaptief onderwijs met aandacht voor talige ondersteuning tijdens de lessen. Men neemt eenmalige initiatieven om te werken aan schooltaalwoorden (bijvoorbeeld een posterproject), maar deze blijven vaak zonder vervolg. Wat betreft bereik werkt men vaak systematisch een remediërende aanpak uit voor leerlingen met duidelijke taalstoornissen. De rol van leraren bij het begeleiden van leerlingen met een meer beperkte talige achterstand (bijvoorbeeld differentiëren en remediëren in de klas, specifieke bijwerklessen) is echter vaak minder structureel uitgewerkt, soms zelfs wanneer deze tekorten bleken uit de screeningstoetsen.

Uit het onderzoek blijkt ook dat de scholen op vlak van de organisatorische aanpak van het werken aan Nederlands als instructietaal beleidsmatig nog stappen kunnen zetten. Ongeveer de helft van de scholen zorgt voor het uitwerken van een aantal structuren rond talenbeleid, bijvoorbeeld via het oprichten van een werkgroep talenbeleid of het aanstellen van een coördinator talenbeleid. Deze structuren zijn minder terug te vinden in de niet-centrumscholen in het basisonderwijs. Ook zorgt ongeveer de helft van de scholen voor specifieke materiële voorzieningen, bijvoorbeeld op vlak van leermiddelen (posterproject, woordenboeken, ...) of op vlak van scholing van het personeel. Problematischer is dat een gerichte opvolging van leraren en (vak)werkgroepen slechts bij ongeveer een kwart van de scholen is ingebouwd. Dit vermindert de impact van de uitgewerkte structuren en ingezette middelen.

We vatten samen dat de meeste scholen voor Nederlands als instructietaal wel een aantal zinvolle initiatieven nemen en dat er (impliciete) afspraken gelden, maar dat de inhoudelijke breedte van het beleid vaak nog te beperkt blijft en dat niet alle leraren voldoende structureel geresponsabiliseerd worden. Op deze wijze blijft de uitvoering van de afspraken in de klassen op vlak van Nederlands als instructietaal nog te leraarafhankelijk.

8.2.4 Nederlands voor de communicatie

Het merendeel van de scholen in het basisonderwijs maakt een aantal afspraken rond het gebruik van Standaardnederlands bij de communicatie met de leerlingen buiten de lessen. Verder besteedt het merendeel van de scholen heel wat aandacht aan de kwaliteit van de communicatie met de ouders in bijvoorbeeld de briefwisseling, tijdens oudercontacten, ... Vanuit de eigenheid van het basisonderwijs worden ouders ook vaak betrokken bij het schoolgebeuren, met in de centrumscholen nog sterkere inspanningen om ook de anderstalige ouders te bereiken. Heel wat centrumscholen besteden aandacht aan het omgaan met taaldiversiteit en taalcultuur. In de niet-centrumscholen gebeurt dit minder. Nochtans is dit een vormingsaspect dat voor alle leerlingen belangrijk is in het kader van burgerschap en bewustwording (cf. de vernieuwde VOET, context 5, politiek-juridische samenleving), ook voor de leerlingen in de niet-taaldiverse scholen.

Heel wat scholen in het secundair onderwijs maken werk van Nederlands voor de communicatie, maar dan vooral van deze aspecten waar men als school zeer concreet kan aan werken, bijvoorbeeld afspraken maken

rond Standaardnederlands, enkele concrete initiatieven rond taaldiversiteit uitwerken, aandacht hebben voor de kwaliteit van de taal bij de communicatie. Wanneer het echter gaat om het uitwerken van arbeidsintensieve initiatieven om begrip te ontwikkelen voor taaldiversiteit binnen een leerlijn over meerdere leerjaren of om het intensief betrekken van ouders bij de school, gebeurt dat minder. De scholen wijzen hier op de beperkte tijd en middelen. Maar het wordt een belangrijker werkpunt van zodra een school een groter aandeel leerlingen heeft met anderstalige achtergrond. De analyses geven echter aan dat ook die scholen er niet altijd aandacht aan schenken. Bovendien speelt zoals in het basisonderwijs ook hier het belang van het gericht werken aan burgerschap.

8.2.5 Nederlands als leergebied/vak

De meeste scholen in het basisonderwijs stellen een aantal verwachtingen op vlak van het werken aan Nederlands als leergebied. Deze sluiten aan bij de typische manier van lesgeven die in het basisonderwijs (ook via het leerplan) van leraren wordt verwacht: namelijk adaptief, realiteits- en leefwereldgericht onderwijs. De scholen voorzien ook in de nodige materiële middelen om dit te ondersteunen. De initiatieven die ze uiteindelijk nemen, zijn vooral gebaseerd op het leerplan en de gehanteerde methode voor Nederlands en zijn minder gebaseerd op expliciete en concrete afspraken gelinkt aan de schooleigen context. Hierbij aansluitend stellen we vast dat de gerichte opvolging van leraren op vlak van het werken aan Nederlands als leergebied beperkt is. Zoals bij Nederlands als instructietaal kunnen we besluiten dat er heel wat leraren zijn die met voldoende diepgang werken aan Nederlands als leergebied, maar dat het impliciete karakter van de afspraken en de opvolging hiervan er toe kunnen leiden dat de aandacht voor Nederlands als leergebied als aspect van een talenbeleid nog sterk leraarafankelijk blijft.

In het secundair onderwijs stellen we vast dat minder dan de helft van de scholen afspraken maakt om het werken aan Nederlands als vak gericht aan te sturen. Ook de verdere opvolging van leraren en (vak)werkgroepen op dat vlak is beperkt. Anderzijds merken we dat de vakgroepen zelf afspraken maken over bijvoorbeeld de leerplanrealisatie Nederlands of moderne vreemde talen en dit binnen leerlijnen over de verschillende leerjaren heen. Het merendeel van de leraren ontplooit de nodige initiatieven om te werken aan talenbeleid via gerichte aandacht voor het werken aan de doelen inzake luisteren, spreken, schrijven en lezen. Ze maken vaak werk van adaptief onderwijs, ook gebaseerd op de leervorderingen van de leerlingen, via werkvormen die aansluiten bij de leefwereld en taalcultuur van de leerlingen. Heel wat leraren beseffen daarbij hun rol in het kader van een breder talenbeleid, nemen taken op bij het werken aan talenbeleid op schoolniveau en werken aan een bredere talensensibilisering. Verder blijkt dat de meeste scholen zorgen voor de noodzakelijke materiële infrastructuur en dus hun meest basale beleidsfunctie waarmaken. Verder bieden de scholen ook vaak mogelijkheden om deel te nemen aan schooltoneel, taalwedstrijden, reizen, Comenius-projecten, ... Er zijn dus weinig expliciete beleidsmatige afspraken, maar er bestaan zeker relevante initiatieven.

Samenvattend lijkt zowel in het basisonderwijs als secundair onderwijs een meer directe beleidsmatige aansturing en opvolging geen essentiële voorwaarde te zijn voor wat betreft een positieve bijdrage van Nederlands als vak aan talenbeleid. Anderzijds blijft een positieve bijdrage specifiek aan talenbeleid nog te veel leraarafankelijk en gebaseerd op persoonlijke inzet in plaats van duidelijke afspraken. Een beter georganiseerde bewustwording van de leraren talen op vlak van talenbeleid is nodig om er voor te zorgen dat ze op een meer gerichte en daardoor ook meer diepgaande wijze bijdragen aan het talenbeleid.

8.2.6 Moderne vreemde talen als leergebied/vak

In het basisonderwijs nemen heel wat scholen initiatieven op vlak van het werken aan moderne vreemde talen. Deze zijn in de meeste scholen ontstaan vanuit het werken aan de leerplannen en zijn minder gebaseerd op expliciete afspraken in het kader van een breder talenbeleid. Toch merken we dat men in het algemeen minder hoge verwachtingen heeft voor het werken aan Frans dan voor Nederlands als leergebied. We merken ook dat in de niet-centrumscholen bepaalde verwachtingen (bijvoorbeeld voor het gebruik van de doeltaal Frans, voor de kennismaking met andere talen of culturen) minder hoog worden gesteld dan in de centrumscholen. Zo blijven de activiteiten om het onderwijs van formeel Frans aan de beginsituatie van de leerlingen aan te passen of het onderwijs er mee te verlevendigen nog veeleer beperkt. Verder blijft een doelgerichte opvolging van leraren op vlak van het werken aan Frans als leergebied (en de hierbij gemaakte afspraken) zeer beperkt. We kunnen besluiten dat er voor Frans als leergebied in een aantal scholen wel zinvolle initiatieven worden genomen, maar dat het merendeel van de scholen (in verhouding meer in de niet-centrumscholen) geen duidelijk beleid voert. Dit uit zich ook in de - vaak nog beperkte - initiatieven die

ongeveer een derde van de scholen nemen om de finaliteit tussen het formele onderwijs Frans (cf. het leerplan) en de taalinitiatie Frans (met als doelstellingen onder meer dat de leerling plezier beleeft aan de kennismaking met Frans, gemeenschappelijkheden en verschillen ontdekt tussen het Frans en het Nederlands en eventueel andere talen zoals de thuistaal, (inter)culturele competentie verwerft, de basis voor het formele leerproces Frans legt) te onderscheiden.

In het secundair onderwijs treffen we een situatie aan die vergelijkbaar is met het werken aan Nederlands als vak. Het merendeel van de scholen maakt weinig tot geen concrete afspraken met een duidelijk bereik naar alle betrokken leraren om het werken aan MVT als vak gericht aan te sturen. De verdere opvolging van leraren en (vak)werkgroepen op dat vlak is beperkt. We merken echter wel dat de vakgroepen zelf, dus niet per se beleidsmatig aangestuurd, afspraken maken en dat het merendeel van de leraren, aangestuurd vanuit de leerplannen, vaak de nodige initiatieven ontplooit om te werken aan talenbeleid. Verder zorgen de meeste scholen voor de noodzakelijke materiële infrastructuur en bieden de scholen ook vaak mogelijkheden om deel te nemen aan schooltoneel, taalwedstrijden, reizen, Comenius-projecten, ... Er zijn dus opnieuw weinig expliciete beleidsmatige afspraken, maar er ontstaan wel relevante initiatieven. Anderzijds kunnen we - zoals bij Nederlands als vak - concluderen dat een gerichte bijdrage aan talenbeleid nog te veel leraarafankelijk blijft, gebaseerd op persoonlijke inzet in plaats van een duidelijk overkoepelend beleid.

8.2.7 Doeltreffendheid: gegevensverzameling en verantwoording

Ongeveer 75 % van de scholen in het basisonderwijs en het secundair onderwijs heeft weinig tot geen aandacht voor een gerichte en structurele evaluatie van het gevoerde talenbeleid. Ook de uitvoering zelf van het vooropgestelde beleid door de leraren wordt bijna niet geëvalueerd.

In het basisonderwijs is er in wat meer scholen (ongeveer 40 %) aandacht voor het verzamelen van testgegevens over Nederlands. Men gebruikt deze gegevens vooral in het kader van het werken aan Nederlands als leergebied en het daarrond opgebouwde zorgsysteem. Ze worden echter veel minder gebruikt als basis om ook het talenbeleid zelf te evalueren. Hieraan gelinkt is er weinig aandacht voor een algemene evaluatie van de organisatie van het beleid en worden er bijna geen structuren voor evaluatie voorzien. Verder start men ook nog maar weinig processen op waarbij leraren zich verantwoorden over hun bijdrage aan het talenbeleid.

In het secundair onderwijs heeft een beperkt aantal scholen (ongeveer 25 %) aandacht voor een algemene evaluatie van de organisatie van het beleid. Dit gebeurt meestal door middel van evaluatie door het beleid zelf (directie, coördinatoren), waarvoor dan enkele structuren worden voorzien. De betrokkenheid van de leraren bij deze evaluatie is meestal nog minimaal. Deze beperkte aandacht voor de evaluatie van het talenbeleid betekent echter niet dat er geen enkel verantwoordingsproces bestaat. Ongeveer 40 % van de scholen nemen initiatieven om met het personeel te communiceren over het gevoerde talenbeleid. Vaak blijft dit dan wel nog beperkt tot het bespreken van enkele afspraken over talenbeleid en tot het uitleggen van de visie op talenbeleid tijdens een personeelsvergadering of een pedagogische studiedag.

Een belangrijke oorzaak voor de beperkte evaluatie van het talenbeleid, zowel in het basisonderwijs als secundair onderwijs, is dat het talenbeleid in heel wat scholen nog te recent is om al te evalueren. Toch is het belangrijk dat scholen stappen ondernemen om deze evaluatie van bij de aanvang structureel in te bouwen zodat deze in een later stadium op een kwalitatieve wijze kan gebeuren. Het is ook belangrijk om deze evaluatie zo concreet mogelijk te maken. Momenteel is er in de meeste scholen nog opvallend weinig aandacht voor het vooropstellen en in kaart brengen van concreet meetbare resultaten van het talenbeleid. In de scholen waar men werkt rond het GOK-thema taalvaardigheid is er wel meer aandacht voor deze (verwachte) zelfevaluatie.

8.2.8 Ontwikkeling: openheid voor externe ontwikkelingen

In het basisonderwijs nam in de groep centrumscholen 35 %, in de niet-centrumscholen 43 % van de scholen initiatieven op vlak van professionalisering inzake talenbeleid. In het secundair onderwijs was dit in de niet-centrumscholen 53 %. Verder blijkt dat, zowel in het basisonderwijs als in het secundair onderwijs, de nascholing van de leden van eventuele werkgroepen talenbeleid vaak zeer goed is uitgewerkt. Deze structurele werkgroepen die in de scholen de coördinatie van het geheel aan initiatieven inzake talenbeleid op zich nemen komen wel vaker voor in het secundair onderwijs, wat ook samenhangt met de complexiteit van de vakkenstructuur. Verder beginnen de scholen gebruik te maken van de vele interessante begeleidingsinitiatieven die

binnen de schoot van verschillende instanties (overheid, pedagogische begeleidingsdiensten, nascholingscentra, ...) werden ontwikkeld om het werken aan talenbeleid op te starten.

Tegenover deze positieve evolutie staat dat de professionalisering van het volledige lerarenkorps op vlak van talenbeleid, zowel in het basisonderwijs als in het secundair onderwijs, momenteel te algemeen blijft en te weinig wordt geconcretiseerd in belangrijke aspecten van het talenbeleid (bijvoorbeeld Nederlands als instructietaal in bepaalde leergebieden/vakken).

Verder worden de specifieke leerbehoeften op vlak van talenbeleid nog maar weinig gericht in kaart gebracht als basis voor een scholingsbeleid. Enerzijds is dat begrijpelijk omdat de meeste leraren - behalve eventueel de leraren talen in het secundair onderwijs - nog geen specifieke scholing hebben gekregen over talenbeleid en op dat vlak dus nog allen kunnen worden opgeleid. Anderzijds vormt werken aan Nederlands als instructietaal een onlosmakelijk geheel met de werkvormen in de klas (adaptief, differentiërend, coöperatief, communicatief onderwijs), met de leerbegeleiding (talige leernoden leren in kaart brengen, gericht remediëren) en met de wijze van evalueren (talige aspecten van de evaluatie bewaken, formatieve evaluatie als essentieel aspect van de leerbegeleiding).

Deze situatie heeft als gevolg dat sommige leraren door hun vooropleiding of door de extra nascholing wel al een sterke basis hebben verworven voor bepaalde aspecten van talenbeleid, terwijl dit voor andere leraren minder het geval is. Het belang van een meer uitgewerkt scholingsbeleid (waarvan talenbeleid een onderdeel is) wordt dan duidelijk. Verder hebben de scholen, zowel in het basisonderwijs als secundair onderwijs, proactief nog maar weinig ondernomen om zich de herziene eindtermen Nederlands en vreemde talen en de nieuwe visie op taalbeschouwing eigen te maken.

8.2.9 Ontwikkeling: participatieve ontwikkelingsdynamiek

Momenteel maken, zowel in het basisonderwijs als secundair onderwijs, weinig scholen werk van bijsturing van hun talenbeleid. Dit kunnen we verklaren doordat heel wat scholen de uitwerking van hun talenbeleid recent aan het opstarten zijn, waardoor in heel wat scholen de bijsturingen nog op gang moeten komen of beperkt blijven.

Op het niveau van de uitvoering merken we dat het beleid (directie, coördinatoren) de leraren sterker kan aanzetten om hun steentje bij te dragen aan het talenbeleid. Het beleid kan deze ontwikkelingsdynamiek stimuleren door de leraren op te volgen bij de implementatie van inzichten opgedaan uit scholing. We merken echter dat de meeste scholen hier weinig tot geen initiatieven nemen of dit weinig structureel uitwerken. In heel wat scholen raken de gevolgde nascholingen van talenbeleid moeizaam geïmplementeerd.

Een voorafgaande voorwaarde is echter het creëren van een draagvlak voor talenbeleid. Momenteel blijkt het draagvlak voor het uitwerken van een talenbeleid vaak nog te klein te zijn. Om dit draagvlak te creëren is participatie aan de ontwikkeling van talenbeleid nodig. Deze structurele participatie is in de meeste scholen nog maar weinig uitgewerkt.

8.3 Conclusie

Meer dan de helft van de Vlaamse scholen werkt aan de uitwerking van een talenbeleid. Vaak gaat dit gepaard met een visieontwikkeling, gekoppeld aan een aantal ondersteunende initiatieven om deze visie ook in de praktijk te kunnen omzetten.

Het gaat dan vooral om

- het komen tot afspraken op vlak van het werken aan Nederlands als instructietaal in alle leergebieden/vakken
- het ervoor zorgen dat men voldoende zicht krijgt op de talige noden van de leerlingen (en dus op de nood aan bijkomende ondersteuning en remediëring)
- het zorgen voor meer structurele remediëring bij talige noden
- het zorgen voor enkele organisatorische structuren die het talenbeleid ondersteunen (zorgcoördinatoren, leerlingvolgsysteem, een coördinator talenbeleid of een werkgroep talenbeleid die concrete initiatieven uitwerkt)
- het nemen van concrete initiatieven op vlak van Nederlands voor de communicatie en op vlak van Nederlands en moderne vreemde talen als vak
- het stimuleren van de nodige professionalisering inzake talenbeleid.

Dit vormt op zich een positief resultaat. Toch maken we hierbij enkele kanttekeningen.

Verdere uitdagingen voor scholen met een talenbeleid

Ten eerste is het duidelijk dat ook bij de scholen die op een relevante wijze bezig zijn met de uitwerking van een talenbeleid er nog grote verschillen bestaan wat betreft inhoudelijke en organisatorische diepgang en bereik van de initiatieven en afspraken.

Op basis van de analyses herkennen we verschillende patronen in de wijze waarop scholen het talenbeleid vorm geven. Zowel in het basisonderwijs als in het secundair onderwijs zien we vier schooltypes, die we met de volgende variabelen kunnen beschrijven.

Breedte van het talenbeleid:

gaande van weinig tot geen aandacht voor talenbeleid, over beperkte aandacht voor Nederlands als instructietaal of Nederlands voor de communicatie of het in kaart brengen van de behoeften op vlak van taalvaardigheid Nederlands, tot een breed talenbeleid met ook aandacht voor de kwaliteitszorgvariabelen evaluatie, verantwoording, participatieve ontwikkeling en bijsturing.

Organisatie van het talenbeleid:

- met een impliciet of expliciet karakter: het talenbeleid wordt op een impliciete, niet via veel afspraken opgelegde wijze georganiseerd of het talenbeleid wordt via expliciete afspraken, verwachtingen en opvolging georganiseerd. Beide vormen zijn in positieve zin gekoppeld aan de uitvoering van heel wat initiatieven.
- met een formeel karakter waarbij het talenbeleid - in negatieve zin, gepaard gaand met weinig aandacht voor (en initiatieven op vlak van) Nederlands als instructietaal en Nederlands voor de communicatie - formeel wordt opgelegd en opgevolgd.

Met behulp van deze variabelen komen we tot volgende typering van de groepen scholen.

<i>Basisonderwijs</i>	<i>Secundair onderwijs</i>
Cluster 1 : Beperkt impliciet talenbeleid	Cluster 1 : Breed formeel talenbeleid
Cluster 2 : Beperkt formeel talenbeleid	Cluster 2 : Breed impliciet talenbeleid
Cluster 3 : Breed expliciet talenbeleid	Cluster 3 : Breed expliciet talenbeleid
Cluster 4 : Breed impliciet talenbeleid	Cluster 4 : Weinig tot geen talenbeleid

Enkele voorbeelden verduidelijken wat de belangrijkste verschillen zijn tussen deze types scholen en wat bijgevolg de belangrijkste verdere uitdagingen zijn voor scholen die al bezig zijn met de uitwerking van een talenbeleid.

Een aantal scholen nemen enerzijds wel initiatieven om de talige noden van de leerlingen in kaart te brengen, maar zetten anderzijds minder stappen om systematisch bij elke leerling die het nodig heeft te remediëren op vlak van schoolse taalvaardigheid Nederlands, dit ook als aspect van het werken aan Nederlands als instructietaal. Een situatie waarbij leraren (eventueel via de klassenraden) worden aangezet om tijdens hun lessen via een adaptieve aanpak leerlingen bij te werken, of waar de school structureel bijkomende inhaallessen of extra taallessen voorziet, komt in verhouding minder voor.

In het basisonderwijs komt deze structurele aandacht wel meer voor dan in het secundair onderwijs omdat elke leraar daar ook een leraar taal is, terwijl men zich in het secundair onderwijs nog vaker vakleraar voelt. Over het algemeen blijken scholen bij het trachten bereiken van deze systematiek te botsen op de grenzen van wat men op dit vlak van leraren durft te verwachten (hoe ver gaat de verantwoordelijkheid van leraren ten aanzien van remediëring?), van de materiële middelen (in welke mate investeren in lokalen, lesuren, didactische middelen?), van de structuur en organisatie van het secundair onderwijs (hoe inhaallessen uitwerken als er op macroniveau niet structureel tijd voor wordt voorzien?). Het in kaart brengen van talige noden blijft alleszins een zeer formele oefening indien er geen remediëring tegenover wordt geplaatst, of die nu expliciet door de school wordt verwacht of impliciet door de leraar zelf wordt uitgevoerd.

De meeste scholen nemen voor Nederlands als instructietaal een aantal zinvolle initiatieven, maar de inhoudelijke breedte hiervan is vaak beperkt. Bij de afspraken is er bijvoorbeeld vooral aandacht voor het gebruik van Standaardnederlands tijdens de onderwijsleeractiviteiten omdat het hierbij kan gaan om eenvoudige, eenduidige (en soms ook: vooral formele) afspraken.

Voor adaptief onderwijs met aandacht voor talige ondersteuning en voor het stimuleren van communicatieve werkvormen worden in verhouding minder inhoudelijke expliciete afspraken gemaakt, terwijl dit essentiële

deelaspecten zijn van het werken aan Nederlands als instructietaal. Men hoopt dat dit op een impliciete wijze wordt gestimuleerd vanuit de didactische verwachtingen in de leerplannen.

Vooral in het basisonderwijs, maar ook in heel wat secundaire scholen, heeft het talenbeleid op vlak van Nederlands als instructietaal vaak nog een impliciet karakter en maakt men weinig bredere expliciete afspraken. Het lijkt dat talenbeleid hier dus botst met ofwel de diepgang van het didactische beleid in de Vlaamse scholen, ofwel met wat directeurs op didactisch vlak van hun leraren durven verwachten.

Men maakt een aantal afspraken voor talenbeleid en men zet leraren aan tot scholing, maar in heel wat scholen houdt het daarbij op. Er is weinig structurele opvolging van de concrete uitvoering van de gemaakte afspraken en het omzetten van verworven inzichten in de klassen, waardoor dit sterk leraarafankelijk blijft. Deze situatie is gelinkt aan een gebrek aan aandacht voor gerichte en stimulerende evaluatie (in dit geval op vlak van de uitvoering van het talenbeleid). Men stelt weinig tot geen concrete (meetbare) doelstellingen en verwachtingen voorop (die kunnen responsabiliseren), er is weinig evaluatie van het didactisch handelen van leraren en men creëert ook weinig kansen waarbij leraren mee het beleid van de school mogen beoordelen. Nochtans merken we dat bij bepaalde clusters scholen (bijvoorbeeld de groep scholen in het secundair onderwijs getypeerd door een breed impliciet talenbeleid) - die gekenmerkt worden door weinig formele aandacht voor het in kaart brengen van talige noden, maar wel veel aandacht hebben voor individuele verantwoording, participatie en bijsturing - in verhouding meer aandacht is voor Nederlands als instructietaal.

Dit leidt ons tot een laatste vaststelling, gebaseerd op het onderzoek naar de samenhang tussen beleid en uitvoering. De analyses ondersteunen de hypothese dat meer aandacht voor talenbeleid op beleidsniveau een positieve invloed heeft op de aandacht voor talenbeleid op uitvoeringsniveau. Opvallend is echter dat de gemiddelde scores van de uitvoeringsvariabelen meer dan een schaalscore lager liggen dan de score op de beleidsvariabelen en dat er zeer veel verslagen talenbeleid bovendien vermelden dat er sterke verschillen bestaan tussen de leraren op vlak van de uitvoering van het talenbeleid.

In heel wat scholen betekent dit dat een gemiddeld beleid leidt tot een matige uitvoering. Uit de kwalitatieve analyses blijkt ook dat in de scholen waar er al relevante aandacht gaat naar talenbeleid het draagvlak bij de leraren vaak toch nog beperkt is. Scholen met de sterkste voorbeelden van goede praktijk op vlak van talenbeleid kennen dan ook een sterk participatieve ontwikkeling waarbij (steeds meer) concrete initiatieven ontstaan binnen de vakgroepen, van waaruit in wisselwerking met een overkoepelend beleid een gedragen visie ontstaat. Deze scholen vinden een goed evenwicht tussen het maken van expliciete afspraken, het stellen van duidelijke verwachtingen (bijvoorbeeld ook op vlak van professionalisering) en het op een organische wijze laten groeien van een talenbeleid dat ook impliciet in het handelen van alle leraren geïntegreerd is.

Scholen met weinig tot geen talenbeleid, relatie met de context ?

Een tweede kanttekening is dat er dus ook nog heel wat scholen zijn (ongeveer 40 %) die geen stappen hebben ondernomen voor het uitwerken van een talenbeleid. Enerzijds is dit te verwachten bij een beleidsaspect dat nog maar sinds de laatste vijf jaar zeer gericht wordt gestimuleerd en verwacht wordt van alle scholen (dus niet enkel van de GOK-scholen). Anderzijds vormt talenbeleid een deelaspect van leerbegeleiding waarbij het de bedoeling is alle mogelijke initiatieven te nemen die leerlingen ondersteunen om de vooropgestelde leerdoelen te bereiken. De uitwerking van een goede leerbegeleiding vormt dus een inherent deel van elke school die kwaliteit wil leveren. Het is hierbij duidelijk dat talige tekorten of taalstoornissen het moeilijker maken voor leerlingen om leerdoelen te bereiken. Toch nemen heel wat scholen weinig tot geen initiatieven om alert te zijn voor talige tekorten en deze op een meer structurele wijze te remediëren.

Uiteraard speelt de context van de school hierbij een belangrijke rol. Het is duidelijk dat in bepaalde scholen de instroom van taalzwakke leerlingen (bijvoorbeeld van allochtone afkomst, maar ook uit cultureel of educatief zwakkere milieus) veel beperkter is, waardoor talenbeleid daar minder vergaand wordt uitgewerkt. Toch moeten ook deze scholen alert zijn voor mogelijke taalgerelateerde leerproblemen en een breed talenbeleid uitwerken, alleen al om te voorkomen dat bepaalde leerlingen hier ongemerkt en onterecht te weinig leerkanalen zouden krijgen, maar ook om er voor te zorgen dat taalsterke leerlingen op een gepaste wijze worden uitgedaagd.

Daarnaast blijkt uit de analyses ook dat er in een aantal centrum en niet-centrumscholen in het basisonderwijs en vooral in een aantal niet-centrumscholen in het secundair onderwijs een duidelijke instroom is van taalzwakke leerlingen en er toch weinig wordt geïnvesteerd in talenbeleid (als deelaspect van leerbegeleiding). Zeker in deze scholen dringt de uitwerking van een voldoende sluitend talenbeleid zich op.

9. Literatuurlijst

- Appel, R. (1984). *Immigrant children learning Dutch. Sociolinguistic and psycholinguistic aspects of second-language acquisition*. Foris Publications: Dordrecht.
- Billiet, J.B. (1996). *Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek: Ontwerp en dataverzameling*. Leuven: ACCO.
- Colpin, M., Gysen, S., Heymans, R., Jaspaert, K., Van den Branden, K., & Verhelst, M. (2007). Taaltoetsen: een hefboom voor schooltaalbeleid? *Vonk*, 37/2, 21-37.
- Creswell, J. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Daems, F. (2010). Elke leraar is taalleraar. Een referentiekader voor taalbeleid in de lerarenopleiding. In: D. Van Hoyweghen (red.), *Naar taalkrachtige lerarenopleidingen. Bouwstenen voor taalbeleid*. Antwerpen: Plantyn.
- International Civic and Citizenship Education Study (2010). *Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 24 European countries*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam.
- Jaspaert, K., Lemmens, G., & van der Zanden, A. (1998). Onderzoek naar het taalvaardigheidsniveau bij Turkse en Italiaanse kinderen bij het begin van het secundair onderwijs. In: *Het Schoolvak Nederlands Onderzocht*, Leuven: Garant.
- Jaspers, J. (2005). *Tegenwerken, belachelijk doen. Talige sabotage van Marokkaanse jongens op een Antwerpse middelbare school. Een sociolinguïstische etnografie*. Brussel: VUBPress.
- Smet, P. (2009). Beleidsnota 2009 - 2014 voor onderwijs. Samen grenzen verleggen voor elk talent.
- Swanborn, P.G. (1996). A common base for quality control criteria in quantitative and qualitative research. *Quality & Quantity*, 30, 1, 19-35.
- Van Bavel, M. (2004), Taalbeleid: een stand van zaken, in: *Nova et Vetera*, jg. LXXXII, 2004-2005, nr. 1-2, p.4-19.
- Van den Branden, K. & Van Avermaet, P. (2000). Taal, onderwijs en ongelijkheid: quo vadis? *T.O.R.B.*, 5-6, p. 393-403.
- Van den Branden, K. (2004), Taalbeleid: een hefboom voor gelijke onderwijskansen?, in: *School en samenleving*, afl. 5, april 2004, p. 49-66.
- Van den Branden, K. (2005), Samenwerkend leren en leren samenwerken. Leerkrachten professionaliseren elkaar op het vlak van taalbeleid, in: *Vonk*, december, jg. 35, nr. 2, p. 3-14.
- Van den Branden, K. (2006), *Task-Based Language Education. From theory to practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- van der Bij, H. (2001). *Kwaliteitsmanagement in beweging*. Kluwer, Deventer.
- Van Tubergen, F., & Kalmijn, M. (2002). Tweede taalverwerving en taalgebruik onder Turkse en Marokkaanse immigranten in Nederland: investering of gelegenheid? *Migrantenstudies*, 18(3), 156 – 177
- Vandenbroucke, F. (2007). *De lat hoog voor talen in iedere school*.
- Vanderheyde, V. (2009). *Een literatuurstudie over visies op taalbeleid*. Intern rapport. Brussel, onderwijsinspectie.
- Wester, F.P.J. (1984). *De gefundeerde theoriebenadering: een strategie van kwalitatief onderzoek*. Nijmegen: Sociologisch Instituut.
- Yin, R.K. (1994). *Case study research: design and methods (2nd ed.)*. Newbury Park, CA: Sage.

Het ERK en de opleidingen vreemde talen in het volwassenenonderwijs

De onderwijsinspectie stelt tijdens doorlichtingen geregeld vast dat leraren het moeilijk vinden om de leerplandoelstellingen talen te interpreteren en ze te concretiseren in specifieke opdrachten en werkvormen, zowel voor de lespraktijk als voor de evaluatie. Ook het bepalen van de moeilijkheidsgraad van opdrachten voor een specifiek taalvaardigheidsniveau is niet altijd evident.

De bijdrage over het volwassenenonderwijs in deze Onderwijsspiegel bespreekt mogelijke oorzaken voor dit probleem. Aangezien de formulering van de doelstellingen⁵¹ vaak als knelpunt wordt aangehaald, besteden we specifiek aandacht aan de formulering van de huidige doelstellingen Talen met hun bouwstenen en hun ontwikkelingsproces. Het Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen (ERK) speelde een rol bij dat ontwikkelingsproces: de opleidingsprofielen Talen waarin de doelstellingen zijn vastgelegd, verwijzen immers naar het ERK.

Het ERK is uitgegroeid tot het ijkpunt voor taalopleidingen in Europa. Het verschaft een basis om onder meer het aanbod en de evaluatie van de talen in Europa op een transparante manier te beschrijven en uit te werken. Dat maakt een vergelijking tussen verschillende kwalificatiesystemen mogelijk. Als we de Vlaamse doelstellingen met hun bouwstenen vergelijken met het begrippenkader in het ERK (onder meer de descriptoren, parameters, schalen), is de afstemming op het eerste zicht niet meteen duidelijk.

Deze bijdrage onderzoekt wat de verschillen en overeenkomsten zijn tussen de doelstellingen Talen en het ERK. Die vergelijking reikt informatie aan die nuttig is om mee te nemen bij een mogelijke actualisatie van de doelstellingen Talen.

Een tweede vaststelling is dat veel leraren niet echt vertrouwd zijn met het ERK. Leraren komen slechts indirect in aanraking met het ERK, onder meer via de doelstellingen Talen of via leerboeken. Dat betekent ook dat ze de inzichten en hulpmiddelen die het ERK aanreikt, niet of slechts beperkt aanwenden om het onderwijsleerproces en de evaluatie doelgerichter aan te pakken.

Uit de knelpunten die we hierboven vermelden, blijkt dat dit een gemiste kans is. Het is aangewezen om meer inspanningen te leveren om leraren vertrouwd te maken met het ERK en zijn toepassingsmogelijkheden. Dit is mogelijk een opdracht voor zowel de lerarenopleidingen als de pedagogische begeleidingsdiensten en de interne deskundigheidsbevordering via de vakgroepwerking. Gezien de toepasbaarheid van het ERK op alle talen kan men dit proces deels taaloverstijgend aanpakken.

1. Inleiding

De laatste jaren nam de Vlaamse overheid een aantal beslissingen inzake vreemde talen in het onderwijs. Een greep uit die initiatieven:

- in het hoger onderwijs: de verzwaring van de competenties Frans voor de bachelor lager onderwijs
- in het basisonderwijs en het secundair onderwijs: de actualisering van de eindtermen moderne vreemde talen waarvan de eerste reeks werd ingevoerd in september 2010⁵²
- in het secundair onderwijs: de versterking van de component moderne vreemde talen in het technisch secundair (tso), kunstsecundair (kso) en beroepssecundair onderwijs (bso).

⁵¹ Het woord doelstellingen verwijst zowel naar de leerplandoelstellingen vreemde talen als naar de doelstellingen (basiscompetenties) opgenomen in de opleidingsprofielen Talen waarop de leerplannen zijn gebaseerd. De meeste centra voor volwassenenonderwijs maken immers gebruik van de netoverschrijdende leerplannen die de basiscompetenties uit de opleidingsprofielen Talen integraal en ongewijzigd overnemen.

⁵² Vanaf 01/09/2010 werden de eindtermen moderne vreemde talen voor het basisonderwijs en de eerste graad secundair onderwijs ingevoerd. De eindtermen van de tweede en derde graad secundair onderwijs worden de volgende schooljaren ingevoerd. Tegen 01/09/2014 zijn alle nieuwe eindtermen van kracht.

Bij de actualisering van de bovenvermelde eindtermen of bij het vastleggen van competentieniveaus voor talen wordt steevast verwezen naar het Europees Referentiekader voor Moderne Talen (ERK), een product van de Raad van Europa⁵³. Ook voor het volwassenenonderwijs (vwo) is het ERK geen onbekende. In de periode 2000-2001 ontwikkelde de Entiteit Curriculum⁵⁴ samen met de Commissie Talen voor het Volwassenenonderwijs de opleidingsprofielen Talen en NT2 (Nederlands als tweede taal). Zoals de titel aangeeft, beperken we ons in deze bijdrage tot de opleidingen vreemde talen in het volwassenenonderwijs, de opleidingen die worden georganiseerd binnen de studiegebieden Talen richtgraden 1 en 2 en Talen richtgraden 3 en 4 (Talen R1-R2 en Talen R3-R4).

De opleidingsprofielen Talen bevatten de basiscompetenties of eindtermen⁵⁵ die de cursisten moeten verwerven binnen de opleidingen. Bij de ontwikkeling ervan hield men rekening met de uitgangspunten van het ERK.

Publicaties in de schoot van de Raad van Europa wijzen er echter op dat het ERK niet echt goed gekend is, zeker niet door leraren. Het ERK vervult diverse functies en nodigt vooral uit tot reflectie. Het meest bekende deel blijkt echter de gemeenschappelijke referentieniveaus voor Talen te zijn, die in de praktijk vooral door beleidsmakers voor taalcertificering worden gebruikt.

The Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) is now regularly mentioned when the subject of modern languages crops up. However, it is still not well known. If language teachers do not use it as a tool, repeated references to the CEFR are liable to have no effect on day-to-day teaching and assessment. Teachers and thus their pupils will be unable to derive full benefit from it. Worse still, if not properly understood, the CEFR could become a source of concern⁵⁶.

Het bovenstaande citaat is herkenbaar voor de inspecteurs vreemde talen in het volwassenenonderwijs. De vaststelling dat het ERK steeds meer het ijkpunt vormt voor taalopleidingen in Europa, maar anderzijds weinig bekend is bij leraren, vormde onder meer de aanleiding voor deze bijdrage.

We willen nagaan hoe het gesteld is met de afstemming tussen het taalaanbod vreemde talen in het volwassenenonderwijs en het ERK. Die vraag beantwoorden we in een aantal stappen.

Eerst bespreken we enkele aspecten van organisatorische aard. Enerzijds omdat het taalaanbod in het volwassenenonderwijs anders is gestructureerd dan in het leerplichtonderwijs. Dat vereist een korte toelichting. Anderzijds omdat de opleidingenstructuur expliciet verwijst naar het ERK door middel van Engelse benamingen. We beschrijven de relatie tussen de Vlaamse opleidingenstructuur en de taalvaardigheidsniveaus uit het ERK.

Daarna kijken we naar de inhoudelijke afstemming tussen het ERK en de opleidingsprofielen Talen. We gaan na welke visie op taalleren blijkt uit het ERK en uit de opleidingsprofielen. En welke keuzes men heeft gemaakt bij de ontwikkeling van de basiscompetenties Talen.

53 Common European Framework of Languages: Learning, Teaching, Assessment. 2001. Council of Europe. 2001, Cambridge, Cambridge University Press. Vertaald in opdracht van de Nederlandse Taalunie in 'Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen' (Den Haag, 2008).

54 Voorheen DVO, Dienst voor Onderwijsontwikkeling.

55 In het decreet betreffende het volwassenenonderwijs van 15 juni 2007 wordt de term basiscompetenties gebruikt om te verwijzen naar de doelen van de studiegebieden talen in het secundair volwassenenonderwijs en de term eindtermen om te verwijzen naar de doelen van het leergebied talen in de basiseducatie. In de opleidingsprofielen Talen worden de termen basiscompetenties gebruikt voor de CVO's en ontwikkelingsdoelen voor de CBE's. Gemakshalve gebruiken we in dit verslag steeds de term basiscompetenties om te verwijzen naar doelen in de opleidingsprofielen Talen voor zowel de CVO's als de CBE's.

56 Tools for Language Teaching. Common European Framework and Portfolios, Francis Goullier IGEN, French National Representative to the Language Policy Division, Council of Europe (2006). Deze publicatie omschrijft onder meer welke bijdrage het ERK en de Europese talenportfolio kunnen leveren aan het taalonderricht en illustreert hoe taalleren deze middelen kunnen aanwenden. De auteur gebruikt in dit werk systematisch de term 'pupils' om te verwijzen naar taalleerders, maar stelt uitdrukkelijk dat het CEFR zich richt op alle taalleerders, zowel kinderen, jongvolwassenen als volwassenen (p. 3-4). Voor informatie over de bekendheid en het gebruik van het ERK zie ook: Surveying the use of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Draft synthesis of results. Council of Europe (2006).

Vervolgens nemen we de onderwijspraktijk onder de loep. Merken we als inspecteurs vreemde talen dat de onderwijspraktijk aansluit bij het gedachtegoed van het ERK? Welke rol spelen de leerplannen⁵⁷ daarbij? Ze zijn immers als decretaal bepaalde referentiekaders richtinggevend voor de onderwijspraktijk en ze zijn gebaseerd op de opleidingsprofielen Talen. Zijn er nog andere middelen (leerboeken, publicaties, ...) waardoor het onderwijsveld in aanraking komt met het ERK?

In het laatste deel formuleren we enkele conclusies.

Voor deze bijdrage maken we gebruik van diverse bronnen. In de eerste plaats van het ERK zelf en van ERK-gerelateerde publicaties. Daarnaast reiken de doorlichtingen nuttige informatie aan over de manier waarop de centra een en ander in de praktijk omzetten. Indien relevant verwijzen we ook naar de resultaten van het evaluatierapport⁵⁸ van de opleidingsprofielen Talen door de onderwijsinspectie dat verscheen in april 2008. We vermelden alle bronnen in de literatuurlijst.

1.1 Het aanbod vreemde talen in het volwassenenonderwijs

Het volwassenenonderwijs kent drie niveaus: de basiseducatie, het secundair volwassenenonderwijs en het hoger beroepsonderwijs⁵⁹. Er zijn twee opleidingsverstrekkers: de centra voor basiseducatie (CBE's) en de centra voor volwassenenonderwijs (CVO's).

De CBE's organiseren basisvorming voor volwassenen⁶⁰ met een beperkte scholingsgraad of beperktere leer- en studievaardigheden. De CVO's bedienen een volwassen publiek met een brede waaier aan opleidingen.

Het aanbod in het volwassenenonderwijs bestaat uit 38 studiegebieden (secundair volwassenen-onderwijs en hoger beroepsonderwijs) en zeven leergebieden (in de basiseducatie). Twee studiegebieden en een leergebied hebben uitsluitend betrekking op vreemde talen.

Voor de CVO's zijn dat de studiegebieden Talen R1-R2 en Talen R3-R4. Ze omvatten samen 102 opleidingen. De taalopleidingen kunnen onderverdeeld worden in een algemeen en een specifiek aanbod. De opleidingsbenamingen uit het algemene taalaanbod vermelden steeds de taal en de richtgraad (1, 2, 3 of 4), bijvoorbeeld Engels R4.

Het specifieke aanbod omvat onder meer professionele opleidingen (bedrijfsgericht, juridisch en de opleidingen voor gids/reisleider) en educatief⁶¹ geïntendeerde opleidingen.

De 102 opleidingen verwijzen naar de opleidingen die de centra kunnen programmeren. De centra organiseren niet effectief alle opleidingen. Vorig jaar⁶² richtten de CVO's 60 van de 102 mogelijke opleidingen vreemde talen in. De algemene taalopleidingen zijn een stuk populairder dan de professionele taalopleidingen die ongeveer 3 % van het totale aanbod Talen uitmaken. Binnen de algemene taalopleidingen zijn Spaans (18 %), Frans (17 %), Engels (17 %) en Italiaans (15 %) de meest voorkomende opleidingen. Geen enkel centrum organiseerde een taalopleiding professioneel juridisch R3 of R4.

57 De netoverschrijdende leerplannen bijvoorbeeld stellen dat het ERK stilaan het ijkpunt aan het worden is voor het talenaanbod in alle ons omringende landen en vermelden het ERK in hun bibliografie 'algemene didactische werken'.

58 Evaluatie van een aantal opleidingsprofielen binnen de studiegebieden Talen van het volwassenenonderwijs (Onderwijsinspectie, april 2008).

59 Het decreet betreffende het volwassenenonderwijs van 15 juni 2007 deelt het volwassenenonderwijs in volgens vier niveaus: de basiseducatie, het secundair volwassenenonderwijs, het hoger beroepsonderwijs én de specifieke lerarenopleidingen. De website van het departement Onderwijs en Vorming deelt het volwassenenonderwijs in 3 niveaus in: het hoger beroepsonderwijs en de specifieke lerarenopleidingen worden als één cluster gezien. Wij volgen deze indeling.

60 Het decreet betreffende het volwassenenonderwijs van 15 juni 2007 legt de volgende leeftijdsvoorwaarden op: cursisten voor de basiseducatie moeten minstens 18 jaar zijn voor Talen en minstens 16 jaar voor NT2 (art. 31). Cursisten voor de CVO's moeten minstens 16 jaar zijn voor alle opleidingen vreemde talen. Er is één uitzondering: cursisten Hebreeuws kunnen op jongere leeftijd aan de opleiding beginnen.

61 De educatieve opleidingen worden momenteel enkel georganiseerd voor de vreemde taal Hebreeuws.

62 Bron voor de cijfergegevens in deze alinea: cijfers waarover de onderwijsinspectie beschikt over de referentieperiode 01/04/2009 tot en met 31/03/2010.

De CBE's kunnen in het leergebied Talen twee vreemde talen aanbieden: Engels en Frans. Alle CBE's organiseren effectief deze opleidingen⁶³.

Tabel 1 geeft een summier overzicht van de opleidingen die centra kunnen organiseren binnen de verschillende studie- en leergebieden voor talen. Alle taalopleidingen in tabel 1 steunen op een opleidingsprofiel⁶⁴ (zie verder in 3.2) dat opsomt welke doelen (basiscompetenties/eindtermen) de cursisten moeten verwerven binnen de modules van de opleiding. Deze doelen moeten op een herkenbare manier opgenomen zijn in de leerplannen.

De CVO's organiseren ook taalmodules in opleidingen die tot andere studiegebieden behoren, zoals de studiegebieden Handel, Toerisme en Algemene Vorming. Een voorbeeld daarvan zijn de modules Nederlandse, Engelse, Franse en Spaanse communicatie en onthaal van de opleiding *Toerisme en onthaal TSO3* uit het studiegebied Toerisme. Voor een aantal van deze opleidingen is er enkel een leerplan voorhanden, maar geen opleidingsprofiel⁶⁵.

Volwassenenonderwijs	Leergebieden	Studiegebieden	Opleidingen die betrekking hebben op talen
Centra voor basiseducatie	Talen		<ul style="list-style-type: none"> Engels - Opstap Talen Frans - Opstap Talen Engels - Opstap TKO Frans - Opstap TKO
Volwassenenonderwijs	Leergebieden	Studiegebieden	Opleidingen die betrekking hebben op talen
Centra voor volwassenenonderwijs (secundair volwassen-onderwijs)		Talen R1-2 & Talen R3-4	<p>Algemeen aanbod</p> <ul style="list-style-type: none"> 22 talen op niveau R1 22 talen op niveau R2 9 talen op niveau R3 9 talen op niveau R4 <p>Specifiek aanbod: taalopleidingen</p> <ul style="list-style-type: none"> schrift (R1) educatief (R1, R2, R3, R4) professioneel bedrijfsgericht (R2, R3) professioneel juridisch (R3, R4) professioneel gids/reisleider (R3)
		Studiegebied Talen R1-2 algemeen aanbod	Studiegebied Talen R3-4 algemeen aanbod
		<ul style="list-style-type: none"> Deens, Duits, Engels, Frans, Italiaans, Portugees, Roemeens, Spaans, Zweeds (= Europese talen groep 1) Bulgaars, Fins, Grieks, Hongaars, Pools, Russisch, Servisch-Kroatisch, Tsjechisch, Turks (= Europese talen groep 2) Hebreeuws Arabisch, Chinees, Japans 	<ul style="list-style-type: none"> Deens, Duits, Engels, Frans, Italiaans, Portugees, Spaans, Zweeds Hebreeuws

Tabel 1: overzicht van de opleidingen Talen in het volwassenenonderwijs die vermeld worden in de opleidingsprofielen en georganiseerd kunnen worden door de centra (CVO's en CBE's).

63 De CBE's moeten zes van de zeven leergebieden effectief aanbieden. Het leergebied Talen is de enige uitzondering. In dit leergebied kunnen de CBE's Engels en Frans aanbieden als opstap naar een taalopleiding in een CVO of naar het TKO (tweedekansonderwijs).

64 De opleidingsprofielen voor de Talen en NT2 vindt u op de website van de Entiteit Curriculum: www.ond.vlaanderen.be/dvo.

65 Voor de opleidingen Afdelingssecretaris TSO3 (Studiegebied Handel) en Toerisme en Onthaal TSO3 (Studiegebied Toerisme) zijn er bijvoorbeeld nog geen opleidingsprofielen.

In de rest van dit artikel gebruiken we de term volwassenenonderwijs om te verwijzen naar de opleidingen in de CBE's en de CVO's. Als de verwijzing slechts betrekking heeft op een van beide opleidingsverstrekkers vermelden we dat duidelijk.

1.2 Het Europees Referentiekader

Het Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (2001) afgekort tot CEFR wordt in een Nederlandse vertaling door de Nederlandse Taalunie het Europees referentiekader of ERK genoemd.

Het ERK is een initiatief van de Raad van Europa⁶⁶. Het kwam tot stand na tien jaar onderzoek dat bestond uit een combinatie van intuïtieve, kwalitatieve en kwantitatieve methoden.

Het ERK is een lijvig document en bestaat uit twee grote delen. Enerzijds presenteert het ERK een zorgvuldige analyse van taalgebruik en taalleren met een overzicht van de problemen die zich kunnen voordoen. Daarnaast definieert het ERK vaardigheidsniveaus om de voortgang van taalleerders te meten.

De publicatie biedt een raamwerk voor het leren van taal op alle niveaus (van voorschoolse voorzieningen tot en met het volwassenenonderwijs) en voor alle (vreemde) talen. Zoals blijkt uit de titel gaat het zowel om het (aan)leren als het evalueren van taal. Het ERK biedt dus een gemeenschappelijke basis om doelstellingen, inhouden en methoden van taalonderwijs en -leren expliciet te beschrijven. Op die manier kunnen de verschillende lidstaten hun lesprogramma's, syllabussen en kwalificaties op een transparantere manier beschrijven, ontwikkelen en vergelijken.

De analyse van taalgebruik en de taalgebruiker in dit hoofdstuk is van fundamenteel belang voor de toepassing van het Referentiekader, omdat deze analyse een structuur van parameters en categorieën oplevert waarmee iedereen die betrokken is bij het leren, onderwijzen en beoordelen van taal in concrete termen kan afwegen en besluiten, zo gedetailleerd als men wenst, wat hij of zij verwacht van de leerders voor wie zij verantwoordelijkheden op zich nemen: wat moeten zij kunnen met een taal en wat moeten zij weten om dat te kunnen doen. De analyse moet alomvattend zijn in haar bereik, maar natuurlijk niet uitputtend. Ontwerpers van studieprogramma's, schrijvers van studieboeken, docenten/leerkrachten en examinatoren zullen zeer gedetailleerde concrete beslissingen moeten nemen over de inhoud van teksten, oefeningen, praktijkopdrachten, toetsen, enzovoort⁶⁷.

Het ERK beschrijft uitvoerig het proces van taalgebruik en -verwerking: hoe verwerken taalgebruikers geschreven en gesproken taal, hoe voeren ze communicatieve activiteiten uit, welke competenties zetten ze daarbij in, welke omgevingsfactoren spelen een rol bij dit proces, ...

Deze uitvoerige beschrijving van factoren die een rol spelen bij taalleren heeft een tweeledig doel. Enerzijds wil het ERK taaldeskundigen uitnodigen om te reflecteren over de manier waarop ze het taalonderwijs en de taalevaluatie aanpakken. Dat gebeurt onder meer door hen verschillende opties te presenteren met de vraag om te evalueren welke van de verschillende opties het best aansluiten bij de leerbehoeften en leernoden van de groep taalleerders.

Daarnaast vormde deze beschrijvende analyse ook de nodige input om de vaardigheidsniveaus te beschrijven waarmee verschillende kwalificatiesystemen kunnen worden vergeleken. Deze vaardigheidsniveaus synthetiseren een aantal relevante aspecten.

In de schoot van de Raad van Europa werden de voorbije jaren nog andere producten ontwikkeld zoals de Europese taalportfolio waarin leerders kunnen reflecteren over hun taalleren en over hun culturele ervaringen. De Europese Raad heeft ook een procedure uitgewerkt om de taalportfolio's die worden uitgewerkt in de diverse lidstaten te valideren. Hiermee erkent ze dat een specifieke portfolio beantwoordt aan de gemeenschappelijke uitgangspunten en richtlijnen van de Raad van Europa. De gevalideerde portfolio's worden vermeld in

66 De Raad van Europa en de Europese Unie mogen niet met elkaar verward worden. Hun rol en doelstellingen verschillen. De Raad van Europa telt momenteel 47 lidstaten en bekommert zich hoofdzakelijk om de bescherming van mensenrechten, democratie en rechtvaardigheid. Voor meer informatie: www.coe.int.

67 ERK: hoofdstuk 4, p. 43.

een lijst die op de website van de Raad van Europa is terug te vinden⁶⁸. Ze krijgen naast het officiële logo van de Raad van Europa een accrediteringsnummer.

De Raad van Europa heeft nog geen procedure ontwikkeld om leer- of leerboeken te valideren. Dat impliceert dat verwijzingen in leer- en leerboeken naar het Europees Referentiekader geen beschermd keurmerk zijn.

2. De organisatie en indeling van de opleidingen vreemde talen in het volwassenenonderwijs

In dit deel beschrijven we een aantal vormelijke en organisatorische kenmerken van het taalaanbod in de centra voor volwassenenonderwijs en voor basiseducatie zoals de gekozen indeling en de studieduur. We gaan na op basis waarvan de centra keuzes maken en of er een relatie is met mogelijke aanknopingspunten en richtlijnen in het ERK.

2.1 De indeling in taalniveaus

De taalopleidingen in het secundair volwassenenonderwijs kregen in 1970 een eigen structuur van drie niveaus: een één- of tweejarige opleiding elementaire kennis, een twee- of driejarige opleiding praktische kennis en een twee- of driejarige opleiding gevorderde kennis.

Naar aanleiding van het decreet op het volwassenenonderwijs van 1999 kreeg de toenmalige Dienst voor Onderwijsontwikkeling de opdracht een modulariseringsvoorstel voor de taalopleidingen uit te werken. Deze opdracht leidde tot de ontwikkeling van de opleidingsprofielen (OP's). De OP's specificeren het beginniveau (de instapvoorwaarden), het eindniveau (de te bereiken basiscompetenties) en de duur (minimum aantal lestijden) van de verschillende modules van een opleiding. In 2001 werd de uniformisering van alle taalopleidingen in het volwassenenonderwijs hiermee een feit.

De ontwikkeling van de OP's Talen gebeurde in dezelfde periode dat het ERK werd gefinaliseerd. Bij die ontwikkeling werd rekening gehouden met wat op dat moment bekend was over het ERK. In de volgende onderdelen zullen we de structuur en de inhoudelijke invulling van de Vlaamse taalopleidingen nader omschrijven in relatie tot het gefinaliseerde ERK.

Voor de CBE's is er een ander tijdpad. De invoering van de modulaire structuur voor de CBE's startte in 2003-2004⁶⁹ en eindigde in 2006-2007. Voor die periode bestond er geen gezamenlijke vastgelegde structuur voor de opleidingen in de basiseducatie.

Hieronder bekijken we de structuur van de taalopleidingen in de centra voor volwassenenonderwijs en de centra voor basiseducatie: met welke taalniveaus stemmen de taalopleidingen overeen?

2.1.1 De indeling in taalniveaus in de CVO's

De taalopleidingen in het volwassenenonderwijs (CVO's) zijn verdeeld in vier beheersingsniveaus, richtgraden (R) genoemd. De richtgraden zijn op hun beurt onderverdeeld in modules. Voor de modulebenamingen gebruikt men de Engelse benamingen Breakthrough, Waystage, Threshold, Vantage, Effectiveness, gecombi-

68 Zie website van de Raad van Europa: www.coe.int. De lijst met gevalideerde portfolio's bevat voor België 'Mijn Europees Taalportfolio (10-14 jaar)'. Deze portfolio werd goedgekeurd in 2009.

69 In het schooljaar 2003-2004 werden de opleidingen NT2, ICT en Wiskunde modulair gestructureerd. In het schooljaar 2004-2005 de opleidingen Maatschappijoriëntatie, Talen en Alfa-NT2. De decretale verankering van deze omvorming werd eerst geregeld in het decreet betreffende de regionale technologische centra en houdende noodzakelijke en dringende onderwijsbepalingen van 5 mei 2004. Ze werd afgerond en verfijnd met het decreet betreffende het volwassenenonderwijs van 15 juni 2007.

neerd met een cijfer.

Deze Engelse benamingen verwijzen naar het Europees Referentiekader. Het Europees referentiekader hanteert deze Engelse benamingen ook om te verwijzen naar (onderverdelingen van) taalvaardigheidsniveaus waaraan bestaande standaarden, toetsen en examens kunnen worden gerelateerd. Toch zijn er een aantal verschillen.

Het ERK onderscheidt drie niveaus van taalvaardigheid: A, B en C, die telkens onderverdeeld zijn in twee subniveaus. Voor die subniveaus hanteert het ERK de benamingen Breakthrough, Waystage, Threshold, Vantage, Effectiveness en Mastery.

Zoals blijkt uit tabel 2⁷⁰, volgen de richtgraden de taalvaardigheidsniveaus uit het ERK niet helemaal. Het ERK onderscheidt drie grote taalvaardigheidsniveaus tegenover vier richtgraden in Vlaanderen. Het ERK onderscheidt zes subniveaus terwijl de Vlaamse opleidingenstructuur meer subniveaus onderscheidt. Het subniveau C2 wordt in Vlaanderen niet ingericht. Momenteel is in het volwassenenonderwijs een discussie gaande over de haalbaarheid en de meerwaarde van de invoering van dit niveau voor de vreemde talen en voor NT2.

ERK	A		B				C			
	Basisgebruiker		Onafhankelijk gebruiker				Vaardig gebruiker			
	Break-through	Waystage	Threshold		Vantage		Effectiveness	Mastery		
	A1	A2	B1		B2		C1	C2		
OP's	Richtgraad 1		Richtgraad 2				Richtgraad 3	Richtgraad 4		
Europese Talen Groep 1	1.1	1.2	2.1	2.2	2.3	2.4	3.1	3.2	4.1	4.2
Europese Talen groep 2	1.1	1.2.1	1.2.2	2.1	2.2	2.3	2.4			
Niet-Europese talen (Arabisch, Chinees, Japans)	1.1.1	1.1.2	1.2.1	1.2.2	2.1	2.2	2.3	2.4		

Tabel 2: Relatie tussen de taalniveaus in de CVO's en de referentieniveaus in het ERK.

Het ERK ziet de onderscheiden algemene niveaus (A, B, C) met de zes subniveaus (van A1 tot en met C2) als een boomstructuur⁷¹ die instellingen verder kunnen verfijnen ('vertakken') tot relevante niveaus. Belangrijk daarbij is dat de onderverdelingen steeds blijven refereren aan het overkoepelende kader.

Het ERK stelt dat de opleidingsnoden en -behoeften van de taalgebruikers en het verschil tussen tweede of vreemdetaalverwerving een rol spelen bij deze keuzes. In het geval van tweede taalverwerving kan het bijvoorbeeld nuttig zijn om meer onderverdelingen te maken in niveau B (onafhankelijk gebruiker). In situaties

⁷⁰ Tabel 2 toont de standaardverdeling in subniveaus voor richtgraad 2 (namelijk 4 subniveaus van 120 lestijden). Momenteel hebben centra nog de mogelijkheid om richtgraad 2 aan te bieden in 3 subniveaus (de zogenaamde bismodules van telkens 160 lestijden). Die laatste mogelijkheid die uitdovend is, hebben we niet opgenomen in tabel 2.

⁷¹ ERK, p. 32-33.

waarbij het belangrijk is om de leerwinst op lagere niveaus zichtbaar te maken, is het wellicht aangewezen om het niveau A (basisgebruiker) op te splitsen in meerdere subniveaus. Wanneer de instelling leerders bedient die hogere taalvaardigheden moeten verwerven voor professionele doeleinden, is het waarschijnlijk nuttig om het niveau C (vaardig gebruiker) verder op te splitsen en uit te werken.

In die zin kan de Vlaamse opleidingsstructuur gezien worden als een mogelijke variant op de algemene boomstructuur. Uit de opsplitsingen blijkt dat de opleidingsstructuur in Vlaanderen voor de Europese Talen die een Latijns schrift gebruiken (groep 1), vooral inzet op subniveaus voor het lagere niveau van de onafhankelijke gebruiker (B1). Voor de Europese Talen die geen Latijns schrift gebruiken (groep 2) en voor de niet-Europese Talen worden er ook meer subniveaus gemaakt op het niveau van de basisgebruiker (A).

Een tweede vaststelling is dat de gekozen onderverdelingen gelden voor alle CVO's die taalopleidingen aanbieden, ongeacht de kenmerken van de cursisten en ongeacht het soort taalverwerving (tweede taal of vreemde taal). Voor bepaalde modules van het niveau richtgraad 1 en 2 bestaat wel de mogelijkheid om te variëren in de duur van de module.

Het zou interessant zijn om de relevantie van de gekozen subniveaus te evalueren in het licht van de opleidingsnoden en -behoeften van de Vlaamse cursisten. Gerichter onderzoek naar de doelgroepen die het volwassenenonderwijs momenteel (nog) niet bereikt, is daarbij aangewezen.

De benamingen van de richtgraden en subniveaus die hierboven beschreven zijn, worden enkel systematisch gebruikt voor de opleidingen Talen (en NT2) in de CVO's. In de taalmodules die deel uitmaken van opleidingen uit andere studiegebieden is dat niet het geval.

Voor de taalmodules in opleidingen van het studiegebied Algemene Vorming zijn de eindtermen van het secundair onderwijs richtinggevend. Bijgevolg verwijzen de taalmodules naar de graden van het secundair onderwijs als vereist taalniveau.

In de taalmodules van opleidingen uit het studiegebied Handel en Toerisme verwijst men meestal naar een specifieke richtgraad of module als instapvereiste. Maar het is niet altijd even duidelijk welk (sub-)taalniveau de cursisten bereikt hebben na afronding van de taalmodule. Dat is uiteraard niet bevorderlijk voor de transparantie.

2.1.2 De indeling in taalniveaus in de CBE's

Voor de opleidingen vreemde talen in de basiseducatie verwijst men zowel naar de richtgraden en modules van de taalopleidingen in de CVO's als naar de niveaubepalingen uit het leerplichtonderwijs. Dat resulteert in een vreemde en onduidelijke situatie.

	ERK niveau A: basisgebruiker		Eindtermen lager onderwijs en eerste graad so	
	Breakthrough A1	Waystage A2		
Opleidingen	OP's richtgraad 1			
	1.1	1.2		
Frans Opstap Talen (1 module: BE Go65)	Module BE Go65			
Engels Opstap Talen (1 module: BE Go67)	Module BE Go67			Module BE Go67
Frans Opstap TKO (2 modules: BE Go65 en BE o66)	Module BE Go65			Modules BE Go65 en BE o66
Engels Opstap TKO (2 modules: BE Go67 en BE o68)	Module Go67			Modules BE Go67 en BE o68

Tabel 3: niveaus van de taalopleidingen in de CBE's.

De onduidelijkheid heeft betrekking op:

- verwijzingen naar niveaubepalingen uit twee verschillende referentiekaders die bovendien niet met elkaar overeenstemmen:
 - het decreet stelt “*Het niveau van het leergebied talen is enerzijds richtgraad 1, niveau 1 van het Europese referentiekader voor vreemde talen, en anderzijds is het gelijkgesteld met het niveau van het lager onderwijs en de eerste graad van het voltijds secundair onderwijs.*”
 - het ERK onderscheidt geen richtgraden
 - de eindtermen van het lager onderwijs komen helemaal niet voor als referentiekader
 - één module heeft twee referentiekaders tegelijk: het niveau Breakthrough uit het ERK en de eindtermen van het secundair onderwijs eerste graad A-stroom
 - richtgraad 1, niveau 1 wordt gelijkgesteld met de eindtermen van het secundair onderwijs eerste graad A-stroom. De eindtermen van de eerste graad A-stroom voor luister-, lees- en spreekvaardigheid stemmen echter overeen met A2 (Waystage) en voor schrijfvaardigheid met A1 (Breakthrough). Dit volgens de koppeling⁷² van de eindtermen aan de niveaus van het ERK.
- het gebruik van de term ‘opleiding’. In de CBE’s verwijzen de opleidingen naar een taalaanbod op een subniveau van een richtgraad in tegenstelling tot de term ‘opleiding’ in de CVO’s die verwijst naar een taalaanbod op het niveau van een richtgraad.
- de doorstroombmogelijkheden naar andere opleidingen:
 - Als de doelen van de modules o65 of o67 behaald zijn (die overeenstemmen met 1.1) kan een cursist doorstromen naar 1.1 van het studiegebied Talen in een CVO.
 - Als de doelen van de modules o66 en o68 behaald zijn (die analoog zijn aan de eindtermen van de eerste graad A-stroom van het voltijds secundair onderwijs) kan een cursist doorstromen naar de opleidingen van de tweede graad van het studiegebied Algemene Vorming in de CVO’s (Tweedekans-onderwijs), maar dus niet naar het niveau Threshold in een CVO.

In het eerste geval worden de doorstroombmogelijkheden van de cursisten dus beperkt en in het tweede geval worden ze - afhankelijk van de opleiding die de cursist kiest - beperkt (geen doorstroom naar Threshold) of verruimd (doorstroom naar opleidingen van de 2^{de} graad van het TKO).
- de duur van de opleidingen (maar daarover meer in 2.2).

De relatie tussen de structuurindelingen van de CBE’s en de CVO’s is dus niet erg transparant, wat niet bevorderlijk is voor een goede doorstroming van een CBE naar een CVO.

In bovenstaande passages hebben we de indeling in subniveaus in de CVO’s en de CBE’s toegelicht. Deze indeling kan uiteraard niet los gezien worden van het aantal uren dat aan elk niveau wordt toegekend, noch van de specifieke invulling (doelen). Het eerste aspect bespreken we in het volgende deel, 2.2. Het tweede aspect komt aan bod in hoofdstuk 3.

2.2 De studieduur van de onderscheiden taalniveaus

Het ERK spreekt zich niet uit over het aantal uren dat nodig is om een bepaald taalvaardigheidsniveau te bereiken. Dit is uiteraard afhankelijk van veel factoren. Het stelt echter wel dat om een volgend niveau te bereiken *waarschijnlijk* twee keer zoveel tijd nodig is⁷³.

Deze aanname is echter nooit onderzocht. Het tempo waarin en het succes waarmee mensen een taal leren is namelijk van veel factoren afhankelijk. Onderzoek naar taalverwerving⁷⁴ wijst uit dat de volgende factoren taalverwerving beïnvloeden:

- achtergrondfactoren zoals leeftijd, (eerste)taalachtergrond, vooropleiding en mate van geletterdheid
- cognitieve factoren zoals intelligentie, taalaanleg en leerstijl. Een deel van het onderzoek verwijst ook naar de eventuele ‘kritieke periode’ om een taal te leren, namelijk ongeveer tot het einde van de puberteit. Deze periode hangt samen met de lateralisatie van de hersenen, waarbij bepaalde functies aan de linker- of rechterhersen helft toegewezen worden. De praktijk bewijst echter dat er ook nog mensen na hun puberteit een taal op moedertaalniveau leren beheersen. Daarom wordt nu de term ‘gevoelige periode’ gebruikt.

⁷² Uitgangspunten bij de eindtermen en ontwikkelingsdoelen Moderne Vreemde Talen in het lager en secundair onderwijs: zie www.ond.vlaanderen.be/dvo.

⁷³ ERK, p. 19-20.

⁷⁴ Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs. Bussum: Coutinho, 2010, Bossers, Bart, Folkert Kuiken en Anne Vermeer (red).

- socio-affectieve factoren zoals attitude en motivatie, extraversie versus intraversie en cultuur
- sociale omgevingsfactoren zoals de mate en aard van taalcontact, taalaanbod en interactie en het taalonderwijs.

De mate waarin en de manier waarop de taalleerder in contact komt met de te verwerven of te leren taal, wordt beschouwd als de belangrijkste factor in het succes waarmee hij de taal verwerft.

Het ERK stelt daarom: *“Men dient daarom uiterst terughoudend te zijn wanneer men een niveauschaal wil gebruiken om de ‘gemiddelde leertijd’ te berekenen waarin bepaalde doelstellingen kunnen worden bereikt.”* Toch vermeldt ook het ERK dat het alleen al om praktische redenen noodzakelijk is om niveauschalen met tijds-aanduidingen te hanteren. Volgens het ERK moet daarbij het bovenstaande principe gehanteerd worden. Dat betekent dat het aantal uren vermeerderd naarmate een hoger niveau bereikt wordt. Men spreekt in dat kader van een ijshorentjesmodel⁷⁵.

Tabel 4 geeft de duur van de huidige trajecten van het algemene taalaanbod vreemde talen weer in de CVO's en de CBE's.

Om de algemene duur van de taalopleidingen (richtgraden) te bepalen, hield men destijds rekening met de duur van de bestaande niveaus in het volwassenenonderwijs, namelijk elementaire, praktische en gevorderde kennis. Afwijkingen van die algemene studieduur hebben te maken met kenmerken van een specifieke taal of van een doelgroep. Dat lichten we hieronder toe.

Voor talen die minder verwantschap vertonen met het Nederlands is de duurtijd van richtgraad 1 verlengd (360 of 480 lestijden in plaats van 240). De duur van richtgraad 2 - het standaardtraject - is voor alle taalopleidingen in de CVO's dezelfde.

Daarnaast kunnen centra voor de Europese talen zelf kiezen voor een verkort traject, hetzij enkel voor richtgraad 2, hetzij voor zowel richtgraad 1 als 2. Dat laat de centra toe om in te spelen op verschillen in cursistenkenmerken (hogere scholingsgraad of taalvaardigheidscompetenties) of in omgevingsfactoren voor de vreemde talen (zoals nabijheid van een taalgrens).

Uit de data van vorig jaar⁷⁶ blijkt dat de centra eerder in beperkte mate gebruikmaken van deze mogelijkheid: de centra bieden 1,6 % van de taalopleidingen op het niveau R1-R2 aan via een verkort traject.

Opvallend is dat de taalmodules op het niveau Breakthrough in de CBE's - de zogenaamde modules Opstap Talen - minder lestijden omvatten dan de standaardtrajecten in de CVO's, namelijk de helft. Cursisten die het volledige traject vreemde talen in een CBE hebben gevolgd (de modules Opstap Talen en Opstap TKO), kregen slechts 59 % van de onderwijstijd die een reguliere cursist vreemde talen in een CVO geniet.

Deze kortere duur roept samen met de onduidelijkheid over de precieze niveaubepaling van het taalaanbod in de CBE's, vragen op over het beoogde taaltraject voor traaglerende cursisten.

We beschikken niet over betrouwbare cijfergegevens over de doorstroom van de cursisten CBE naar een CVO. Op basis van gesprekken met leraren tijdens doorlichtingen, lijkt deze doorstroom eerder beperkt te zijn. Als cursisten CBE de weg vinden naar een CVO, is dat vaak het gevolg van gecoördineerde acties tussen CBE's en CVO's, de zogenaamde warme overdracht.

Bij de toekenning van de lestijden aan de taalopleidingen in het volwassenenonderwijs werd weinig rekening gehouden met het eerder vermelde ijshorentjesprincipe. Voor elk van de hoogste richtgraden in de CVO's wordt slechts evenveel lestijden uitgetrokken als voor de laagste richtgraad. Als er sprake is van een langere studieduur gebeurt dat vooral in de twee eerste richtgraden.

Naar het aanbod van vreemde talen in het vwo is weinig onderzoek gedaan. Toch kunnen we op basis van de doorlichtingen het volgende vaststellen:

- Opleidingen in R3 en R4 worden vaak bevolkt door medioren en senioren die vaak tevreden zijn met een lesmoment per week en die weinig in aanraking komen met de doeltaal buiten de lespraktijk. Dit laatste is - zoals hierboven ook aangegeven - cruciaal bij het verwerven van een taal.

⁷⁵ De term 'ijshorentje' verwijst naar een driedimensionale kegel die breder wordt aan de bovenkant. Ook al lijken alle taalniveaus op gelijke afstanden van elkaar te liggen, is er bij het opklimmen in niveaus een noodzakelijke verbreding van het bereik van activiteiten en vaardigheden en taal die daarmee gepaard gaan.

⁷⁶ Data onderwijsinspectie over de referentieperiode 01/04/2009 tot en met 31/03/2010.

- Vooral de organisatie van het huidige aanbod vreemde talen oogt vrij klassiek: de meeste taalopleidingen volgen de indeling in semesters en zijn gespreid over een volledig schooljaar. Kortere en intensieve trajecten komen binnen de vreemde talen weinig voor. Een uitzondering vormen trajecten die men aanbiedt in de formule van gecombineerd onderwijs. Dit onderwijs gebeurt deels klassikaal en deels op afstand, via een elektronische leeromgeving.

Naast het algemene taalaanbod bieden de CVO's ook een specifiek taalaanbod aan: de opleidingen professioneel bedrijfsgericht R2 en R3 en de opleidingen voor gids/reisleider R3. Alhoewel de duur van deze professionele opleidingen aanzienlijk korter is dan die van de algemene taalopleidingen, zijn ze niet populair. Deze vaststelling is niet nieuw⁷⁷. Tijdens de doorlichtingen stelden we vast dat centra die een taaltraject opzetten voor een professioneel georiënteerde doelgroep, soms gebruikmaken van taalmodules die deel uitmaken van opleidingen uit andere studiegebieden. Het is aangewezen om deze praktijk nader te onderzoeken en te evalueren.

De duur van de modules, de kleinste te certificeren delen van een opleiding, bedraagt meestal 60 lestijden. Er zijn ook modules van 35 of 40 lestijden (in de verkorte trajecten), van 80 lestijden (in de zogenaamde bismodules) of van 90 lestijden (in de verlengde trajecten). In de feiten bedraagt de duur van een opleidingsonderdeel het dubbele (70, 80, 120, 160 of 180 lestijden).

Dat heeft te maken met de inhoud van de modules. Binnen de opleidingen Talen in de CVO's wordt een systeem van A- en B-modules gehanteerd per subniveau (Breakthrough, Waystage, Threshold 1, Threshold 2, Threshold 3, Threshold 4, Vantage 1, Vantage 2, Effectiveness 1, Effectiveness 2). Aangezien de A- en B-modules dezelfde basiscompetenties en tekstkenmerken bevatten - ze verschillen alleen in contexten - worden ze vaak geïntegreerd aangeboden. De minimumduur van het vooropgestelde taaltraject correspondeert dus vaak met de lestijden in onderstaande tabel.

⁷⁷ Evaluatie van een aantal opleidingsprofielen binnen de studiegebieden Talen van het volwassenenonderwijs (Onderwijsinspectie, april 2008), p. 15: 'De professioneel bedrijfsgerichte modules garanderen een kwaliteitsvolle opleiding. Zij zijn echter nog niet goed ingeburgerd, behalve in de hoofdstad. De centra pleiten voor professionele modules waarbij de invulling zoals bedrijfsgericht, juridisch ... wordt losgelaten. De samenwerking met CEVORA voor de professioneel bedrijfsgerichte modules is een meerwaarde. De centra geven aan dat elke taalopleiding, hoe algemeen ze ook is, een meerwaarde biedt in het kader van de beroepsuitoefening. Dit is afhankelijk van de noden eigen aan bepaalde beroepen. Een politieagent in Antwerpen heeft niet dezelfde noden als een boekhouder in Brussel of een maatschappelijk werker in Gent. Enkele centra wijzen er ook op dat de hogere modules ruimte laten om in te spelen op de beroepsgerichte verwachtingen van de cursisten. Meer en meer cursisten, vooral in regio's waar meertaligheid een beroepsvereiste is, volgen uit vrije wil of in opdracht van de werkgever een taalopleiding.'

OP's CVO	Richtgraad 1				R1	Richtgraad 2'				R2	R3	R3	R4	R4
Europese Talen Groep 1	1.1	1.2				2.1	2.2	2.3	2.4		3.1		4.1	
											3.2.		4.2	
Standaard (LT) ²	120	120			240	120	120	120	120	480	120	240	120	240
											120		120	
Verkort (LT)	70	70			140	70	70	70	70	280				
Verlengd (LT) ³	(120 standaard)	180			300									
Europese Talen groep 2	1.1	1.2.1	1.2.2			2.1	2.2	2.3	2.4					
Standaard (LT)	120	120	120		360	120	120	120	120	480				
Verkort (LT)						70	70	70	70	280				
Niet-Europese talen	1.1.1	1.1.2	1.2.1	1.2.2		2.1	2.2	2.3	2.4					
Standaard (LT)	120	120	120	120	480	120	120	120	120	480				
OP's CBE	Richtgraad 1				R1									
Opstap TKO	1.1													
Standaard (LT) 60 LT CBE = 72 LT in VO	60	(60) ⁴			120									

Tabel 4: studieduur van de modules vreemde talen in de CVO's en de CBE's⁷⁸.

Hierboven brachten we de studieduur van de verschillende taalopleidingen in Vlaanderen in kaart. De duur van een opleiding staat uiteraard nooit los van de inhoud. Daarover meer in het volgende deel.

⁷⁸ Opmerkingen bij informatie uit tabel 4: 1) in deze tabel geven we enkel de duur weer van de standaardmodules van richtgraad 2 en niet van de bismodules aangezien de totale duur van richtgraad 2 voor beide trajecten telkens 480 lestijden bedraagt, 2) een lestijd in een CVO bedraagt 50 minuten, in een CBE bedraagt een lestijd 60 minuten, 3) de verlengde trajecten zijn enkel mogelijk voor Frans en Engels 1.2 (Waystage), 4) in 2.1.2 werd toegelicht dat de opleiding Opstap TKO (Engels/Frans) de opstapmodule Talen (Engels/Frans) uit het leergebied Talen omvat. Er werd ook gesteld dat enkel de opstapmodule Talen (Engels/Frans) verwijst naar het ERK (module Breakthrough) en dat zowel de opstapmodule Talen als de vervolgmodule binnen de opleiding Opstap TKO verwijzen naar de eerste graad so.

3. De invulling van de opleidingen vreemde talen die behoren tot het algemene taalaanbod in het volwassenenonderwijs

In dit deel nemen we de taalopleidingen⁷⁹ inhoudelijk onder de loep. Daarbij focussen we ons op de taalopleidingen die behoren tot de studiegebieden Talen in de CVO's en tot het leergebied Talen in de CBE's.

Bij de ontwikkeling van de opleidingsprofielen Talen hield men rekening met het ERK. We gaan na waaruit die afstemming blijkt. Daarvoor vergelijken we de visie op taalleren van het ERK en van de OP's Talen en de bouwstenen van de OP's om die visie te concretiseren. Ten slotte beschrijven we hoe het onderwijsveld omgaat met de basiscompetenties Talen en welke mogelijke knelpunten er zijn.

3.1 Algemene visie op taalleren in het ERK

Het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader kiest voor een actiegerichte en functionele benadering van taal. Taal is een middel om taken te verrichten en problemen op te lossen in bepaalde omstandigheden en binnen een sociale context. Een taalgebruiker zet voor die taken competenties en strategieën in.

Het ERK vertrekt dus niet van het taalsysteem als basis voor het taalleren, maar van de competenties en strategieën van de taalleerder en van de communicatieve activiteiten die hij daarmee kan uitvoeren.

Het ERK is een zeer omvangrijk document. Het zou ons te ver leiden om alle principes uitvoerig toe te lichten. Daarom selecteren we een aantal aspecten. Voor meer informatie verwijzen we naar de publicatie zelf.

1. Het ERK nodigt gebruikers uit om taakgericht te werken. Daarbij is het belangrijk om oog te hebben voor betekenisvolle taken, dit zijn taken die erop gericht zijn om reële communicatie tot stand te brengen. Leerders moeten in het dagelijks leven een betekenis begrijpen, onderhandelen en uitdrukken.
2. Er zijn verschillende parameters die de docent of leraar kan manipuleren om de moeilijkheidsgraad van een taak naar boven of naar beneden bij te stellen. Inzicht in deze parameters helpt docenten of leerkrachten om de taak af te stemmen op de competenties en beperkingen van de leerders (ERK, hoofdstuk 7).
3. Bij de uitvoering van communicatieve taken, komt er geschreven of gesproken tekst aan te pas. Het ERK onderscheidt verschillende manieren om die 'teksten' te verwerken: receptie, productie, interactie of bemiddeling. Deze diversiteit is eigen aan een realistisch taalaanbod en -gebruik. Het ERK reikt een overzicht aan van productieve, receptieve, interactieve en bemiddelende activiteiten en ordent die volgens de taalvaardigheidsniveaus (A1, A2, ... C2) (ERK, hoofdstuk 4: 4.4).
4. Het uitvoeren van een taak is een complex proces. Om een taak succesvol af te ronden moet een taalgebruiker verschillende competenties (niet enkel linguïstische) mobiliseren en op elkaar afstemmen. Dat doet hij op een strategische manier. Hij bereidt zich voor op de taak, stemt zich af op zijn publiek, probeert dingen uit, past vermijdingsstrategieën toe, corrigeert zichzelf, ... Dergelijke strategieën mag men niet uitsluitend beschouwen in het kader van een handicapmodel. Het zijn metacognitieve strategieën die iedere taalgebruiker inzet, ook een moedertaalspreker (ERK, p. 55). Het taalonderricht (gebruikte werkvormen, materiaal, ...) besteedt dus best voldoende aandacht aan de ontwikkeling van strategieën en competenties. De schalen waarin de taalactiviteiten geordend worden (cf. punt 3 hierboven) bevatten ook allerhande strategieën (ERK, hoofdstuk 4: 4.4 en 4.5).
5. Inzicht of kennis van de domeinen en situaties waarin een taalleerder taal zal gebruiken, maakt het mogelijk om op een gerichtere manier thema's, activiteiten, taken en teksten te selecteren. Op die manier vermijdt men zo veel mogelijk dat leerders zich bezighouden met aspecten die in wezen irrelevant zijn voor hen. Anderzijds is het belangrijk om de domeinen en situaties waarin taal wordt aangeboden voldoende breed te houden. De omstandigheden waarin mensen gebruik moeten maken van een (vreemde) taal zijn

⁷⁹ We beperken ons daarbij tot de basiscompetenties van de taalopleidingen die behoren tot het algemene aanbod.

niet statisch. Cursisten te sterk specialiseren in een specifiek veld dat achteraf te eng blijkt te zijn, is evenmin efficiënt.

Vanuit deze visie op taalgebruik en taalleren heeft de raad van Europa schalen met referentieniveaus ontwikkeld. Die gemeenschappelijke referentieniveaus worden aan de hand van diverse tabellen en schema's toegelicht en geïllustreerd. Voor alle tabellen gebruikt men (samenvattingen van) gevalideerde descriptoren. De lezer kan, afhankelijk van zijn behoefte, kiezen voor schalen die variëren in abstractieniveau en reikwijdte. Hieronder lichten we kort de schalen van het ERK toe.

Het ERK introduceert en illustreert de referentieniveaus eerst aan de hand van drie tabellen. De tabellen variëren van beknopt en holistisch tot meer gedetailleerd en analytisch:

1. een globale tabel die summier beschrijft wat een taalleerder op elk taalniveau (A1, A2, ... C2) kan begrijpen en uitdrukken (ERK, p. 26)
2. een gedetailleerdere tabel die beschrijft wat elke taalleerder per vaardigheid moet kunnen, bedoeld voor zelfbeoordeling (ERK, p. 28)
3. een analytische schaal die beschrijft hoe je het mondelinge gebruik van een taalleerder kunt beoordelen aan de hand van verschillende parameters: reikwijdte, nauwkeurigheid, vlotheid, interactie, coherentie (ERK, p. 28).

Een apart onderdeel licht de inhoudelijke coherentie tussen de taalniveaus extra toe (ERK, p. 33).

Het ERK bevat ook schalen die gedetailleerder zijn, bijvoorbeeld voor specifieke

- communicatieve activiteiten en strategieën (productief, receptief, interactief) (ERK, 4.4)
- communicatieve taalcompetenties (linguïstisch, sociolinguïstisch, pragmatisch) (ERK, 4.5).

3.2 De Vlaamse opleidingsprofielen

In wat volgt, bekijken we op welke manier de opleidingsprofielen Talen verwijzen naar de visie en principes van het ERK.

Zoals eerder vermeld, bevatten de opleidingsprofielen Talen de basiscompetenties die de cursisten moeten verwerven binnen de modules van de opleiding.

De toenmalige Dienst voor Onderwijsontwikkeling ging stapsgewijs te werk bij de formulering van de basiscompetenties voor het taalaanbod in het volwassenenonderwijs. Ze ontwikkelde een werkplan⁸⁰ dat ze samen met de Commissie Talen voor het Volwassenenonderwijs uitvoerde. Dat plan omvatte onder meer de volgende stappen: een globale beschrijving van de vier niveaus van taalbeheersing (richtgraden) en de formulering van de basiscompetenties aan de hand van zes bouwstenen.

3.2.1 De globale beschrijvingen van taalbeheersing in de opleidingsprofielen

De globale beschrijvingen van de vier richtgraden stemmen sterk overeen met de gemeenschappelijke referentieniveaus uit het ERK die we al in 3.1 bespraken. Ze geven bondig aan waartoe de cursist in staat moet zijn als hij met taal omgaat.

De Vlaamse ontwikkelaars onderschrijven hiermee de actiegerichte visie van het ERK: het is belangrijker voor een taalleerder dat hij iets met taal kan doen dan wat hij erover weet.

De globale beschrijvingen zijn opgenomen in de opleidingsprofielen Volwassenenonderwijs Talen⁸¹.

Voor de globale beschrijvingen van de vier richtgraden hebben de ontwikkelaars zich gebaseerd op een document dat de Raad van Europa in 1996 had gepubliceerd⁸², een voorontwerp van wat uiteindelijk de officiële versie van het ERK zou worden.

⁸⁰ Impuls, 31^e jaargang, nr 3, maart 2001, p. 155-162, Naar specifieke eindtermen voor het talenaanbod in het volwassenenonderwijs, Luk Adriaens en Herman Verstraeten, p. 156.

⁸¹ Zie Opleidingsprofielen Volwassenenonderwijs: Talen, 1.1.1. Inhoud. De bijlage bij de opleidingsprofielen bevat ook de Engelstalige versie van de Gemeenschappelijke Referentieniveaus (3.5).

⁸² Impuls, 31^e jaargang, nr 3, maart 2001, p. 155-162, Naar specifieke eindtermen voor het talenaanbod in het volwassenenonderwijs, Luk Adriaens en Herman Verstraeten, p. 156: 'Voor de beschrijving van de vier richtniveaus is uitgegaan van het document Modern Languages: learning, teaching, assessment. A common European framework of reference (tweede versie, 1996)'.

3.2.2 De basiscompetenties en hun bouwstenen

De basiscompetenties geven door middel van de bouwstenen aan wat een cursist op een bepaald taalbeheersingsniveau binnen een bepaalde context met taal kan realiseren.

In elke basiscompetentie zijn zes aspecten verwerkt: de taaltaak, de tekst, het publiek, het verwerkingsniveau, de tekstkenmerken en de context. De vermelde bouwstenen uit de basiscompetenties lijken op het eerste gezicht te verwijzen naar de dimensies die ook het ERK vermeldt⁸³.

Zowel het ERK als de OP's maken gebruik van dezelfde componenten om taalgebruik op verschillende vaardigheidsniveaus te beschrijven en voor verschillende talen. De bouwstenen uit de OP's worden naast gebruik voor alle (vreemde) talen in het volwassenenonderwijs ook in het leerplichtonderwijs gebruikt. Dat zorgt voor transparantie en vergelijkbaarheid⁸⁴.

Hieronder bespreken we de bouwstenen uit de OP's meer in detail en geven aan wat de overeenkomsten en verschillen zijn met de dimensies uit het ERK. Daarna bekijken we hoe de bouwstenen zijn samengevoegd tot basiscompetenties.

De taaltaak

Het OP gebruikt de term taaltaak om aan te geven wat een cursist doet met taal. Taaltaken bevatten altijd een werkwoord en zijn algemeen geformuleerd. De OP's gaan ervan uit dat de complexiteit van de taaltaken over de niveaus spiraalsgewijze toeneemt. Hoe complexer de taaltaak, hoe meer ondersteunende elementen de taalgebruiker nodig heeft (OP, Bijlage 3.3. B2).

De Raad van Europa geeft aan dat taaltaken echter vooral bepalen wat iemand moet kunnen doen, en niet gebonden zijn aan een specifiek taalvaardigheidsniveau. Het verschil tussen leerders van een lager of hoger taalvaardigheidsniveau is niet zozeer dat ze totaal verschillende dingen willen doen met taal, maar wel dat de manier waarop ze dat doen efficiënter, breder en adequater is⁸⁵.

Vanuit dit oogpunt bekeken, bepalen de taaltaken vooral wat iemand moet kunnen doen en niet zozeer hoe goed iemand iets moet kunnen doen. Bouwstenen die meer informatie geven over de beoogde moeilijkheidsgraad zijn voornamelijk de tekstkenmerken en het verwerkingsniveau.

83 ERK, p. 14: Als we ervan uitgaan dat de bovengenoemde dimensies met elkaar samenhangen in alle vormen van taalgebruik en taal leren, dan houdt alle leren of onderwijzen van een taal op enigerlei wijze verband met de volgende dimensies: strategieën, taken, teksten, algemene individuele competenties, communicatieve taalcompetentie, taalactiviteiten, taalprocessen, contexten en domeinen.

84 ERK, p. 43: Overeenkomstig de gekozen actiegerichte benadering, wordt ervan uitgegaan dat de taalleerder op weg is een taalgebruiker te worden, zodat dezelfde categorieën van toepassing zullen zijn op leerders en gebruikers.

85 Vantage, Council of Europe, 2001, p. 2: For these reasons, language learners who have reached Threshold level in a particular language and want to continue to learn are not so much called upon to do entirely new things in the language, as to meet the challenges of daily living in a more adequate and satisfying way, less restricted by the limited resources which they have been able to acquire in the time available. At the same time, they will achieve a more fluent and accurate control over the communication process.

Overeenkomsten met het ERK

Zowel de OP's als het ERK kiezen voor een actiegerichte benadering: mensen verrichten als individu en als sociaal wezen taaltaken (OP) of communicatieve taken (ERK). Net zoals het ERK⁸⁴ kiest het OP voor een brede formulering van die taaltaken. Er zijn immers zeer veel concrete taaltaken mogelijk, afhankelijk van de situatie en het specifieke communicatiedoel.

Verschillen met het ERK

- Het ERK legt bij de bespreking van de communicatieve taken sterk de nadruk op de doelgerichtheid van de taak. Een taalgebruiker verwerkt gesproken en geschreven taal ('teksten') met een specifiek communicatiedoel voor ogen. Dit uitgangspunt van het ERK vinden we niet expliciet terug bij de omschrijving van het begrip taaltaak in de OP's⁸⁵.
- De taaltaken in de OP's zijn niet altijd geformuleerd op hetzelfde abstractieniveau. Het onderscheid tussen communicatieve taken die behoren tot een hoofd- of subcategorie is duidelijker in het ERK of in andere publicaties van de Raad van Europa (hetzij in het analytische kader, hetzij in een van de schalen per vaardigheidsniveau)⁸⁶.

Het vertrekpunt bij mogelijke indelingen voor taaltaken is dat de communicatiedoelen voor de meeste taalleerders dezelfde zijn: ze willen de vreemde taal kunnen gebruiken in situaties gekenmerkt door transactie, persoonlijke interactie en indirecte communicatie (begrijpen). Op een hoog abstractieniveau geformuleerd hebben de taken (dus) betrekking op: informatie geven en verkrijgen, meningen en beleving uitdrukken, uitwisselen en erover discussiëren, feiten en ervaringen beschrijven en erover vertellen, gebruikmaken van voorzieningen en diensten, problemen oplossen die voortvloeien uit het gebruik van voorzieningen⁸⁷, ...

De taaltaken die de OP's opsommen, zijn niet altijd geformuleerd op hetzelfde abstractieniveau: soms zijn ze vrij algemeen van aard, waardoor ze veel specifieke taaltaken kunnen omvatten, soms verwijzen ze zelf naar een specifieke taaltaak⁸⁸.

De tekst en de tekstclusters

Het aspect tekst in de OP's verwijst naar elke boodschap die de cursist ontvangt (receptief) of zelf formuleert (productief). Daarnaast hanteren de OP's de begrippen tekstsoorten en tekstkenmerken.

Het begrip tekstcluster dient om teksten in te delen op basis van hun dominante kenmerk: informatieve teksten brengen enkel informatie over, prescriptieve teksten sturen het gedrag van de ontvanger, narratieve teksten geven gebeurtenissen verhalend weer, persuasieve teksten proberen te overtuigen en literaire teksten bevatten een esthetische component.

Deze koepelbenamingen bieden het voordeel dat ze op een beknopte manier verwijzen naar een aantal inhoudelijk verwante teksten. In de basiscompetenties wordt de koepelbenaming vaak gevolgd door specifiekere voorbeelden die echter niet dwingend zijn.

De OP's spreken zich niet expliciet uit over de functie van de tekstclusters. Een aantal tekstsoorten (narratief en literair) komen enkel in de hogere richtgraden aan bod, andere tekstsoorten zijn niet aan een specifiek taalvaardigheidsniveau gebonden. Hierbij merken we op dat de ene tekstsoort op zich niet moeilijker is dan

86 ERK, p. 52-53. Het ERK specificeert niet in extenso alle communicatieve taken die in werkelijkheid zouden kunnen worden vereist. Het ERK ziet die rol weggelegd voor de onderwijskundigen in samenspraak met de leerders zelf. Het ERK geeft wel voorbeelden van communicatieve taken en verwijst naar publicaties waarin taalgebruikstaken nader worden gespecificeerd.

87 ERK, p. 142: Wanneer een individu een taak uitvoert, activeert hij strategisch specifieke competenties om in een bepaald domein een aantal gerichte handelingen uit te voeren die een duidelijk gedefinieerd doel en een specifieke uitkomst hebben. Taken in de klas zijn, ongeacht of ze 'levensecht' dan wel 'pedagogisch' van aard zijn, communicatief voor zover ze van leerders eisen dat zij een betekenis begrijpen, een betekenis onderhandelen en een betekenis uitdrukken om een communicatiedoel te bereiken.

88 Zie bijvoorbeeld de publicaties Threshold, Council of Europe, 1990 en Vantage, Council of Europe, 2001.

89 Vantage, Council of Europe, 2001.

90 Voorbeelden uit de OP's van breed geformuleerde taaltaken: informatie geven en vragen, informatie begrijpen, gegevens selecteren (vb. de hoofdgedachte, specifieke gegevens, ...). En voorbeelden van specifiekere taaltaken: een voorstel of uitnodiging verwoorden, een instructie geven, ...

de andere⁹¹. De complexiteit van een tekst hangt eerder af van een samenspel van inhoudelijke, vormelijke (lay-out, lengte, ...) en linguïstische kenmerken.

Dat leidt ons tot de hypothese dat de keuze in de OP's voor diverse tekstsoorten gebaseerd is op de behoefte om te voorzien in voldoende variatie. Tekstsoorten hebben immers hun eigen vormelijke en inhoudelijke kenmerken en vereisen dus het gebruik van aangepaste (andere) strategieën en competenties.

Overeenkomsten met het ERK

Het begrip tekst verwijst ook in het ERK naar elk samenhangend stuk gesproken of geschreven taal dat de aanleiding vormt voor een taalactiviteit. Zowel het ERK⁹⁰ als de OP's erkennen dat er geen talige communicatie kan plaatsvinden zonder de verwerking van gesproken en geschreven taal. Beide kaders vinden het belangrijk dat taalleerders kennismaken met diverse teksttypes en dat ze gepaste stijlen van luisteren, lezen, spreken en schrijven ontwikkelen om met die diverse teksttypes om te gaan (ERK, p. 133, 6.4.3.4).

Verschillen met het ERK

- Zoals eerder vermeld, wordt het interactieve aspect niet als aparte categorie onderscheiden in de OP's, maar wel in het ERK. Dat houdt het risico in dat cursisten te weinig in aanraking komen met gevarieerde werkvormen en materiaal die erop gericht zijn om deze vaardigheid in te oefenen⁹¹.
- Het gebruik van de bouwsteen tekst in de formulering van de basiscompetenties lijkt te suggereren dat er sprake moet zijn van de verwerking van één type tekst tegelijkertijd terwijl in het ERK vaak sprake is van de verwerking van een of meer teksten om een taak uit te voeren (ERK, p. 13).
- Het ERK is duidelijker over het belang van tekstsoorten. De classificatie⁹² van tekstsoorten die het ERK vermeldt, is eerder functioneel: er bestaan diverse types van teksten die verschillen in doel en functie en het is nuttig dat onderwijkskundigen reflecteren over deze variatie om doelgerichte keuzes te maken in functie van het lesprogramma en de behoeften van hun doelgroep.
- Het ERK onderscheidt weliswaar diverse tekstsoorten of teksttypes in haar analytische kader, maar bevat geen richtlijnen over de behandeling van een specifieke tekstsoort op een bepaald taalvaardigheidsniveau (ERK, p. 89, 4.6.3.).
- De notie teksttype of tekstsoort wordt in het ERK sterker⁹³ belicht bij de receptieve vaardigheden dan bij de productieve vaardigheden.

De tekstkenmerken

De OP's leggen voor alle taalvaardigheidsniveaus vast welke tekstkenmerken de teksten vertonen die een cursist produceert of aangeboden krijgt. De tekstkenmerken hebben betrekking op de volgende kenmerken:

- inhoudelijke elementen: de behandelde onderwerpen, de graad van authenticiteit, de communicatiesituaties
- formele kenmerken: lengte, structuur en samenhang
- taalgebruik: complexiteit, register, correctheid, vlotheid, tempo, intonatie
- visuele ondersteuning en lay-out.

91 Algemeen wordt aangenomen dat literaire teksten moeilijker zijn dan andere. Er is veel voor te zeggen om dat inderdaad zo te zien. Anderzijds zijn er ook heel eenvoudige literaire teksten en hangt het ervan af wat de leerder precies met die literaire tekst moet doen. Dat geldt trouwens voor alle tekstsoorten.

92 ERK, p. 133, 6.4.3.4: Taaldeskundigen worden aangemoedigd om te reflecteren over de manier waarop ze teksten selecteren, ordenen en classificeren en of ze leerders helpen om teksttypes te onderscheiden en per type de gepaste luister- en leesstijl te ontwikkelen. ERK, p. 214: Het belang van teksttypes als reflectievraag. In een aantal schalen die worden gepresenteerd in het ERK (o.a. de Dialangschalen) wordt vanaf een bepaald taalvaardigheidsniveau (bv. B2) verwacht dat een cursist veel soorten teksten makkelijk kan lezen met verschillende snelheden en op verschillende manieren, afhankelijk van zijn doeleinden en het teksttype.

93 ERK, p. 17: Bij interactie nemen ten minste twee individuen deel aan een mondelinge of schriftelijke uitwisseling waarin productie en receptie elkaar afwisselen en in mondelinge communicatie elkaar zelfs kunnen overlappen. Niet alleen kunnen twee gesprekspartners gelijktijdig aan het woord zijn en toch naar elkaar luisteren, maar ook als zij om de beurt spreken voorspelt de luisteraar meestal vroegtijdig de rest van de boodschap van de spreker en begint dan een antwoord voor te bereiden. Bij interactief leren communiceren komt dus meer kijken dan alleen het leren ontvangen en voortbrengen van taaluitingen. Gezien de centrale rol van interactie in de communicatie, wordt aan interactie over het algemeen groot belang gehecht bij taalgebruik en taalleren.

94 Vantage, Council of Europe, 2001.

95 ERK, p. 214. In de schalen voor receptieve vaardigheden die gepresenteerd worden in het ERK (o.a. de Dialangschalen) wordt expliciet verwezen naar teksttypes en -bereik. Bij productieve vaardigheden wordt eerder ingezoomd op tekstkenmerken zoals de linguïstische complexiteit en de discoursstructuur dan op teksttype.

Overeenkomsten met het ERK

Naarmate de taalbeheersing van een cursist toeneemt, is hij in staat om complexere teksten te produceren of te verwerken. Die complexiteit heeft onder meer te maken met formele, inhoudelijke en linguïstische kenmerken.

Verschillen met het ERK

- Het belangrijkste onderscheid is dat het ERK in de eerste plaats vertrekt van de moeilijkheidsgraad van *taken* en niet van *teksten*. De verschillende tekstkenmerken die het OP vermeldt, worden weliswaar erkend als parameters die de moeilijkheidsgraad bepalen van een tekst, maar conform zijn taakgerichte benadering onderstreept het ERK dat het vooral belangrijk is wat de cursist met een bepaalde tekst moet doen. De moeilijkheidsgraad van de taak is afhankelijk van een aantal onderling samenhangende factoren die gemanipuleerd kunnen worden per taak.
- In het ERK fungeert elk tekstkenmerk afzonderlijk dus niet zozeer als een absolute parameter die kan worden ingeschaald op een bepaald taalvaardigheidsniveau (van eenvoudig naar complex).
- Het ERK geeft geen specifieke tekstkenmerken op per vaardigheidsniveau. Tekstkenmerken worden eerder beschouwd als flexibele parameters die in relatie met andere parameters bekeken worden om een taalkaak in te schalen op een bepaald taalvaardigheidsniveau (ERK, p. 144-149).
- Het ERK vermeldt het begrip tekstkenmerken⁹⁴ expliciet als slechts een van de drie parameters die de moeilijkheidsgraad van begripstaken (luisteren/lezen) bepaalt. Het ERK stipt daarbij aan dat de interactie tussen deze verschillende kenmerken van belang is om de moeilijkheidsgraad te bepalen. Bijvoorbeeld korte teksten zijn niet noodzakelijk eenvoudiger dan langere teksten.

Het publiek

De bouwsteen publiek geeft aan voor wie een bepaalde tekst bedoeld is. Dat kan volgens het OP de cursist zelf zijn, een bekende of een onbekende taalgebruiker. De meeste taaltaken in de basiscompetenties hebben betrekking op een onbekende taalgebruiker. Om die reden wordt het publiek in de basiscompetenties enkel geëxpliciteerd in de andere gevallen.

Het OP neemt aan dat wie een bepaalde taalkaak kan uitvoeren ten aanzien van een onbekende, dat zeker ook kan ten aanzien van een bekende. Maar ook het onderwerp speelt een rol. Met andere woorden de OP's focussen naar eigen zeggen⁹⁷ bij de basiscompetenties vooral op de parameter vertrouwdheid met de gesprekspartner.

Als we echter kijken naar de basiscompetenties, blijkt dat ook andere relationele aspecten aan bod komen, zoals kennis van het taalregister en socioculturele aspecten. In de lagere richtgraden moet de taalgebruiker adequaat kunnen omgaan met situaties die verschillen in formaliteit. In de hogere richtgraden moet de taalgebruiker adequaat omgaan met en inspelen op specifieke kenmerken van de ontvanger of zender (leeftijd, bedoeling, sociale en intellectuele achtergrond) en van het medium dat hij gebruikt.

⁹⁶ ERK, p. 148-149: Het ERK stelt dat de vorm van taakondersteuning, de tekstkenmerken en de vereiste vorm van respons omstandigheden zijn die de moeilijkheidsgraad van begripstaken beïnvloeden. Bij tekstkenmerken onderscheidt het ERK de volgende aspecten: linguïstische complexiteit, teksttype, discoursestructuur, fysieke presentatie, tekstlengte en relevantie voor de leerder. De tekstkenmerken uit het OP worden vermeld in deze subcategorieën. ERK, p. 146-147: De drie parameters die de moeilijkheidsgraad van interactie- en productietaken bepalen zijn de fysieke presentatie, de tekstlengte en de relevantie van de tekst voor de leerder.

⁹⁷ Zie ond.vlaanderen.be/dvo: opleidingsprofiel Talen - Andere talen R1 Versie 1.0 BVR, p. 22.

Overeenkomsten met het ERK

Bij elk stuk gesproken en geschreven taal is er een producent en een ontvanger. Zowel het OP als het ERK besteden aandacht aan kenmerken van het publiek tot wie de taalgebruiker een boodschap richt (ontvanger), van wie hij een boodschap ontvangt (zender) of met wie hij interactief boodschappen uitwisselt (gesprekspartner).

Verschillen met het ERK

- Het ERK beschouwt ‘rekening houden met je publiek’ als een algemene strategie om de taak in kwestie met succes te kunnen afronden: een taalgebruiker kiest de stijl, de betoogstructuur, de formulering waarvan hij het beste communicatieresultaat verwacht bij een specifieke gesprekspartner of ontvanger. Rekening houden met je publiek is dus een vast onderdeel van de taalgebruikssituatie en van een taak. Het is breder dan de parameter ‘bekende versus onbekende gesprekspartner’ en omvat ook de status van het publiek (relatie van macht of evenwaardigheid), de grootte van het publiek en de gedeelde voorkennis (zowel inhoudelijk als talig), enzovoort (ERK, p. 50).
- Het ERK maakt geen specifiek onderscheid tussen bekende en onbekende gesprekspartners.
- Het OP maakt ook melding van de mogelijkheid dat een taalgebruiker de ontvanger is van de eigen boodschappen (bv. een boodschap voor zichzelf noteren in de vreemde taal). Dit is niet het sterkste voorbeeld van een functionele en realistische situatie.
- Het OP benadrukt voor de lagere richtgraden vooral het onderscheid formeel-informeel taalgebruik. Het ERK daarentegen ziet een ‘neutraal register’ als het meest geschikte register voor leerders van een vreemde taal en pleit ervoor om het gebruik van meer informele en formele registers te reserveren voor taalopleidingen op het niveau B1⁹⁶.

Het verwerkingsniveau

Het verwerkingsniveau beschrijft wat een cursist met een ontvangen of te produceren tekst moet doen. Het idee is dat cursisten steeds complexere taaltaken kunnen uitvoeren naarmate hun taalbeheersing toeneemt. Naast tekstkenmerken is dit de tweede bouwsteen van de basiscompetenties die verwijst naar hoe goed een taalgebruiker iets moet kunnen doen met taal.

De OP's onderscheiden vier verwerkingsniveaus die gerangschikt worden van eenvoudig tot complex: het kopiërende niveau, het beschrijvende, het structurerende en het beoordelende niveau. In het kopiërende niveau beperkt de taak zich tot het letterlijk overschrijven of nazeggen van een tekst. In de basiscompetenties wordt het laagste niveau, het kopiërende niveau, enkel vermeld voor talen waarvoor een alfabetiseringsproject moet worden uitgewerkt, zoals voor Arabisch, Chinees en Japans en voor de opleiding Opstap Talen van de basiseducatie. Op het beschrijvende niveau verwerkt de cursist de informatie zoals ze zich aandient, zonder ze anders te ordenen. Op het structurerende niveau brengt de cursist zelf een ordening aan. En op het beoordelende niveau vormt de cursist zich een mening over de aangeboden informatie of deelt hij zijn mening beargumenteerd mee.

In het kader van de evaluatie van de opleidingsprofielen Talen⁹⁹ stipte de consultatiegroep met deskundigen aan dat deze bouwsteen sterk samenhangt met de algemene competenties van de cursist. Een taalleerder met een beperkte vaardigheid in bijvoorbeeld argumenteren (in de moedertaal) zal daar ook in de vreemde taal niet in uitblinken.

98 ERK, p. 112: In de eerste leerfasen (tot pakweg niveau B1) is een betrekkelijk neutraal register het meest geschikt, tenzij er dwingende redenen zijn om voor een ander register te kiezen. Dit neutrale register zullen moedertaalsprekers meestal in gesprek met buitenlanders en vreemden in het algemeen gebruiken en ook van hen verwachten. De bekendheid met meer formele of meer familiale registers zal waarschijnlijk in de loop van de tijd ontstaan, wellicht door het lezen van verschillende tekstsoorten, in het bijzonder romans, en eerst als receptieve competentie. Men moet enige voorzichtigheid aan de dag leggen bij het gebruik van meer formele of meer familiale registers, aangezien ongepast gebruik snel kan leiden tot misverstanden en spot.

99 Opleidingsprofiel Talen, 4.2., p. 11.

Overeenkomsten met het ERK

Zowel het OP als het ERK geven aan dat naarmate cursisten een hoger taalvaardigheidsniveau bereiken, ze beter moeten kunnen omgaan met informatie die minder expliciet of duidelijk aanwezig is.

Verschillen met het ERK

- Het ERK gebruikt het begrip verwerkingsniveau niet. Het vertoont echter gelijkenissen met een begrip dat wel voorkomt in het ERK: het begrip 'discoursestructuur'⁹⁸, dat verwijst naar ordening en samenhang in een **tekst**. Dit begrip wordt enkel expliciet vermeld als een van de parameters die de moeilijkheidsgraad van receptieve taken beïnvloedt. Het verschil met de verwerkingsniveaus uit de OP's is dat een leerder een specifieke **taak** (die verband houdt met de ontvangst en productie van teksten) op een bepaald niveau moet kunnen uitvoeren.
In het ERK staat overigens wel een tabel met als titel 'Tekst verwerken' (ERK, p. 91). Deze tabel expliciteert hoe en hoe goed taalvaarders uit verschillende taalvaardigheidsniveaus gesproken of geschreven teksten moeten kunnen verwerken. Dit mag men niet verwarren met de toepassing van de verwerkingsniveaus in het OP zoals blijkt uit volgende voorbeelden.
Een voorbeeld uit OP: R3, 3.1. (spreken) op structurerend niveau een instructie geven in prescriptieve teksten. Een voorbeeld uit het ERK: (B2) kan uiteenlopende feitelijke en verbeelde teksten samenvatten en daarbij tegengestelde gezichtspunten en de hoofdthema's becommentariëren en bediscussiëren. Kan hoofdpunten van nieuwsberichten, vraaggesprekken of documentaires samenvatten, met meningen, argumenten en discussiepunten (ERK, p. 91).
- Het ERK stelt dat het niet eenvoudig is om de moeilijkheidsgraad van een specifieke taak vast te stellen, maar onderscheidt wel diverse omstandigheden en beperkingen die de moeilijkheidsgraad van taken in samenspel kunnen beïnvloeden. Die factoren verschillen volgens het ERK voor taken gericht op interactie en productie enerzijds en voor taken gericht op begrip (lezen/luisteren) anderzijds. Het ERK pleit er ook voor om de verschillende parameters in hun samenspel te bekijken in plaats van lineair⁹⁹.
Het is dan ook de vraag of de koppeling van een specifieke taak aan een specifiek verwerkingsniveau voor een specifieke tekst (soort, tekstenmerken) voor de vier vaardigheden voldoende flexibiliteit biedt om communicatieve taken te ontwikkelen.

De contexten

Elke taak is in een context ingebed. De OP's stellen voorop dat cursisten in gevarieerde contexten moeten kunnen functioneren. Daarbij gaan ze ervan uit dat cursisten in de lagere richtgraden gebaat zijn met taalgebruik in algemene gebruikssituaties. In hogere richtgraden wordt dit uitgebreid met het professionele en gespecialiseerde educatieve taalgebruik.

De OP's definiëren 15 contexten gespreid over de verschillende richtgraden: contacten met officiële instanties, leefomstandigheden, afspraken en regelingen, consumptie, openbaar en privévervoer, voorlichtingsdiensten, vrije tijd, nutsvoorzieningen, ruimtelijke oriëntering, onthaal, gezondheidsvoorzieningen, klimaat, sociale communicatie op het werk, opleidingsvoorzieningen, communicatie op het werk¹⁰².

De OP's gebruiken de term context¹⁰³ voor de situatie waarin iemand taal gebruikt (bijvoorbeeld sociale communicatie op het werk). Daarbij moet worden opgemerkt dat de 15 geselecteerde koepelbenamingen niet

¹⁰⁰ Een samenhangende tekst met een heldere ordening (bijvoorbeeld chronologisch, met duidelijk gemarkeerde hoofdpunten die eerst worden gepresenteerd en later worden geïllustreerd), informatie die meer expliciet dan impliciet wordt gepresenteerd, de afwezigheid van tegenstrijdige of verrassende informatie, dat alles draagt bij tot vermindering van de complexiteit van de informatieverwerking (ERK, p. 149).

¹⁰¹ ERK, p. 145: Een taak kan linguïstisch veeleisend maar cognitief eenvoudig zijn, of omgekeerd, waardoor bij de taakselectie de ene factor uit pedagogische overwegingen kan worden gecompenseerd met de andere (al kan de juiste respons op een cognitief veeleisende taak in werkelijkheid een linguïstische uitdaging zijn). Bij het uitvoeren van een taak moeten leerders zowel de inhoud als de vorm kunnen verwerken. Wanneer zij geen onnodige aandacht aan vormaspecten moeten besteden, hebben zij meer aandacht voor cognitieve aspecten, en omgekeerd.

¹⁰² OP's Volwassenenonderwijs Talen, Bijlage 3.3. B1. Bij het bepalen van de 15 relevante contexten voor de verschillende niveaus hebben de ontwikkelaars zich gebaseerd op een lijst van 13 transactionele situaties uit het alledaagse leven beschreven in de publicatie Threshold Level 1990.

¹⁰³ ERK, p. 45-48. De termen 'context' en 'situatie' worden eveneens in het ERK gebruikt, maar in een bredere betekenis. Hierbij moeten we opmerken dat het onderscheid tussen 'domein' en 'context' niet altijd even duidelijk is. De term 'context' verwijst zowel naar de (externe) fysieke en sociale omstandigheden waarin communicatie plaatsvindt, als naar de psychische omstandigheden waarin de betrokken actoren zich bevinden. Het begrip 'situatie' lijkt te worden gereserveerd voor gebeurtenissen en activiteiten gesitueerd in tijd en plaats (locatie, instelling) waarbij specifieke teksten een rol zouden kunnen spelen.

allemaal geformuleerd zijn als situaties. De huidige formulering doet eerder denken aan thema's (leefomstandigheden, consumptie, vrije tijd, klimaat, ...) en aan taaltaken (afspraken en regelingen). Daardoor is in de OP's het verschil tussen de bouwstenen context en taaltaak niet altijd duidelijk. Hetzelfde geldt voor het discriminerende vermogen van de onderscheiden contexten. Sommige contexten lijken elkaar te overlappen (bijvoorbeeld context 3 'Afspraken en regelingen logies en maaltijden' en context 4 'Consumptie').

Overeenkomsten met het ERK

Zowel de OP's als het ERK hebben oog voor de context waarin taal gebruikt wordt en reiken een kader aan om materialen en activiteiten te selecteren die beantwoorden aan verschillende communicatiebehoeften.

Verschillen met het ERK

- De OP's maken gebruik van 15 categorieën om taalactiviteiten te classificeren (de 'contexten'). Het ERK stelt voor om daar vier hoofdcategorieën voor te hanteren: het onderwijs-, werk-, publieke en persoonlijke domein. Daarbij merkt het ERK op dat veel situaties kunnen behoren tot meer dan één domein.
 - het **persoonlijke** domein, waarin de betrokkene als privépersoon leeft, met aandacht voor het huishoudelijke leven met familie en vrienden, en zich overgeeft aan individuele activiteiten zoals lezen voor zijn of haar plezier, een dagboek bijhouden, zich wijden aan een speciale belangstelling of hobby, ...
 - het **publieke** domein, waarin de betrokkene optreedt als lid van de samenleving in het algemeen of van een bepaalde organisatie en zich bezighoudt met uiteenlopende transacties voor uiteenlopende doeleinden.
 - het **professionele** domein, waarin de betrokkene zijn werk doet of beroep uitoefent.
 - het **educatieve** domein, waarin de betrokkene zich bezighoudt met een georganiseerde vorm van leren, in het bijzonder (maar niet noodzakelijkerwijs) binnen een onderwijsinstelling (ERK, p. 44-45).
- De categorieën uit het ERK zijn van een abstracter niveau dan de categorieën in de OP's. De domeinen in het ERK verwijzen naar de vier sectoren van het sociale leven die verder onderverdeeld kunnen worden in **thema's** (zaken die het onderwerp kunnen vormen van betogen, gesprekken of verhandelingen, ...) en **taken** die de leerders moeten kunnen uitvoeren (cf. bouwsteen taaltaak) (ERK, p. 50-53). Zoals we al vermeldden, verwijzen de categorieën in de OP's naar thema's en taken.
- Het ERK onderscheidt slechts vier domeinen, maar laat ruimte voor specifiekere indelingen binnen die domeinen (thema's, subthema's en taken). Het ERK verwijst daarvoor trouwens naar andere publicaties¹⁰². Wel waarschuwt het ERK voor een te normatief gebruik van categorieën die in essentie bedoeld zijn om de inhoud van het aanbod zo veel mogelijk te doen aansluiten bij de behoeften, de motivatie en de kenmerken van het beoogde publiek (ERK, p. 51).

Van bouwstenen naar basiscompetenties

In het voorgaande zijn we uitgebreid ingegaan op de verschillende bouwstenen. Maar hoe brengt men die bouwstenen samen in de basiscompetenties? Hoe ordent men de basiscompetenties per vaardigheid? En op basis waarvan verdeelt men de basiscompetenties over de modules die een opbouw in moeilijkheidsgraad vertonen?

¹⁰⁴ Threshold Level 1990. Opmerking: de publicatie Vantage 2001 bevat dezelfde classificatiesystemen.

Tabel 5 geeft aan hoe de bouwstenen worden samengevoegd tot basiscompetenties per vaardigheid.

ERK	OP's TALEN Ordering van de basiscompetenties: per vaardigheid SPREKEN / GESPREKKEN VOEREN / SCHRIJVEN / LUISTEREN / LEZEN		
	1. Wat moet de cursist kunnen doen? En hoe goed?		
Communicatieve taken	De cursist kan een specifieke taak (<i>handeling</i>) uitvoeren (ten aanzien van een specifiek publiek)	op een specifiek verwerkingsniveau	in/over/m.b.t. /van een bepaalde tekstsoort (zoals ...)
Linguïstische & sociolinguïstische competenties	De cursist kan specifieke kennis toepassen bij de taakuitvoering		
Communicatieve strategieën	De cursist kan bepaalde strategieën toepassen bij de taakuitvoering.	op een bepaalde manier (desgewenst, vlot, probleemloos)	
Algemene competenties (existentiële)	De cursist geeft blijk van een specifieke attitude bij de voorbereiding/uitvoering/evaluatie van de taak.		
	2. Hoe goed moet de cursist dit kunnen doen? Hoe complex zijn de teksten die de cursist moet kunnen produceren of ontvangen?		
Moeilijkheid van de taak	Tekstkenmerken van de te produceren/beluisteren/lezen teksten		
	3. In welke contexten moet de cursist deze vaardigheden kunnen toepassen?		
Context taalgebruik	Een voorstel van verdeling van de 15 contexten over de verschillende taalmodules		

Tabel 5: overzicht van de manier waarop de verschillende bouwstenen samengevoegd worden tot basiscompetenties.

Uit tabel 5 blijkt dat de samenstelling van de bouwstenen tot basiscompetenties gebeurt aan de hand van drie aspecten binnen elke vaardigheid (belangrijkste ordeningsprincipe):

- de inhoudelijke specificatie (met niveaubepaling) van de basiscompetentie
- de specificatie van het vereiste niveau van de te verwerken of produceren teksten voor alle basiscompetenties
- een voorstel van verdeling van de contexten over de verschillende modules.

Bij de **receptieve vaardigheden** gaat het om het begrijpen van stukken geschreven of gesproken taal.

De basiscompetenties zijn geformuleerd als handelingen die de cursist uitvoert op diverse soorten geschreven of gesproken taal (input) en die resulteren in tekstbegrip. De (formele, inhoudelijke, linguïstische) kenmerken van die geschreven of gesproken taal (input) en de hoeveelheid informatie (specifieke of alle gegevens) die de leerder moet begrijpen, bepalen vooral de complexiteit van de receptieve handelingen.

Bij de **productieve vaardigheden** gaat het om de productie van gesproken of geschreven taal. De basiscompetenties zijn geformuleerd als handelingen die de cursist uitvoert in een specifieke tekstsoort (output) of als handelingen die betrekking hebben op een specifieke tekstsoort (input). Met andere woorden de geëxpliciteerde tekstsoort verwijst soms naar de tekstuitvoer (output), soms naar de tekstinvoer (input).

Voorbeelden uit OP - Effectiveness 1: spreken/gespreksvaardigheid

- De cursist kan op structurerend niveau informatie vragen en geven **in** informatieve teksten zoals een demonstratie en een formeel gesprek.
- De cursist kan op structurerend niveau een samenvatting geven **van** informatieve teksten zoals een verslag, een actieplan, een projectvoorstel.

Uit de analyse van de concrete basiscompetenties blijkt dat het niet zo eenvoudig is om de basiscompetenties te begrijpen en te interpreteren. Dat heeft te maken met de volgende aspecten.

1. De gebruiker van de OP's moet verschillende bouwstenen met elkaar in verband brengen om de basiscompetentie juist te kunnen interpreteren en er ook de juiste moeilijkheidsgraad aan toe te kennen. De veelheid aan gegevens is complex. Zo zijn er bijvoorbeeld per bouwsteen onderverdelingen aangebracht om diverse niveaus van moeilijkheidsgraad of variatie in te bouwen. Voor de interpretatie moet de gebruiker zowel rekening houden met bouwstenen die samen (bijvoorbeeld soorten teksten, verwerkingsniveaus) als apart worden gepresenteerd (cf. tekstkenmerken, contexten; zie aspecten in tabel 1).
2. De basiscompetenties zijn vrij abstract of generiek geformuleerd.

Basiscompetenties en ondersteunende elementen zijn op macroniveau geformuleerd. Dit betekent dat ze door de onderscheiden onderwijsverstrekkers op herkenbare wijze in leerdoelen/leerinhouden moeten worden omgezet (OP, Bijlage 3.3. B2).

De formuleringen van de basiscompetenties in de OP's zijn van een abstracter niveau dan de beschrijvingen in de schalen van het ERK. Deze schalen integreren specifiekere inhoudelijke descriptoren om een specifieke productieve of receptieve taak op een bepaald vaardigheidsniveau te beschrijven.

Voorbeeld OP: spreken/gesprekken voeren

Effectiveness 1: informatie vragen en geven in informatieve teksten zoals een demonstratie en een formeel gesprek

Voorbeeld ERK: Mondelinge productie in het algemeen

(C1) Kan duidelijke, gedetailleerde beschrijvingen en presentaties geven van complexe onderwerpen en daarbij subthema's integreren, bepaalde standpunten ontwikkelen en afronden met een passende conclusie.

(C1) Monoloog: ervaringen beschrijven

3. De bouwstenen in de basiscompetenties interageren met elkaar en lijken elkaar soms te overlappen. Zo is de discriminerende rol van de verwerkingsniveaus ten aanzien van de bouwsteen taalkaak niet altijd duidelijk. Dat blijkt uit de volgende voorbeelden.

- Effectiveness 1: spreken/gesprekken voeren, de cursist kan op beoordelend niveau een mening of standpunt verwoorden en ernaar vragen

➔ *mogelijke overlapping van verwerkingsniveau en taalkaak: een mening of standpunt verwoorden, vereist vaak dat je informatie kunt beoordelen*

- Effectiveness 1: luisteren, de cursist kan op structurerend niveau de hoofdgedachte achterhalen en specifieke informatie selecteren in informatieve teksten zoals een lezing en een voordracht

➔ *overlapping van verwerkingsniveau en taalkaak: de hoofdgedachte achterhalen vereist - afhankelijk van de kenmerken van die tekst - dat je de tekst structurerend moet verwerken*

Daarbij rijst ook de vraag naar de relatie tussen de bouwstenen tekstkenmerken en verwerkingsniveau. Teksten die meer impliciete informatie bevatten, vragen immers meer werk van (of: verwerking door) een lezer/ontvanger dan eenvoudig gestructureerde teksten.

4. De gebruikte begrippen zijn niet altijd begripzuiver. Bij de bespreking van de bouwstenen verwezen we onder meer naar de contexten en de taakten. De verschillende bouwstenen hebben soms een andere functie binnen de basiscompetentie, afhankelijk van bijvoorbeeld de vermelde vaardigheid. Een voorbeeld zijn de tekstsoorten: die verwijzen soms naar de input (tekstinput), soms naar de output (tekstoutput).
5. Er is onduidelijkheid over de rol van de zogenaamde ondersteunende elementen. Enerzijds wordt ondersteunende kennis in de basiscompetenties van de OP's geformuleerd als een vaardigheid ('je moet het kunnen toepassen'). Anderzijds maken de OP's in hun toelichting zelf een onderscheid tussen 'vaardigheden' en 'ondersteunende elementen' (Bijlage OP's, 3.3. B2).

Het ERK stelt dat het niet eenvoudig is om de moeilijkheidsgraad van een specifieke taak vast te stellen, maar onderscheidt wel diverse omstandigheden en beperkingen die de moeilijkheidsgraad van taken in samenspel kunnen beïnvloeden. Die factoren verschillen volgens het ERK voor taken gericht op interactie en productie enerzijds en voor taken gericht op begrip (lezen/luisteren) anderzijds. Het ERK pleit er ook voor om de verschillende parameters in hun samenspel te bekijken in plaats van lineair.

De ontwikkelaars van de OP's onderscheiden in hun beschrijvingsstelsel zelf twee grote componenten: de taalvaardigheden en de ondersteunende elementen, die elk onderverdeeld kunnen worden in subcategorieën. Ze verantwoorden dit verschil als volgt:

Uit het voorgaande volgt dat in het hele beschrijvingsstelsel de vaardigheid tot communiceren centraal staat: kenniscomponenten, strategieën en attitudes blijven belangrijk, maar hebben een ondersteunende karakter (OP, bijlage 3.3. A).

3.3 Samenvatting

De analyse van de OP's toont aan dat ze dezelfde visie op taalleren hanteren als het ERK. Dat blijkt onder meer uit de criteria die aan de basis liggen van de selectie van de specifieke bouwstenen voor de basiscompetenties. De relatie met het ideeëngoed is voor de meeste bouwstenen duidelijk.

De basiscompetenties willen expliciteren wat een leerder moet doen in welke context en hoe goed hij dat moet doen. Daarbij gaat aandacht naar de uitvoering van taken, maar ook naar de strategieën die de taalleerder hanteert.

Uit de analyse blijkt dat de OP's ervoor kiezen om de bouwstenen nader te verfijnen. De gekozen verfijningen vinden niet altijd hun basis in het ERK, noch is het duidelijk of ze daadwerkelijk het beoogde effect bereiken. In de basiscompetenties worden een aantal bouwstenen met elkaar in verband gebracht (bijvoorbeeld taaltaken en verwerkingsniveaus), andere worden apart beschreven (bijvoorbeeld tekstkenmerken). Dit verschilt van de taakbeschrijvingen in de tabellen en schalen van het ERK waarbij diverse aspecten geïntegreerd worden gepresenteerd.

4. De onderwijspraktijk

In dit deel presenteren we een aantal vaststellingen over de onderwijspraktijk. Die vaststellingen verwijzen naar de doorlichtingen in de periode van september 2009 tot juni 2010. We beperken ons daarbij tot de doorlichtingen van de taalopleidingen in de CVO's aangezien het aantal doorlichtingen in de CBE's waarbij het leergebied Talen in de doorlichtingsfocus stond, te beperkt is er om conclusies uit te trekken.

Aansluitend bij het onderwerp van deze bijdrage besteden we daarbij specifiek aandacht aan het gedachtegoed van het ERK. Zoals beschreven in het tweede deel, vormde het ERK een inspiratiebron bij de ontwikkeling van de OP's Talen en dus ook van de leerplannen die op de OP's Talen zijn gebaseerd.

Herkent de onderwijsinspectie de principes van het ERK in de manier waarop leraren hun onderwijspraktijk vorm geven? Hanteren de leraren de leerplannen als referentiekader en stemt de manier waarop ze de leerplandoelstellingen implementeren overeen met de visie op taalleren uit het ERK? Zijn er nog andere bronnen die taalleren als referentiekader gebruiken (bijvoorbeeld leerboeken)? Verwijzen leraren soms zelf naar de publicatie van het ERK of blijkt - zoals de inleiding stelt - dat ze er minder mee vertrouwd zijn?

4.1 De leerplandoelstellingen voor de taalopleidingen in de CVO's

De meeste leraren komen in aanraking met de basiscompetenties via de leerplannen Talen. Elk centrum kan een eigen leerplan indienen. Aangezien de meeste centra gebruikmaken van de netoverschrijdende leerplannen, beperken we ons tot de structuur van deze leerplannen om toe te lichten hoe de basiscompetenties omgezet worden in leerplandoelstellingen.

De leerplannen nemen de basiscompetenties uit de OP's Talen over als leerplandoelstellingen. De formulering blijft hetzelfde, maar ze worden geordend onder de volgende subcategorieën: vaardigheden, ondersteunende kennis, strategieën, attitudes en kenmerken. De bouwsteen context van de basiscompetenties wordt in het deel 'leerinhouden' behandeld. Het begrip vaardigheden verwijst in de leerplannen zowel naar de vier vaardigheden spreken, schrijven, lezen en luisteren als naar een specifieke groep van leerplandoelstellingen per productieve/receptieve vaardigheid die onder meer de taaltaken en het verwachte verwerkingsniveau expliciteren.

OPLEIDINGSPROFIELEN TALEN	NETOVERSCHRIJDENDE LEERPLANNEN TALEN
Contexten	
BASISCOMPETENTIES Geordend per taalvaardigheid <ul style="list-style-type: none"> ▪ spreken/gesprekken voeren ▪ schrijven ▪ luisteren ▪ lezen 	LEERPLANDOELSTELLINGEN Geordend per taalvaardigheid <ul style="list-style-type: none"> ▪ spreken/gesprekken voeren ▪ schrijven ▪ luisteren ▪ lezen
De cursist kan taaltaken uitvoeren op een specifiek verwerkingsniveau t.a.v. een bepaald publiek in/over/van tekst(soorten)	Vaardigheden taaltaken uitvoeren op een specifiek verwerkingsniveau t.a.v. een bepaald publiek in/over/van tekst(soorten)
De cursist kan kennis toepassen De cursist kan strategieën toepassen De cursist geeft blijk van attitudes	Ondersteunende kennis kennis toepassen
	Strategieën strategieën toepassen
	Attitudes blijk geven van attitudes
Tekstkenmerken van de te produceren/beluisteren/lezen teksten	Kenmerken tekstkenmerken van de te produceren/beluisteren/lezen teksten
	LEERINHOUDEN
	Contexten
	taalhandelingen
	taalsysteem
	taalregisters
	uitspraak en intonatie
	socioculturele aspecten

Tabel 6: vergelijking tussen de ordening van de bouwstenen van de basiscompetenties in de opleidingsprofielen Talen en de leerplandoelstellingen in de netoverschrijdende leerplannen.

Deel 4.2. beschrijft een aantal knelpunten die we vaststellen bij het doorlichten van de taalopleidingen. Als we verwijzen naar doelen gebruiken we in dat deel de term leerplandoelstellingen. Zoals blijkt uit bovenstaande zijn de leerplandoelstellingen immers identiek aan de basiscompetenties.

4.2 Bronnen die de leraren talen als referentiekader (kunnen) hanteren

4.2.1. De leerplannen

De leerplannen zijn de decretaal bepaalde referentiekaders waarop leraren hun onderwijspraktijk moeten afstemmen. Een van de kerntaken van de onderwijsinspectie is om na te gaan in welke mate een centrum met zijn cursisten de leerplandoelstellingen realiseert. Dat impliceert uiteraard dat leraren de leerplandoelstellingen kennen en erin slagen om ze te concretiseren in specifieke leerdoelen en opdrachten.

Hieronder gaan we na in hoeverre leraren vertrouwd zijn met de verschillende onderdelen van het leerplan en welke mogelijke problemen zij ervaren bij de implementatie daarvan.

De leerplandoelen?

- De meeste leraren zijn niet vertrouwd met de leerplandoelstellingen. Ze richten zich veelal op het deel 'leerinhouden' van het leerplan, dat onder meer een aantal handelingen opsomt die thematisch (onder de contexten) worden geordend en op ondersteunende kennis (grammaticale items). De leraren laten de leerplandoelen vaak links liggen omdat ze ervan uitgaan dat de 'leerinhouden' het belangrijkste deel van het leerplan vormen. Andere leraren haken af wegens de complexe formulering van de leerplandoelstellingen.
- De leraren die wel met de leerplandoelstellingen aan de slag gaan, vinden het niet evident om ze juist te interpreteren en te concretiseren in specifieke opdrachten en didactische werkvormen. Vaak gaan ze aan de slag met een afgeslankte versie van de leerplandoelen. Zo worden de verwerkingsniveaus vaak geschrapt of beperkt men zich tot de leerplandoelstellingen die gerangschikt staan onder 'vaardigheden' in het leerplan. Daardoor behandelen ze de leerplandoelstellingen die verwijzen naar de toepassing van onder meer de strategieën en attitudes niet. De leraren die de leerplandoelstellingen zeer bewust hanteren als kader voor de ontwikkeling van taken, ervaren ze als weinig flexibel. De vooropgestelde combinatie van bouwstenen in specifieke leerplandoelstellingen in combinatie met de voorgeschreven contexten is volgens hen te rigide.

De vier vaardigheden?

- De leraren kennen de vaardigheden spreken, schrijven, lezen en luisteren en verwijzen ernaar als ze keuzes moeten maken voor hun leerstofplanning.
- Leraren hebben meer problemen om taakgerichte opdrachten te selecteren en ontwikkelen voor lees- en schrijfvaardigheid dan voor spreek- en luistervaardigheid.
- Louter auditieve receptietaken primeren. Voor luistervaardigheid wordt, buiten het gebruik van de doeltaal in de klas, vrij weinig gebruik gemaakt van video- en internetmateriaal.

De contexten?

- Zoals eerder vermeld zijn de meeste leraren vertrouwd met de contexten. Documenten die centra gebruiken voor leerstofplanning vermelden naast de vier vaardigheden meestal ook de contexten. De leraren ordenen de leerinhouden (meestal van het gebruikte leerboek) onder de contexten.
- Leraren focussen bij het ontwikkelen van taken om de vaardigheden in te oefenen vooral op het inhoudelijke aspect (thema). Er is veel minder reflectie over parameters die precies een rol spelen bij een specifieke taak en hoe die gewijzigd kunnen worden.

De bouwstenen tekstkenmerken en verwerkingsniveaus?

- Zoals bleek uit de bespreking van de individuele bouwstenen geven de bouwstenen tekstkenmerken en verwerkingsniveaus aan hoe goed een cursist iets moet kunnen uitvoeren.
- Het evaluatierapport over de opleidingsprofielen Talen¹⁰⁵ stelde al vast dat centra het moeilijk hebben met de interpretatie van de verwerkingsniveaus en de toepassing van tekstkenmerken.
- Hierboven stipten we aan dat de verwerkingsniveaus vaak worden weggelaten bij de selectie en ontwikkeling van opdrachten.
- De rol van de tekstkenmerken is in het beste geval beperkt, in het slechtste geval contraproductief. Leraren maken zelden gebruik van de (diverse componenten in de) tekstkenmerken om beoordelingscriteria te bepalen aan de hand waarvan prestaties beoordeeld worden. De leraren die wel vertrekken van de tekstkenmerken, betreuren de abstractiegraad ervan. Ze bieden onvoldoende houvast om de moeilijkheidsgraad van taken te bepalen en te beoordelen.
- Dat neemt niet weg dat veel centra inspanningen leveren om hun evaluaties te objectiveren. Er zijn diverse scorewijzers in omloop om schrijf- en spreekvaardigheid te evalueren. De keuze van de beoordelingsrubrieken en het gewicht dat eraan wordt toegekend, verschilt echter sterk. Dat betekent dat de criteria die centra gebruiken om taalvaardigheid te beoordelen sterk verschillen van centrum tot centrum.
- Het strikt hanteren van tekstkenmerken als parameter bij de ontwikkeling van receptieve taken zorgt zelfs voor een verarming van de aangeboden taken. Zo gebruiken leraren vaak onterecht geen authentieke teksten in de lagere richtgraden omdat ze ervan uitgaan dat ze niet beantwoorden aan de vooropgestelde kenmerken. Ze zijn er zich onvoldoende van bewust dat ze verschillende parameters van de taak kunnen manipuleren. Deze interpretatie van de tekstkenmerken - waartoe de taakonafhankelijke specificatie van tekstkenmerken in de leerplandoelstellingen uitnodigt - hypothekeert vooral de realisatie van de leerplandoelstellingen met betrekking tot strategieën en attitudes.

¹⁰⁵ Evaluatierapport Opleidingsprofielen Talen (Onderwijsinspectie, april 2008), Conclusies en aanbevelingen 6.3.2.

4.2.2 Leerboeken en cursusmateriaal

Het wekt misschien verwondering dat we het gebruikte cursusmateriaal vermelden als tweede referentiekader, maar voor veel leraren vormt het gebruikte leerboek de basis van de leerstofplanning en -evaluatie. Het is dus interessant om stil te staan bij de manier waarop leraren dit materiaal benaderen.

Selectie van opdrachten voor het onderwijsaanbod

De meeste leerboeken voor de courante vreemde talen verwijzen expliciet naar het ERK. Dat gebeurt meestal door het taalvaardigheidsniveau (A1, A2, ... C2) te vermelden waarmee het materiaal overeenstemt. Hierbij herinneren we de lezer eraan dat de Raad van Europa tot op heden geen leerboeken valideert. De vermelde niveaubepalingen op leerboeken verwijzen dus niet naar een bepaalde externe gestandaardiseerde procedure of een keurmerk. Sommige leerboeken verschaffen detailinformatie over de manier waarop ze de afstemming met het ERK hebben bewerkstelligd, andere leerboeken beperken zich tot het vermelden van de algemene taalvaardigheidsniveaus.

We moeten ook aanstippen dat leerboeken vaak gemaakt worden voor een zo breed mogelijk publiek in zoveel mogelijk landen. Aangezien de studieduur van een taaltraject op een specifiek niveau verschilt in de verschillende landen, betekent dat ook dat leerboeken moeten dienen voor taaltrajecten van uiteenlopende studieduur.

Deze gegevens moeten leraren aanzetten om voldoende kritisch te zijn ten opzichte van het gebruik van een specifiek leerboek.

We stellen echter vaak vast dat leraren sterk vertrouwen op de keuzes die leerboekmakers maken wat betreft de volgorde en de aanpak van taken. Leraren zijn ook geneigd om specifieke leerboeken helemaal af te werken, ook als de niveaubepaling die erop vermeld wordt, niet (meer) overeenstemt met het niveau van de module.

De meeste leerboeken hanteren een communicatieve aanpak, wat positief is. De leraren appreciëren deze aanpak en houden er rekening mee bij de keuze van een leerboek. De criteria die leraren gebruiken om eventuele selecties te maken uit het leerboek, zijn echter vaak intuïtief of gebaseerd op persoonlijke voorkeuren. We stellen ook vast dat ze dezelfde selectie maken voor verschillende klasgroepen, ongeacht de kenmerken van de cursistenpopulatie.

De leerplandoelstellingen worden weinig gebruikt als toetssteen voor de selectie van opdrachten en werkvormen. Wat even weinig voorkomt, is de praktijk om te reflecteren over het taakopzet en over de volgorde van diverse handelingen om vervolgens specifieke taakparameters aan te passen aan de competenties en de behoeften van leerders. Dit resulteert onder meer in de volgende praktijken:

- Voor luistervaardigheid gebruikt men vooral het audiomateriaal waarin het leerboek zelf voorziet. Men selecteert weinig buiten dat aanbod.
- Centra kunnen meer aandacht besteden aan werkvormen en opdrachten die de spreektijd van de cursisten verhogen en hen sterker stimuleren om leer- en communicatiestrategieën te hanteren.

En dat is net wat het ERK beoogde:

One of the CEFR's objectives is to encourage modern language teaching professionals to think about their practices. The proposed approach should help them report on experiences, materials or pedagogical techniques¹⁰⁶.

The usefulness¹⁰⁷ of the CEFR is that it reminds us that competences vary in nature and all contribute to pupil success. Language teachers can therefore ask themselves the following questions about their teaching practices and materials:

- *What contribution is made to the development of pupils/students' individual general competences? For example, to what extent do the social forms of work, the tasks set and the practice of correction/assessment encourage pupils to take risks in spoken or written expression, which is an essential component of existential competence if progress is to be made in a modern language?*
- *Do the activities concerned really lead to an improvement in the various components of communicative competence?*
- *Does the development of communicative competence significantly incorporate, for example, the sociolinguistic and pragmatic components?*

¹⁰⁶ Goullier, p. 11.

¹⁰⁷ Goullier, p. 40.

Doordat de leerboeken vaak gebruikt worden zoals hierboven beschreven, sturen ze in sterke mate de onderwijspraktijk. Leraren van courante Europese talen kennen de luxe om te kunnen kiezen uit een breed aanbod. Leraren van minder courante talen hebben die luxe vaak niet. Voor hen is het nog belangrijker dat ze vanuit een duidelijk referentiekader keuzes kunnen maken uit het bestaande materiaal of zelf materiaal kunnen ontwikkelen.

Sommige centra beschikken wel over instrumenten die de afstemming tussen de leerinhouden van het leerboek of materiaal en de leerplandoelstellingen in kaart brengen. Op die manier weet het centrum beter welke hiaten het beschikbare materiaal vertoont.

Selectie van evaluatieopdrachten¹⁰⁸

Uit het bovenstaande bleek dat de leerplandoelstellingen vaak niet fungeren als toetssteen voor de selectie en ontwikkeling van taken. Dat heeft ook gevolgen voor de evaluatiepraktijk. We stelden in het schooljaar 2009-2010 vast dat in 65 % van de onderzochte opleidingen vreemde talen de evaluatie onvoldoende is afgestemd op de leerplandoelstellingen. Voor 26,1 % van de resterende opleidingen formuleerden we verbeterpunten.

Dat is te wijten aan verschillende factoren. De vaardigheden worden niet altijd juist of voldoende breed geëvalueerd. De evaluaties voorzien in te weinig variatie in tekstsoorten en -opdrachten waardoor steeds dezelfde leerplandoelstellingen getest worden en andere leerplandoelstellingen niet aan bod komen. We stellen herhaaldelijk vast dat evaluatieopdrachten qua niveaubepaling niet overeenstemmen met de standaarden van het desbetreffende niveau. Dat gebeurt vooral in de hogere richtgraden.

Het niveau van een specifieke richtgraad is vaak centrum- en doelgroepafhankelijk¹⁰⁹. Centra stemmen hun evaluatiepraktijk doorgaans af op het cursistenpubliek dat ze bedienen. Het publiek dat momenteel de hogere richtgraden vreemde talen bevolkt, bestaat grotendeels uit medioren en senioren die een taal volgen voor zelfontplooiing. Zoals onderzoek naar taalverwerving aantoont (zie 2.2) spelen specifieke doelgroepkenmerken een rol in het taalverwervingsproces.

Niet alleen de evaluaties die nagaan of een cursist de leerplandoelstellingen binnen een taalmodule heeft verworven, verschillen (doorstroom). Ook de evaluaties die bepalen of aan de instapvoorwaarden is voldaan (instroom), zijn centrumgebonden. Hiervoor gebruiken centra oriënteringsproeven. Het evaluatierapport van de opleidingsprofielen Talen¹¹⁰ beklemtoonde het belang van valide, betrouwbare en gestandaardiseerde plaatsingstoetsen om de cursist op een correcte manier te positioneren en de kwaliteit van het aanbod te garanderen. Onze vaststellingen tijdens de doorlichtingen bevestigen de nood aan dergelijke plaatsingstoetsen.

Dit alles wijst op de nood aan extra richtlijnen en deskundigheidsbevordering van de centra. Het ligt daarbij voor de hand om gebruik te maken van de gevalideerde descriptorren uit het ERK aan de hand waarvan de taalvaardigheidsniveaus bepaald en omschreven worden.

4.2.3 Het ERK zelf

Zoals we aankondigden in de inleiding is de kennis van het ERK beperkt. Leraren associëren het ERK vooral met de niveaauanduidingen die ze terugvinden op publicaties. We moeten dus concluderen dat een groot deel van de leraren vreemde talen in het volwassenenonderwijs het ERK nog niet gebruiken voor de toepassingen die het ERK zelf voor ogen had, namelijk het ERK als uitnodiging voor reflectie over de eigen onderwijs- en evaluatiepraktijk.

¹⁰⁸ Voor de evaluatieopdrachten putten de centra uit zelf aangemaakt materiaal of uit bestaande leerboeken.

¹⁰⁹ Zie ook Evaluatierapport Opleidingsprofielen Talen (Onderwijsinspectie, april 2008), p. 12: 'Frequent geven de centra aan dat de mate waarin de basiscompetenties gerealiseerd worden, afhangt van de cursistenkenmerken (leeftijd, intelligentie, leerervaring en opleidingsniveau, onderwijscultuur in het land van herkomst) en de homogeniteit van de lesgroep. (...) Voor bijna de helft van de centra blijken de basiscompetenties voor alle opleidingen moeilijk te realiseren. Dit geldt vooral voor luister- en spreekvaardigheid. De voorgeschreven minimale lestijd is voorzien voor een jong publiek met een meer dan gemiddeld opleidingsniveau. De huidige cursistenpopulatie voldoet daar niet altijd aan.'

¹¹⁰ Evaluatierapport Opleidingsprofiel Talen (Onderwijsinspectie, april 2008), p. 20, 6.7.3.

Publicaties¹¹¹ die leraren vertrouwd willen maken met de toepassingsmogelijkheden van het ERK hebben voorlopig nog geen vruchten afgeworpen.

Dit is deels te wijten aan de complexiteit van het ERK zelf. Maar die complexiteit is eigen aan een publicatie die als doel heeft om een gedetailleerd raamwerk te presenteren van categorieën waarmee taalgebruik en taalleren kunnen worden beschreven, zoals ook Goullier erkent:

The CEFR is a comprehensive document. It seeks to cover, in a coherent fashion, a very large number of language teaching and learning situations and most of the problems encountered in such situations. This ambition means that some of its ideas are complex.

Needless to say, all language teachers and trainers who understandably want to take part in the debates in this field and judge what is at stake in the various pedagogical choices and decisions should refer to this document and be guided both by what it says and by the questions it asks in each section. However, on first tackling the CEFR a reader may well be disconcerted by the number of concepts introduced and the detailed explanations given in the various chapters. A full understanding of the CEFR will require several readings over a period of time, with certain sections being selected according to individual needs and interests¹¹².

Hier ligt een actieterrein open voor zowel de lerarenopleiding als de pedagogische begeleidingsdiensten en de interne deskundigheidsbevordering via de vakgroepwerking. Gezien de toepasbaarheid van het ERK op alle talen kan men dit proces deels taaloverstijgend aanpakken.

5. Conclusies

We onderzochten in welke mate de basiscompetenties in de opleidingsprofielen Talen in het volwassenenonderwijs afgestemd zijn op het ERK. Dat hebben we gedaan door de diverse individuele bouwstenen uit de basiscompetenties te vergelijken met het begrippenkader in het ERK. We zijn ook ingegaan op het samenspel van die bouwstenen.

Vervolgens hebben we besproken welke referentiekaders de leraren vreemde talen hanteren om hun aanbod en evaluatie te organiseren. Daarbij was de vraag welke rol het ERK, hetzij direct, hetzij indirect via de leerplandoelstellingen speelde.

Op basis van het onderzoek naar de afstemming tussen het ERK en de doelen Talen (basiscompetenties/ leerplandoelstellingen) en onze ervaringen tijdens de doorlichtingen formuleren we de volgende conclusies.

- De opleidingsprofielen Talen sluiten aan bij de visie op taalleren uit het ERK. Dat blijkt onder meer uit de keuze van de bouwstenen die doorgaans aansluiten bij de actiegerichte benadering van taalleren en het belang van competenties en strategieën.
- Alhoewel de bouwstenen van de basiscompetenties qua visie aansluiten bij het ERK, kan men zich vragen stellen bij de waarde en het discriminerende vermogen van een aantal bouwstenen. Niet alle bouwstenen vinden immers hun basis in het ERK of krijgen dezelfde functie toegedicht. Het is aangewezen om een aantal aannames die aan de grondslag lagen van de selectie of verfijning van specifieke bouwstenen te herbekijken.
- De OP's verfijnen de bouwstenen en verkavelen ze over de verschillende taalmodules die een opbouw in moeilijkheidsgraad illustreren binnen een specifiek taalvaardigheidsniveau (richtgraad). Het is onduidelijk of deze verkaveling daadwerkelijk het beoogde effect bereikt, namelijk de progressie van taalvaardigheid over diverse modules adequaat beschrijven alsook de afstemming bewaken met de referentieniveaus uit het ERK.
- De structuur en opbouw van de basiscompetenties zijn vrij complex. In de basiscompetenties worden een aantal bouwstenen met elkaar in verband gebracht (zoals taaltaken en verwerkingsniveaus), andere worden apart beschreven (zoals tekstkenmerken). Om de basiscompetenties te interpreteren moet de lezer een veelheid aan elementen met elkaar in verband brengen. De formulering is ook vrij abstract. De basiscompetenties verschillen qua opbouw en formulering erg van de holistische taakbeschrijvingen in de tabellen en schalen van het ERK. In die tabellen worden diverse aspecten (gevalideerde descriptoren) op

¹¹¹ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. A guide for users, Sophie Bailly, Sean Devitt, Marie-José Gremmo, Frank Heyworth, Andy Hopkins, Barry Jones, Mike Makosch, Philip Riley, Gé Stoks and John Trim (Ed.), Language Policy Division Strasbourg.

¹¹² Goullier, p. 12.

een geïntegreerde manier gepresenteerd om taalvaardigheidsniveaus te beschrijven hetzij globaal, hetzij per vaardigheid. Bovenstaande conclusies neemt men best mee bij een actualisatie van de basiscompetenties Talen.

- De leerplandoelstellingen en hun bouwstenen (die in de netoverstijgende leerplannen identiek zijn aan de basiscompetenties) moeten taalleraren toelaten om een aanbod en evaluatie te organiseren die qua inhoud en moeilijkheidsgraad beantwoorden aan de vooropgestelde vereisten. Uit de doorlichtingen blijkt echter dat leraren de leerplandoelstellingen vaak niet als referentiekader hanteren of dat ze moeite hebben om de leerplandoelstellingen te interpreteren en te concretiseren. Dat heeft onder meer te maken met de aspecten die hierboven werden aangehaald, zoals de structuur en de abstracte formulering van de doelstellingen zelf.
- Leraren zijn gebaat bij extra deskundigheidsbevordering om de leerplandoelstellingen te interpreteren en te concretiseren in relevante opdrachten en werkvormen, zowel voor het onderwijsaanbod als voor de evaluatie. Centra die hier al initiatieven namen, bijvoorbeeld door reflectie en expertise-uitwisseling over de leerplandoelstellingen in vak- of werkgroepen te stimuleren en te ondersteunen via gerichte interne en externe nascholing, kunnen doorgaans mooie resultaten voorleggen.
- Het ERK reikt een kader aan dat leraren toelaat om hun eigen onderwijspraktijk meer af te stemmen op de kenmerken van taalleren en de competenties, behoeften en beperkingen van de cursistenpopulatie. Inzicht in de opbouw van specifieke taken en reflectie over de doelen die inge oefend of getoetst worden, is daarbij van essentieel belang. Daarnaast vormen de beschrijvingen van de taalvaardigheidsniveaus een belangrijk hulpmiddel om prestaties van cursisten accurater te beoordelen en in te schalen. Leraren zijn echter weinig vertrouwd met het ERK en gebruiken het niet als instrument. Extra initiatieven om de kloof tussen het ERK en de leraren te overbruggen zijn aangewezen.
- Op dit moment variëren de taalopleidingen qua invulling en niveaubepaling. De kenmerken van het cursistenpubliek spelen daarbij een grote rol. We herhalen de aanbeveling uit het evaluatierapport van de opleidingsprofielen Talen om, liefst centrumoverstijgend, valide en gestandaardiseerde plaatsingstoetsen uit te werken¹¹³.

¹¹³ Evaluatierapport Opleidingsprofielen Talen (Onderwijsinspectie, april 2008), p. 20, 6.7.3.

6. Literatuurlijst

Adriaens, L. en Verstraeten, H. (2001), Naar specifieke eindtermen voor het talenaanbod in het volwassenenonderwijs. In *Impuls* 31^e jaargang, nr. 3, p. 155-162,

Bailly, S., Devitt, S., Gremmo, M.J., Heyworth, F. Hopkins, A., Jones, B., Makosch, M., Riley, P., Stoks, G. en Trim, J. (eds.) (2002). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. A guide for users*. Strasbourg, Language Policy Division.

Bossers, B., Kuiken, F. en Vermeer, A. (2010). *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs*. Bussum: Coutinho.

Council of Europe (1990). *Threshold*. Cambridge, University Press.

Council of Europe (2001). *Vantage*. Cambridge University Press.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge, Cambridge University Press.

Council of Europe (2005). *Surveying the use of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Draft synthesis of results*.

Goullier, F. (2006). *Tools for Language Teaching. Common European Framework and Portfolios*, Council of Europe

Nederlandse Taalunie (2008). *Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen*. Den Haag.

Onderwijsinspectie (2008). *Evaluatie van een aantal opleidingsprofielen binnen de studiegebieden Talen van het volwassenenonderwijs*.

Decreten en omzendbrieven

Decreet betreffende de regionale technologische centra en houdende noodzakelijke en dringende onderwijsbepalingen van 5 mei 2004.

Decreet betreffende het volwassenenonderwijs van 15 juni 2007.

Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de modulaire structuur van het secundair volwassenenonderwijs voor het studiegebied talen richtgraad 1 en 2 van 24 juli 2009.

Websites

Website Entiteit Curriculum: <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo>

Website Raad van Europa: <http://www.coe.int>

Website Raad van Europa, sectie talen: <http://www.coe.int/lang>

Website Nederlandse Taalunie: <http://taalunieversum.org/taalunie/>

