

Conferentie na de peiling Frans lezen, luisteren en schrijven

Secundair onderwijs, eerste graad A-stroom

22 oktober 2008

Verslag

Entiteit Curriculum

Aanbevelingen

Claudine De Rockere (eindredactie)

Hetty Mulder en Jos Canton

Michel Pierrard.



elektronische versie:

<http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/peilingen/conferenties/index.htm>

Voorwoord

Leraren maken voornamelijk gebruik van evaluatiegegevens op leerlingniveau en op klasniveau, sommige scholen maken al gebruik van gegevens op schoolniveau. Ook de resultaten op het niveau van het onderwijssysteem zijn nuttig om de kwaliteit van het onderwijs te bewaken en waar mogelijk te verbeteren.

In oktober 2008 organiseerde het departement Onderwijs en Vorming voor het tweede jaar op rij conferenties na peilingen. In 2007, met wereldoriëntatie, biologie en informatieverwerking en –verwerking, lag de klemtoon op natuurwetenschappen en omgaan met informatie. In 2008 lag die op de talen: de conferenties van dit jaar gingen over Nederlands in het basisonderwijs en Frans in het secundair onderwijs.

Omdat de discussie over onderwijskwaliteit moet gevoerd worden met vertegenwoordigers uit alle geledingen van het onderwijs, zijn deze conferenties belangrijk. De uitnodigingen werden verstuurd naar alle scholen, naar de pedagogische begeleidingsdiensten, naar de inspectie, naar de lerarenopleidingen en naar organisaties die rechtstreeks en onrechtstreeks bij onderwijs betrokken zijn.

In het eerste deel van deze brochure vindt u het syntheseverslag van de gesprekken in de werkgroepen tijdens de conferentie. Zo kunnen de aanwezigen zien dat ieders inbreng telt. Wellicht kunnen ook de mensen die niet aanwezig waren op de conferentie zich in dit verslag herkennen.

In het tweede deel van deze brochure vindt u de aanbevelingen van vier onafhankelijke deskundigen. De minister vroeg hen om de gesprekken tijdens de conferentie te volgen en om daarna aanbevelingen voor het volledige onderwijsveld te formuleren. Hopelijk voelt iedereen zich nu aangesproken door deze aanbevelingen en is iedereen bereid om over te gaan tot verbeteracties. Als we erin slagen om op deze manier de daad bij het woord te voegen, zullen meer leerlingen meer en beter kunnen leren.



Ludy Van Buyten
Secretaris-generaal

Inhoud

Voorwoord	3
Inleiding	6
Deel 1: Verslag van de werksessies tijdens de conferentie op 22 oktober	8
1. Algemene commentaren	9
2. Verklaringen voor de positieve resultaten	10
3. Verklaringen voor de tegenvallende resultaten	11
4. Hefbomen voor verbetering	13
4.1 Didactiek	14
4.2 Leermiddelen	16
4.3 Eindtermen	16
4.4 Leerplannen	17
4.5 Opleiding	18
4.6 Begeleiding en nascholing	19
4.7 Schoolbeleid	20
Deel 2: Aanbevelingen van de externe deskundigen	21
Aanbevelingen over motivatie van leerlingen	22
Aanbevelingen over leermiddelen en didactiek	24
Aanbevelingen over vorming van leerkrachten	31
Aanbevelingen over ondersteuning in beleid	33
Besluit	37

Inleiding

Ongeveer 10 jaar geleden werd na een maatschappelijk debat vastgelegd welke kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes wenselijk zijn voor onze leerlingen op het einde van het kleuter- en lager onderwijs. Dat zijn de ontwikkelingsdoelen en eindtermen.

Bereiken onze leerlingen deze eindtermen op het einde van het basisonderwijs? Slagen scholen in deze maatschappelijke opdracht? Zijn sommige eindtermen te hoog gegrepen voor onze leerlingen? Om dergelijke vragen betrouwbaar en objectief te beantwoorden, hebben we in het Vlaams onderwijs het peilingsonderzoek ingevoerd.

Een peiling is een grootschalige afname van wetenschappelijk onderbouwde toetsen bij een representatieve steekproef van scholen en leerlingen. Peilingen onderzoeken in welke mate leerlingen bepaalde eindtermen of ontwikkelingsdoelen hebben bereikt. De resultaten van dergelijke peilingen kunnen gebruikt worden om de kwaliteit van het onderwijs te bewaken of te verbeteren. Om het debat over deze resultaten zo helder en ruim mogelijk te voeren, volgen we een stapsgewijze aanpak.

Alles begint uiteraard bij de peiling zelf. Die vindt plaats in de scholen op het einde van een schooljaar. Zes maanden later bezorgen de onderzoekers aan de minister de resultaten. Daarover organiseert de minister, als tweede stap, een colloquium waar de resultaten worden vrijgegeven. Hij laat ook een brochure maken die ruim wordt verspreid op papier en op de website. Daarna organiseert hij een brede, schriftelijke consultatie bij verschillende partners: pedagogische begeleidingsdiensten, lerarenopleiders, nascholers, directies, onderwijsinspecteurs, leerlingen, ouders, sociale partners, uitgevers, academici en vooral leraren. De minister wil immers vernemen wat al deze partners vinden van de resultaten.

De peiling voor Frans lezen, luisteren en schrijven werd afgenomen op 30 mei, 31 mei en 1 juni 2007, de resultaten werden vrijgegeven op het colloquium in maart 2008 en midden 2008 is de consultatiefase gestart.

De conferentie is een vierde stap in het proces. Het is het moment waarop alle partners met elkaar in gesprek gaan over de verzamelde informatie. De doelstellingen zijn duidelijk: zoeken naar verklaringen voor de resultaten en een breed draagvlak ontwikkelen om de vastgestelde problemen aan te pakken, kwaliteit te verbeteren, aspiraties bij te stellen ...

Aan een team van onafhankelijke deskundigen werd de opdracht gegeven om het debat te volgen en nadien aanbevelingen te schrijven, aanbevelingen over wat er kan gebeuren om de vastgestelde problemen te verhelpen, aanbevelingen aan de minister maar ook aan alle partners. Die aanbevelingen worden met deze brochure verspreid. Alle informatie over de peiling, de resultaten, de reacties uit de consultatie, de conferentiemap en ook deze brochure vindt u op de website van het departement Onderwijs en Vorming: <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/peilingen/conferenties/index.htm>.

1 Verslag van de werksessies tijdens de conferentie op 22 oktober

Departement Onderwijs en Vorming - Entiteit Curriculum

Op 22 oktober 2008 nodigde de minister van Onderwijs en Vorming alle betrokkenen bij onderwijs uit om samen te reflecteren over de resultaten van de peiling voor de domeinen lezen, schrijven en luisteren van Frans in de A-stroom van de eerste graad in het secundair onderwijs. Gedurende twee werksessies werd in kleine groepen gedebatteerd over de kwaliteit van het onderwijs voor die twee domeinen. Een 120-tal personen nam deel aan het gesprek. Acht groepen werden heterogeen samengesteld, rekening houdend met de functie van de deelnemers (leraar, zorgverantwoordelijke, directeur, lerarenopleider, begeleider, inspecteur, uitgever, aanbieder educatief aanbod, student lerarenopleiding ...).

Het uitgangspunt voor de gesprekken waren de resultaten van de peiling en de bevindingen uit de conferentiemap: de peilingsresultaten getoetst aan andere onderzoeksgegevens en de resultaten van de schriftelijke consultatie die aan de conferentie voorafging. De gesprekken verliepen onder leiding van een externe gespreksleider volgens een semi-gestructureerd scenario. Tijdens de eerste werksessie kregen de deelnemers de mogelijkheid reacties uit te wisselen over de resultaten: lagen ze in de lijn van de verwachtingen? Hoe zou men de resultaten verklaren? Tijdens de tweede werksessie werd gefocust op de vraag: wat zijn mogelijke hefboomen voor verbetering en wat zijn mogelijke concrete acties? Van elk van de acht groepen maakten medewerkers van Curriculum een uitgebreid deelverslag. Aan de hand van deze deelverslagen kwam dit syntheseverslag tot stand.

Ook de conferentie zelf was onderwerp van gesprek. Na afloop van de debatten spraken heel wat deelnemers hun waardering uit voor het initiatief. Zowel de organisatie als de inhoud van de conferentie werden positief beoordeeld. Zelf mee kunnen denken en verschillende invalshoeken beluisteren werd zeer geapprecieerd. Dat riep ook de vraag op naar wat er met de gespreksresultaten zal gebeuren. Het uitwisselen van opinies en ideeën vanuit verschillende perspectieven heeft opnieuw duidelijk gemaakt hoezeer onderwijs een gedeelde verantwoordelijkheid is.

In dit syntheseverslag geven we eerst een aantal algemene commentaren, gevolgd door de verklaringen van de deelnemers voor de positieve en voor de tegenvallende resultaten. Vervolgens bundelen we hun suggesties voor verbetering. We doen dit in de rubrieken die ook bij de consultatiefase werden gehanteerd, de terreinen die een hefboom voor verbetering kunnen inhouden (didactiek, leermiddelen, eindtermen, leerplannen, opleiding, begeleiding, nascholing en schoolbeleid).

1. Algemene commentaren

In het algemeen liggen de resultaten in de lijn van de verwachtingen. Dit geldt zowel voor de positieve als voor de tegenvallende resultaten. Zo zijn de deelnemers niet verrast door de hoge score voor vormcorrectheid bij schrijven, gezien de grote aandacht die hieraan besteed wordt. Wel wekt het tegenvallende resultaat voor het invullen van een eenvoudig formulier bij sommigen verwondering.

Lezen is zowat de meest geoefende vaardigheid in de klas. Toch zijn niet alle resultaten goed. Men is van mening dat een onderscheid moet gemaakt worden tussen de verschillende vormen van lezen. Het probleem van ‘hoofdzaken onderscheiden’ vindt een aantal deelnemers ook terug bij leren leren. Het is volgens hen een algemeen pijnpunt voor leerlingen van de eerste graad.

Ook de zwakke score voor luisteren komt niet onverwacht. Het betreft een vluchtige, moeilijke vaardigheid. Men wijst in dit verband op een gebrek aan geschikt (semi-authentiek) materiaal in de schoolboeken.

Gezien de nadruk op het communicatieve aspect van het vreemde taalleren betreurt men dat de spreekvaardigheid niet getoetst werd. Men vermoedt dat de resultaten voor spreekvaardigheid waarschijnlijk eerder zwak zouden zijn.

Inzage in de peilingopgaven ziet men als verhelderende achtergrondinformatie bij het interpreteren en kaderen van de peilingresultaten. In dat opzicht is het ook uitkijken naar de paralleltoetsen. De deelnemers beseffen dat zij in klasverband meestal andere evaluatievormen hanteren, wat misschien ook sommige tegenvallende resultaten verklaart. Het naast elkaar kunnen leggen van beide evaluatiesystemen wordt zeker niet als bedreigend, wel als een waardevolle aanvulling, ervaren.

Eén van de getoetste scholen werkt al jaren met gemeenschappelijke toetsen voor alle klassen van de eerste graad. De vergelijking tussen het eigen materiaal en de ‘neutrale’ toetsen van de peiling werd als verrijkend ervaren.

Een algemene vaststelling is ook dat leraren werken met leerplannen en handboeken en weinig of niet met de eindtermen. Het feit dat de peiling expliciet het bereiken van de eindtermen toetst zou hierin volgens sommige deelnemers wel eens een kentering kunnen brengen. Zo kan de peiling aan de leerkrachten het verschil duidelijk maken tussen wat in de eindtermen wordt gevraagd en wat in de leerplannen staat.

Enkele deelnemers vragen zich af of niet specifiek gepeild kan worden naar de resultaten van de Brusselse scholen en van de scholen die in een CLIL-proeftuinproject gestapt zijn.

De talrijke opkomst van leraren op de conferentie wijst op hun grote betrokkenheid.

2. Verklaringen voor de positieve resultaten

Vier van de acht groepen gaan niet op zoek naar verklaringen van de positieve resultaten. Komt dit omdat ze van mening zijn dat de peilingresultaten globaal ondermaats zijn?

De groepen die hierover wel reflecteren linken de positieve resultaten aan de motivatie van de leerlingen die het nut van het vak Frans toch wel inzien. Men vraagt zich dan ook af hoe of met welke didactische hulpmiddelen men de tanende interesse levendig kan houden.

Daarnaast wordt de impact van de leerkrachten op de resultaten zeer hoog ingeschat: hun welbevinden in hun job, hun vaardigheden en initiatieven. Leerkrachten werken meer samen dan vroeger en maken meer afspraken. Vanuit een bezorgdheid om het welbevinden van hun leerlingen worden onder meer uitwisselingen en excursies georganiseerd. In dit opzicht wijzen sommige deelnemers op het belang van het schoolbeleid en de schoolcultuur.

In de klas wordt meer geoefend voor lezen en schrijven dan voor luisteren. Logisch dan ook dat leerlingen beter scoren voor deze vaardigheden. Daarnaast wordt nog heel wat tijd gespendeerd aan het inoefenen van grammatica en woordenschat. Hier wijst men op ‘druk’ vanwege de ouders die vaak nog traditionele verwachtingen koesteren. Leerplannen en scholen leggen ook vaak de lat hoger dan in de eindtermen gevraagd wordt. Andere deelnemers wijzen dan weer op het belang van een ‘basis-kennis’ die nodig is als ondersteuning van de communicatieve vaardigheden.

Een deelnemer wijst op de positieve resultaten van leerlingen uit de basisopties Latijn en Grieks-Latijn. Als men ergens klassiek tegen taal aankijkt is het toch wel in die opties. De vraag wordt gesteld of de peilingresultaten voor die groep zo goed zijn enkel omdat daar de sterkere leerlingen zitten, of maakt de meer ‘traditionele’ aanpak dan toch een (positief) verschil?

Bij de betere resultaten van de meisjes wordt gewezen op het feit dat meisjes niet alleen taalgevoeliger zijn maar ze staan op die leeftijd ook verder in hun ontwikkeling dan jongens.

3. Verklaringen voor de tegenvallende resultaten

De lijst met verklaringen voor de tegenvallende resultaten is veel langer dan die voor de positieve resultaten. Er worden zeer diverse oorzaken aangehaald die vaak op genuanceerde wijze tegen het licht gehouden worden.

De zwakke resultaten voor luisteren genereren heel wat reflecties. Luisteren zou in de klas eerder getoetst worden dan aangeleerd. Het inoefenen van luisterstrategieën blijkt veelal nog dode letter. Het onderscheid tussen globaal en selectief luisteren is niet voor alle leerkrachten even duidelijk. In een ontspannen sfeer luister- (en lees-) strategieën inoefenen zou zeker bevorderlijk zijn voor de motivatie van leerlingen voor deze vaardigheden. Het is evident dat de organisatie van een luisteroefening moeilijker is dan die van een lees oefening. Bij gebrek aan cd-spelers of uitgeruste vaklokalen en onder tijdsdruk, wordt de luisteroefening al eens achterwege gelaten. Of de leerkracht gaat over tot het voorlezen van de tekst, ook al omdat het spreektempo van sommige luisteroefeningen als te snel voor de doelgroep wordt ervaren. Men geeft aan dat er wel auditief didactisch materiaal voorhanden is, maar dat het,



vooral voor het eerste jaar, niet altijd voldoende is afgestemd op het niveau van de doelgroep. Het is dus mogelijk dat heel wat leerlingen tijdens de luistertoets geconfronteerd werden met voor hen ongebruikelijk semi-authentiek materiaal. Hierdoor en door de aanwezigheid van ongekende woorden in de peilingopgaven hebben sommige leerlingen misschien afgehaakt bij de luistertoets. Een leraar vermeldt dat ook sterke leerlingen, die graag alles onder controle hebben, kunnen panikeren bij luisteroefeningen als ze een woord niet begrijpen. Anderen vinden dan weer dat dit opgaat voor zowel de zwakkere als de sterkere leerlingen. Bij luistertoetsen wordt ook nog teveel gewerkt met juist/onjuist vragen en invulvragen in plaats van globaal tekstbegrip te oefenen door middel van tekstgerelateerde vragen. Ook het onvoldoende Frans spreken in de klas en het gebrek aan extracurriculair contact met de doeltaal worden in dit verband aangehaald.

Men stelt vast dat bij taalinitiatie in het basisonderwijs de motivatie van de leerlingen wel groot is. In de eerste graad krijgen veel leerlingen dan te horen dat Frans ‘terug van nul’ begint, waarop een gigantische inhaalbeweging, vooral op het vlak van woordenschat en grammatica, wordt aangevat. Dit komt de liefde van de leerlingen voor het vak Frans niet ten goede. Een verrassende kanttekening komt van een leerkracht uit het Brusselse die ook bij haar Franstalige leerlingen een gebrek aan motivatie vaststelt. Hier gaat het echter om een gebrek aan uitdagingen voor deze leerlingen in de les Frans. Dit resulteert dan in een nonchalante houding waar vooral de schrijfvaardigheid onder lijdt. Men brengt dit in verband met de zwakkere score voor schrijfvaardigheid in het Engels in het onderzoek van Kemps et al. : leerlingen overschatten ook hier hun kunnen. Allochtone kinderen hebben het dan weer moeilijker met Engels dan met Frans. Zij hebben minder contact met Engels en zijn gemotiveerder om Frans te leren dan om Engels te leren.

De deelnemers wijzen er op dat basis-Frans moeilijker is dan basis-Engels, waardoor succeservaringen langer op zich laten wachten. Toch steekt men ook de hand in eigen boezem: Frans wordt nog teveel als een vak onderwezen i.p.v. als een levende taal, grammatica- en woordenschatonderricht verloopt nog vrij traditioneel en theoretisch en te weinig in een functionele, communicatieve context. De soms nog traditioneel en perfectionistisch ingestelde leerkrachten Frans dragen bij tot het als ‘moeilijk en saai’ ervaren van de lessen Frans door de leerlingen.

In schril contrast hiermee staat het Engels als lingua franca waarvan iedereen zich bedient met fouten en een slechte uitspraak. Meer variatie in werkvormen en een betere integratie van de communicatieve aanpak dringen zich op. Een groep geeft aan dat Engelse handboeken attractiever zijn. Een deelnemer wijst wel op het feit dat het aantal uren Frans drastisch verminderd is in vergelijking met vroeger, terwijl het programma quasi hetzelfde is gebleven.

Het huidige klimaat van communautaire spanningen wordt in de eerste graad door de meeste deelnemers niet onmiddellijk als problematisch ervaren. Dit zou eerder in de hogere graden van het secundair onderwijs een negatieve rol spelen.

De status van het Frans als (bijna) dode taal in Vlaanderen baart veel zorgen. Jonge Vlamingen komen nog nauwelijks in contact met Frans. In buitenschoolse situaties bedienen jongeren zich in de eerste plaats van het Engels om met anderstaligen te communiceren. Volgens de deelnemers zal Frans in Vlaanderen toch een belangrijke economische en sociale rol blijven spelen. Zaak is de leerlingen hiervan te overtuigen. De Vlaamse media bieden op het vlak van Franstalige cultuur en ontspanning weinig ondersteuning.

Iemand merkt op dat ook in het volwassenenonderwijs een daling van de taalvaardigheid Frans bij volwassen Vlamingen wordt vastgesteld. Ook in de lerarenopleiding spreekt men van een niveaudaling bij de kandidaat-leraren.

4. Hefbomen voor verbetering

Algemeen

Optornen tegen de Angelsaksische cultuur is niet aan de orde. Het is juist onze rijkdom dat wij opgroeien tussen verschillende culturen. Opteren voor het én-én verhaal in plaats van of-of is de bedoeling. Hierbij weet men zich gesteund door de Europese aanbevelingen die pleiten voor het aanleren van twee vreemde talen door iedere burger van de Europese Gemeenschap.

Vlaamse jongeren meer in contact brengen met de Franstalige wereld is wel de boodschap. Hier zien de deelnemers allerlei mogelijke culturele acties en projecten,

zoals een week van de Franse cultuur, uitstappen naar Wallonië, uitwisselingen met Franstalige scholen, gebruik maken van Franstalige websites, taakgericht onderwijs, enz.

Meer uren voor het vak Frans zijn welkom. Vraag is dan: ten koste van welk ander vak? Het aantal uren Engels terugschroeven is geen optie.

Sommige deelnemers vragen zich af of de uitbreiding van de CLIL-projecten geen stimulans zou kunnen betekenen. Toch rijzen er heel wat vragen over de modaliteiten van een dergelijke veralgemening van CLIL.

Een groep suggereert dat immersieonderwijs misschien een oplossing kan bieden in het technisch en beroepsonderwijs. Via beroepstechnische lessen in de doeltaal ervaren leerlingen meteen het nut en de bruikbaarheid van de taal voor hun beroep. Dit zou zeker een positieve invloed hebben op de motivatie van deze leerlingen voor het vak Frans.

Uitwisselingen van leraren met Wallonië stuiten nog op administratieve belemmeringen. Hier zou een versoepeling van de wetgeving wenselijk zijn.

4.1 Didactiek

Talenonderwijs is complex en vraagt om een gevarieerde aanpak. Een keuze voor één enkele methode, die slaafs gevolgd wordt, verdient zeker niet de voorkeur.

Leerkrachten beseffen dat zij wel degelijk het verschil kunnen maken. Succeservaringen zijn ook voor leraren belangrijk.

Een specifiek probleem voor de eerste graad blijft de grote heterogeniteit bij de instroom in het secundair onderwijs. Differentiatie is de aangewezen aanpak om aan te sluiten bij de beginsituatie van de leerlingen. De aansluiting met het basisonderwijs blijft een heikel punt en moet zeker onder de aandacht blijven. De deelnemers zijn het echter niet eens over de manier waarop die overgang best verloopt. Is het wenselijk dat de werkvormen van het basisonderwijs worden voortgezet in het secundair, of omgekeerd, dat het basisonderwijs de leerlingen al voorbereidt op de didactiek van

de eerste graad? Een taalportfolio dat vanuit het basisonderwijs wordt meegebracht kan leraren van het eerste jaar van de eerste graad al een stuk op de goede weg helpen. Bovendien heeft het invullen hiervan een motiverend effect. Overleg met de collega's van het zesde leerjaar blijft wel aangewezen.

Ook in verband met 'Frans spreken in de klas' zijn er meningsverschillen. Wel is men het er over eens dat leerlingen de doeltaal het best leren als ze die veel horen. Maar uitsluitend Frans spreken vinden sommigen alleen haalbaar in sterke klassen of richtingen. De meeste deelnemers pleiten voor een geleidelijke opbouw om het welbevinden van de leerlingen niet in het gedrang te brengen. Sommigen vinden dat klasinstructies perfect in het Frans kunnen aangereikt worden en dit zelfs al van in het basisonderwijs. Ook in de lerarenopleiding is men voorstander van het 'doeltaal = voertaal' principe. Men vraagt zich af of sommige leraren geen Frans spreken omdat ze zelf het Frans onvoldoende beheersen. In dit kader benadrukt men de noodzaak van 'onderdompeling voor leraren in spe' door stages en cursussen in Franstalige gebieden. Men stelt echter vast dat het aanbod hier de vraag overtreft.

Leerkrachten pleiten voor kleine klasgroepen om de vaardigheden te oefenen. Bovendien stelt men 'in het veld' vast dat er steeds meer probleemleerlingen zijn, wat differentiëren niet altijd eenvoudig maakt. Misschien biedt teamteaching een oplossing? Iemand vraagt zich ook af waarom klassen splitsen voor wetenschappen wel mogelijk is en voor Frans niet.

Dat de didactiek van luistervaardigheid een pijnpunt is, daarover heerst grote eensgezindheid. Het verdient aanbeveling om leerlingen van in het begin van het vreemdetaalonderricht (luister- en compensatie)strategieën aan te leren. Leraren moeten oefenen met aangepast materiaal en hierbij een progressie inbouwen om gaandeweg te komen tot het aanbieden van authentiek materiaal. Nascholingen in dit verband verdienen dan ook aanbeveling.

4.2 Leermiddelen

Volgens sommige leraren bieden de handboeken te weinig luisteroefeningen. Van handboeken verwachten ze in de eerste plaats ook differentiatiemogelijkheden.

Duidelijk aangeven wat echt gevraagd wordt in de eindtermen en wat uitbreiding is, ziet een groep als primordiaal. Alleen op die manier kunnen leerkrachten selecteren uit het aangeboden materiaal en een gefundeerde keuze maken. Dit impliceert voldoende autonomie en professionaliteit.

Andere deelnemers (ook uitgevers) vinden dat er al heel wat mogelijkheden zijn op Internet, TV5 Monde, Franse Ambassade, tijdschriften, ... enz. Zowel oefeningen als evaluatiemateriaal zijn ruim voorhanden voor lezen en luisteren. Er is ook heel wat materiaal dat activerende werkvormen hanteert. Misschien is er eerder nood aan een forum om materiaal en ervaringen uit te wisselen zodat leraren makkelijker de weg vinden naar de leermiddelen die ze nodig hebben.

Leraren zien meer concreet heil in werken met een taalportfolio. Dit kan zelfs al in de kleuterschool en maakt leerlingen bewust van hun groeiproces.

Over het al dan niet gebruiken van Franse methoden bestaat geen consensus. Alles in het Frans uitleggen zonder aandacht voor de specifieke problemen van Nederlands-talige leerlingen, is misschien toch te hoog gegrepen.

Er blijkt een reële nood aan aangepast materiaal voor minder taalvaardige leerlingen. Heel vaak voorziet men voor hen handboeken die een mager afkooksel zijn van de aso-versie, zonder oog voor de eigenheid en de specifieke noden van deze leerlinggroepen.

4.3 Eindtermen

De reacties op dit onderdeel bevestigen wat hierboven al werd vastgesteld: leraren werken niet rechtstreeks met de eindtermen.

Het Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen (ERK) is op dit ogenblik in veel scholen nog maar minimaal bekend. Pas als de nieuwe aan het ERK gelinkte eindtermen in de handboeken zullen verwerkt zijn, zal het bij de leraren doorsijpelen. Het ERK beschrijft wat taalleerders moeten leren om een taal te kunnen gebruiken voor communicatie. Verder onderscheidt het ERK zes beheersingsniveaus van een vreemde taal. Meer transparantie bij het inschatten van de taalvaardigheidsniveaus is ongetwijfeld een pluspunt. Maar, zo stelt een groep, de eindtermen blijven de basis en het afstemmen van de eindtermen op het ERK zorgt niet voor betere resultaten.

Lerarenopleiders, vakdidactici en uitgevers werken wel al volop met het ERK. Ook in buitenlandse handboeken zitten de niveaus van het ERK al verwerkt.

Een deelnemer vindt dat de herziene eindtermen teveel differentiatie in tekstsoorten en cognitieve handelingen bevatten en te talrijk zijn. Hij vindt het ook onhoudbaar dat de eindtermen voor Frans en Engels dezelfde zijn.

4.4 Leerplannen

De leerplannen van de eerste graad worden door sommigen ervaren als te complex geformuleerd, door anderen als overvol en belastend voor de onderwijspraktijk van de leerkracht. De inspectie signaleert bovendien een belangrijk probleem in de leerplannen van het tweede jaar: daar is veel te veel grammatica geprogrammeerd. Wat basis is en wat mogelijke uitbreiding, is onvoldoende duidelijk aangegeven. Met het gevolg dat iedereen probeert alles te behandelen.

Een groep vraagt ook naar een ‘operationalisering’ van de eindtermen in de leerplannen. Nu zijn de eindtermen gewoon ‘gedropt’ in de leerplannen. Dit is niet gebruiksvriendelijk.

In een andere groep vraagt men zich af waarom er geen koepeloverstijgende leerplannen worden geschreven, zoals in het volwassenenonderwijs. Of waarom denkt men niet aan leerplannen voor vier jaren: basisonderwijs + eerste graad secundair onderwijs?

Er heerst verdeeldheid over het opnemen van een woordenlijst in de leerplannen. Voorstanders wijzen op de voordelen van harmonisering en duidelijkheid, tegenstanders op het verlies aan eigenheid en creativiteit en het gevaar van woordenlijstjes instuderen. In een van de gespreksgroepen meldt men dat de vertegenwoordigers van de koepels afgesproken hebben om een basiswoordenlijst te maken die in alle leerplannen zou voorkomen.

Ook over het thema 'Brussel' zijn de meningen verdeeld. Aparte leerplannen Frans voor Brussel (en anderstaligen) zou impliceren dat ook voor Nederlands aangepaste leerplannen moeten voorzien worden. Dit ligt gevoelig in Vlaanderen. In een andere groep pleit men voor een ander traject voor de Brusselse scholen, waar leerlingen dagelijks in contact komen met Frans en vaak tweetalig zijn, maar bv. veel moeite hebben met schrijfvaardigheid.

4.5 Opleiding

Een heet hangijzer in dit verband is het probleem van het taalvaardigheidsniveau van de kandidaat-leraren. De lerarenopleiders kaarten aan dat de instroom in de lerarenopleidingen zwakker wordt. Steeds meer leerlingen komen uit tso-richtingen en halen niet niveau B1. De didactiekopleiding komt in het gedrang omdat er onevenredig veel tijd moet uitgetrokken worden om nog aan de vakkennis te werken. Werken met een taalportfolio kan kandidaat-leraren helpen hun taalkennis juist in te schatten en hun vorderingen vast te stellen. Stages in een Franstalig gebied (en daarvoor hoef je in België zelfs niet naar het buitenland) kunnen soelaas bieden. Men kan dit echter niet verplichten.

Iemand merkt op dat gelijkaardige klachten gelden voor andere vakken zoals Nederlands.

Men vraagt zich af of, in navolging van een aantal Europese landen, alle leerkrachten een academische vorming zouden moeten krijgen.

Een deelnemer relateert het niveaudebat door aan te voeren dat een goede leerkracht meer is dan zijn diploma. Minimumvereiste is natuurlijk wel het vak beheersen.

De invoering van de basiscompetenties in de lerarenopleiding wordt als positief ervaren. Nu moet er ook werk van gemaakt worden.

4.6 Begeleiding en nascholing

Vanuit de inspectie komt een pleidooi om nascholingen te laten geven door leraren. Leraren kunnen veel leren van elkaar. Een deelnemer van een andere werkgroep bevestigt dat nascholingen niet altijd de verhoopte informatie bieden. Volgens sommige leraren zijn er ook relatief weinig nascholingen voor de eerste graad.

Er moet niet alleen een vraaggestuurd nascholingsaanbod zijn, zo stelt men in een groep. Ook nieuwe ontwikkelingen waarvan men nog onvoldoende op de hoogte is (bv. het ERK) verdienen aandacht.

Ook de vakgroepwerking kan, in een collegiale sfeer, veel bijdragen tot de verdere professionalisering van leerkrachten.

Concreet en tastbaar materiaal, tot zelfs kant-en-klare lespakketten, dat is wat men in het algemeen van nascholingen verwacht. Anderen wijzen dan weer op het gevaar van ‘verarming’ bij het overnemen van kant-en-klare pakketten als men onvoldoende vertrouwd is met de theorie en de visie erachter. Vooral op het vlak van differentiëring is er een grote vraag.

Er is een duidelijke vraag naar goedepraktijkvoorbeelden en de concrete realisatie ervan.

In een groep stelt men dat leraren ook begeleiding nodig hebben op de werkvloer om bepaalde vernieuwingen te implementeren. Nascholingstrajecten, met aandacht voor opvolging, verdienen dan de voorkeur boven eenmalige navormings(mid)dagen, zo stelt men hier.

Een andere groep geeft aan dat (o.a. voor gedifferentieerd werken) inspiratie kan gezocht worden in de werkvormen van het basisonderwijs, waar hoeken- en contractwerk ingeburgerd zijn.

Er wordt weinig gebruik gemaakt van Europese beurzen.

Het al dan niet voorzien van vervangingen voor leraren speelt een rol bij de deelname aan de nascholingen.

4.7 *Schoolbeleid*

Een directie wijst op het belang van ‘brugfiguren’, d.w.z. leraren die de overgang maken tussen de graden (niet alleen tussen de eerste en de tweede, maar ook tussen de tweede en de derde graad). Naast de samenwerking tussen de leerkrachten van de verschillende graden ziet men de samenwerking met het basisonderwijs als een hefboom voor verbetering.

Grote klassen splitsen om de vaardigheden te oefenen zou kunnen mits extra middelen. In dit verband wijst de inspectie op de autonomie van scholen en scholengemeenschappen om de beschikbare middelen op een rationele(re) manier in te zetten. In de praktijk stelt men namelijk vast dat dunbevolkte richtingen in de derde graad in stand worden gehouden, en dit zelfs in nabijgelegen scholen. Dit gaat dan vaak ten koste van de eerste graad. Iemand suggereert om te werken met mensen uit de ‘omgeving’ en hen in te schakelen als ‘praatouders’ om klasgroepen te splitsen.

Instaptoetsen kunnen nuttig zijn om de beginsituatie in kaart te brengen, maar men moet er over waken dat de zwakke leerlingen niet gelabeld worden of dat er homogeen samengestelde groepen gevormd worden. Differentiatie binnen de klas, dat is wél de bedoeling. Andere deelnemers wijzen er op dat een goed intakebeleid en goede contacten met de ouders instaptoetsen overbodig maken.

Algemeen zien de deelnemers het belang in van een talenbeleid op school, al staat dit nog maar in zijn kinderschoenen.

Een vaklokaal talen, waar de leraar kan zorgen voor een interactieve opstelling van de tafels, geniet de voorkeur van heel wat deelnemers.

Een aantal deelnemers verwacht ook veel van de toekomstige talenwebsite als interactief en communicatief medium.

2

Aanbevelingen van de externe deskundigen

Jos Canton, Claudine De Rockere, Hetty Mulder en Michel Pierrard

“Apprendre sans réfléchir est vain, réfléchir sans apprendre est dangereux”
Confucius

De resultaten van de peiling en van de verschillende workshops tijdens de conferentie wijzen in het algemeen op een groeiend bewustzijn van leraren (m/v) dat een evenwichtige en genuanceerde communicatieve, taak- en competentiegerichte aanpak van het Frans aangewezen is. De inzet en deskundigheid van veel leraren verklaren ook de talrijke positieve resultaten van de peiling. Maar wat kunnen we verder doen om de kwaliteit van het onderwijs Frans in de eerste graad A-stroom te verbeteren?

We hebben 18 aanbevelingen geformuleerd op basis van de resultaten van de peiling Frans, de consultatie en de discussies tijdens de conferentie van 22 oktober 2008. De aanbevelingen zijn opgebouwd rond vier rode draden die met elkaar verweven zijn: motivatie van leerlingen, leermiddelen en didactiek, vorming van de leraar en beleidsondersteuning.

Ten eerste blijkt motivatie bij de leerlingen een ietwat sputterende motor te zijn. Vandaar dat we de nadruk leggen op deze hefboom tot verbetering. Vervolgens kunnen ook leermiddelen en didactiek een bron van verbetering zijn. De derde rode draad is de vorming van leerkrachten. Die wordt ruim opgevat: zowel de initiële lerarenopleiding als het levenslang en levensbreed leren. Tot slot geven we een aantal aanbevelingen die gericht zijn op de ondersteuning die het beleid kan bieden. Ze gaan van eindtermen, leerplannen en leermiddelen tot school- en maatschappelijk beleid. Iedere aanbeveling dient de leraar te helpen bij zijn taak. De strikte scheiding tussen deze rode draden is soms een beetje arbitrair, maar we hopen toch een duidelijke weg uit te stippelen naar mogelijke verbeteringen.

Motivatie van leerlingen

Aanbeveling 1: Zorg dat er in de leer- en onderwijsactiviteiten voldoende contact is met de doeltaal en haar cultuur door leerlingen te confronteren met authentieke contexten en inhoud en aangepast aan hun leefwereld.

De peiling beklemtoont het belang van een regelmatig contact met het Frans en toont aan dat de vertrouwdheid van de leerlingen met de Franse taal een duidelijke invloed heeft op hun toetsprestaties. Omdat je enkel kunt houden van wat je kent, moeten leerlingen regelmatig in contact komen met het Frans, vooraleer zij gemotiveerd kunnen zijn.

In dat verband verdient het dus aanbeveling om de didactiek meer te laten aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen. Hiervoor zijn diverse bronnen beschikbaar: voor de eerste graad bestaan er talenwebquests waarin online taken in een levensechte context worden geplaatst. Werken met authentieke en realistische taaltaken, zoals een echt e-mailtje in de doeltaal versturen en antwoord verwachten, is motivatieverhogend. Voor het verbeteren van luistervaardigheid in de eerste graad zijn er filmclipjes en korte filmpjes op bekende sites. Zij gaan vaak over situaties die in de eindtermen van de eerste graad voorkomen. De leraar kan ze downloaden, een collectie aanleggen en ze dan in de klas gebruiken.¹

Culturele en interculturele accenten in de leerplannen kunnen de motivatie van de leerlingen ook verhogen. Dit kan er bovendien voor zorgen dat taalleren meer wordt dan het verwerven van zuiver ‘technische’ vaardigheden.

Vakoverschrijdende projecten waar het Frans in betrokken wordt als voertaal of doeltaal, bieden eveneens kansen om met authentiek materiaal te werken.

¹ De uitgebreide lijst met websites, zoals voorgesteld door de auteurs, past niet binnen het kader van deze publicatie. Daarom werd in onderling overleg besloten om alle verwijzingen naar online bronnen-materiaal ter beschikking te stellen op de talenwebsite www.delathoogvoortalen.be (Curriculum)

Aanbeveling 2: Stimuleer contact met de doeltaal en extra-curriculaire activiteiten.

De meest onrustwekkende vaststelling is dat leerlingen op tienjarige leeftijd nog vol enthousiasme starten met de lessen Frans in het basisonderwijs en dat vier jaar later niet meer leuk blijken te vinden. Hoe kunnen we dat fenomeen ombuigen?

We kunnen de motivatie van de leerlingen voor de doeltaal opkrikken door in te spelen op de huidige trend naar grensoverschrijdende contacten met de buurlanden. Het succes van het Nederlands in 75 basisscholen en 30 middelbare scholen in de Nord-Pas-de-Calais, waarbij 7500 leerlingen Nederlands leren, getuigt hiervan.

Leerlingen stimuleren tot extra-curriculaire contacten is eveneens een stap in de goede richting. Communiceren met pennenvrienden (brief – e-mail – blog) is een makkelijke en goedkope manier, als er ten minste op school voldoende pc's ter beschikking staan, ook buiten de lesuren. Het kan systematisch aangemoedigd worden.

Men kan ook sites met oefeningen, info en spelletjes, ... ter beschikking stellen. Ook hier is de oogst zeer rijk.

We denken dat taalvriendelijke initiatieven horen aangemoedigd te worden door de leraren te stimuleren aan Europese initiatieven deel te nemen. Projecten die het Europees Label voor Talen halen zijn daar een voorbeeld van. Voor de eerste graad zijn de mogelijkheden beperkter. Toch zijn kleinere projecten, zoals een krantje samenstellen met scholen uit verschillende landen of regio's, werken rond liedjes in andere talen, werken rond bv. de verschillen in eetgewoontes of in manieren om elkaar te begroeten, ... haalbare onderwerpen.

Aanbeveling 3: Hou rekening met sociale en psychologische factoren.

De leraren moeten een klimaat scheppen waarin fouten maken mag. Zij doen op die manier het zelfvertrouwen bij de leerlingen toenemen. Als leerlingen een poging doen om zich te redden in een vreemde taal - ook al gebeurt dit niet foutloos - waarderen moedertaalsprekers dat zeer. Toch moet men hierbij een aantal minimumeisen voor beleefdheid in acht nemen: tutoyeren bv. ligt soms gevoelig. Uit het conferentie-dossier (en andere onderzoeken) blijkt dat meisjes beter presteren. We moeten meer



rekening houden met de leefwereld van de jongens (zowel in de didactiek als bij het opstellen van leerplannen), opdat jongens beter zouden presteren.

Aanbeveling 4: De Vlaamse media – aangemoedigd door de Vlaamse Overheid - moeten duidelijk de maatschappelijke meerwaarde van het Frans als Europese (buur)taal beklemtonen.

De peiling Frans geeft aan dat 85 procent van de leerlingen vindt dat Frans beheersen belangrijk is. Misschien kan deze overtuiging ondersteund worden door de Franstalige cultu(u)r(en) en actualiteit in onze media opnieuw een plaats te geven. Bijgevolg zal wat minder ruimte geboden kunnen worden aan de sterk Angelsaksisch getinte mediaproducten. In de kinderprogramma's wordt immers heel weinig gebracht over de Franstalige leefwereld. Ook Franse liedjes/muziek komen minimaal aan bod in radioprogramma's. Op de meeste Vlaamse zenders wordt bovendien weinig aandacht geschonken aan gebeurtenissen en activiteiten in de brede Franstalige wereld. Leerlingen horen heel wat liedjes op de radio en zien films en teksten in het Engels/Amerikaans op de televisie en het internet, wat gedeeltelijk verklaart waarom ze beter presteren voor Engels.

Leermiddelen en didactiek

Aanbeveling 5: Spreek in alle gevallen zoveel mogelijk Frans in de les.

Uit het conferentiedossier blijkt dat de leraren Frans (44,3%) in de eerste graad A-stroom vaker de moedertaal gebruiken dan de leraren Engels (17,4%). Uit de peiling wordt duidelijk dat leerlingen die aangeven dat hun leraar Frans praat in de les, het o.a. voor lezen duidelijk beter doen. Daarnaast heeft Nederlands onderzoek uitgewezen dat het gebruik van de doeltaal de concentratie van de leerlingen en het respect voor de leraar verbeteren, dat het aantal woorden in de doeltaal door de leraar gebruikt veel hoger ligt en dat de leerling bijgevolg zijn woordenschat makkelijker uitbreidt.

Het gebruik van de doeltaal, zowel tijdens als buiten de les kan de leerlingen alleen maar ten goede komen. Frans spreken in de klas is dus een absolute noodzaak. Leraren denken soms dat leerlingen hen niet zullen begrijpen. Maar het woord is niet het

enige middel om iets uit te leggen. Mimiek, gebaren, beelden en tekeningen kunnen een belangrijke steun bieden (men spreekt hier ook wel van theatrale technieken of AIM ²). Leerlingen kunnen soms problemen hebben met instructies in de doeltaal. Toch kan ook dit vermeden worden door bv. een vertaling aan de muur te hangen. Daarvoor is natuurlijk bij voorkeur een taalklas nodig waar elke klas ten minste wekelijks één uur komt. Dit laatste punt komt terug in een andere aanbeveling.

Aanbeveling 6: Kies leermiddelen die een rijke taal aanreiken en die creatief omgaan met de doeltaal stimuleren

Het is een teken aan de wand dat 43% van de leerlingen het vak Frans niet leuk vindt, terwijl 85% het wel belangrijk en nuttig vindt. Er gaat dus iets fout. Wat kunnen we eraan doen?

Leermiddelen moeten een speelse en creatieve omgang met taal stimuleren, eerder dan het slaafs kopiëren van vaste modelstructuren. Op dit vlak spreekt het verschil in verwachtingspatroon tussen leerlingen en leraren boekdelen. Leerlingen waarderen vooral dialoogjes, liedjes en verhalen, terwijl leraren vooral woordenschat en grammaticaoefeningen belangrijk vinden tijdens de Franse les.

Het is aangewezen voor de eerste graad taakgerichte leerboeken te ontwikkelen met een goed opgebouwd moeilijkheidsparcours - van eenvoudige naar meer complexe taken -. Het uitwerken van een aanbod aan oefenmateriaal met gebruiksaanwijzing (om luisterstrategieën te ontwikkelen) en begripscontroles lijkt ons noodzakelijk. Dit materiaal mag niet louter gericht zijn op het selectief zoeken naar info, maar moet ook globaal/structurerend luisteren bevatten. Dit kan door te werken met uiteenlopende teksten van verschillende lengtes en moeilijkheidsgraden. Hetzelfde geldt voor leesvaardigheid. Ten slotte moet ieder goed leerboek een rijk en gevarieerd aanbod bieden dat aanzet tot een creatief gebruik van de doeltaal.

Uitwisseling van lesmateriaal onder leraren moet aangemoedigd worden. Via uitwisselingsplatformen kunnen leraren elkaar lessenspakketten ter beschikking stellen en motiverende documenten doorgeven. Ieder in een hoekje werken is niet de



boodschap: teamwerken maakt de taak van de lesgever op termijn lichter. Hoewel al heel veel platforms en, op het net, enorm veel ICT mogelijkheden ter beschikking staan, blijken die nog te weinig bekend. We moeten dus de communicatiekanalen uitbreiden. Dit kan vanuit de koepels of vanuit het ministerie gebeuren. Een beperkt aantal gekende sites waaruit de leraren kunnen putten of waarop ze eveneens materiaal kunnen aanbieden, veronderstelt natuurlijk een team van didactici en informatici belast met de permanente coördinatie. Leraren zelf beschikken over te weinig tijd om lange opzoeken te doen.

Aanbeveling 7: Test het beginniveau Frans bij leerlingen die starten in de eerste graad, met de bedoeling hen te remediëren.

Er is nood aan een evaluatiesysteem per graad dat door de leraren zelf op regelmatige tijdstippen kan aangewend worden. Om beter te kunnen inspelen op het bereikte niveau van de leerlingen en om leemtes aan te vullen, is differentiatie de aangewezen didactische aanpak.

Niet alle bronnen en oefeningen uit het leerboek zijn geschikt voor alle leerlingen, alleen al omdat er niveaoverschillen in de klas aanwezig zullen zijn (nog afgezien van de situatie in Brussel). Deze situatie vraagt dus om het individueel bijhouden van leerlingresultaten en evolutie. Dat kan bijvoorbeeld heel goed met een taalportfolio.

In het buitenland is veel toetsmateriaal beschikbaar. Zo zijn er de reeds bestaande gecertificeerde toetsen voor de 5 vaardigheden/competenties van het ERK. Daarnaast zijn er ook zelfevaluatietoetsen gebaseerd op de niveaubeschrijvingen van het ERK. Certificerende toetsen zijn eveneens te verkrijgen in Frankrijk: De DELF toetsen zijn speciaal voor het secundair onderwijs ontwikkeld. Er zijn toetsen van A1 t/m B2 ontwikkeld. Er zijn zelfs speciale cursussen van één week waar leraren Frans opgeleid worden tot examinerator/corrector. Voordeel van de DELF certificaten is o.a. dat zij overal erkend worden bij de rekrutering en instroom voor hogere opleidingen in Franstalige gebieden.

Om te weten of een school erin slaagt om bepaalde eindtermen bij haar leerlingen te realiseren kan de parallelversie van de peilingtoetsen Frans een oplossing bieden. Ze zal weldra beschikbaar zijn op de website van het Departement Onderwijs.

Aanbeveling 8: Verbeter de didactische aanpak van lees- en luistervaardigheid.

Wat de receptieve vaardigheden lezen en luisteren betreft, is het relatief zwak resultaat in de peilingen vooral te wijten aan eindterm 3 voor luisteren en eindterm 9 voor lezen (eindtermen over het bepalen van de hoofdzaken in luister- en leesteksten). In het conferentiedossier lezen we dat vooral selectief luisteren wordt getoetst.

Leraren bevestigen dat er dikwijls uitdagend materiaal ontbreekt om te oefenen en dat er evaluatie-instrumenten ontbreken om op regelmatige basis te toetsen of de leerlingen de eindtermen bereiken.

Intersubjectief ingeschaald toetsmateriaal is een geheel van toetsen die samengesteld werden door leraren volgens de criteria van het ERK. Een team heeft deze materialen uitgetoetst bij leerlingen en werd het er vervolgens over eens dat de materialen representatief zijn voor het gevraagde of gerealiseerde ERK-niveau. Dit toetsmateriaal zou meer onder de aandacht van leraren en scholen moeten gebracht worden. In Nederland, België en Frankrijk is al veel materiaal beschikbaar, ook op websites.

Om beide receptieve vaardigheden te verbeteren, doen we enkele suggesties. De doelstelling bij aanvang van de oefening of van de evaluatie met aandacht voor de instructietaal, moet duidelijk omschreven worden. De voorkennis die nodig is voor het begrijpen, moet eveneens in kaart gebracht worden. Luister- en leesstrategieën kunnen onder meer getraind worden door de betekenis uit de context af te leiden, door conclusies te trekken, door het observeren van de niet-verbale elementen zoals vette of cursieve letters, titels, insprongen, nummeringen, en door de luisteraar/lezer vooraf informatie te geven.

Een ‘stap voor stap begeleiding’ is de boodschap. In de verschillende soorten luistervaardigheden kan een graduele vooruitgang opgebouwd worden: zowel selectief luisteren als (en zeker) globaal en structurerend luisteren. Zwakkere leerlingen grijpen naar details en woorden, sterkere leerlingen gaan van globaal naar selectief en omgekeerd.

Hier volgen enkele suggesties om te werken aan luistervaardigheid. Fonetische onderscheidingsoefeningen van klanken en woorden inlassen en de basisregels van

de prosodie aanleren, zouden het begrijpen sterk bevorderen. Zo kan de leraar er bv. op wijzen dat een accentverschuiving kan zorgen voor een andere betekenis ('Jean lève son verre' versus 'J'enlève son verre') en dat ook de uitspraak voor verschil zorgt (douce/ douze/ douche). Regelmatige pauzes (3") in het luistermateriaal moeten geëerbiedigd worden. Het maakt het vatten van de betekenis makkelijker, zeker in het eerste jaar. Bovendien kan het gebruik van aanvullend beeldmateriaal om de betekenis te ondersteunen leiden tot een betere luistervaardigheid. Dit gebeurt in wisselwerking met - of voorafgaand aan - de klankoefeningen. (Niet-) verbale elementen leren observeren (zoals herhalingen van boodschappen, intonatie, uitingen van twijfels, lichaamstaal van de spreker) is een laatste suggestie ter verbetering van de luistervaardigheid.

Woorden worden niet altijd onthouden zodra de betekenis gevat is. Dit gebeurt om het geheugen niet te overbelasten. Lacunes invullen en selectief te werk gaan in een eerste stap van evaluatie is dus heel moeilijk voor de leerling.

Het is wenselijk evaluatievormen te gebruiken die verschillende vaardigheden combineren, naast de (te) veel gebruikte invuloefeningen. Voorbeelden hiervan zijn: Welke zin geeft het onderwerp waarover gesproken werd het best weer? (leesvaardigheid); Kies uit volgende sleutelwoorden diegene die het best aansluiten bij de inhoud en maak dit duidelijk in een zin (schrijfvaardigheid). Deze vaardigheden dienen adequaat voorbereid te worden in de initiële opleiding of de nascholing.

Aanbeveling 9: Stel uw didactische aanpak ter discussie, zorg voor een grote variatie in werkvormen en bevorder interactie en communicatie in het onderwijsproces.

In het conferentiedossier staat te lezen dat ongeveer 52% van de lestijd wordt besteed aan woordenschat en grammatica als zelfstandige lesonderdelen. Bovendien toont het dossier aan dat de eindtermen 'lezen en schrijven' in het algemeen voldoende worden bereikt, terwijl de eindtermen 'luisteren' nauwelijks worden behaald ³. Luisteren is van de drie gepeilde vaardigheden waarschijnlijk het meest onderhevig aan kwaliteitscriteria en aan de graad van authenticiteit van de gekozen teksten. Het

3 We nemen aan dat de afnameproblemen bij dit onderdeel van de peiling geen gevolgen hebben gehad op de resultaten.

wordt tegelijkertijd ook gelinkt aan de woordenschat die de leerlingen beheersen en aan de compensatiestrategieën. De resultaten in het conferentiedossier wijzen op een tegenstrijdigheid tussen het vooropgestelde gebruik van het competentiegericht taalonderwijs en de reële lespraktijk.

Woordenschatverwerving is heel belangrijk, maar moet ten dienste blijven van de vaardigheden. Een leerling leert ook heel veel woorden door op eigen niveau te lezen en te luisteren. Selecteer hiervoor geschikt materiaal om ‘kilometers te maken’. Dit hoeft geen materiaal binnen een bepaalde methode te zijn, maar kan ook ander materiaal zijn met een ERK niveau-indicatie die bij de leerling past. De componenten grammatica en woordenschat zijn geen taaldoelen op zich maar zijn gekoppeld aan de leerlijnen voor de vaardigheden. Aan de hand van duidelijke voorbeelden kan getoond worden hoe grammatica en woordenschat ingebed zijn in een bepaalde taalhandeling. Van daaruit kunnen zij eventueel ingeoeft worden met momenten van overzicht in de vordering. Er zou ook een onderscheid moeten gemaakt worden tussen grammatica voor receptieve vaardigheden en grammatica bij productieve vaardigheden. Stel grammaticale uitleg dus altijd in dienst van taalgebruik in levens-echte situaties. Corrigeer wel, maar schrik niet af en maak niet monddood. Systematische training mag (werkwoorden – juiste betekenis/juiste context van woorden – zinsbouw oefenen, zowel schriftelijk als mondeling) maar vanuit geïntegreerde activiteiten die verschillende taalvaardigheden bundelen.

De opvattingen over de didactiek van het leren van talen lijken zich nog steeds in een tweestrijd te bevinden. Hierbij is een compromis gevonden in het volgende model: de helft van de tijd besteden we aan kennis (grammatica, spraakkunst, woordenschat) en de andere helft van de tijd doen we communicatie erbij. Dit is niet de meest effectieve weg om tot taalcompetenties te komen. Streven naar een goede integratie van beide is de boodschap.

Een welbegrepen competentiegericht taalonderwijs hoeft een goede training op lexicale en grammaticale items in context niet uit te sluiten. In een dergelijk competentiegericht taalonderwijs, moet men rekening houden met verschillende taalleer-mogelijkheden. Er is het aanleren van ‘chunks’ of formuleachtige taalbrokken van twee of drie woorden. Dit is de manier waarop kinderen jonger dan 7 taal verwerven. Er is ook het opbouwen van een woordenschat (met het woord als eenheid) met

een structurerend grammaticaal systeem. Dit lijken tegenstrijdige theorieën. Maar vullen deze tegengestelde taalleertheorieën elkaar niet aan? Er zijn verschillende taalleertypes: communicatief georiënteerde leerlingen die idiomen en vaste formules snel oppikken en anderen die naar een meer opbouwende structuur zoeken. Het aanreiken van gedifferentieerde taken binnen de klasgroep is dan ook aan te raden. Daarnaast vergt competentiegericht taalonderwijs een voldoende en gevarieerd taalaanbod voor de verwerving van taalstructuren. Het T2 onderwijs- en leerproces kan slechts opgebouwd worden als het baadt in een rijke en zoveel mogelijk authentieke taalcontext aangepast aan de leefwereld van jongeren, met onderwijsactiviteiten meer gericht op interactie en communicatie. Daarom is het gebruik van meer individualiserende werkvormen of gespreksvormen niet enkel essentieel om aan de leerlingen een grote variatie aan interactieve contexten aan te bieden maar ook om hen te motiveren.

Om vaardig te worden, moet er veel geoefend worden op vaardigheden. Dat zijn bovendien interessante bezigheden voor leerlingen: leuk om te doen en met een directe link naar waarom je iets doet. Dit heeft consequenties voor de didactiek.

Leraren mogen zich op didactisch vlak niet meer zozeer vastpinnen op leerboeken. Ze moeten creatief op zoek gaan naar een combinatie van diverse werkvormen.

Zo kunnen taakgerichte groepsactiviteiten (bv. het verwezenlijken van een toeristisch parcours in een Franstalige stad) het contact met de doeltaal binnen en buiten de klas stimuleren en tevens de leerlingen motiveren. Daarnaast is er meer variatie in werkvormen nodig, in het bijzonder meer geïndividualiseerde, taakgerichte opdrachten. De verscheidenheid aan interactie- en organisatievormen moet verhogen. Om functionele en creatieve opdrachten te verwezenlijken is het doeltreffender meer geïntegreerde activiteiten aan te bieden met verschillende doelstellingen en vaardigheden. Verschillende leerstijlen afwisselen kan ook variatie brengen: emotionele elementen aankaarten, zintuiglijke waarnemingen inbrengen (kleuren, geuren, tasten van stoffen bv. proeven, raden bij voelen, enz.)

Leraren vinden dikwijls dat zij weinig tijd hebben om aan alles wat van hen verwacht wordt te voldoen. Misschien is dit ook een terechte opmerking. Hoe kunnen we de tijd zo efficiënt mogelijk gebruiken om voldoende tijd over te houden voor commu-

nicatie en interactie? Leraren kunnen gebruik maken van een e-learningssysteem voor praktische zaken en oefeningen, zodat ze meer tijd kunnen besteden aan vaardigheden in de klas.

Vorming van leerkrachten

Aanbeveling 10: Zorg voor grondig gevormde leerkrachten.

We moeten vaststellen dat leraren soms over te weinig bagage beschikken om zelf ontworpen onderwijs te verzorgen en daardoor dikwijls terugvallen op het volgen van een leerboek. In de lerarenopleidingen moet er voor Frans meer gefocust worden op een intensieve interactie in de doeltaal en op het stimuleren van de creativiteit en de autonomie van de leerlingen bij het aanwenden van de taal. Een uitgebreid pakket vreemdetalendidactiek en -methodologie moet dus de kandidaat-leraar in staat stellen creatief zijn lessen aan te passen, ook al volgt hij een leerboek. Leraren in opleiding zouden meer moeten leren over hoe een taal verwerven precies in zijn werk gaat, zodat ze meer maatwerk aan hun leerlingen kunnen aanbieden. Een leraar moet in alle vaardigheden eigen leerinhouden kunnen ontwikkelen en de onvolmaaktheden van de leerboeken kunnen herkennen, om zodoende de leemtes aan te vullen. Een betere omkadering van kandidaat-leraren en jonge leraren is aangegeven om te vermijden dat ze te veel de begane paden volgen. Stagementoren op stagescholen moeten extra opgeleid worden voor deze taak, in samenwerking met lectoren/docenten van de lerarenopleidingen.

Omgaan met verschillende leerstijlen en met niveauverschillen in de klas is vandaag een must. Hier staan heel wat leraren voor een moeilijke taak. Het is dan ook aangegeven de kandidaat-leraar hierop grondig voor te bereiden.

In de lerarenopleiding van het basisonderwijs, zijn tijdens de initiële opleiding verplichte stagelessen voor het Frans nodig. In sommige lerarenopleidingen zijn kandidaat-leraren immers niet verplicht om lessen Frans bij te wonen of te geven. De opleiding van de onderwijzers verdient dus navolging.

Ook in het secundair onderwijs moet de kandidaat-leraar de doeltaal beter beheersen. Het lijkt dan ook aangewezen om het instapniveau van de kandidaat-leraren vooraf

te screenen in het eerste jaar SO groep 1. Bij zwakke kandidaten heeft dit een ontraingseffect. Daarom moet bij de initiële vorming tijd voorzien worden voor intensieve taaltraining. De leraar SO groep 1 moet het niveau B2 of C1 bereikt hebben. Daar wringt juist het schoentje: in veel departementen lerarenopleiding wordt nu heel veel aandacht besteed aan pedagogische taken - wat te begrijpen valt - maar dit gebeurt te veel ten koste van de taaltraining.

Voor alle leraren Frans zijn contacten met de francofone wereld en media een noodzaak. Reeds in de initiële opleiding moet dit een goede gewoonte worden. Een krant, een tijdschrift lezen, naar het nieuws kijken op Franstalige TV is nuttig voor het beroep. Dit brengt authentiek materiaal (eventueel aangepast) in de klas met motiverende onderwerpen, bij voorkeur dicht bij de leefwereld van de leerlingen.

Uitwisselingen worden best aangemoedigd; zelfs voor een korte periode kunnen die doeltreffend zijn. Voor leraren is een verblijf in Franstalig gebied eveneens aan te raden, om het gebruik van het Frans als doeltaal-voertaal in de klas te ondersteunen. Voor die gevallen waarin dat niet (meteen) lukt, kunnen Franstaligen ingezet worden als aanvulling voor de leerkracht.

Aanbeveling 11: Stimuleer ‘levenslang leren’ in team om de autonomie van de leraren en hun bereidheid tot vernieuwing te bevorderen.

Van leraren wordt verwacht dat ze goed (blijven) functioneren. Levenslang en levensbreed leren zouden daarom meer ingeburgerd moeten zijn.

Hierbij denken we o.m. aan een sabbatperiode die regelmatig in de loopbaan genomen wordt. Als men die in een Franstalig gebied doorbrengt, blijft de praktische kennis van de taal op peil. Terwijl deze leraren weg zijn, kunnen kandidaat-leraren hen vervangen als stage. Dit zou ook de nood aan stageplaatsen ondervangen. Hier hangt echter wel een prijskaartje aan vast voor het onderwijsbudget.

Voor de leraren in functie zijn er ook langlopende nascholingen en begeleidingstrajecten om hun autonomie te versterken en hun openheid te stimuleren voor vernieuwende benaderingen van het taalleerproces.

Ook stages, workshops, sessies, ... aangeboden door de onderwijskoepels, de vereniging van leraren Frans, de universiteiten en hogescholen, kunnen de leraren permanent vormen. Er is heel wat keuze, maar dikwijls zijn de korte vormingen (studiedagen) slechts een goede ideeëndoos waarin iedereen iets kan vinden ... of niet. Deze workshops zouden nog een vervolg verdienen onder de vorm van groepswork.

Het is bijzonder aangewezen om leraren ook te laten participeren aan praktisch gerichte nascholing om bv. de introductie van het ERK te verankeren bij leraren in het basis- en secundair onderwijs. Dit soort nascholingen moet frequenter worden georganiseerd.

Een vorm van verplichte, levenslange 'nascholing' is volgens ons aangewezen. Het zijn immers dikwijls dezelfde leraren die studiedagen volgen, de meest gemotiveerde, de meest creatieve en/of plichtsgetrouwe, jaar na jaar. Ook de anderen verdienen een (verplicht) ruggensteuntje door nascholing.

Ondersteuning in beleid

Aanbeveling 12: Het schoolbeleid moet de nodige ondersteuning voorzien om het vreemdetalenonderwijs doeltreffend en volgens hedendaagse criteria te laten verlopen.

De grote variatie in de resultaten tussen de scholen onderling wijst op de centrale rol van de leraar en de beleidskeuzes door de school zelf gemaakt. Aanmoedigen van les overstijgende initiatieven zorgt voor aangepast materiaal. Infrastructuur binnen de school speelt daarbij een grote rol, zoals de volgende voorbeelden aantonen.

Een eigen klaslokaal is van belang, ook al zit men er niet altijd. Gebruik muren als 'pense-bête', ook met leuke affiches die echt tot iets dienen. Voorzie kasten met consulteerbare woordenboeken, tijdschriften, Nog beter is het een aantal computers met internetverbinding in ieder talenlokaal ter beschikking te stellen om gedifferentieerd te kunnen werken. Leerlingen moeten leren kritisch omgaan met teksten van het internet. Tussen de middag en in vrije uurtjes moet het lokaal beschikbaar zijn.

Taalvriendelijke directies zijn een noodzaak. Zij kunnen zorgen voor materiaal-aankoop en het ter beschikking stellen van computerlokalen of computers in de taalklas.

Een documentatiecentrum (bv. open tot 18u) in iedere grote school zou zeker een pluspunt zijn. Leerlingen zouden daar door extra-leraren kunnen geholpen worden bij het opzoeken van materiaal, bij het kritisch raadplegen van bronnen en bij het aanwenden van typische leerstrategieën voor hun taken.

Het ontwikkelen van een optie immersie ‘talen’, zoals het bv. voor wiskunde ook bestaat (6u/8u wiskunde) lijkt wenselijk, net zoals het op touw zetten van CLIL-projecten in vakoverschrijdende contexten. Er zijn aanwijzingen (Waalse, Duitse ervaring) dat de leerlingen bij deze initiatieven baat hebben. De resultaten van de proeftuinscholen zullen zeker ook met aandacht bekeken worden. De eerste getuigenissen van betrokken leraren zijn hoopvol. Bij de gesprekken tijdens de conferentie zijn heel wat stemmen in die richting opgegaan.

Het schoolbeleid moet ook ruimte garanderen voor het Frans in vakoverschrijdende projecten en extra-murosactiviteiten.

Aanbeveling 13: Een aparte leraar voor Frans in het basisonderwijs.

Scholen kunnen kiezen voor één specifieke onderwijzer voor het vak Frans, die vertrouwd is met de leefwereld van jonge kinderen uit de derde graad BaO. Hij zou dan ook bij uitstek de aanspreekpersoon zijn voor de collega's uit de eerste graad SO om tot een betere samenwerking te komen.

Aanbeveling 14: Gebruik het ERK om de eindtermen te omschrijven.

De verwerkingsniveaus in de eindtermen zijn in het algemeen haalbaar, maar worden in de peilingen niet bereikt. Tijdens de discussies op de conferentie vinden veel leraren ze vaag en niet vertaald in concrete invullingen. Wat kunnen we daaraan doen?

De herziene eindtermen worden nu gelinkt aan de omschrijvingen van het ERK. Voor elk van de 5 vaardigheden wordt per graad een passend en haalbaar ERK-niveau

aangegeven. Voor Frans in het basisonderwijs adviseren we A1. Dat komt overeen met ongeveer 120 tot 150 uur studiebelasting en zou dus voor alle leerlingen haalbaar moeten zijn. In de eerste graad SO kan men dan starten vanuit A1, in de plaats van te beginnen vanaf nul.

Aanbeveling 15: Stem de eindtermen en leerplannen BaO en SO op elkaar af.

Leraren in het secundair beginnen vaak weer vanaf nul terwijl de leerlingen in de lagere school heel wat uren onderwijs Frans hebben gehad.

Het is aan te raden de eindtermen van het BaO en de eerste graad beter op elkaar af te stemmen zodat er efficiënt met de tijd wordt omgegaan. Starten op niveau A1 in de eerste graad (zie aanbeveling 14), is dan een logisch vertrekpunt.

Als de eindtermen beter op elkaar afgestemd zijn, zal dat eveneens een invloed hebben op de leerlijnen in de leerplannen. Dit zal ten slotte het niveau dat de leerlingen behalen in de eerste graad beïnvloeden. Om aan de continuïteit in de leerplannen te werken, is het aan te raden een overkoepelend leerplan BaO en eerste graad op te stellen. Dit leerplan bestond jaren geleden (1987) reeds voor het gemeenschapsonderwijs onder de naam Brugleerplan, maar is helaas van het toneel verdwenen. Een gelijkaardig initiatief is zeker welkom.

Voor leerplanmakers is vakoverschrijdend overleg aangewezen om de efficiëntie van het vreemdetalenonderwijs te verbeteren. (Compensatie)strategieën leren ontwikkelen voor de 5 vaardigheden, en in het bijzonder voor de lees- en luistervaardigheid in het Nederlands als moedertaal, kan zeker bijdragen tot een efficiënt leerproces van de T2. De leerlingen kunnen deze strategieën dan ook aanwenden in het leerproces van vreemde talen.

Aanbeveling 16: Hou in de leerplannen rekening met specifieke leeromgevingen als het Brussels Gewest en grensstreken.

Leraren uit het Brussels Gewest en andere grensstreken, benadrukten tijdens de workshops op de conferentie de specificiteit van hun werkomgeving. Leerlingen in een meertalige en multiculturele omgeving hebben specifieke noden en vragen ook specifieke begeleiding.

Laat specifieke doelgroepen de vrijheid (flexibiliteit) om leerplannen aan te passen.

Omdat de mondelinge taalvaardigheid van het Frans bij die leerlingen uit het Brussels Gewest en grensstreken vaak al op een hoger niveau ligt, kunnen de leerplannen hierbij een iets hoger niveau nastreven.

Aanbeveling 17: Het is aan te raden de eindtermen in de leerplannen in concrete taalhandelingen te vertalen.

Uit de discussies tijdens de conferentie blijkt een aantal leraren de huidige leerplannen te ervaren als lijsten van te behandelen onderdelen (spraakkunst, woordenschat, taalhandelingen), met in het tweede jaar een grote nadruk op grammaticale aspecten. Wat wellicht verklaart waarom er zoveel tijd (26%) aan zuiver grammaticaleslessen wordt besteed, zoals blijkt uit de Vlaamse peilingresultaten. Kan het anders? We denken van wel.

Streef naar een duidelijke vertaling van de eindtermen in concrete taalhandelingen met voorbeelden. Hierbij schuilt er nochtans ook een gevaar: de leraar zou zich kunnen beperken tot het gebruik van deze uitgewerkte voorbeelden in de klas. Een goede toelichting van de nieuwe leerplannen door de pedagogische begeleidingsdiensten zal dus zeker noodzakelijk zijn.

Aanbeveling 18: Integreer (digitaal) bronnenmateriaal in de leerplannen.

Het gebruik van (digitaal) bronnenmateriaal biedt niet alleen talrijke authentieke oefenmogelijkheden in ten minste 3 vaardigheden, het kan ook de ontwikkeling van inzicht en kritische benadering van informatiebronnen bij de leerlingen bevorderen. Voorwaarde hierbij is dat de leraren hen daarin kunnen begeleiden.

Het expliciet integreren van (digitaal) bronnenmateriaal in de leerplannen kan daarbij helpen. De nodige infrastructuur en middelen moeten weliswaar voorhanden zijn, bij voorkeur in de taalklassen zelf.

Besluit

Onze aanbevelingen verkondigen zeker geen onfeilbare wijsheid en zijn altijd voor discussie vatbaar. We hebben nauwlettend de peiling en het conferentiedossier gelezen en zoveel mogelijk gesprekken gevolgd tijdens de conferentie. We hebben geprobeerd alle elementen te bundelen tot een pakket aanbevelingen dat hopelijk de leraren een hart onder de riem zal steken.

Alleen een positieve impuls van de school en de maatschappij in haar geheel kan de extra-curriculaire input en de motivatie voor het vreemdetalenonderwijs bevorderen. Ook een stimulerende inbreng van de overheid is meer dan wenselijk om de positieve motivering van de leerlingen te doen slagen. Ook de school kan hierbij een aanmoedigende rol spelen door ruimte te voorzien voor het Frans in de vakoverschrijdende en algemeen vormende activiteiten binnen en buiten de school.

De aanbevelingen omzetten in de praktijk zal heel wat inspanning vragen van leraren en directies die reeds met een grote werkdruk worden geconfronteerd. Toch hangt het verwezenlijken van een verbetertraject vooral van hen af. Het is volgens ons dan ook aangewezen voor opvolging en steun in de scholen te zorgen.

Durven we een laatste wens formuleren voor het ministerie van Onderwijs en de koepels? Een veel gehoorde verzuchting van de leraren, die we dan ook onderschrijven: las een lange pauze in na de nieuwe eindtermen en leerplannen die op stapel staan. Zo kunnen de leraren even op adem komen en de nodige stappen ondernemen zonder opnieuw geconfronteerd te worden met nieuwe en steeds wisselende regelgeving.

Samenstelling
Entiteit Curriculum

Verantwoordelijke uitgever
Roger Standaert
Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming
Departement Onderwijs en Vorming
Entiteit Curriculum
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel

Foto voorpagina
Andreas De Troy

Grafische Vormgeving
Departement Onderwijs en Vorming
Managementondersteunende Diensten (MOD)
Kim Baele

Diensten voor het Algemeen Regeringsbeleid
Communicatie
Suzie Favere

Druk
Beukeleirs, Lint

Depotnummer
D/2009/3241/011

Uitgave
2008

