

Taalbeleid op school: hoe begin je eraan?

Verkenning van een zoekproces

Koen Van Gorp & Lieve Verheyden

VERHAAL 1

Midden jaren negentig heerst er een grote impasse in het leerkrachtenteam van een kleine basisschool in een kansarme buurt met ongeveer 100% migrantenkinderen. De leerkrachten hebben het gevoel dat de leerlingen onvoldoende taalvaardig zijn en dat de leerlingresultaten in het algemeen ondermaats zijn. Zij zien de oorzaken van de problemen vooral bij de kinderen zelf. De directeur en de OVB-leerkracht¹ daarentegen willen het taalvaardigheidsonderwijs van de school grondig bekijken en vernieuwen, maar ze ervaren een enorme weerstand in de rest van het leerkrachtenteam. In overleg met de onderwijsbegeleider haalt de directeur een externe nascholer binnen. Die nascholer brengt in eerste instantie een visieverhaal over taalvaardigheidsonderwijs. Die strategie wordt na de eerste nascholing bijgesteld omdat het visieverhaal te abstract overkomt en de weerstand niet doet wegebben.

Er wordt gekozen om te focussen op schrijfonderwijs. Het hele team krijgt tijdens een personeelsvergadering een verhaal over taakgericht schrijfonderwijs, met veel praktische voorbeelden. Het team vindt zich in deze visie, en komt tot de conclusie dat de gebruikte methode weinig functionele schrijfp opdrachten bezit. Een aanvankelijk gevoel van teleurstelling wordt omgebogen tot een uitdaging: de leerkrachten gaan per leerjaar proberen om een paar schrijfp opdrachten uit hun methode om te buigen tot goede functionele schrijfp opdrachten, en er zelf nog een aantal bij te verzinnen.

De leerkrachten gaan individueel aan de slag. Hun werk wordt tijdens een volgende pedagogische studiedag besproken en gefeedbackt door de nascholer en de onderwijsbegeleider. Die studiedag is een keerpunt. Het team bouwt competentie met betrekking tot schrijfonderwijs op, en vraagt de nascholer en de begeleider in de klas te komen observeren om de leerkrachten tijdens het geven van de schrijfflessen te ondersteunen. Er volgen individuele observaties en feedbackmomenten voor de leerkrachten. Na een tijdje, en op impuls van de nascholer, experimenteren de leerkrachten ook met samen les geven (tweede leerkracht) om het taakgericht schrijfonderwijs in de vingers te krijgen.

Het team geeft vervolgens zelf aan eenzelfde traject te willen uitbouwen voor lees-onderwijs. Uiteindelijk leidt dit vernieuwingsproces tot het herbekijken van het taalvaardigheidsonderwijs in het algemeen (het team begint ook taalvaardigheids-toetsen af te nemen, en wordt gesterkt door stijgende resultaten van de leerlingen) en naar taakgericht wereldoriëntatie-onderwijs. De school koopt een nieuwe taak-gerichte methode voor wereldoriëntatie aan, waardoor ook in de lessen wereld-oriëntatie aan het verhogen van de taalvaardigheid van de leerlingen gewerkt kan worden. Belangrijk om vast te stellen is de drijvende kracht die vooral de directeur en de OVB-leerkracht doorheen het hele verhaal zijn blijven uitoefenen.

H

et bovenstaande verhaal² is een taalbeleidsverhaal dat een school met vallen en opstaan heeft doorlopen. Midden jaren negentig werd dit verhaal van (taal)onderwijsvernieuwing (nog) niet onder de noemer 'taalbeleid' geplaatst, maar toch is het er een mooi voorbeeld van. Taalbeleid is een woord dat erg

veel lijkt op te roepen en te impliceren en dat daardoor ook vaak afschrikt. Maar het opzetten van een taalbeleid in een school is een proces dat op duizend-en-één wijzen vorm kan krijgen. Het is een proces waarin een school soms reuzenstappen zet, maar dat

Er is geen wet van Meden en Perzen als het op taalbeleid aankomt, er is alleen een gestaag timmeren aan de weg.

ook met heel kleine stapjes tot stand kan komen. Er is geen wet van Meden en Perzen als het op taalbeleid aankomt, er is

alleen een gestaag timmeren aan de weg. In dit artikel verkennen we wat zo'n taalbeleidsproces allemaal betekent en maken we duidelijk dat er meerdere wegen naar hetzelfde doel leiden.

WAT IS TAALBELEID?

In een schoolcontext staat het begrip 'taalbeleid' voor de *strategische uitwerking* door het schoolteam van een bepaalde *visie* op taal, taalvaardigheid en taal(vaardigheids)onderwijs. Via een taalbeleid wil de school het bestaande onderwijs qua taaleisen, -verwachtingen en -leerkansen structureel aanpassen aan de taalleerbehoeften van alle leerlingen in het licht van de impliciete/ expliciete (taal)doelstellingen van de school. Het lijkt geen twijfel dat op die manier het leerrendement van alle leerlingen voor alle vakken verhoogt. De volgende kenmerken zijn essentieel:

KENMERKEN VAN TAALBELEID

- taalbeleid is een *proces* (aangestuurd door inhouden);
- taalbeleid vertrekt van een *geloof* in groeikansen van leerlingen én leerkrachten;

- taalbeleid vraagt een volgehouden *dynamiek*: overleggen, plannen, evalueren, reflecteren, aanpassen,...;
- taalbeleid is een *teamgebeuren*: het is de verantwoordelijkheid van alle leerkrachten om toe te werken naar de doelstelling zoals hierboven geformuleerd. Ze dragen echter niet noodzakelijk allemaal dezelfde soort verantwoordelijkheid in dat proces;
- taalbeleid werkt via doorgedreven *wisselwerkingen* op verschillende fronten: tussen betrokkenen onderling, tussen concrete acties onderling, tussen acties en visieontwikkeling, tussen implementatie en incorporatie,...;
- taalbeleid is telkens weer *uniek* omdat het vertrekt vanuit en terugkeert naar de eigenheid van elke school als dusdanig. Het taalbeleid van een school is immers een contextgebonden, lokaal verhaal. Er bestaat geen groots, allesomvattend en overal toepasbaar scenario of eenduidig stappenplan. Het vormgeven van een taalbeleid is een voortdurend zoekproces van wat werkt in de school en hoe kan worden ingespeeld op veranderingen die zich onderweg voordoen;
- taalbeleid is *complex* wegens zijn veelpotige en wisselende verankeringen in talloze andere reële of optionele (beleids)prioriteiten;
- taalbeleid is *nooit af*: de plaats van taal(vaardigheids)onderwijs in de school en de invulling van dit vak moeten telkens opnieuw in vraag gesteld en bijgesteld worden, zeker in het perspectief van de talloze vernieuwingsimpulsen die op een school afkomen.

TAALBELEID: INHOUDELIJK EN PROCESMATIG

Taalbeleid is een grote doos met verschillende compartimenten, die toelaat om alles wat er op een school in, rond, met, voor, door 'taal' gebeurt, te structureren en op elkaar af te stemmen. Taalbeleid maakt de verschillende stappen, verantwoordelijkheden, keuzes, criteria,... in verband met taal(vaardigheid) en onderwijs zichtbaar en bespreekbaar. Een stevige *visie* op taal, taalverwerving, taalleren en taalonderwijs is daarbij onmisbaar³.

In de taalbeleidsdoos vinden we minstens twee compartimenten, namelijk een inhoudelijk en een procesmatig compartiment. Beide compartimenten beïnvloeden elkaar sterk, zozeer zelfs dat de grens tussen beide soms vervaagt.

HET INHOUDELIJKE COMPARTIMENT

In het inhoudelijke compartiment staan onder andere de volgende vragen centraal.

***Er bestaat
geen groots, alles-
omvattend en
overal toepasbaar
scenario of
eenduidig
stappenplan.***

TAALBELEID INHOUDELIJK BEKEKEN

- Wat is de visie op taal, taalvaardigheid, taalonderwijs, taalvaardigheidsonderwijs, taal(vaardigheids)verwerving,...? Welke keuzes maken we in dat verband en waarom? Welke wetenschappelijke argumentatie ondersteunt de visie? Wie draagt deze visie op dit ogenblik? Welke andere opvattingen leven er?
- Wat zijn de belangrijkste doelstellingen met betrekking tot taal(vaardigheid) waaraan we met de leerlingen willen werken? Welke onderwijs- en beroepsgerichte verwachtingen leven er? Wat zijn minimumdoelstellingen? Wat zijn bijkomende doelstellingen? Wat zijn haalbare doelstellingen? Welke leerlijnen kunnen we uitzetten met betrekking tot deze taal(vaardigheids)doelen?
- Hoever staan we nu? Welke talige doelstellingen realiseren we met de leerlingen? Hoe realiseren we die doelstellingen? Waar en wanneer bieden we welke leerkansen voor leerlingen met betrekking tot die doelstellingen? Benutten we de leerkansen voor leerlingen binnen alle vakken/activiteiten (waar taal een middel is om vaardigheden, kennis en attitudes te verwerven)? Waar, wanneer en hoe ondersteunen we leerlingen met betrekking tot deze leerkansen? Welke bronnen, materialen, werkwijzen,... hebben we ter beschikking? Met welke werkvormen, evaluatievormen,... zijn we vertrouwd? Bieden deze werkvormen voldoende taalleerkansen?
- Op welke momenten wensen we specifieke concrete acties te plannen?
- Wat is de relatie van taalbeleid tot andere elementen van beleidsvoering, bijvoorbeeld in verband met 'leren leren', studie- en leerlingbegeleiding? Hoe past taalbeleid in een breder onderwijsvernieuwingsbeleid? Waar liggen de grenzen van taalbeleid?
- Wie is betrokken bij het vormgeven van taalbeleid, zowel op het zuiver beleidsmatige niveau als bij de dagelijkse realisatie? Directie, leerkrachten Nederlands, vakleerkrachten, zorgleerkracht, onderwijsbegeleiders, CLB, ouders,...?

Elke groep leerkrachten die grondig wil nadenken over de verschillende vragen van het inhoudelijke compartiment, kan terecht in een aantal recente documenten, namelijk *Instrument voor de analyse van de beginsituatie van de school betreffende gelijke onderwijskansen*⁴, *Taalbeleid op school*⁵ en

*Dertien doelen in een dozijn*⁶. In die publicaties wordt uitgegaan van een hedendaagse visie op taal(vaardigheids)onderwijs. Centraal daarin staat de gedachte van een geïntegreerde taal(vaardigheids)ontwikkeling.

Het vijfde leerjaar draait een project rond de ruimte. De kinderen zoeken in groepjes informatie op over allerlei aspecten van de ruimte en knutselen vervolgens samen een raket en een zonnestelsel ineen. De leerlingen organiseren een tentoonstelling over hun project voor de rest van de school en de ouders. In de tentoonstelling kunnen de ouders onder leiding van gidsen de raket en de maquette van het zonnestelsel bezichtigen, en kunnen ze ook genieten van een kort stukje reportage over het ontstaan van het heelal, een heropvoering van de eerste maanlanding, een collage over het leven in een ruimtestation enzovoort. De leerlingen schrijven ook een verslag voor de schoolkrant.

De kans op een succesvolle en geïntegreerde taal(vaardigheids)ontwikkeling bij de leerling vergroot als de school de samenhang ziet en benut van de leerling als sociaal, denkend, wereldverkenner, talig,... wezen. Deze gedachte van *samenhang* kan zich op talloze manieren vertalen, bijvoorbeeld

- de samenhang van talige en andere vaardigheden (sociale, informatieverwervende, wiskundige, creatieve,...) in taken benutten, zoals het opzoeken, berekenen, bespreken en uiteindelijk verwerken van de afstand tussen en de grootte van de verschillende planeten in de maquette van het zonnestelsel;
- een waaijer aan interactieve werkvormen integreren in alle vakken en activiteiten;
- als vakleerkracht je rol als vakspecialist (bijvoorbeeld kennis van het zonnestelsel) tot stand brengen, combineren met je rol als bevorderaar van taalvaardigheid, zoals het ondersteunen van de presentaties van de gidsen of feedback geven op het verslag voor de schoolkrant;
- ...

Veel meer mogelijkheden staan vermeld in *Taalbeleid op school: een instrument voor een analyse van de beginsituatie*, waarin de twaalf GOK-doelstellingen voor 'Taalvaardigheidsonderwijs' toegepast worden op de kleuter-, lagere en secundaire school. Er

wordt gepeild naar

- (1) de kansen binnen de school om de taalvaardigheid van alle leerlingen te verhogen;
- (2) de talige doelstellingen waaraan de school werkt;
- (3) de evaluatie van taalvaardigheid;
- (4) het hanteren van een interactieve aanpak om leerlingen hun taalvaardigheid te laten opbouwen;
- (5) het positief aanwenden van de taalheterogeniteit van de groep;
- (6) het bewust omgaan met taal en bevorderen van taalvaardigheid in alle vakken en activiteiten;
- (7) de remediëringkansen of het planmatig hulp bieden bij taalproblemen;
- (8) de betrokkenheid van het team;
- (9) de actieve ondersteuning door de schoolleiding;
- (10) de interne communicatie en overlegstructuur in de school;
- (11) de samenwerking met externen, inclusief ouders;
- (12) het professionaliseringsbeleid en de visieontwikkeling binnen het team.

Dit instrument kan gebruikt worden als een screeningsinstrument of analysemodel om een stand van zaken op te maken: waar sta ik als individuele leerkracht? Waar staan we als team, school?

De publicatie *Dertien doelen in een dozijn: een referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen* zet de taalcompetenties op een rijtje die bij leraren Nederlands en bij leraren van de andere vakken zowel in het kleuter-, lager als

secundair onderwijs verwacht worden. Dit document is in eerste instantie bedoeld als referentiekader voor de lerarenopleiding en is dus geen screeningsinstrument. Toch kan het ook in de kleuter-, lagere of secundaire

school heel wat inspiratie bieden. Zo kan het leerkrachten helpen om aan de hand van de doelstellingen en de voorbeelden uit het referentiekader na te gaan

- of ze in gesprekken de leerlingen ook als volwaardige gesprekspartners beschouwen en bijvoorbeeld voldoende aandacht hebben voor de eigen inbreng van leerlingen (GOK-doelstelling 4);
- of ze over voldoende vaardigheden beschikken om mondelinge boodschappen en schriftelijke teksten voor alle leerlingen toegankelijk te maken

zodat alle kansen benut worden om de taalvaardigheid van de leerlingen te verhogen (GOK-doelstelling 6);

- waar een professionaliseringsbeleid en visieontwikkeling van het team rekening mee kan houden (GOK-doelstelling 12);
- ...

Taalbeleid is een proces dat al doende vorm krijgt.

HET PROCESMATIGE COMPARTIMENT

Taalbeleid is een geheel van stappen,

- waarvan het uittekenen van een strategie er één is, maar niet noodzakelijk de eerste;
- waarvan er sommige – al dan niet gewild – gelijktijdig gezet worden;
- waarvan de volgende stap afhankelijk is van wat de voorgaande opleverde;
- waarvan er vele (zeker die rond strategie) geregeld opnieuw geëvalueerd en aangepast worden;
- waarvan er sommige pas achteraf als stap (h)erkend worden;
- ...

Met andere woorden, taalbeleid is een *proces* dat al doende vorm krijgt. De volgende vragen kunnen daarbij aan bod komen:

TAALBELEID PROCESMATIG BEKEKEN

- Welke stappen zetten we en in welke (voorlopige) volgorde?
- Hoe stimuleren we een teamproces dat uitmondt in het spreken met één stem? Wanneer spreken we eventueel externen aan om het team te helpen met het bepalen van een visie of met het ondersteunen van bepaalde acties?
- Welke participanten (bijvoorbeeld directie, zorgleerkracht, leerkrachten Nederlands, vakleerkrachten, onderwijsbegeleiders, CLB'ers, leerlingen, ouders) betrekken we op welk moment en met welk doel? Hoe worden die betrokkenen voorbereid en begeleid? Hoe bepalen we de verantwoordelijkheden en bevoegdheden van de participanten?
- Hoe geven we vorm aan de communicatie met leerlingen over taalbeleid en taal(vaardigheids)doelstellingen en -onderwijs?

- Hoe communiceren we met ouders over taalbeleid en taal(vaardigheids)doelstellingen en -onderwijs?
- Welke structuren zetten we op: werkgroepen, adviesgroepen,...?
- Op welke vergaderingen op welke niveaus worden welke soort gesprekken rond taalbeleid gevoerd?
- Hoe communiceren we noden en wensen met betrekking tot elementen van taalbeleid naar hogere beleidsvoerders (bijvoorbeeld departement onderwijs, onderwijsbegeleidingsdiensten, nascholingscentra,...)?
- Hoe, waar, wanneer, door wie en op basis waarvan worden concrete acties voorgesteld? En met welke bevoegdheid?
- Hoe evalueren we acties? Wie doet evaluaties? Wanneer? Met welke bevoegdheid?
- Hoe vaak en op welke manier evalueren we de strategie? Wie is daarvoor verantwoordelijk?
- Op welke manier integreren we taalbeleid in een schoolwerkplan of in andere relevante schooldocumenten voor interne en externe (bijvoorbeeld schoolreglement, pedagogisch project,...) communicatie?

Het aantal vragen bij de start van een taalbeleidsproces is ontzettend groot. Toch is er ook houvast. Binnen elk taalbeleid

komen de volgende stappen in deze volgorde terug:

STAPPEN IN HET TAALBELEIDSPROCES

(1) *Screening (al dan niet aan de hand van een screeningsinstrument)*

- probleemanalyse en -identificatie;
- sterkte-/zwakteanalyse;
- afbakening: wat is de rol van taal binnen de gesignaleerde problemen?

(2) *Prioriteitenbepaling en actieplan*

- formulering van concrete realistische acties op verschillende niveaus (leerling-, leerkracht- en schoolniveau), al dan niet aansluitend bij bestaande impulsen;
- formulering van antwoorden op de W-vragen: wie doet wat wanneer met wie waar?
- formulering in meetbare en evalueerbare termen.

(3) *Concrete, overdachte, gestructureerde acties uitvoeren*

(4) *Evaluatie van en reflectie op acties*

- het meten van leerrendement bij leerlingen;
- nagaan of de school erin slaagt om gelijke(re) onderwijskansen te creëren (op langere termijn);
- communicatie over de opbrengst met de betrokken leerkrachten.

(5) *Bijsturen van acties en van het vervolg-actieplan*

- het voortdurend bewaken van de relatie tussen doelstellingen/prioriteiten, concrete acties en het grotere kader.

EEN TAALBELEIDSPLAN

Bij een beleid hoort een *beleidsplan*. Gezien de complexiteit en de eis tot voortdurende

bijsluiting kan het onmogelijk de bedoeling zijn om het plan op een bepaald ogenblik volledig uitgeschreven en af ter tafel te leggen. Een taalbeleidsplan op school-niveau is veeleer een soort *portfolio* waarin alle stappen via documenten (verslag vergadering, korte nota, evalua-

Een taalbeleidsplan op school-niveau is veeleer een soort portfolio waarin alle stappen via documenten een plaats krijgen.

uatiefomulier,...) een plaats krijgen. Het is zo opgevat dat het in elk geval de dynamiek op een school kan volgen en zelfs stimuleren, eerder dan dat het die dynamiek voereens en altijd vastlegt. De verantwoordelijkheid om die verzameling documenten up to date te houden, kan bij één leerkracht liggen, bijvoorbeeld de zorgleerkracht of de directeur. Hij zorgt er ook voor dat het portfolio toegankelijk is voor iedereen.

Er zijn enkele richtlijnen te geven voor het schrijven of structureren van een taalbeleidsplan. Zo zou een taalbeleidsplan minimaal de volgende informatie kunnen bevatten:

RICHTLIJNEN VOOR EEN TAALBELEIDSPLAN

(1) *Probleemstelling*

- Wat is het prioritaire probleem voor de school op het vlak van taalbeleid? Hoe manifesteert het probleem zich bij de leerlingen (eventueel met objectieve gegevens staven)? Hoe ervaren de leerkrachten het probleem?
- Hoe gaan de leerkrachten op dit moment met het probleem om?

(2) *Actiepunten*

Wat gaat de school ondernemen om het probleem aan te pakken, beschreven in concrete termen:

- Welke acties? Wat is het specifieke doel van deze acties? Welk effect wens je te bereiken?
- Wie voert wat uit? Wat doen individuele leerkrachten? Aanvullende leerkrachten? Directie? Wat gebeurt gezamenlijk? Wat gebeurt er, met andere woorden, op het niveau van de individuele leerkracht, op het niveau van samenwerking en overleg tussen leerkrachten, en op het beleidsniveau? Wat is de eventuele inbreng van externen (bijvoorbeeld schoolbegeleidingsinstanties, ouders,...)?
- Wanneer worden acties uitgevoerd? Tegen wanneer moet een actiepunt uitgevoerd zijn?
- Wie volgt de uitvoering van de acties op?

(3) Evaluatie en terugkoppeling

- Wat zijn de te verwachten effecten op leerling-, leerkracht- en schoolniveau? Wat hoopt de school concreet bereikt te hebben tegen wanneer?
- Hoe worden die resultaten (objectief) gemeten of beschreven?
- Wat wordt er met de resultaten gedaan? Waar worden ze besproken, opgevolgd?
- Wat is het langetermijnperspectief? Zijn er al ideeën over eventuele volgende stappen?

EEN DWARSDOORSNEDE: TAALBELEIDSACTIES OP VIER DIMENSIES

Van de taalbeleidsdoos met een inhoudelijk en procesmatig compartiment kunnen we

een dwarsdoorsnede maken: het resultaat is een samenspel van acties op vier dimensies.

VISIEONTWIKKELING VERSUS CONCRETE ACTIES

Een team kiest ervoor om op een pedagogische studiedag navorming te krijgen rond taalvaardigheidsonderwijs. Aan het eind van de dag krijgen vakwerkgroepen de opdracht om binnen bepaalde afspraken te zoeken naar één concrete actie met betrekking tot taalvaardigheid voor hun vak. Sommige vakgroepen beslissen om leeswijzers te gaan schrijven bij enkele moeilijke teksten; andere willen stukjes handboeken screenen op moeilijkheidsgraad en leesbaarheid; nog andere zoeken naar interactieve werkvormen voor bepaalde inhoud.

Om inhoudelijke redenen zijn visieontwikkeling aan de ene kant en concrete acties aan de andere kant beide even noodzakelijk,

onlosmakelijk met elkaar verbonden en wederzijds bepalend. Het is zelfs moeilijk af te bakenen wat eerst komt: concrete acties

of visieontwikkeling. Een school die op een bepaald ogenblik bewust met taalbeleid start, vertrekt immers niet van een blanco blad: in het verleden werden reeds heel wat acties ondernomen, en onder (vak)leerkrachten bestaat er al een – al dan niet geëxpliciteerde – min of meer coherente visie op taal(vaardigheids)onderwijs. Het spreekt voor zich dat naarmate een school

bewuster met taalbeleid bezig is, visie en acties elkaar sterk gaan beïnvloeden, en op die manier meer in elkaars lijn zullen komen te liggen. Daardoor zullen acties doelgerichter en effectiever kunnen worden, en tegelijk ook meer gedragen worden door het hele team, dat zich verbonden weet binnen een gemeenschappelijke visie.

BOTTOM UP VERSUS TOP DOWN

De kleuterleidsters van de derde kleuterklas krijgen na een schooldoorlichting te horen dat hun onderwijs in ontluikende geletterdheid geen rekening houdt met meer recente inzichten en methodieken in dat domein. Hiertoe besluiten ze om zich in eerste instantie breed te informeren. Een leidster gaat een nascholing volgen rond ontluikende geletterdheid en neemt contact op met de leerkracht van het eerste leerjaar over wat precies zijn verwachtingen zijn. Een andere gaat in de bibliotheek en de boekhandel op zoek naar een interessant boek rond ontluikende geletterdheid. Ze vindt het boek 'Van beginnende geletterdheid tot lezen' dat heel wat praktische tips bevat voor activiteiten in de kring en in de hoeken. Een derde kleuterleidster gaat op aanraden van een lector van de hogeschool in het tijdschrift 'Kleuters & Ik' op zoek naar interessante artikels. De kleuterleidsters leggen op een vergadering samen wat ze te weten zijn gekomen en besluiten vervolgens een aantal interessante tips en activiteiten die ze gevonden hebben, uit te proberen.

In het onderwijs en dus ook in een school komt verandering maar tot stand als twee bewegingen elkaar vinden. Aan de ene kant moeten er beleidsmatige initiatieven genomen worden, aan de andere kant moeten er in de basis noden tot verandering, vernieuwing, aanpassing aangevoeld worden. Als

die twee bewegingen elkaar op het juiste moment raken en inhoudelijk compatibel zijn, zijn de voorwaarden geschapen om aan onderwijsvernieuwing te doen. En te blijven doen, want het spreekt voor zich dat ook na de startfase een samenspel van die twee bewegingen nodig blijft.

Leerkrachten Nederlands vangen meer en meer signalen op van de zwakke taalvaardigheid van leerlingen, zowel binnen hun eigen lessen met leerlingen als van collega's. Zijzelf proberen via concrete acties bij te sturen, maar botsen op heel wat beperkingen: taakbelasting, weinig participatiebereidheid bij collega's ('taalvaar-

digheid is toch de verantwoordelijkheid van de leerkracht Nederlands'), te weinig lesuren met leerlingen, te weinig overleg- en ontwikkelingstijd binnen de vakgroep enzovoort. Alleen als op datzelfde ogenblik van bovenuit signalen komen dat men een bepaalde vorm van onderwijsvernieuwing ambieert waarbinnen voldoende ruimte (in tijd en qua mandaat) is om taal(vaardigheids)onderwijs opnieuw vorm te geven, heeft taalbeleid kans op slagen.

INDIVIDUELE (VAK)LEERKRACHT VERSUS HET TEAM

Een leerkracht Geschiedenis merkt op dat leerlingen van de derde graad secundair niet in staat zijn om goede notities te nemen. Hij voert samen met de leerkracht Nederlands een klein actieonderzoek uit. Het resultaat van dat actieonderzoek is een lijst met tips voor leerkrachten en tips voor leerlingen. De tips worden verspreid en tijdens het daaropvolgende teamoverleg wordt afgesproken dat leerkrachten van een bepaald jaar zich daar extra op zullen toeleggen.

Taalbeleid komt niet alleen tot stand via een groot werkplan van het hele team, en evenmin via een wat lukrake verzameling concrete acties van individuen. Taalbeleid is een samenspel van allerlei planmatige én losse acties op wisselende niveaus en in wisse-

lende configuraties (leerkracht, vakgroep, team,...) binnen een steeds duidelijker wordende visie. Die acties kunnen op allerlei momenten ontstaan, en – afhankelijk van concrete omstandigheden – een eigen leven gaan leiden.

Een vakwerkgroep (bijvoorbeeld milieu) beslist om een reeds bestaande taak ook door een taalvaardigheidsbril te bekijken en stelt – in samenspraak met de leerkracht Nederlands – een 'taalkijkwijzer' op voor die taak. Andere vakwerkgroepen beluisteren het resultaat van die denkoefening en plannen een vergelijkbare actie. Met het team wordt afgesproken om één kijkwijzer samen te stellen voor taken met vergelijkbare taalvaardigheidseisen. Die kijkwijzer wordt ook voorgesteld aan de leerlingen waardoor die veel beter de verwachtingen ten aanzien van het taalvaardigheidsaspect van een taak kunnen inschatten.

Taalbeleid is een proces van allerlei initiatieven en acties waarrond je als team (in wisselende configuraties) in interactie treedt, en

waarover je gezamenlijk nadenkt. Die uitwisseling op zich is al een belangrijk gegeven. Om de kans op succes te vergroten hebben

taalbeleidsacties nood aan een drijvende kracht (één aanspreekpunt, een inhoudelijk ondersteuner), aan de actieve medewerking

van leidinggevende figuren én moeten zij consequenties meebrengen die de grenzen van het vak Nederlands overstijgen.

KORTE TERMIJN VERSUS MIDDELLANGE EN LANGE TERMIJN

Een leerkracht van een graadklas eerste en twee leerjaar heeft over de loop van een aantal jaar haar aanvankelijk leesonderwijs bijna volledig in hoekenwerk en contractwerk georganiseerd. Hierbij heeft ze leestaken ontwikkeld waarin het accent op begrijpend lezen ligt. Oorspronkelijk waren haar collega's erg sceptisch. Kinderen moesten toch vooral eerst leren technisch lezen. Maar als jaar na jaar de resultaten van de kinderen op vlak van technisch lezen niet slechter uitvallen en bovendien blijkt dat de kinderen veel beter kunnen begrijpend lezen, beweegt er wat in het team. De andere leerkrachten gaan met de leerkracht van het eerste en tweede leerjaar samen zitten om te kijken hoe ze ook hun leesonderwijs kunnen optimaliseren.

Taalbeleid is nooit af; het heeft voortdurende evaluatie en bijsturing nodig. Het ontwikkelen van een taalbeleid moet je dan ook op lange termijn zien. Te meer omdat op een school heel veel vragen tot vernieuwing afkomen. Het is onmogelijk om al die vernieuwingsimpulsen onmiddellijk te imple-

menteren, laat staan te incorporeren. Daarom is het goed om af te wegen welke acties effect hebben op korte termijn en welke acties waarschijnlijk pas vruchten afwerpen op wat langere termijn, met name een effectieve verhoging van de taalvaardigheid van de leerlingen.

Wel kan het aangewezen zijn om in een beginfase acties te plannen waarvan de effecten op korte termijn zichtbaar zijn. Dat geeft het gevoel dat er echt iets gebeurt.

Taalbeleid is nooit af; het heeft voortdurende evaluatie en bijsturing nodig.

Bij het uitwerken van een taalbeleid houdt je rekening met doelen op korte en (middel-) lange termijn. Die breng je samen in een planning, waarbinnen de verschillende concrete acties gekaderd kunnen worden. De planning mag echter niet dwingend (en dus verstikkend) worden, en moet telkens herzien kunnen worden. Hoe het taalbeleid in de tijd precies uitgezet wordt, is afhankelijk van het draagvlak in de school. Dat draagvlak hangt samen met veranderingsbereidheid, -capaciteit, -tempo en met de vele andere vernieuwingen of actiepunten die op een school afkomen of er al leven.

EN DAN ... HET SAMENSPEL

Vanuit het samenspel van acties op de vier bovenstaande dimensies zijn er heel verschillende scenario's denkbaar. Een tweede concreet verhaal uit de praktijk illustreert dat.

VERHAAL 2

Het verhaal van deze basisschool start bij een schokeffect. De school heeft voor het eerst de toetsen van een leerlingvolgsysteem afgenomen en de resultaten van de leerlingen zijn abominabel. De school wil iets nieuws proberen en ziet het groots: heel het onderwijs moet anders. Een vaste kern van het team (inclusief de directeur) volgt alle sessies van het Steunpunt NT2 en koopt een methode voor taalvaardigheidsonderwijs aan (De Toren van Babel). De aankoop van die methode betekent dat de vernieuwingsstrategie komt te liggen op het niveau van de individuele leerkracht, meer bepaald het handelen in de klas.

Al snel komt een nieuwe nood bovendrijven: veel leerkrachten ervaren persoonlijke moeilijkheden met de methode (te moeilijk, alle thema's draaien op een schooljaar lijkt onmogelijk, resultaten op vlak van AVI en spelling blijven zwak). Op aanraden van de onderwijsbegeleider besluit de school een beroep te doen op de schoolgerichte navorming van het Steunpunt NT2. De nascholer kiest voor een leerkrachtgerichte aanpak; geen gezamenlijke visievergaderingen (want de visie is er wel), maar praktijkgerichte feedback en antwoorden op hele concrete vragen. Er volgen een aantal nascholingsessies per graad of per leerkracht. De leerkrachten confronteren de nascholer met concrete vragen en gaan met de antwoorden naar de klas.

Als een constante in die vragen 'lezen' blijkt te zijn, en de AVI-resultaten en de begrijpend lezen-resultaten van het leerlingvolgsysteem tegenvallen, besluit de nascholer een gezamenlijke sessie te geven voor het hele team waarin het team een inventaris maakt van alles wat het doet om een leesrijk klas- en schoolklimaat te scheppen. Er wordt ook gekozen voor observatie en feedback in de klas. Dat laatste valt in goede aarde bij de leerkrachten en wordt herhaald voor schrijfonderwijs. De sfeer in het team is optimaal: leerkrachten bereiden samen lessen voor, geven samen les, wisselen ideeën uit enzovoort. De deskundigheidsverhoging van de leerkrachten weerspiegelt zich in betere resultaten van de leerlingen wat zich opnieuw vertaalt in een resoluut kiezen voor de ingeslagen richting: CLIM⁷ wordt ingevoerd, taakgericht hoekenwerk,... Resultaten zijn zeer goed, het geloof van de leerkrachten in de kinderen zo mogelijk nog groter.

Verhaal 1 aan het begin van dit artikel en verhaal 2 maken duidelijk dat taalbeleid een doos is die je van allerlei kanten en op verschillende manieren kan openen. Het eerste verhaal begint bij een impasse. Het leerkrachtenteam biedt heel wat weerstand bij een onderwijsvernieuwing die door directie en zorgleerkracht noodzakelijk geacht wor-

den. Deze laatsten zoeken externe hulp, die niet meteen aanslaat, maar na wat zoeken toch een dynamiek op gang brengt. Een dynamiek die van personeelsvergaderingen over een individuele ondersteuning in de klas naar een echte samenwerking leidt. En een dynamiek die, nadat een algemeen visieverhaal niet bleek te werken, voeding

vindt in een heel concreet inhoudelijk werkingpunt (schrijfonderwijs) en geleidelijk aan - op aangeven van het team - uitgebreid wordt naar lezen, om vervolgens het hele taalvaardigheidsonderwijs en zelfs het wereldoriëntatie-onderwijs te bestrijken.

In het tweede verhaal krijgen we een team dat naar aanleiding van wel erg slechte schoolresultaten een duidelijke behoefte aan verandering ervaart. De vernieuwingsbereidheid bij het hele team is erg groot. Een vaste kern van het team neemt het voortouw en ziet het ook erg groot. De prioriteit van de school wordt taalvaardigheidsonderwijs. Ze volgen nascholing en ze voeren meteen ook een nieuwe methode in. Maar deze reuzenstappen zorgen voor problemen onderweg. Problemen die concrete ondersteuning vragen, in dit geval van een externe nascholer. Observatie en coaching door de nascholer helpen individuele leerkrachten om te reflecteren op de eigen praktijk en zich zelf te evalueren. Er wordt heel concreet gewerkt en als de noden van heel wat leerkrachten dezelfde blijken te zijn, namelijk leesonderwijs, wordt er opnieuw actie ondernomen waarbij het hele team betrokken wordt. Na succeservaringen op één domein, krijgen de leerkrachten oog voor nieuwe problemen en worden ook deze aangepakt. De aanpak van de problemen wordt steeds afgemeten aan de resultaten van de leerlingen en wanneer deze blijken te verbeteren, verspreiden taalbeleidsacties zich als een olievlek doorheen de hele schoolwerking.

SLOTBEDENKING

In deze tekst is 'taalbeleid' ingevuld als een dynamisch verhaal over taal, taalvaardigheid en taal(vaardigheids)onderwijs van een team leerkrachten, waarin verschillende soorten acties plaatsvinden, het liefst in een gebalanceerd geheel rond vier dimensies.

Binnen dit proces is het belangrijk om altijd weer in de gaten te houden

- (1) of er voldoende doorstroming is naar alle participanten in (en buiten) de school;
- (2) of de 'vernieuwende' pedagogisch-didactische visie ook effectief verankerd wordt en zijn weg vindt in het didactische handelen van leerkrachten in steeds meer situaties en op alle momenten, en
- (3) of de acties inderdaad de beoogde effecten opleveren, en op termijn dus bewerkstelligen dat het onderwijs qua taaleisen, -verwachtingen en -leerkan- sen aangepast is aan de taalleerbe- hoeften van alle leerlingen in het licht van de impliciete/expliciete (taal)doel- stellingen van de school.

Binnen de aanpak zoals hierboven voorgesteld, is het een meerwaarde als ook leerlingen actief betrokken worden bij het taalbeleid van hun school, en dus ook bewust kennis kunnen maken met wat taalbeleid binnen de school kan inhouden.

*Koen Van Gorp & Lieve Verheyden
p/a Steunpunt NT2
Blijde Inkomststraat 7
3000 Leuven
koen.vangorp@arts.kuleuven.ac.be*

Noten

- 1 *In het kader van het Onderwijsvoorrrangsbeleid (1991-2002) kregen de scholen extra middelen die in veel gevallen konden gebruikt worden om een extra leerkracht, de OVB-leerkracht, in dienst te nemen. Ook binnen het Gelijke Onderwijskansenbeleid (GOK-lestijden) en binnen de Hertekening Onderwijslandschap Basisonderwijs (zorgbeleid) krijgen de scholen financiële middelen om een 'zorgleerkracht' in dienst te nemen.*
- 2 *De praktijkverhalen en de inhoud van dit artikel zijn grotendeels gebaseerd op nascholingsessies die in het schooljaar 2001-2002 door Kris Van den Branden en Koen Van Gorp (Steunpunt NT2) aan basisscholen gegeven werden.*
- 3 *Voor meer informatie over taalbeleid en visies op taal, taalverwerving, taalleren en taalonderwijs verwijzen we de lezer naar de themanummers rond taalbeleid in VONK 31/1 (sept.-okt. 2001) en 2 (nov.-dec. 2001).*
- 4 *Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs, Steunpunt Intercultureel Onderwijs, Steunpunt Nederlands als Tweede Taal: Instrument voor de analyse van de beginsituatie van de school betreffende gelijke onderwijskansen. Leuven/Gent: Steunpunt Associatie, 2002.*
Dit algemene screeningsinstrument laat toe de beginsituatie van de school te analyseren in het licht van het Gelijke Onderwijskansenbeleid. Het kan gratis gedownload worden op <www.nt2.be>.
- 5 *Steunpunt Nederlands als Tweede Taal: Taalbeleid op school. Een instrument voor een analyse van de beginsituatie. (Versie kleuteronderwijs, lager onderwijs, secundair onderwijs). Leuven: Steunpunt NT2, 2002.*
Dit specifiekere screeningsinstrument laat toe de beginsituatie van een kleuter-, lagere of secundaire school te analyseren met betrekking tot taalvaardigheidsonderwijs en taalbeleid. De verschillende versies van dit document kunnen gratis gedownload worden op <www.nt2.be>.
- 6 *Paus, H., R. Rymenans & K. Van Gorp: Dertien doelen in een dozijn. Een referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen. Den Haag: Nederlandse Taalunie, 2003.*
Dit document is zowel in gedrukte als elektronische vorm gratis beschikbaar bij de Nederlandse Taalunie. Informatie daarover vind je onder <<http://taalunieversum.org/onderwijs/publicaties/taalcompetenties/>>.
- 7 *CLIM staat voor 'Coöperatief Leren in Multiculturele Groepen' en is een methodiek die zowel in basisonderwijs als secundair onderwijs gebruikt wordt voor coöperatief leren en voor het vormgeven van intercultureel onderwijs. Voor meer informatie: zie <www.steunpuntico.be/Materiaal/Intro/#ThemCLIM>.*