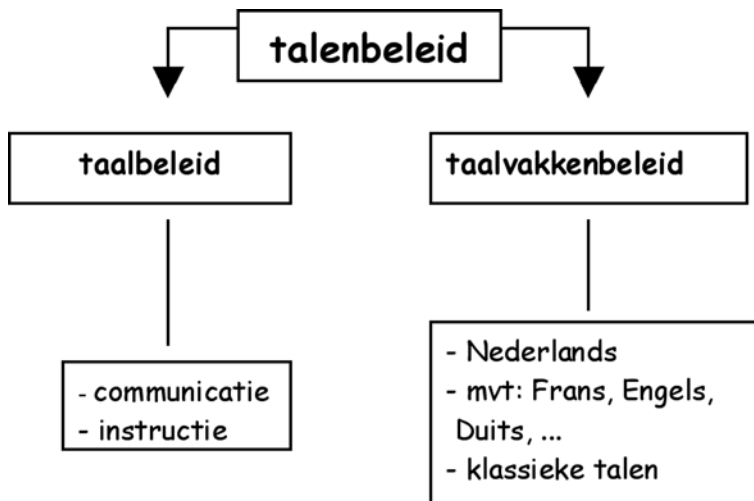


# Talenbeleid, taalbeleid en Nederlands

*Frans Daems*

In het talenbeleid onderscheiden we twee grote componenten:

- (1) het *taalbeleid*: dat is het beleid inzake het taalgebruik bij de communicatie en de instructie op school.
- (2) het *taalvakkenbeleid*: het beleid inzake het onderwijs van de verschillende talen: Nederlands, de moderne vreemde talen (met name Frans, Engels, Duits enzovoort), de klassieke talen Latijn en Grieks. Voor deze taalvakken bestaan er ontwikkelingsdoelen of eindtermen, en leerplannen; voor taalbeleid zit dat heel anders.



In wat volgt wil ik eerst ingaan op het taalbeleid, nadien op het beleid inzake het taalvak Nederlands.<sup>1</sup>

## TAALBELEID

De term 'taalbeleid' staat niet in de dikke Van Dale, wellicht omdat Van Dale – ten onrechte – meende dat hij transparant is. Wikipedia kent de term alleen in de politieke of taalsociologische betekenis. Maar wie googelt, merkt dat bijna alle eerste 250 treffers (van 244 000) betrekking hebben op iets heel specifiek, namelijk taalbeleid in het onderwijs, en dan meestal op het beleid ten aanzien van Nederlands, niet van de andere talen. De term 'taalbeleid' in deze onderwijskundige zin heeft sinds de jaren '90 in Nederland en Vlaanderen een heel aparte invulling gekregen, en is zodoende vakjargon geworden. De volgende Van Dale zal, denk ik, de term wel degelijk moeten opnemen.

## COMMUNICATIE

In heel Vlaanderen, behalve in de Limburgse mijnstreek, is het tal van jaren zo geweest dat de school, de leerlingen en hun ouders, en de omgeving dezelfde voertaal gebruikten, het Nederlands, vroeger aangeduid met de term 'moedertaal' als onderscheiden van 'vreemde taal'. Ik maak abstractie van het

feit dat daarbij meerdere variëteiten van Nederlands gebruikt werden: vooral regionaal en/of sociaal gekleurd dialect of tussentaal, en weinig Standaardnederlands. Die relatief taalhomogene toestand van toen bestaat nu niet

*De term 'moedertaal-onderwijs' is niet langer geschikt.*

meer. De term 'moedertaalonderwijs' is niet langer geschikt. In veel scholen is er een wisselend aantal anderstalige leerlingen aanwezig, vaak van allochtone herkomst. In Brussel en in de wijde omgeving rond Brussel is de taalheterogeniteit zo mogelijk nog veel groter.

Uiteraard is het evident dat de voertaal van Nederlandstalige scholen het Nederlands is. Maar de scholen zijn niettemin voor de vraag komen te staan hoe ze de communicatie met de ouders en de omgeving het beste kunnen verzorgen. In welke taal wanneer blijkt dat ouders vrijwel geen Nederlands kennen? Doe je er als school dan iets aan opdat de ouders ook Nederlands zouden kunnen leren? En wat wanneer dat zoals in het Brusselse bij sommige Franstaligen ook politiek gevoelig ligt? Hoe ga je om met het gegeven dat anderstalige leerlingen met elkaar, in de klas, op de speelplaats en daarbuiten in een vreemde taal communiceren? Verbied je dat op de manier waarop in scholen in Vlaanderen in de tijd voor de vernederlandsing van het onderwijs bordjes spraken van 'défense de cracher et de parler flamand', en dat wie betrappt werd op het spreken van Nederlands een hatelijk 'signe' kreeg? Hoe ga je als leraar om met dialect en tussentaal? Wat verwacht je van ouders dat ze in hun thuissituatie doen om de taalvaardigheidsontwikkeling van de kinderen in het Nederlands te ondersteunen?

*Eén uniek voor alle scholen en alle regio's passend recept bestaat niet.*

Eén uniek voor alle scholen en alle regio's passend recept bestaat niet, en in mijn ogen kan de overheid zo'n recept ook niet voorschrijven, als ze dat al zou willen. Het is integendeel duidelijk dat de school zelf haar beleid inzake de voertaal moet bepalen.

## INSTRUCTIE

**Elke leraar is leraar moedertaal**

Die slogan heeft vele jaren na de taalwet op het lager en middelbaar onderwijs van 1932

in de rijksleerplannen van alle schoolvakken gestaan. Wat men met deze uitspraak in feite beoogde, was om na honderd jaar Franstalig België bij de jonge Vlamingen de 19de-eeuwse gallicistische kromtaal of het dialectische Nederlands te vervangen door de Nederlandse standaardtaal. Het was de tijd van de bekende en soms beruchte taalzuivering: *zeg niet, maar wel*. Die opvatting van elke leraar als leraar moedertaal is in de loop van de jaren vervangen door een andere.

Eind jaren '60 verschenen in Engeland boeken en artikels van onderwijstaalkundigen zoals Douglas Barnes, James Britton en Harold Rosen over *Language and learning*<sup>2</sup>, *Language, the learner and the school*, en deed de thematiek van *language across the curriculum* zijn intrede. Bij de start van de Nederlandse VON schreef Steven ten Brinke in het eerste nummer van *Moer* in 1969 een artikel met als titel *Moedertaal en toch geen Nederlands*. De boodschap was: Nederlands, bijvoorbeeld de ontwikkeling van lezen en schrijven, doe je niet alleen bij het vak Nederlands, maar evenzeer bij en door andere vakken. Nadien heeft hij dezelfde gedachtegang hernomen in *The complete mother-tongue curriculum* (1976) en hebben heel wat mensen, bijvoorbeeld Jan Sturm en Helge Bonset, dezelfde gedachte verder ontwikkeld in *Moer* en in de DCN-cahiers van de Vereniging Didactiek Nederlands (VDN).

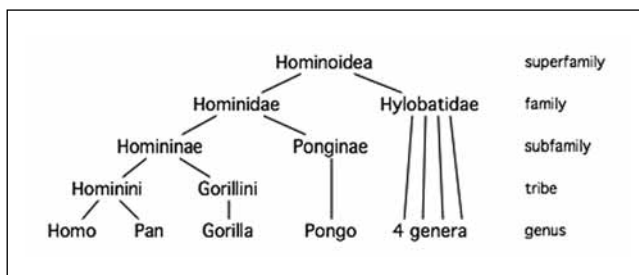
In Vlaanderen hebben wij begin jaren '90 hierover onderzoek uitgevoerd aan de Universiteit Antwerpen<sup>3</sup>, met steun van de

toenmalige minister van onderwijs Daniël Coens en van de Nederlandse Taalunie. Later heeft er aan de K.U.Leuven een project over dezelfde thematiek gelopen bij Michael Goethals. En dan zijn we in een stroomversnelling gekomen. De onderwijsinspectie heeft in 1999-2000 bij wijze van proef gepeild naar het taalbeleid in de scholen, wat voor sommigen als eyeopener heeft gewerkt. Waar gaat het bij instructietaal eigenlijk over? Ik licht dat toe aan de hand van een paar concrete voorbeelden.

In augustus jongstleden hadden de media groot nieuws: het kennisniveau van wetenschap en technologie bij de Belgen tussen 18 en 24 jaar ligt beduidend lager dan bij de oudere generaties. Dat bleek althans uit een peiling van het blad *Eos* bij de Belgische bevolking<sup>4</sup>. De eerste vraag van de peiling luidde:

**De mens stamt af van de aap  
waar / niet waar**

Volgens *Eos* zou ik – nochtans behorend tot de oudere generatie – gezakt zijn, want mijn antwoord zou zijn geweest: niet waar. Ik weet immers dat onze naaste verwant, de aap, in het bijzonder de chimpansee en de bonobo enerzijds, en de mens anderzijds teruggaan op gemeenschappelijke voorouders van waaruit ze sinds de splitsing tussen mensachtigen en apen zowat 5 miljoen jaar geleden geëvolueerd zijn. Zie bijvoorbeeld de 'homo' in het volgende schema<sup>5</sup>.



De bedoeling van *Eos* was wel goed, maar de vraag was verkeerd geformuleerd en zette de ondervraagden op het verkeerde been. Alsof het een strikvraag was. Dat is precies wat ook geregeld bij toetsen in allerlei schoolvakken gebeurt. Wanneer een leerling bij een bepaald toetsitem fout scoort, betekent dat van twee dingen één:

- of hij kent het niet;
- of hij kent het wel, maar de vraag is verkeerd gesteld.

We weten dat tal van toetsvragen niet alleen verkeerd gesteld worden en iets anders vragen dan ze eigenlijk bedoelen. Maar ook nog dat ze geregeld zo onbegrijpelijk geformuleerd zijn dat in plaats dat de vak-kennis van de leerlingen ermee bevestigd wordt, het hun leesvaardigheid bij goede,

verkeerde of gebrekkige formuleringen is die getoetst wordt. Wanneer leerlingen een toetsvraag verkeerd hebben gelezen, kan het zijn dat ze niet goed kunnen lezen (*ze kunnen niet lezen wat er staat!*), maar het kan ook zijn dat de toetsvraag niet goed opgesteld is.

Het leidt tot verrassende vaststellingen als we het mondelinge (monologen en gesprekken) en het schriftelijke (leerboeken, notities en syllabi, werk- of toetsopgaven) taalgebruik in het onderwijsleerproces onderzoeken op begripelijkheid, ondersteuning of belemmering van het leren enzovoort. Hier volgt een fragment uit een geschiedenisboek voor het 2de jaar van het secundair onderwijs (a-stroom) <sup>6</sup>.

### Beperkt en uitzonderlijk

Vaak wordt het antieke Athene geroemd als de bakermat van de democratie. Dat lijkt ons overdreven. We gewagen van niet meer dan een aanloop, omdat het principe werd gehuldigd dat de macht uitgaat van het volk. Maar in werkelijkheid was slechts één tiende van de bevolking van Athene bij de democratie betrokken. Vrouwen, metoiken en slaven kwamen nergens voor in aanmerking vermits het Atheense burgerrecht op hen niet van toepassing was. [...] Verder waren de uitvoerende, de wetgevende en de rechterlijke macht niet volledig gescheiden. En kan men een regime dat de slavernij aanvaardde democratisch noemen? De eerbiediging van de rechten van de mens is immers essentieel in een democratie.

Als volwassenen realiseren we ons misschien niet goed hoe moeilijk zo'n tekst geschreven is bekeken uit het oogpunt van veel dertienjarigen:

- schriftelijke (*geroemd*) en zelfs wat ouderwets of literair aandoende (*bakermat*) woorden;
- formeel-schriftelijke woorden zoals *vermits* waarvan de betekenis minder duidelijk is (wordt een oorzaak dan wel een reden bedoeld?);
- veel algemeen intellectuele of academische woorden en uitdrukkingen (*gewagen van, bij ... betrokken zijn, wat is huldigen?*);
- (niet altijd verhelderde) vaktermen (*uitvoerende macht*);
- vrij abstracte formuleringen (naamwoordstijl: *de eerbiediging van ..., is essentieel*);
- relatief korte zinnen, bedoeld om beter leesbaar te zijn maar met als gevolg dat de inhoudelijke structuur weinig of niet signaleerd wordt (hoeveel elementen tonen aan dat van niet meer dan een aanloop sprake is?);
- enzovoort.

Met zulke moeilijke teksten kunnen twee dingen gedaan worden:

- (1) de leerlingen ondersteuning bieden om ze (te leren) aan te pakken;
- (2) zulke teksten herschrijven, al is dat niet altijd wenselijk. Taalvaardigheidsontwikkeling houdt juist in dat leerlingen leren met (te) moeilijke teksten om te gaan.

**Taalvaardigheidsontwikkeling houdt juist in dat leerlingen leren met (te) moeilijke teksten om te gaan.**

Het voorgaande illustreert dat de instructietaal Nederlands bij alle leergebieden of vakken buiten Nederlands een dubbele rol speelt: ze is leerdoel, en ze is middel (medium) om andere dingen te leren.

Leerlingen ontwikkelen in en door middel van elk vak hun luister- en spreekvaardigheid, hun lees- en schrijfvaardigheid, daarbij horende strategieën en ondersteunende kennis. Maar dat vereist dat de leerkracht daar in zijn didactische aanpak aan werkt. Tegelijk doet de leraar een beroep op die vaardigheden, strategieën en kennis in het onderwijsleerproces, en vormt beheersing daarvan voor de leerlingen een belangrijke voorwaarde om in de verschillende leergebieden of vakken mee te kunnen.

**Veel leerproblemen bij bijvoorbeeld wiskunde zijn immers geen wiskunde-problemen maar taalproblemen.**

Veel leerproblemen bij bijvoorbeeld wiskunde zijn immers geen wiskunde-problemen maar taalproblemen. Het is belangrijk te zien dat die dubbele rol van taal als doel en middel voortdurend in elkaar verweven voorkomt. Zo moeten leerlingen onder meer de volgende zaken mondeling en/of schriftelijk kunnen, en ze dus ook leren <sup>7</sup>:

- (1) vakspecifieke zaken en begrippen kunnen benoemen;
- (2) een omschrijving in een vakterm kunnen weergeven;
- (3) van een afgekorte vakterm de volledige vorm kennen (bv. *kVA*, *vzw*);
- (4) van vaktermen een omgangstalig synoniem kunnen geven;
- (5) vaktermen in de juiste context kunnen gebruiken;
- (6) van vaktermen een definitie kunnen geven;
- (7) vaktalige afspraken kunnen naleven;
- (8) vakspecifieke zaken (dingen, processen...) kunnen beschrijven;
- (9) vakinhouden kunnen uitleggen;
- (10) structuren, tabellen kunnen lezen en uitleggen;
- (11) leerboekteksten intensief begrijpend kunnen lezen;

(12) vakmatige informatie van analoge en digitale bronnen kunnen lezen en kritisch verwerken.

In dit verband wil ik wijzen op de recent ontwikkelde didactische aanpak van het *taalgericht vakonderwijs*. Bij deze aanpak wordt in een schoolvak gezamenlijk gewerkt aan vakdoelen én taaldoelen. Bedoeling is dat de leerlingen juist dankzij de talige component beter meekunnen in de schoolvakken.<sup>8</sup>

#### TAALCOMPETENTIES VAN LERAREN

Al het voorgaande vraagt behoorlijk wat *kennis en kunde* van leraren, zowel inzake talige communicatie als inzake de rol van de instructietaal. Dat vereist een brede taalvaardigheid van alle leraren. Ik wil daarbij graag onderstrepen dat de Talenbeleidsnota terecht een behoorlijke beheersing van de standaardtaal door alle leraren vooropstelt.

We moeten daar niet krampachtig over doen.

Effectieve communicatie vereist dat je je taalgebruik afstemt op de situatie. Als leraar moet je je natuurlijk bewust zijn van het feit dat jongeren elkaars taal spontaan overnemen. En

dat veel taalgebruik van leerlingen ook samenhangt met hun sociale achtergrond. Intolerantie voor hun taal, thuistaal of jongerentaal, werkt averechts. Maar als leraren moeten we tegelijk wel degelijk een aangepaste standaardtaal voorhouden en de leerlingen alle kansen bieden om daarin sterker te worden.

De brede taalvaardigheid van leraren omvat aanzienlijk meer dan correcte beheersing van de standaardtaal. Het is juist ook de vaardigheid om ieder in zijn schoolvak te werken aan de hiervoor genoemde dubbele

rol van de instructie- of schooltaal als doel en middel van leren. Dat kan het best gebeuren in aansluiting bij wat dezelfde leerlingen bij Nederlands leren. En er moet samenhang zijn tussen de twee genoemde taaldomeinen, communicatie en instructie.

Het volstaat niet dat de goede wil aanwezig is. Er is ook nood aan competentieontwikkeling bij alle actoren in het taalbeleid van een school. Daarom is het uitstekend dat in verband met taalbeleid zonet voor het schooljaar 2007-2008 een programma van *prioritaire nascholing* gestart is.

Een belangrijke ontwikkeling is in mijn ogen ook dat de lerarenopleiding sinds enkele maanden over vernieuwde *basiscompetenties* beschikt waarin de talige competenties van leraren voor het eerst uitdrukkelijk opgenomen zijn (persbericht minister F. Vandenbroucke 20 april 2007). Hier ligt een grote uitdaging voor de lerarenopleidingen.

Met de basiscompetenties van leraren uit 1999 was er een 'taalprobleem'. Het enige wat er inzake taalvaardigheid van (alle) leraren in voorkwam was de attitude A10: *gerichtheid op adequaat en correct taalgebruik en communicatie*. In 2001 heeft het Platform Onderwijs Nederlands van de Nederlandse Taalunie, naar aanleiding van de toenmalige beleidsdoorlichting van de Vlaamse lerarenopleidingen en naar aanleiding van herhaalde berichten in Nederland over de zwakke taalvaardigheid van studenten lerarenopleiding, een signaal gegeven aan de ministers van Onderwijs. Die zijn daarop ingegaan, en dat heeft geleid tot de intussen goed bekend geworden publicatie *Dertien doelen in een dozijn*<sup>9</sup>. Deze doelen zijn intussen – in mijn ogen op een heel intelligente wijze – verwerkt in de recentelijk bijgestelde basiscompetenties. Ter illustratie de volgende citaten<sup>10</sup>:

**Intolerantie voor hun taal, thuistaal of jongerentaal, werkt averechts.**

### Functioneel geheel 1: De leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen

1.11 De leerkracht kan het leer- en ontwikkelingsproces adequaat begeleiden in Standaardnederlands en daarbij rekening houden met het taalbeheersingsniveau van de leerlingen.

De leerkracht kan:

1.11.1 met zijn leerlingen doelgericht gesprekken voeren en daarbij een functioneel taalaanbod doen, functionele taalproductie stimuleren en er feedback op geven;

1.11.2 teksten beoordelen en schriftelijk en mondeling toegankelijk maken door ze te bewerken op het vlak van taal en door een aangepaste didactiek;

1.11.3 vragen, opdrachten, evaluatie en feedback mondeling, indien nodig met visuele of andere ondersteuning helder formuleren en herformuleren;

1.11.4 vragen, opdrachten, evaluatie en feedback schriftelijk helder formuleren, indien nodig ondersteund met visuele of andere hulpmiddelen;

1.11.5 een heldere uiteenzetting geven, met integratie van schriftelijke of andere ondersteuning, en alles, indien nodig, flexibel aanpassen;

1.11.6 vertellen en voorlezen, en is zich daarbij bewust van zijn eigen mogelijkheden om die vaardigheden optimaal in te zetten en eventuele beperkingen te compenseren;

1.11.7 constructief reageren op het taalgebruik van de leerling.

*De ondersteunende kennis omvat communicatiestrategieën voor taalgebruik in functionele situaties en methodieken voor taalondersteuning en taalgerichtheid in niet-taalvakken.*

### Functioneel geheel 2: De leraar als opvoeder

2.7 De leerkracht kan strategieën inzetten om te communiceren met anderstalige leerlingen.

*De ondersteunende kennis omvat de mogelijkheden die de communicatie met anderstalige kinderen kunnen vergemakkelijken.*

### Functioneel geheel 6: De leraar als partner van de ouders of verzorgers

6.3 De leerkracht kan in overleg met het team, communiceren met de ouders of verzorgers over het klas- en schoolgebeuren, rekening houdend met de diversiteit van de ouders.

*De ondersteunende kennis omvat kennis van de diversiteit van sociale en culturele realiteiten van ouders of verzorgers, en communicatietechnieken.*

6.4 De leerkracht kan met ouders of verzorgers een gesprek voeren over opvoeding en onderwijs.

*De ondersteunende kennis omvat referentiekaders om onderwijskundige thema's en ontwikkelingen te duiden.*

6.5 De leerkracht kan in Standaardnederlands of naargelang van de context in een ander passend register, adequaat in interactie treden met ouders en verzorgers.

De leerkracht kan:

6.5.1 doelgericht verschillende soorten gesprekken voeren afhankelijk van de klas- en schoolcontext;

6.5.2 een korte, heldere uiteenzetting geven en daarbij flexibel gebruikmaken van ondersteuning in schrift en beeld;

6.5.3 doelgericht verschillende soorten korte teksten schrijven afhankelijk van de klas- en schoolcontext.

*De ondersteunende kennis omvat communicatiestrategieën voor taalgebruik in functionele situaties.*

6.6 De leerkracht kan strategieën ontwikkelen om te communiceren met anderstalige ouders.

*De ondersteunende kennis omvat de mogelijkheden die de communicatie met anderstalige ouders kunnen vergemakkelijken.*

#### Functioneel geheel 7: De leraar als lid van een schoolteam

7.5 De leerkracht kan in Standaardnederlands adequaat in interactie treden met alle leden van het schoolteam.

De leerkracht kan:

7.5.1 doelgericht verschillende soorten gesprekken voeren afhankelijk van de klas- en schoolcontext;

7.5.2 een korte, heldere uiteenzetting geven en daarbij flexibel gebruik maken van ondersteuning in schrift en beeld;

7.5.3 doelgericht verschillende soorten korte teksten schrijven afhankelijk van de klas- en schoolcontext.

*De ondersteunende kennis omvat communicatiestrategieën voor taalgebruik in functionele situaties.*

#### Functioneel geheel 8: De leraar als partner van externen

8.3 De leerkracht kan met het oog op gelijkeonderwijskansen en in overleg met collega's, contacten leggen, communiceren en samenwerken met de brede sociaal-culturele sector.

*De ondersteunende kennis omvat zoekmethoden om in de betrokken regio actieve instanties en initiatieven op te sporen.*

8.4 De leerkracht kan in Standaardnederlands adequaat in interactie treden met medewerkers van onderwijsbetrokken initiatieven en van stage- of tewerkstellingsplaatsen.

De leerkracht kan:

8.4.1 doelgericht verschillende soorten gesprekken voeren afhankelijk van de klas- en schoolcontext;

8.4.2 een korte, heldere uiteenzetting geven en daarbij flexibel gebruikmaken van ondersteuning in schrift en beeld;

8.4.3 doelgericht verschillende soorten korte teksten schrijven afhankelijk van de klas- en schoolcontext.

*De ondersteunende kennis omvat communicatiestrategieën voor taalgebruik in functionele situaties.*



Ten slotte wil ik met betrekking tot de talige competenties van leraren nog een voorzichtige, misschien wat somber, maar niet te miskennen signaal geven, dat ik ook uit de lerarenopleidingen opvang, met name die voor het lager onderwijs. Het is uitstekend dat de lerarenopleidingen over een referentiekader beschikken om te werken aan de communicatieve en instructionele taalvaardigheid van de aanstaande leraren. Maar training daarin zal niet alle problemen oplossen, met name niet het probleem van de al te zwakke technische taalvaardigheid van sommige kandidaat-leraren: receptieve en productieve tekstvaardigheid, formuleervaardigheid, woordkennis en woordbegrip, zinsbouw, idioom, uitspraak en spelling, en dat alles in Standaardnederlands.

We mogen niet denken dat het volstaat de magische woorden *differentiëren* en *remediëren* uit te spreken opdat de opleidingen het probleem snel even zouden kunnen oplossen. En het helpt ook niet te roepen om een terugkeer naar formalistisch taalonderwijs, dat blijkens alle onderzoek (*evidence based!*) ineffectief is gebleken. In het verleden hebben vele jongeren hun taalvaardigheid ontwikkeld ondanks, en niet dankzij, ineffectief formalistisch taalonderwijs. Om het met een boutade te zeggen: het is aangetoond dat onderwijs over de bepaling van gesteldheid, zelfs als dat op een leeftijd gebeurt waarop het abstractievermogen van de leerlingen voldoende gevorderd is om dit aan te kunnen, geen bijdrage aan hun taalvaardigheid levert.

Er doet zich in verband met de taalvaardigheid van instromers in de lerarenopleidingen in mijn ogen een probleem van zwakheid van instroom voor dat die opleidingen zelf niet opgelost kunnen krijgen tenzij in een eerder beperkt aantal gevallen. Als we onze ogen sluiten voor het probleem

ben ik ervoor bevreesd dat we een aantal uitstekend gemotiveerde studenten helaas slechts tot op het voor hen hoogst haalbare niveau kunnen brengen, maar niet tot op dat niveau dat in het belang van hun toekomstige leerlingen gewenst is. Dat legt een hypotheek op de toekomst, die door de lerarenopleidingen zelf niet gelicht kan worden.

***Het is aangetoond dat onderwijs over de bepaling van gesteldheid geen bijdrage aan hun taalvaardigheid levert.***

#### WAAROM TAALBELEID OP SCHOOL?

Het antwoord op deze vraag vinden we in de ondertitel van de Talenbeleidsnota:

**Goed voor de sterken,  
sterk voor de zwakken**

Goed onderwijs ontwikkelt alle talenten die de leerlingen hebben. Wie van bij de meet al sterk staat, heeft er recht op zich in dezelfde lijn voort te ontwikkelen, en daar is aandacht voor nodig, ook voor de zogenaamde hoogbegaafden. Maar daarbij geldt eveneens dat alle kinderen er recht op hebben zich maximaal te kunnen ontwikkelen ongeacht hun persoonlijke kenmerken en ongeacht hun maatschappelijke achtergrond. De mate waarin de school erin slaagt de initiële taalvaardigheid van kinderen in de schooltaal te ontwikkelen is in hoge mate bepalend voor de vraag in welke mate de school erin zal slagen de kinderen tot het verst mogelijke punt in hun competentieontwikkeling in alle leergebieden en vakken, gegeven hun intrinsieke mogelijkheden, te brengen. Dat is een sociale opdracht voor elke school. Het is een opdracht voor het totale schoolbeleid, voor de leraren Nederlands, en voor de leraren andere vakken.

Het vraagt om kennis en vaardigheid van leraren, coördinatoren en directie, en horizontale en verticale samenwerking en afspraken. Dit taalbeleid moet deel uitmaken van het ruimere beleid van een school, in het bijzonder het zorgbeleid en het gelijke onderwijskansenbeleid.

Met de verwijzing naar zorg en GOK wil ik absoluut niet gezegd hebben dat taalbeleid alleen daar nodig zou zijn waar er sprake is van achterstand, van problemen, van

zwakte. Of dat dit alleen betrekking zou hebben op scholen met veel NT2-leerlingen. Of dat andersstaligheid van huis uit alleen maar als probleem gezien moet worden, in plaats van als beginsituatiegegeven en opportuniteit waar de school op door kan gaan. Anders-

talige jongeren kunnen best behoorlijk taalvaardig zijn in de sociale omgang, en in het Nederlands,<sup>11</sup> maar dat garandeert nog niet dat ze daardoor ook over de nodige schoolse taalvaardigheid beschikken. Ook daarom is taalbeleid op school nodig.

## TAALVAKKENBELEID – TAALVAK NEDERLANDS

Na het taalbeleid wil ik het in wat volgt nog hebben over het beleid met betrekking tot het taalvak Nederlands. Nederlands is in ons onderwijs natuurlijk aanwezig als taalvak. Om het heel precies te zeggen: als 'leergebied' in het basisonderwijs, in het secundair onderwijs als 'vak' of als 'onderdeel' (functionele taalvaardigheid en tekstgeletterdheid) in het Project Algemene Vakken (PAV); en daarnaast ook als

bijzonder belangrijk vak bij OKAN (onthaalklassen anderstalige nieuwkomers). Bij het taalbeleid waarvan hierboven sprake zullen er duidelijke koppelingen moeten worden gemaakt met de taalvaardigheidsontwikkeling binnen Nederlands.

Met de ontwikkelingsdoelen en eindtermen van midden de jaren '90 is bij Nederlands ontwikkeling van de taalvaardigheid altijd het centrale doel geweest via de taalgebruiksmodi luisteren – spreken – lezen – schrijven. Onder invloed van de Engelse terminologie 'skills' heeft men hier in het Nederlands over gesproken als over 'de vier vaardigheden'. Jammer genoeg heeft die terminologie soms tot misverstanden geleid en onvruchtbare polemieken. Het gaat hier immers over veel meer dan alleen vaardigheid in de enge zin van het woord. Het gaat om *competenties* waarin verschillende componenten onderling samenwerken: vaardigheden, kennis en attitudes. Iemand is competent wanneer hij of zij kennen, kunnen en attitude goed weet te combineren.

In het verlengde van de Talenbeleidsnota van de minister zijn we sinds mei van dit jaar met een 'ontwikkelcommissie taalstructuren en taalvaardigheid' binnen de Entiteit Curriculum aan de slag om de eindtermen Nederlands van basisonderwijs en eerste graad secundair kritisch door te nemen, waar nodig voorstellen voor aanpassing te doen, een lijst van onontbeerlijke taalbeschouwelijke termen op te stellen evenals een meer omvattende servicelijst met dergelijke termen, en dergelijke meer.

De huidige eindtermen uit de jaren '90 omvatten een aparte component taalbeschouwing. Die taalbeschouwing is voor een deel van algemeen vormende aard. Maar ze staat vooral ten dienste van de taalvaardigheidsontwikkeling. Daarnaast vooronder-

*Iemand is competent wanneer hij of zij kennen, kunnen en attitude goed weet te combineren.*

stellen de eindtermen van de zogenaamde vier vaardigheden ook geregeld kennis en inzet van andere taalbeschouwelijke elementen. Het behoort tot onze opdracht het aspect 'kennis', in het bijzonder kennis van structurele aspecten van taal en van taalgebruik die belangrijk voor de taalvaardigheid zijn, meer te expliciteren en zonodig verder uit te werken. Daarbij houden we terdege rekening met verschillende aandachtspunten (contextelementen, perspectieven en kennisgegevens), onder meer:

- (1) het decretaal bepaalde karakter van ontwikkelingsdoelen en eindtermen, onder meer dat het om minimumdoelen haalbaar voor de leerlingenpopulatie gaat;
- (2) het verticale, consecutieve of longitudinale perspectief: de aansluiting en overgangen in één doorgaande lijn van kleuterschool tot eind secundair;
- (3) het horizontale perspectief: waar mogelijk afstemming over de verschillende talen heen;
- (4) de leerbaarheid voor leerlingen op een welbepaald ontwikkelingsniveau;
- (5) de stand van zaken van de wetenschappelijke kennis over taalverwerking, taalvaardigheidsontwikkeling, en gestuurd taalleren, inclusief de bekende antwoorden op de vraag 'wat werkt?' (*evidence based* benadering);
- (6) de functionaliteit: functioneel voor taalvaardigheid Nederlands, voor taalvaardigheid moderne vreemde talen, voor algemeen culturele ontwikkeling;
- (7) het leerperspectief: de vraag in welke mate bepaalde taalbeschouwelijke kennis essentieel en onmisbaar is voor het taalleren van de leerlingen op een gegeven moment in hun groei.

Het zou te veel ruimte kosten om deze punten hier uitvoerig toe te lichten. Maar ik wil ze even illustreren aan de hand van een kop in DS Online van 2 augustus 2007<sup>12</sup>:

## Politie stopt taxi vol geiten

**JOHANNESBURG** - Toen politieagenten in Zuid-Afrika een taxi deed [sic] stoppen, hadden ze nooit gedacht 23 geiten en drie mannen aan te treffen in het voertuig.

Alle net genoemde aandachtspunten komen aan de orde wanneer we ons afvragen welke kennis vereist is om de dubbelzinnigheid van deze kop te verwerken. Een van de concrete vragen daarbij is: welke rol speelt welke grammaticale kennis om zo'n kop te verwerken? en vooral, om welk niveau van abstractie van die grammaticale kennis gaat het dan? Ik denk dat geen enkele taalgebruiker formele schoolse zinsontleding zal inzetten voordat hij de dubbelzinnigheid kan snappen. Het is het omgekeerde. Je moet de zin al verwerkt hebben en de dubbelzinnigheid ingezien voordat je in staat bent ze in termen van grammatica en zinsontleding te bespreken. Dat laatste kan bijvoorbeeld inhouden:

*Sterker, je kunt best specialist in de grammatica zijn en toch dergelijke congruentiefouten maken.*

- (1) *stopt* moet hier 'causatief' geïnterpreteerd worden als *doet stoppen*; *taxi vol geiten* is dan een naamwoordgroep die als geheel lijdend voorwerp is; *vol geiten* is dan een bepaling bij *taxi*;
- (2) *taxi* is lijdend voorwerp en daarnaast heb je de resultatieve werkwoordsbepaling *vol geiten*, op zich een niet zo makkelijk analyseerbare woordgroep, bij het werkwoord *stopt*; dit moet ook nog eens goed onderscheiden worden van frases met een samengesteld

werkwoord *volstoppen* met een bijhorend voorzetselvoorwerp met een voorzetselgroep ingeleid door het voorzetsel *met*.

Interessant is de foute vorm *deed* in plaats van *deden* in De Standaard. Ook hier moet je de fout al opgemerkt hebben voordat je ze met een grammatica-arsenaal ('congruentie') te lijf kunt gaan, maar dat metatalige arsenaal heb je niet nodig om de fout op te merken of om ze zelf niet te maken. Sterker, je kunt best specialist in de grammatica zijn en toch dergelijke congruentiefouten maken.

## EEN WENDSDROOM

In 1992 hebben Veerle Geudens, Rita Rymenans en ik in ons boven genoemde eindrapport enkele beleidsaanbevelingen gedaan met betrekking tot de rol van taal in alle schoolvakken, het belang van taalbeleid en van nascholing. Van die aanbevelingen is toen niets gekomen. Intussen is er veel gebeurd. Twee jaar geleden heb ik in mijn uitleiding van twee themanummers van *VONK* over taalbeleid bij wijze van slot onder het kopje 'Een wensdroom?' mét vraagteken geformuleerd: "enkele wensen die hopelijk niet louter droom blijven"<sup>13</sup>. Verschillende daarvan zijn intussen volop onderweg om gerealiseerd te worden (het 2de, 4de, 7de en 8<sup>ste</sup>), andere volgen later misschien ook nog wel:

- (1) bij de verwachte herziening verwerkt de DVO [nu EC] het onderwerp taalvaardigheid uitdrukkelijk in de eindtermen

- en ontwikkelingsdoelen van basis- en secundair onderwijs;
- (2) de minister van Onderwijs roept taalbeleid en taalvaardigheid uit als prioritair nascholingsthema;
- (3) in de eerstvolgende versie van de leerplannen van basis- en secundair onderwijs worden taal en taalvaardigheid, zowel als leerdoel dan als instrument, organisch verwerkt;
- (4) in alle lerarenopleidingen worden taal en taalvaardigheid een belangrijk thema in de vakdidactiek van alle schoolvakken en leerdomeinen (cfr. *Dertien Doelen*);
- (5) de vaktijdschriften voor basis- en secundair onderwijs bevatten geregeld artikelen over praktijk en ontwikkelingswerk inzake taal in het kader van w.o., pav, wiskunde, praktijkvakken enz.;
- (6) de betrokken lerarenverenigingen maken van taal een thema op hun studiedagen;
- (7) nascholingscentra verzorgen vakbetrokken en domeinoverschrijdende nascholingen;
- (8) op scholen werken leraren van de verschillende vakken – algemene, technische en praktijkvakken – met elkaar samen om de taalvaardigheid van hun leerlingen op te krikken; zodoende wordt het taalbeleid in de school een gedeelde verantwoordelijkheid.

Dat er een Talenbeleidsnota en een heus ministerieel talenbeleid, en een Talentweedaagse met breed perspectief zoals in september 2007, zouden aankomen, dat waren in 2005 nog wensdromen. Dromen zijn niet altijd bedrog.

Frans Daems

Universiteit Antwerpen

Departement taalkunde & Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen

frans.daems@ua.ac.be

## Noten

- 1 *In het verlengde van de talenbeleidsnota 'De lat hoog voor talen in iedere school. Goed voor de sterken, sterk voor de zwakken' van minister van Werk, Onderwijs en Vorming Frank Vandenbroucke vond op 25 en 26 september 2007 een Talentweedaagse plaats. Dit evenement kwam tot stand in samenwerking met de organisatoren van de Europese Dag van de Talen, en de verenigingen Nederlands VON, VVM en LOPON2. Dit is de tekst van de algemene inleiding door Frans Daems. U kunt alle presentaties, documentatie- en beeldmateriaal van de verschillende sessies en van de beurs bekijken en downloaden op de website <[www.delathoogvoortalen.be](http://www.delathoogvoortalen.be)>. (nvdr/RR)*
- 2 *J. Brittons Language and learning is in 1973 in het Nederlands als Aula-paperback verschenen onder de titel De taal en het leren.*
- 3 *Geudens, V., Rymenans, R. & Daems, Fr. (1992). Nederlands in de niet-taaltvakken. Eindrapport FCFO-MI nr. 90.05. Antwerpen: Universiteit Antwerpen/Ufsia, ICTL.*
- 4 *Eos magazine, nr. 9, sept. 2007.*
- 5 *Bron : <[http://nl.wikipedia.org/wiki/Afbeelding:Hominoid\\_taxonomy\\_7.png](http://nl.wikipedia.org/wiki/Afbeelding:Hominoid_taxonomy_7.png)>*
- 6 *Morren, P. (2002). Memo 2. Prehistorie – Oudheid. Antwerpen: De Boeck, p. 74.*
- 7 *Aangepast overgenomen uit Daems, Fr. (1994). Taal, leren en onderwijzen. Impuls, 25/1, p. 10-15.*
- 8 *Zie bv. Hajer, M. & Meestringa, T. (2004). Handboek taalgericht vakonderwijs. Bussum: Coutinho. Zie ook: <[www.taalgerichtvakonderwijs.nl](http://www.taalgerichtvakonderwijs.nl)>.*
- 9 *Paus, H., Rymenans, R. & Van Gorp, K. (2003). Dertien doelen in een dozijn: een referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen. Den Haag: Nederlandse Taalunie. Zie ook: <[www.ond.vlaanderen.be/dvo/lerarenopleiding/index.htm](http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/lerarenopleiding/index.htm)>.*
- 10 *Bron: <[www.vandenbroucke.com](http://www.vandenbroucke.com)> > Persberichten > Duidelijke en hedendaagse definitie van wat leraren moeten kennen en kunnen (persbericht van 20 april 2007).*
- 11 *Mijn Antwerpse collega Jürgen Jaspers heeft daar in de jongste jaren interessante, soms controversiële, onderzoeksbevindingen over gepubliceerd. Zie: <[www.ua.ac.be/jurgen.jaspers](http://www.ua.ac.be/jurgen.jaspers)>.*
- 12 *Ook in Ruggespraak, Onze Taal, sept. 2007, bron de website van de Nederlandse BNR Nieuwsradio:  
     Politie stopt taxi vol geiten  
     Opeengepakt op, tussen en onder de stoelen van een taxi heeft de politie in Zuid-Afrika 23 geiten en drie mannen ontdekt.*
- 13 *Daems, Fr. (2005). Taalbeleid in 2005 – Uitleiding. VONK, 35/2, p. 75-79.*