

# Conferentie na de peiling Frans

**Basisonderwijs**

21 oktober 2009

**Verslag**

Curriculum

**Aanbevelingen**

Nicole Bya (eindredactie)

Willy Clijsters

Anne-Marie Schaerlaekens



elektronische versie:

[http://www.ond.vlaanderen.be/  
dvo/peilingen](http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/peilingen)

## Voorwoord

---

Sinds 2002 organiseert de Vlaamse overheid peilingen in het basis- en secundair onderwijs om na te gaan in welke mate scholen de ontwikkelingsdoelen of eindtermen bereiken met hun leerlingen. Er wordt ook onderzocht of scholen hierin sterk van elkaar verschillen. Dit levert belangrijke beleidsinformatie op waaruit zowel scholen als de overheid kunnen leren.

In oktober 2009 organiseerde het Ministerie van Onderwijs en Vorming voor het derde jaar op rij conferenties na peilingen. In 2007, met wereldoriëntatie (domein natuur), biologie en informatieverwerving en –verwerking, lag de klemtoon op natuurwetenschappen en omgaan met informatie. In 2008 stonden talen centraal: Nederlands in het basisonderwijs en Frans in de eerste graad A-stroom. In 2009 was het de beurt aan Frans in het basisonderwijs en werd ook een conferentie over wiskunde in de B-stroom van de eerste graad van het secundair onderwijs georganiseerd.

Het is belangrijk dat op deze conferenties de discussie over onderwijskwaliteit gevoerd wordt met vertegenwoordigers uit alle onderwijsgeledingen. Daarom werden alle scholen, de pedagogische begeleidingsdiensten, inspectie, de lerarenopleidingen en organisaties die rechtstreeks en onrechtstreeks bij onderwijs betrokken zijn uitgenodigd.

In het eerste deel van deze brochure vindt u het syntheseverslag van de gesprekken in de werkgroepen tijdens de conferentie. In het tweede deel vindt u de aanbevelingen van drie onafhankelijke deskundigen. Er werd hen gevraagd om deze dag te volgen en om daarna aanbevelingen voor het volledige onderwijsveld te formuleren. Zij deden dat op grond van hun deskundigheid en zij hielden rekening met de bijdragen van de consultatie en de gesprekken tijdens de conferentie. Ik hoop dat iedereen deze aanbevelingen ernstig overweegt en dat iedereen bereid is om over te gaan tot verbeteracties. Kwaliteitsverbetering in het onderwijs is een continu proces dat maar echt slaagt als verschillende actoren een bijdrage leveren in de richting van een gezamenlijk doel.



Pascal Smet

Vlaams minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel



# Inhoud

---

Voorwoord .....	3
Inleiding .....	6
Deel 1: Verslag van de werksessies tijdens de conferentie op 21 oktober 2009 .....	8
1. Algemene commentaren .....	9
2. Verklaringen voor de positieve resultaten .....	9
3. Verklaringen voor de tegenvallende resultaten .....	10
4. Hefbomen voor verbetering .....	12
4.1 Didactiek .....	12
4.2 Leermiddelen .....	14
4.3 Eindtermen .....	15
4.4 Leerplannen .....	16
4.5 Opleiding .....	16
4.6 Begeleiding en nascholing .....	18
4.7 Inspectie .....	19
4.8 Schoolbeleid .....	20
Deel 2: Aanbevelingen van de externe deskundigen .....	21
Didactische aanpak .....	21
Eindtermen – Leerplannen – Leermiddelen .....	27
Opleiding – Nascholing – Begeleiding .....	30
Schoolbeleid .....	33
Schoolomgeving, thuismilieu .....	36

## 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 een onderwijsniveau of van een graad in het secundair onderwijs. Dat zijn de ontwikkelingsdoelen en eindtermen.

In welke mate slagen scholen erin om met de leerlingen van het basisonderwijs de eindtermen voor de vaardigheden luisteren, lezen, schrijven en spreken Frans te realiseren? Slagen scholen in deze maatschappelijke opdracht? Zijn sommige eindtermen te hoog gegrepen voor deze leerlingen? Om dergelijke vragen betrouwbaar en objectief te beantwoorden, hebben we in het Vlaamse 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 waarop 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, lerarenop-leiders, 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 Frans in het basisonderwijs werd afgenomen op 29 mei 2008, de resultaten werden vrijgegeven op het colloquium in maart 2009 en aansluitend daarbij 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 Ministerie van Onderwijs en Vorming: <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/peilingen>.

# 1 Verslag van de werksessies tijdens de conferentie op 21 oktober 2009

*Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming (AKOV) - Curriculum*

---

Op 21 oktober 2009 nodigde de onderwijsminister alle betrokkenen uit om samen te reflecteren over de resultaten van de peiling Frans in het basisonderwijs. Gedurende twee werksessies werd in kleine groepen gedebatteerd over de kwaliteit van het onderwijs voor dit leergebied. Een 80-tal personen nam deel aan het gesprek. Vijf groepen werden heterogeen samengesteld, rekening houdend met de functie van de deelnemers: leraar, directeur, lerarenopleider, begeleider, leerplanmaker, nascholer, inspecteur, uitgever of 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 verklaart men de resultaten? 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 vijf 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. Men stelt vast dat er zo weinig leraren aanwezig zijn op de conferentie en men vindt dit spijtig. De aanwezige leraren zijn nochtans van mening dat de gesprekken zeer leerrijk zijn voor hen. Na afloop van de debatten spraken heel wat deelnemers uitdrukkelijk 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 en ontwikkelingsdoelen, leerplannen, opleiding, begeleiding en nascholing, inspectie en schoolbeleid.

## 1. Algemene commentaren

In het algemeen liggen de resultaten in de lijn van de verwachtingen, zij het dat de uitzonderlijk goede scores voor de schriftelijke proeven verwondering wekken. Een groep betreurt het feit dat de fraaie resultaten niet direct aansporen tot verbeteracties. Een andere groep denkt dan weer dat deze positieve ervaring motiverend zal werken voor leerlingen en leerkrachten.

## 2. Verklaringen voor de positieve resultaten

De goede resultaten voor lezen en luisteren sluiten aan bij de verwachtingen. Deze vaardigheden worden veel geoefend in de les en de meeste handboeken besteden er ook veel aandacht aan. Het uitmuntende karakter van de scores wijten drie van de vijf groepen aan te laag gestelde eisen. Een deelnemer geeft aan dat de meningsverschillen over waar de lat moet worden gelegd in het basisonderwijs veel groter zijn dan in het secundair onderwijs. Aangezien het onderwijsveld het laatste woord had, werd volgens hem de lat (te) laag gelegd bij de cesuurbepaling. Dit blijkt ook uit de reactie van een leraar die zegt dat hij de toetsjes in zijn handboek veel te gemakkelijk vindt. Andere deelnemers, in verschillende groepen, wijzen op de getoetste eindtermen (uit 1998) die volgens hen echt wel minimaal zijn. Bovendien laten de eindtermen zelf ook wel wat interpretatieruimte. Men verwacht dat met de nieuwe eindtermen de lat wellicht hoger zal komen te liggen. In een groep wees men in de discussie op de druk van ouders en collega's van de eerste graad secundair onderwijs. Voorkomen dat leerlingen zakken voor Frans in het secundair onderwijs is nog vaak



de opdracht voor het basisonderwijs. Maar, er zijn ook positieve verklaringen voor de goede resultaten. Men wijst op de inspanningen die geleverd werden op het vlak van de afstemming tussen basisonderwijs en secundair onderwijs en de betere kennis van de eindtermen, zij het dat leerkrachten niet altijd het onderscheid maken tussen eindtermen en leerplandoelstellingen. In een aantal scholen maakt taalinitiatie Frans een verschil.

### 3. Verklaringen voor de tegenvallende resultaten

Hier gaat het over de minder goede score voor de spreekproef. Naast enkele algemene oorzaken die mogelijk een rol hebben gespeeld, zoals spreekangst of blokkades van leerlingen tegenover een onbekende toetsassistent, stuiten we op een hardnekkige vicieuze cirkel die in alle groepen als verklaring werd aangehaald. Vanuit onzekerheid over hun eigen taalvaardigheid komen heel wat leraren in een vorm van vermijdingsgedrag terecht, vooral voor spreken en mondelinge interactie. Dit werkt zeker niet stimulerend voor de spreekdurf van de leerlingen. Door de onzekerheid van de leerkrachten wordt de lestijd voor Frans in het basisonderwijs grotendeels besteed aan het inoefenen van kennis en schriftelijke vaardigheden. Dit heeft tot gevolg dat er te weinig lestijd gaat naar de communicatieve vaardigheden spreken en luisteren, maar ook naar echt begrijpend lezen. Voor lezen wordt bij Frans eerder gefocust op luidop technisch lezen met het accent op de correcte uitspraak. Aangezien veel leerkrachten basisonderwijs zelf te weinig Frans spreken tijdens de lessen, is –volgens een groep– de overgang naar het secundair onderwijs voor veel leerlingen niet eenvoudig omdat ze daar plots geconfronteerd worden met een leerkracht die (bijna) uitsluitend Frans spreekt. Een andere groep merkt op dat leerlingen door die confrontatie in het secundair onderwijs vaak helemaal dichtklappen.

Volgens een andere groep ligt de onzekerheid van de leraren ook aan de basis van het bijna slaafs volgen van een handboek. Het handboek biedt houvast en de veiligheid dat de leerplandoelstellingen bereikt zullen worden. Gebrek aan tijd en druk om het handboek volledig te behandelen, worden aangehaald om niet aan de mondelinge vaardigheden te werken. En zo gaat te weinig onderwijstijd naar spreken en luisteren. Een aanwezige leerkracht geeft aan dat ze het handboek gebruikt voor woordenschat en grammatica, maar daarnaast ook zelf aanvullend materiaal zoekt.

Door gebrek aan expertise en door onzekerheid blijkt dit echter slechts door een minderheid van de leerkrachten te gebeuren. In de lerarenopleidingen probeert men kandidaat-leraren te leren om kritisch om te gaan met leermethodes. Een groep stelt dat de onzekerheid van kleuteronderwijzers en leerkrachten lager onderwijs over de eigen capaciteiten om Frans te geven, de reden is dat in sommige scholen geen taalinitiatie wordt aangeboden. Spreken inoefenen met grote groepen is ook niet eenvoudig. In groepjes spreken is nog te moeilijk voor jonge kinderen. Ingestudeerde dialogjes naspelen helpt niet echt om spreekdurf te ontwikkelen. Mede hierdoor zijn leerlingen niet echt vertrouwd met de reële gespreksituatie zoals in de praktische proef. Spreekplaten om over te vertellen die bij taalinitiatie gebruikt worden, komen in het formele taallessen nauwelijks aan bod. Frans speels aanbrenge is nog een aandachtspunt. Taal wordt te veel beschouwd als een studieobject en te weinig als een communicatiemiddel: men brengt vooral losse taalelementen aan en legt te veel de nadruk op het aanleren van regeltjes. Nochtans begint men bij de moedertaalverwerving ook niet met het uitleggen van de dt-regels. De transfer naar gebeurtenissen uit het dagelijks leven gebeurt, behalve in het Brusselse, voor Frans beduidend minder dan voor de andere leergebieden.

Volgens velen schiet de lerarenopleiding hier tekort. Een leraar stelt dat hij in zijn opleiding alleen maar woordenschat heeft gekregen en nooit zelf heeft leren spreken.

Zijn de leraren voldoende opgeleid om Frans te geven in het basisonderwijs? De lage slaagpercentages voor het onlangs afgeschafte taalexamen doen hieromtrent twijfels rijzen. Er worden decretaal hoge eisen gesteld aan de lerarenopleiding (afgestudeerden zouden ERK- niveau B1-B2 moeten halen), maar daar staan geen middelen tegenover. Kandidaat-leraren krijgen maximum 2 à 3 uur per week Frans en dat niet eens elk semester of elk jaar. De ruimte om ernstige tekorten op het vlak van taalvaardigheid bij te sturen ontbreekt soms. Het huidige systeem met studiepunten zorgt er voor dat studenten die zakken voor Frans, toch hun diploma halen en Frans mogen geven in de derde graad basisonderwijs. Bovendien kampen de lerarenopleidingen met een sterk wijzigende instroom: waar vroeger voornamelijk leerlingen uit het aso instroomden, zijn het nu vooral tso-bso leerlingen die voor de lerarenopleiding kiezen. Frans is vaak geen positieve keuze van deze studenten. In Brussel en om taalinitiatie te geven is een degelijke taalvaardigheid echter een must.

De nascholingen zijn vaker gericht op vakinhouden dan op taalvaardigheid. In het algemeen blijken leraren zich moeilijk te engageren voor nascholingen (Frans), dit geldt nog sterker voor langdurige nascholingen (in het buitenland of in Wallonië). Het aanbod overtreft hier meestal de vraag.

Leerkrachten kaarten aan dat zij in het basisonderwijs naast Frans ook nog nascholingen hebben voor Nederlands, wiskunde, wereldoriëntatie ... Het is bovendien niet evident om leraren basisonderwijs vrij te roosteren voor nascholing. Doordat Frans een leergebied is waar niet het hele team bij betrokken is komt het ook minder aanbod bij teambesprekingen. Hier ligt een taak voor het schoolbeleid en de pedagogische begeleiding om de leerkrachten die Frans geven te ondersteunen.

## 4. Hefbomen voor verbetering

### 4.1 *Didactiek*

Er heerst consensus over het feit dat de leerstof op een speelse, motiverende manier moet worden aangebracht. Hierbij komen verscheidene didactische elementen kijken. Ervaringsgericht en taakgericht onderwijs (bv. een brood kopen in het Frans) dat aansluit bij hun leefwereld, motiveert kinderen om de nodige kennis hiervoor te studeren. Veel minder dan in andere leergebieden is er bij Frans aandacht voor de transfer naar het dagelijks leven. De deelnemers onderstrepen het belang van succeservaringen om het aanvankelijke enthousiasme van de kinderen te behouden. Dit heeft als consequentie dat de evaluatie op een andere manier moet aangepakt worden. Een evaluatiecultuur waarbij overdreven veel getoetst wordt en waarbij iedere (vorm)fout resulteert in het verlies van punten, leidt onvermijdelijk tot demotivatie en spreekangst. Een beginnende taalleerder moet weten dat fouten maken mag en dat de verstaanbaarheid van de boodschap het belangrijkste is. Waarom niet positief evalueren door te bevestigen (bv. door aan te vinken) wat iemand kan? Een deelnemer pleit er voor om leerlingen zichzelf te laten beoordelen: Wat kan ik al zeggen? Wat begrijp ik al? Hierbij kan een taalportfolio een stimulerende rol spelen: leerlingen worden meer betrokken bij wat ze leren.

De nieuwe eindtermen die een extra accent leggen op mondelinge taalvaardigheid en interactie vormen volgens de deelnemers een hefboom om hier werk van te maken.

Zoveel mogelijk de doeltaal hanteren als instructietaal wordt door alle deelnemers onderschreven. Wel verschilt men van mening over de vraag of de leraar van in het begin zoveel mogelijk Frans moet spreken, dan wel gaandeweg de instructietaal moet introduceren. Franstalige leerlingen in de klas kunnen positief ingezet worden om iets uit te leggen aan hun medeleerlingen of om spreekkansen te creëren met heterogene groepjes.

Het lesmateriaal moet speels en authentiek zijn. CD's en DVD's kunnen en mogen de leraar niet vervangen. Gebruik van relevante Franstalige media in combinatie met een leraar die voldoende in staat is om wat kinderen horen via native speakers wat trager te herhalen, is volgens een deelnemer het meest ideale.

Er bestaat discussie over het integreren van Frans in andere leergebieden. In het muzisch-creatieve domein (drama, muziek, spelvormen, bewegingstussendoortjes...) is een integratie van Frans blijkbaar het gemakkelijkste. Vaak blijft dit echter beperkt tot het aanleren van een Frans versje of liedje. Integratie van Frans in andere leergebieden is aangewezen maar gebeurt zelden. In een andere groep haalt men aan dat geen nieuwe leerstof uit andere leergebieden in het Frans mag aangeboden worden. Vanuit de begeleiding stelt men dat het leren van een vreemde taal iets specifiek is met een eigen didactiek en aanpak. Indien men geïntegreerd wil lesgeven, dan moet er consequent gekozen worden voor immersie-onderwijs. Maar dat is een totaal andere optie. De scholen (directie en leraren) zien wel heel wat mogelijkheden om in de loop van de dag linken te leggen met het Frans, bijvoorbeeld tijdens een les wereldoriëntatie, men kan de dagen van de week zichtbaar in de klas ophangen, enz. In een aantal scholen is er wel al een stap gezet naar een Franse hoek in de klas of contractwerk voor Frans. De inspectie onderschrijft de mogelijkheden tot horizontale samenhang. Ook in het basisonderwijs worden er leergebiedoverschrijdende projecten georganiseerd waarin alle leergebieden – dus ook Frans – kunnen betrokken worden. Meer aandacht voor Frans in de media zou hierbij zeker ondersteunend zijn. Het uitzenden van Frans(talig)e jeugdprogramma's zou een stap in de goede richting zijn om kinderen meer vertrouwd te maken met de Franse taal.

Over de vraag wanneer en hoe beginnen met Frans heerst geen consensus. Sommige deelnemers pleiten voor het verplichten van taalinitiatie. Een deelnemer ziet niet in waarom er een onderscheid moet gemaakt worden tussen taalinitiatie en formeel

taalonderwijs indien men op een communicatieve wijze te werk gaat. Volgens hem zouden scholen met formeel Frans moeten kunnen beginnen vanaf de tweede graad. Andere groepsleden merken op dat het lessenrooster nu al zo vol is. Wat gaat er dan wegvallen? Nog anderen zien meer heil in immersie-onderwijs, maar op vrijwillige basis. Een deelnemer pleit voor het starten met een proefperiode van CLIL in het basisonderwijs, maar andere groepsleden wijzen dan weer op minder goede ervaringen of voorbeelden in Wallonië of Brussel. Een groep betreurt het feit dat de taalwetgeving geen immersie toelaat in Vlaanderen, terwijl het immersie-onderwijs boomt in Wallonië. Andere deelnemers wijzen op de knelpunten die er ongetwijfeld zijn en manen aan tot voorzichtigheid. Men vraagt naar objectieve gegevens over de effecten van immersie-onderwijs, waarbij ook aandacht moet gaan naar de effecten bij minder taalvaardige leerlingen. Bij al deze onderwijsvormen rijst de problematiek van de (taal- en didactische) competenties van de leraren. De meeste deelnemers zien meer heil in het aanmoedigen van de leraren om zich te specialiseren in Frans.

Moet er dan geopteerd worden voor een aparte leraar Frans in het basisonderwijs? Hierover zijn de meningen verdeeld. Sommigen menen dat dit tot betere resultaten voor Frans kan leiden. Anderen vinden dat het werken met een klasleerkracht net een troef is voor het basisonderwijs.

Een deelnemer blijft toch op zijn honger zitten voor de vraag: hoe leer je nu best een vreemde taal aan bij kinderen? Hoe beleven kinderen een vreemde taal en hoe komen ze tot het spreken van een vreemde taal? Anderen reageren hierop dat men meer zou moeten kijken naar de didactiek die gehanteerd wordt voor het aanleren van andere vreemde talen (Engels, Duits, Spaans) en naar de verwerving van de moedertaal. Bij de verwerving van moedertaal staat communicatie centraal, is het maken van fouten toegelaten en wordt niet gestart met het aanleren van spraakkunst.

## 4.2 *Leermiddelen*

Handboeken zijn duur. In afwachting van nieuwe handboeken op basis van de geactualiseerde eindtermen en leerplannen gaan scholen niet overstappen op een andere methode. Sommige van de bestaande handboeken hanteren een veel te stereotype aanpak waarin de communicatieve vaardigheden te weinig aan bod komen en te veel aandacht naar grammatica gaat. Speels, (semi)-authentiek materiaal met aandacht

voor activerende werkvormen en het gebruik van nieuwe media zal de motivatie van de leerlingen voor het Frans zeker ten goede komen. De deelnemers pleiten ook voor een combinatie van audio en video, met aandacht voor genoeg afwisseling van stemmen zodat gewenning wordt voorkomen. Een groep vraagt dat leermiddelenmakers duidelijker zouden aangeven wat gevraagd wordt in de eindtermen en wat mogelijke uitbreiding is. Eventueel zou dit in verschillende kleine aparte boekjes kunnen worden aangeboden, zoals dit al gebeurt voor andere leergebieden, zodat de school zelf kan bepalen welke ze wil gebruiken. Geen enkele methode is perfect. Een handboek biedt houvast en veiligheid, maar mag niet als het evangelie behandeld worden. In de lerarenopleiding moeten de studenten leren de verschillende methodes te vergelijken. Leraren moeten kritisch omgaan met het handboek en het toetsen aan de eindtermen en de leerplannen. Daarbij is het belangrijk dat leraren zelf bijstellingen maken bij het handboek en aanvullend materiaal zoeken, bv. op het internet. Het is verbazingwekkend wat leerlingen zelfs met hun beperkte woordenschat al begrijpen van teksten die bestemd zijn voor het lager onderwijs in Frankrijk of Franstalige websites zoals die van Disneyland Parijs.

### *4.3 Eindtermen*

Men verwacht veel van de nieuwe eindtermen. Belangrijk is nu dat ze ook goed worden geïmplementeerd. Een tandje bijsteken op het communicatieve vlak zal nodig zijn, maar de basisvisie is volgens een deelnemer niet veranderd.

Om de overgang tussen basis- en secundair onderwijs soepeler te laten verlopen, pleiten sommige deelnemers voor een betere afstemming tussen deze twee onderwijsniveaus. Leraren secundair onderwijs kennen de eindtermen van het basisonderwijs onvoldoende en koesteren daardoor te hoge of verkeerde verwachtingen ten opzichte van de leerlingen. Ze vertrekken onvoldoende van de beginsituatie van de leerling. Zo blijken sommige leraren Frans uit de eerste graad secundair onderwijs niet te weten dat de eindtermen Frans voor het basisonderwijs zich voor schrijven beperken tot het kopiëren. Bovendien vertrekken taalleraren in het secundair onderwijs van de veronderstelling dat begrippen als lijdend en meewerkend voorwerp verworven moeten zijn in het lager onderwijs, terwijl dit al een aantal jaren niet meer tot het curriculum van het basisonderwijs behoort. Leraren basisonderwijs gaan dan weer van de veron-

derstelling uit dat het secundair onderwijs van hen verwacht dat de leerlingen op het einde van het zesde leerjaar foutloos Frans moeten kunnen schrijven.

Een groep was unaniem vragende partij voor het ter beschikking stellen van de paralleltoetsen.

#### *4.4 Leerplannen*

Een deelnemer die betrokken is bij de ontwikkeling van de nieuwe leerplannen Frans voor het basisonderwijs, meldt dat er een afspraak is gemaakt tussen de leerplanmakers van de drie koepels om in de nieuwe leerplannen niet verder te gaan dan de nieuwe eindtermen. Door te specificeren wat er verwacht wordt (en dus ook wat er niet verwacht wordt) meent hij dat voor bepaalde onderdelen (bv. grammatica) de lat zelfs naar beneden zal gaan, ten gunste van het communicatieve. Er wordt ook een beperkter aantal basisstructuren gespecificeerd. Het is belangrijk dat leerlingen die dan ook verwerven ('Less is more'-principe). Scholen mogen zich qua inhoud dus verwachten aan drie quasi dezelfde leerplannen. De woordenlijst van 600 basiswoorden hoort daarin thuis. Men pleit voor een informatiecampagne, bijvoorbeeld per provincie, over de nieuwe eindtermen en de nieuwe leerplannen.

#### *4.5 Opleiding*

Het startniveau van Frans van de instromende kandidaat-leraren in kaart brengen met het oog op remediëring is blijkbaar in alle groepen een aandachtspunt. Eén groep merkte evenwel op dat een instaptoets zeker geen instapvoorwaarde mag worden. Om het startniveau van de kandidaat-leraren te bepalen heeft een groep lerarenopleidingen de handen in elkaar geslagen om een instrument te ontwikkelen waarmee studenten in de lerarenopleiding voor het basisonderwijs worden gescreend op hun talenkennis van het Frans. Het project heet 'stERK in Frans' en het is de bedoeling dat de test wordt afgenomen bij alle eerstejaarsstudenten bachelor lager onderwijs aan het begin van de opleiding. Als ze niet het gewenste niveau hebben om aan de opleiding te beginnen worden de studenten hierover geïnformeerd zodat ze de kans krijgen hun taalvaardigheid bij te werken. Op die manier kunnen studenten gaandeweg het vereiste niveau B1-B2 bereiken. Deelnemers van een andere groep wijzen op de PLATOV-toetsen die ook gelinkt zijn aan de ERK-niveaus. In nog



een andere groep werken de twee aanwezige hogescholen eveneens met een start-screening. Studenten die zwak scoren krijgen vrijblijvend de kans om hun kennis bij te spijkeren, maar slechts weinigen maken hier gebruik van. De meeste lerarenopleidingen blijken af te stappen van het werken met niveaugroepen. Dit is enerzijds organisatorisch moeilijk te realiseren en anderzijds vrezende de studenten van de sterkste groep dat ze een moeilijker examen zullen moeten afleggen. Een lerarenopleider meent dat de zwakkere studenten vooral baat zouden hebben bij extra onderwijstijd, op voorwaarde dat die besteed wordt aan mondelinge taalvaardigheid en niet zozeer aan kennis, zoals nu veelal gebeurt.

Een groep constateert dat het niveau dat in de basiscompetenties gesteld wordt niet door alle afgestudeerden gehaald wordt. Uit het gesprek blijkt bovendien dat – onder invloed van de meer flexibele leertrajecten, het creditsysteem en de diplomasupplementen – het voor het afnemend veld (de basisscholen) niet altijd duidelijk is wat ze mogen verwachten van afgestudeerden. Nu krijgen kandidaat-leraren die het Frans onvoldoende beheersen via het creditsysteem toch een vrijgeleide. In een groep stelt men dat deze leraren geen Frans zouden mogen geven en pleit men voor een systeem van clausulering voor Frans. Een andere groep is het niet eens over de opsplitsing van het diploma voor de onderwijsbevoegdheid van Frans. Minder sterke studenten Frans kunnen worden aangemoedigd om een immersiestage te volgen in Wallonië. Aangezien de studenten les geven in het Nederlands, is de situatie voor hen niet bedreigend, maar ze verblijven wel gedurende een bepaalde tijd in een Franstalige omgeving. De groep beveelt ook aan om voldoende lessen Frans te voorzien in de stages (in de derde graad van het lager onderwijs) van de kandidaat-leerkrachten. Sommige deelnemers stellen voor om studenten lerarenopleiding te verplichten een bepaalde tijd in een Franstalige omgeving door te brengen. Ook de deelnemers van een andere groep zijn de idee van stage in een Franstalig gebied genegen. Anderen werpen hiertegen op dat Frans maar één van de leergebieden is waarvoor de studenten onderwijsbevoegdheid moeten verwerven. Bovendien is een project van één week onvoldoende om een blijvend resultaat te boeken. De vraag of er nood is aan een bijkomende specialisatie Frans voor de leraar basisonderwijs leidt in een andere groep tot een genuanceerde discussie. Iemand pleit voor betere onderwijzers en dus moeten de eisen ook voor Frans hoger liggen. Een andere deelnemer repliceert dat een opleiding tot vakspecialist in het basisonderwijs niet wenselijk is, maar dat er wel een minimumniveau moet worden gegarandeerd. Nog iemand anders vindt niet



dat de leraar basisonderwijs vlot Frans moet kunnen praten; hij moet in de eerste plaats een goede didacticus zijn om de leerlingen aan de praat te krijgen.

Een directeur in de groep beaamt dat voor hem de pedagogische en didactische kwaliteiten primeren. Via het diplomasupplement weet een directeur of een kandidaat geslaagd was voor Frans en kan hij beslissen om hem al dan niet Frans te laten geven. Niet geslaagd zijn voor Frans zou voor de directeur in de groep geen reden zijn om een goede jonge leerkracht niet te laten starten. Al naargelang van de talenten binnen het team kan dan via functioneringsgesprekken afgesproken worden wie zich in een of andere richting verder moet bekwamen. Investeren in de mensen die je hebt en hen aansporen tot levenslang leren is dus de boodschap. De directeur verdeelt de opdrachten in zijn school en hij kan dit doen in overeenstemming met het gevoerde talenbeleid en de nascholingen hierop afstemmen. Gezien de krapte op de markt heeft een directeur trouwens niet altijd veel keuze. Algemeen vindt men dat de lat in de lerarenopleiding niet omlaag mag. Het is belangrijk dat de juiste studenten het diploma lager onderwijs behalen. Door de zwakke instroom is het echter vechten tegen de bierkaai. Voor Frans komt hier nog bij dat op basis van een erg beperkt aantal uren en in grote groepen een ERK-niveau moet bereikt worden dat toch een behoorlijk aantal uren onderwijs vergt. Frans is bovendien doorgaans geen positieve keuze van de instromende studenten. Het is ook nog zoeken naar de juiste focus tussen woordenschat/grammatica en vakdidactiek. Wellicht gaat ook hier nog te veel aandacht naar kennis ten nadele van de vaardigheden. Verder voelen lerarenopleiders Frans zich niet altijd gesteund door de directie van de hogeschool als ze veel studenten een onvoldoende geven voor Frans. In een groep pleit men er zelfs voor om naar analogie met Finland de lat hoog genoeg te leggen in de lerarenopleiding (niveau master). Gezien de uitbreiding van taalinitiatie in de hele basisschool werd ook de vraag gesteld of het niveau van Frans dat van studenten bachelor lager onderwijs verwacht wordt ook niet meer en meer geldt voor bachelor kleuteronderwijs. Onderwijsvormen zoals CLIL kan men volgens sommige deelnemers onmogelijk nog allemaal vatten binnen de reguliere lerarenopleiding.

#### *4.6 Begeleiding en nascholing*

Een leraar getuigt dat het volgen van nascholing waar constant en uitsluitend Frans gesproken werd, hem echt geholpen heeft om zijn spreekangst te overwinnen. Toch

stelt men vast dat het aanbod de vraag overtreft en dat er weinig enthousiasme is bij de leraren om nascholing te volgen. Leraren basisonderwijs vervangen is geen sinecure. Nascholing tijdens de vrije tijd is niet voor iedereen haalbaar. Maar het aanbod beantwoordt ook niet steeds aan de noden van de leerkracht. Misschien kan er nog een tandje bij gestoken worden op het vlak van het verspreiden van de informatie rond nascholingen? Kunnen de budgetten opgetrokken worden? Kunnen incentives (bv. in de vorm van certificering of vergoeding) een oplossing bieden? Er is geen consensus om nascholing te verplichten. Leerkrachten in een groep geven aan dat gemotiveerde leerkrachten sowieso nascholingen volgen die hen interesseren, zelfs tijdens hun vrije tijd. Zij pleiten voor een gevarieerd aanbod. In een andere groep wijst men er op dat het via de nieuwe functioneringsgesprekken mogelijk is om, in het kader van een persoonlijk ontwikkelingsplan, leerkrachten aan te zetten tot het volgen van nascholingen. Dit opent mogelijkheden voor de directie om bij bepaalde personeelsleden aan te dringen op een nascholing Frans. Uiteraard blijft de vraag of het geleerde na afloop ook wordt toegepast in de eigen klaspraktijk. Instappen in netwerken om kennis te maken met elkaars lespraktijken en methodes, bijvoorbeeld leraren basisschool en eerste graad, is belangrijk om te zorgen voor een multiplicatoreffect. In die zin is het organiseren van en deelnemen aan hospiteerbeurten een belangrijke en zeer goedkope vorm van nascholing. Men wijst op het bestaan van interessante websites met goed materiaal. Misschien zijn ze niet voldoende gekend of niet voor iedereen even toegankelijk. In een groep pleit men voor een documentatiecentrum/mediatheek voor Frans (met spelletjes, prentenboeken, tijdschriften voor kinderen, handboeken) in elke provinciehoofdstad. Met dat materiaal kan het Frans op school spelser aangepakt worden.

#### 4.7 *Inspectie*

De inspectie meldt dat ze tot nu toe weinig echt falende leerkrachten heeft gezien maar dat dit wellicht ook te maken heeft met het feit dat de inspectie eigenlijk geen leerkrachten beoordeelt tijdens de doorlichting. Door het systeem van de gedifferentieerde doorlichting zal Frans wellicht meer in de focus komen te liggen.

#### 4.8 Schoolbeleid

Algemeen ziet men heil in een doordacht taalbeleid in de basisschool. Frans moet meer aandacht krijgen op teambesprekingen, zodat het tot een meer geïntegreerde aanpak kan komen op school. Taalinitiatie, CLIL en dergelijke moeten bewuste keuzes zijn en gedragen worden door het hele team. Het is niet goed als een school start met taalinitiatie onder druk van de concurrentie of van ouders. Het is belangrijk goed na te denken over alle implicaties: wettelijk kader, organisatie, communicatie, deskundigheidsbevordering... Leraren aanmoedigen om zich te specialiseren in Frans en hun deskundigheid op te voeren zodat ze inzetbaar zijn in verschillende klassen, maakt deel uit van het taalbeleid. De meeste deelnemers verkiezen deze optie boven het inzetten van bachelors Frans. Enkele deelnemers hebben goede ervaringen met het inschakelen van ouders voor bv. lees- en spreekgroepen. Een groep hoopt dat de ludieke aanpak van taalinitiatie navolging zal vinden in het formele Frans dat start in het vijfde leerjaar. Indien ook de nieuwe leerplannen en handboeken daar op inspelen zal het onderwijs Frans in de basisschool ongetwijfeld winnen aan communicativiteit. Een deelnemer meldt dat sommige lerarenopleidingen ook voor kleuteronderwijzers taalinitiatie als keuzevak aanbieden. Voor leraren Frans in het basisonderwijs werd nascholing gegeven. Men heeft echter nog geen weet van de effecten hiervan.

# 2

## Aanbevelingen van de externe deskundigen

*Nicole Bya, Willy Clijsters en Anne-Marie Schaerlaekens*

---

De positieve resultaten van de peiling<sup>1</sup> wijzen enerzijds op een efficiënt onderwijs Frans in het basisonderwijs. Toch brengen de peilingsresultaten aan het licht dat een (soms belangrijk) aantal leerlingen echte problemen heeft. Wat kan er dus verder gedaan worden om de kwaliteit van het onderwijs Frans in het basisonderwijs te verbeteren en positieve resultaten voor alle leerlingen haalbaar te maken? Anderzijds zijn er minder goede resultaten voor mondelinge vaardigheden in het algemeen en voor spreekvaardigheid in het bijzonder. En toch zijn de communicatieve vaardigheden, volgens de eindtermen, de belangrijkste in het basisonderwijs. Hoe kan dat verbeterd worden?

De volgende aanbevelingen werden geformuleerd op basis van de resultaten van de peiling Frans in het basisonderwijs, van de consultatie en van de groepsdiscussies tijdens de open conferentie.

### **Didactische aanpak**

**Aanbeveling 1: De didactische aanpak van de leerkracht aan de heterogeniteit van de bevolking van de basisschool aanpassen**

De mogelijkheden en talenten van de leerlingen kunnen erg verschillend zijn. Dit vereist een specifieke aanpak (bijvoorbeeld peer tutoring), opdat elk kind maximaal aan zijn trekken komt. Om deze heterogeniteit op te vangen zou men ook een beroep kunnen doen op (groot)ouders of andere sympathisanten om bepaalde opdrachten in (homogenere) groepjes uit te voeren.

---

1 De peilingsresultaten zijn uitermate positief: van 88% (luisteren) tot 99% (lezen). Ze overtreffen zelfs de al positieve verwachtingen van de leerkrachten: van 78% (luisteren) tot 89% (schrijven). Toch klonken op de 'open conferentie' nogal wat negatieve geluiden over allerlei aspecten van het onderwijs Frans in het basisonderwijs. Deze schijnbare tegenspraak verdient zeker aandacht en opheldering.

## Aanbeveling 2: Een op communicatie gerichte didactische aanpak ondersteunen

De huidige didactische aanpak is teveel op kennis gericht. Het gaat vooral om basisgrammatica, woordenschat, specifieke zinnnetjes, soms ingestudeerde dialogesjes. Deze kennis schijnt het einddoel van de lessen te zijn. Maar een dergelijke houding is niet op communicatie gericht, wat toch door de eindtermen gevraagd wordt. Gezien de leeftijd van de leerlingen – ze zitten in het basisonderwijs –, moet men het volgende voor ogen houden: jonge kinderen zijn gevoeliger voor impliciet taalleren, waarbij grammatica niet systematisch de centrale plaats inneemt (al moet die toch niet verdwijnen). Een taal impliciet leren betekent dat de leerlingen in een taalbad gedompeld worden, dat ze de gelegenheid krijgen de taal te horen en naar de taal ‘in gebruik’, ‘in actie’ te luisteren. Deze didactische aanpak kan beter tot de ontwikkeling van de verschillende communicatieve vaardigheden bijdragen.

Frans is anderzijds het eerste vreemde-taalvak waarmee de leerlingen op school kennis maken. Hun enthousiasme en leergierigheid zijn nog erg groot. Dat mag niet verloren gaan! Integendeel, ze moeten ten volle benut worden door hen zo snel mogelijk het besef te geven dat ze met de nieuwe taal iets kunnen doen, in levens-echte situaties (rollenspelletjes, toneeltjes...), correspondentieklassen, klasontmoetingen, taalklassen (naar analogie met bosklassen), lectuur (aangepaste verhaaltjes, strips...), verfilmde sketches, eenvoudige opdrachten bij een stadsbezoek, interviews, tv-programma's... Uitwisselingen bieden talrijke interessante mogelijkheden om het gebruik van de taal zinvol te maken en om de intrinsieke motivatie van de leerlingen te versterken. Ook een taakgericht onderwijs kan daartoe bijdragen. De bedoeling van die aanpak is de leerlingen realistische taken te laten uitvoeren. Dit leidt tot een hogere motivatie omdat jonge leerders de voorgestelde taken als zinvolle communicatieve situaties ervaren. Anderzijds worden ze zo gemotiveerd om de nodige kennis en vaardigheden te verwerven om in staat te zijn die taken uit te voeren. De transfer van het geleerde naar het dagelijks leven wordt hier ten volle gerealiseerd. Die pistes moeten dan ook sterk aangemoedigd worden.

De inrichting van een heuse Franse klashoek kan een flinke hulp zijn om het gebruik van leermiddelen te vergemakkelijken: de didactische uitrusting kan vast blijven staan, de opstelling kan er vrijer zijn om makkelijker in groepjes (hoekenwerk) te kunnen werken, leerlingen kunnen zelf taken uitvoeren, zoals documentatie verzamelen en tentoonstellen.

### Aanbeveling 3: Mondelinge vaardigheden voorrang geven

Het uitgangspunt om de mondelinge vaardigheden te ontwikkelen ligt in het principe ‘doeltaal is voertaal’. Als de leerkracht met de leerlingen Frans praat, als de leerlingen stilaan aan de Franse klanken, aan de Franse uitspraak, aan de Franse intonatie gewend worden, zullen ze zelf ook spontaan Frans gaan gebruiken. Het is echter duidelijk dat ze in het begin van het vijfde jaar niet alles in het Frans kunnen verstaan. Toch kan een herhaaldelijk gebruik van de doeltaal als instructietaal al doeltreffend werken. Anderzijds toont dit gebruik van de doeltaal hen aan dat Frans nuttig is, een echt communicatiemiddel is.

Het principe ‘doeltaal is instructietaal’ moet zoveel mogelijk toegepast worden. Leraars moeten van hun spreekangst af, zowel door betere vorming in de lerarenopleiding als door navorming. Ook communicatieve oefeningen met de leerlingen moeten meer gebeuren. In grotere klassen is daartoe te weinig gelegenheid. Voldoende tot meer tijd voor het Frans in het uurrooster lijkt essentieel.

#### **Spreekvaardigheid**

Om Frans te kunnen spreken moeten de leerlingen deze als spreektaal herhaaldelijk oefenen. De minder goede peilingsresultaten voor spreken zijn wellicht het gevolg van zeer beperkt oefenen in de klas. In de beste gevallen spelen leerlingen ingestudeerde dialoges na, maar daarmee alleen ontwikkelen ze geen spreekdurf en worden ze niet vertrouwd met reële gesprekssituaties.

Die spreekdurf moet absoluut bevorderd worden door bijvoorbeeld:

- fouten bij het spreken toe te laten in de klas.
- Zeker deze jonge leerlingen moeten weten dat hun spreektaal niet perfect moet zijn zolang de boodschap maar verstaanbaar is. Bij de eerste niveaus die het Europees Referentiekader (ERK) definieert, wordt heel duidelijk aangegeven dat de boodschap taalfouten kan bevatten. Er wordt zelfs beschreven hoe de gesprekspartner kan helpen om moeilijke ideeën uit te drukken. Het gaat hier om een ‘survival level’ en dat kan dus inderdaad fouten bevatten.
- Veel spreekkansen te geven.

- ‘Al doende leert men’ zegt het spreekwoord. Dit is uitermate waar voor spreekvaardigheid. Allerlei mogelijkheden zouden moeten gecreëerd worden om de leerlingen Frans te laten praten, hoe kort ook.
- Voor 10- à 12-jarigen is een ludieke aanpak essentieel.

### **Luistervaardigheid**

Ook deze vaardigheid zal alleen ontwikkeld worden via confrontatie met de gesproken taal. Als de leerkracht veel Frans in de klas gebruikt, zal dit een positieve rol spelen. Het gebruik van CD's of DVD's met (semi-) authentiek materiaal, met verschillende stemmen zijn uitstekende middelen om het luistervermogen van de leerlingen te verbeteren. Daaraan moeten nog interactieve mondelinge activiteiten met de leerkracht of met een andere leerling toegevoegd worden. De leerlingen moeten inderdaad allerlei mogelijkheden krijgen om het gebruik van een interactieve taal te trainen. Rollenspelletjes zijn daar een uitstekend middel voor. Herhaaldelijk en progressief trainen van de gesproken taal is absoluut nodig om de luistervaardigheid te verbeteren.

Naast de mondelinge vaardigheden worden natuurlijk ook lees- en schrijfvaardigheden geoefend. Wat de leesstrategieën betreft bevelen we aan meer aandacht te besteden aan echte leesstrategieën. Op het vlak van de schrijfvaardigheid gaan de geactualiseerde eindtermen verder dan de vorige. Toch bevelen we ten sterkste aan dat de mondelinge vaardigheden de absolute voorrang zouden bewaren.

### **Aanbeveling 4: Anders evalueren**

Anders evalueren is absoluut noodzakelijk. Het huidige evaluatiesysteem bestaat vooral in het verliezen van punten, het opsommen van fouten, van wat de leerling (nog) niet kan. Deze houding leidt natuurlijk tot een gevoel van angst en veroorzaakt een gebrek aan durf. Om de (spreek)durf te ontwikkelen, om het plezier van Frans te leren bewaren, kortom om de interne motivatie te laten groeien, zou men meer naar een positieve evaluatie moeten evolueren. Positief evalueren bestaat uit echte valorisatie van wat de leerling kan, een appreciatie van de ‘weg’ die al afgelegd werd naar een bepaald objectief. Een dergelijke evaluatie verwijst naar de fundamente van het ERK en, in het bijzonder, naar het taalportfolio dat een concrete verwezen-



lijking is van het ERK. Daarin worden de verschillende stappen in het beheersen van een taal heel concreet en nauwkeurig beschreven; aan de gebruiker wordt gevraagd zichzelf te evalueren door te bepalen op welke trap van de ladder hij staat. Dit geeft vertrouwen. Zelfevaluatie is ook al in basisonderwijs een belangrijke hefboom om de leerling verantwoordelijk te maken voor zijn eigen leren. In het basisonderwijs zou de evaluatie best ook minder gericht zijn op de schriftelijke vaardigheid.

### Aanbeveling 5: Onderwijsstrategieën aan leerprofielen aanpassen

Daar kinderen een taal hoofdzakelijk impliciet, spontaan leren, moet de leerkracht specifieke strategieën gebruiken om zijn leerlingen daarbij te ondersteunen. Visuele hulp is waarschijnlijk wat men dan het vaakst en het meest spontaan gaat gebruiken. Terecht. Het is echt wel efficiënt: beelden (met of zonder woorden) helpen de leerlingen hun geheugen te activeren. Eenvoudige posters met specifieke vragen of enkele sleutelwoorden helpen niet alleen bij een spreek- of schrijfo opdracht maar zijn ook en vooral uitstekende leermiddelen bij visueel ingestelde kinderen. Ook de andere leerprofielen mogen niet vergeten worden. Auditief ingestelde leerlingen moeten de gelegenheid krijgen woorden en uitdrukkingen te horen en zelf uit te spreken terwijl voor ‘kinestheten’ de nieuwe ‘input’ best met een verhaaltje ingekleed wordt of door henzelf uitgebeeld wordt om echte kennis te verwerven. We zien hier hoe belangrijk het is rekening te houden met de verschillende leerwijzen en leerstrategieën van de leerlingen. Dit is zeker een verrijkende piste die uitgediept dient te worden.

### Aanbeveling 6: Bepaalde groepen ondersteunen

Dyslexie en andere leer- en gedragsstoornissen als ADHD worden tegenwoordig makkelijker en vroeger gedetecteerd. Leerkrachten moeten opgeleid worden om deze problemen bij hun leerlingen te herkennen en ze vervolgens te rapporteren aan de aangewezen instanties. Daarna moeten voor deze leerlingen aangepaste maatregelen uitgewerkt worden, bijvoorbeeld een aangepaste didactische aanpak, het ter beschikking stellen van aangepaste hulpmiddelen.

Hetzelfde geldt mutatis mutandis voor leerlingen, die overkomen uit een andere school die in de klas moeten opgenomen worden of a fortiori voor migranten of vluchtelingen, die afkomstig zijn uit een ander taalgebied.

Er is bij het leergebied Frans in de basisschool een apert gebrek aan aandacht voor bijvoorbeeld allochtonen en kinderen met speciale leerproblemen. Nochtans liegen de resultaten van de peiling er niet om. Bij de soms wat (over)enthousiaste aanbevelingen als CLIL in de basisschool, vroege taalinitiatie en onderdompeling, Frans zo vroeg mogelijk, zou de vraag naar ‘wat met deze speciale groepen?’ vanaf het begin moeten geïncorporeerd worden. Kiest men een afzonderlijk beleid voor deze kinderen? Zo niet: van welke andere lestijden gaat men wat afknabbelen om dit te realiseren? Ook hier lijkt tijd een heel belangrijke factor, die schromelijk onderschat wordt.

### Aanbeveling 7: Frans in andere leergebieden integreren

Het feit dat Frans door onderwijzers gegeven wordt biedt een interessant voordeel: als ze in andere leergebieden met de leerlingen werken, kunnen ze van tijd tot tijd Frans gebruiken in verband met de behandelde thematiek. Dit geldt bijvoorbeeld voor wereldoriëntatie. Toch is muzische vorming het leergebied bij uitstek waarbij Frans gemakkelijker geïntegreerd kan worden. Een Frans liedje of kort versje aanleren helpt ongetwijfeld om kinderen ervan bewust te maken dat Frans in andere streken een werkelijkheid is, dat die taal echt door andere mensen en kinderen (en zelfs niet zo ver van hen) gesproken wordt.

### Aanbeveling 8: Motivatie van de leerlingen onderhouden

De peiling wijst op een goede motivatie van de leerlingen. Het blijft belangrijk die motivatie te bewaren en te versterken. Daarom moet de leerkracht enthousiasme uitstralen voor de nieuwe taal en vooral zich hoeden voor een (te) schoolse aanpak van het Frans door zich vooral op kennis en heel formeel gebruik van de taal te richten. Taal moet verkend kunnen worden in toepassingen die in de werkelijkheid van de leerlingen verankerd zijn. Didactiek en leermiddelen zouden de kinderen succeservaringen moeten laten opdoen: “Ik kan iets doen met het Frans dat ik leer”. Functioneel taalgebruik en taakgerichte aanpak moedigen de leerlingen enorm aan en leiden naar succeservaring. De leerstof moet ook op een speelse motiverende manier aangebracht worden. Dit geldt vooral voor deze (zeer) jonge leerders, voor wie een meer speelse aanpak meer rendeert.

## Eindtermen – Leerplannen – Leermiddelen

### Aanbeveling 9: Verwarring en onzekerheid bestrijden door het statuut van de referentiekaders en leermiddelen te verduidelijken

De eindtermen zijn de leidraad bij uitstek van de (creatieve) leerkrachten. In het basisonderwijs zijn deze laatste echter verantwoordelijk voor diverse leergebieden, elk met een eigen didactiek. Het is voor hen dan ook niet makkelijk om voor al deze inhouden evenveel inspanningen te leveren om inhoudelijk en methodologisch bij te blijven. Daarom zoekt men zijn toevlucht in het handboek of de methode, uitgewerkt door inhoudelijke en didactische vakspecialisten, want dit biedt houvast en geeft vertrouwen.

De nieuwe eindtermen, die heel duidelijk de nadruk op het communicatieve vlak leggen, moeten absoluut goed geïmplementeerd worden. Het is echt dringend nodig om de leerkrachten over de eindtermen te informeren en rond dit referentiekader te communiceren. Veel leerkrachten kennen de eindtermen niet of onvoldoende.

Toch mag niet vergeten worden dat er, naast de eindtermen, ook leerplannen bestaan. Welk verband bestaat tussen beide? Wat moet de leerkracht als basis voor zijn werk beschouwen? En wat moet gezegd worden over de methodes die leerkrachten vaak als een absolute leidraad beschouwen?

Uit het naast elkaar bestaan van deze drie ontstaat een grote verwarring en onzekerheid bij de leerkrachten. Een verduidelijking van het statuut van die verschillende referentiekaders zou alles al eenvoudiger maken.

### Aanbeveling 10: Leermiddelen op referentiekaders laten afstemmen en creatief en kritisch gebruiken

Een doorgedreven samenwerking met de uitgevers zou ook kunnen leiden tot de publicatie van methodes en leermiddelen die leerkrachten echt steunen en helpen de eindtermen te bereiken en tegelijk de leerplannen te volgen. Leerplannen zijn voor de leraar een nuttig werkinstrument als hij voldoende vrijheid krijgt of inbouwt om af te wijken van het gebruikte handboek of methode. Een dergelijke actie zou de leerkrachten zeker geruststellen qua inhoud en doeleinden van hun lessen en zou

tegelijk een betere naleving van de eindtermen vergemakkelijken. In dit opzicht wordt de netoverschrijdende basiswoordenschatlijst zeer positief ervaren.

Leermiddelen en methodes spelen dus een belangrijke rol omdat ze leerkrachten direct en concreet kunnen steunen met aangepast materiaal. Hierna volgen kort enkele karakteristieken van aangepast materiaal.

Leermiddelen en methodes moeten

- aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen van het basisonderwijs,
- meer aandacht besteden aan activerende werkvormen, aan speelse aanpak,
- plaats maken voor authentiek materiaal (bv. uit de Franstalige media),
- bij luistermateriaal voor afwisseling van stemmen zorgen,
- de band met eindtermen en leerplannen expliciet aangeven,
- voldoende gevarieerd materiaal bieden zodat alle types en niveaus van leerders hun gading vinden.

De beschikbare leermiddelen blijven, volgens getuigenissen, eerder beperkt tot de gekende traditionele leermiddelen als een leer- en een oefenboek. Er is echter nood aan een gevarieerd aanbod van leermiddelen aangepast aan de jonge leeftijd van de basisschoolleerlingen, dit vooral voor communicatieve oefeningen. Een voor de hand liggende oplossing zou hier kunnen zijn het uitwisselen van materiaal dat de leerkrachten zelf maakten en met succes probeerden, bijvoorbeeld via een soort ruilbeurs op internet. Anderzijds zouden thematische werkgroepjes voor aangepast oefenmateriaal kunnen zorgen, dat vervolgens in het ruil- of uitwisselingscircuit zou kunnen gebracht worden. Hier is zeker een rol weggelegd voor de talenwebsite [www.delathoogvoortalen.be](http://www.delathoogvoortalen.be). Hier ligt zeker ook een opdracht voor de educatieve uitgevers. Leermiddelenmakers zouden er dus ook voor moeten zorgen dat ze hun materiaal op referentiekaders afstemmen.

Tegelijkertijd moeten leerkrachten zich ook meer onafhankelijk opstellen tegenover de gebruikte methode. In geen geval moeten ze het handboek ‘consumeren’ en slaafs volgen. De methode is een werkmiddel dat een leidraad kan zijn, maar leerkrachten moeten leren er creatief en kritisch mee om te gaan. Ze moeten ten eerste het handboek kritisch naast de eindtermen en de leerplannen leggen en zorgen voor aanvulling en bijsturing. Ze mogen nooit aarzelen uit het aanbod van de methode zelf te selecteren wat voor hun leerlingen zinvol en nuttig is, en daarnaast ook zelf gekozen (authentiek) materiaal te gebruiken, dit in overeenstemming met de referentiekaders.

### Aanbeveling 11: Een beroep doen op ICT

In het veld stelt zich een probleem met het gebruik van ondersteunende leermiddelen (cassettes, video’s...). Zoals blijkt uit het onderzoek worden ze nauwelijks gebruikt en als ze gebruikt worden, zijn de prestaties van de geteste leerlingen zwak(ke). Dit aspect van de vreemde-talendidactiek moet zeker én in de initiële opleiding én in de nascholing bijgewerkt worden, want de moderne leermiddelen, en vooral ICT, bieden schitterende mogelijkheden om het vreemde-talenonderwijs authentieker, speelser en aantrekkelijker te maken. Deze elektronische middelen hebben trouwens geen geheimen voor de hedendaagse leerlingen. Hierdoor kan een beroep gedaan worden op de creativiteit en de competentie én van de leerlingen én van hun (groot)ouders. Sommige auteurssoftware is zo gebruiksvriendelijk dat wie een elementaire computervaardigheid bezit, in een mum van tijd allerlei multimediale oefeningen kan creëren. Vele leerlingen hebben een digitaal foto toestel en kunnen foto’s leveren, een of andere ouder (of een collega) kent iets van audiomontage of van Photoshop... Dit soort samenwerking slaat bovendien spontaan een brug tussen school en thuis en de ‘lessen’ Frans krijgen er een eigen lokale ‘look and feel’ door.

## Opleiding – Nascholing – Begeleiding

**Aanbeveling 12: Voor taalcompetentie van leerkrachten zorgen om aangepaste, op communicatie gerichte didactiek te vergemakkelijken**

Het verbeteren van de kwalitatieve instroom is duidelijk ingebed in een breed politiek en economisch kader, hier bestaan geen goedkope oplossingen voor.

De competentie Frans van de all-rounder die de basisschoolleerkracht moet zijn, laat soms te wensen over. De instroom in de lerarenopleiding en het daar gehanteerde evaluatiesysteem zouden voor een groot deel verantwoordelijk zijn voor deze situatie. Men kan echter slechts aan anderen doorgeven, wat men zelf heeft! Dit gebrek aan taalcompetentie leidt tot een onaangepaste didactiek, tot een verkrampd zich vastklampen aan de gebruikte leer methode en het fnuikt alle vrij initiatief van de leerkracht.

Een ingangstest Frans bij aanvang van de lerarenopleiding moet aangeven welke kandidaten zwak zijn voor Frans, hieraan moeten remediëringsopties en eventueel een individueel begeleidingsplan gekoppeld worden. Aan het einde van de opleiding zou dan een voldoende niveau Frans kunnen aangetoond worden. Indien ook dat niet haalbaar is, moet de onvoldoende competentie Frans op het diploma geattesteerd worden en mag een dergelijke leerkracht niet aangesteld worden voor Frans. Men kan dan in de nascholing mogelijkheden bieden om dit voldoende niveau alsnog te behalen.

Creativiteit is zeker meer haalbaar als het leergebied Frans toevertrouwd wordt aan één enkele leerkracht. Hij kan zich dan in de taal en in de specifieke didactiek van Frans als vreemde taal voor jonge leerlingen bekwalijken. Hij kan ook de continuïteit van de leerlijn over de jaren heen garanderen en kan de aansluiting met het middelbaar onderwijs beter realiseren. Omdat hij zijn tijd niet moet versnipperen over meerdere leergebieden krijgt hij de gelegenheid om de leerinhoud beter te laten aansluiten bij de dagelijkse leefwereld (eigen dorp of wijk, eigen school, eigen klaskamer, eigen correspondentieklas ...) van de leerlingen. Die piste moet zeker naderbij bekeken worden. Hier hebben sommige scholen al een eigen oplossing gevonden: een organisatie waarbij een of meerdere leerkrachten zich specialiseren bijvoorbeeld in Frans of muzische vorming en dan ook systematisch die lessen geven. De situatie

dat één enkele leerkracht Frans geeft, is een mogelijk goede oplossing, maar kan wellicht niet overal gerealiseerd worden. In elk geval mag deze oplossing er niet toe leiden dat leerlingen de indruk krijgen dat Frans niet behoort tot de basiscompetenties van al hun leraren: zo niet zouden leergebiedoverschrijdende projecten (bv. uitwisselingen) onmogelijk worden, en kunnen kinderen de indruk krijgen dat van hen iets verwacht wordt dat hun leerkrachten zelf niet aankunnen: namelijk zich uitdrukken in het Frans.

De lerarenopleiding zou structureel voldoende kansen moeten bieden om Frans (bij) te leren, bijvoorbeeld door de leerkrachten-in-opleiding een gedeelte van hun opleiding in het Frans te laten volgen, best uiteraard in een Franstalig gebied, of door hen (een gedeelte van) hun stage te laten lopen in een Franstalige school. Dit laatste kan zeker voor de luister- of observatiestage.

Studenten moeten ook tijdens hun opleiding vertrouwd gemaakt worden met de communicatieve aanpak van taal leren. Daarom moet de nadruk ook hier op communicatie liggen. Daarvoor is een extra aan uren en/of middelen noodzakelijk in de lerarenopleiding. Als men in acht neemt dat taalinitiatie steeds meer aanwezig is in onze scholen, moet men zich bezinnen over de vraag of ook kleuteronderwijzers een voldoende basis Frans onder de knie moeten hebben.

Culturele uitwisselingen met Wallonië en Frankrijk gebeuren veel te weinig, zowel tijdens de lerarenopleiding als daarna. Blijkbaar mikken de lerarenopleidingen dan vooral op Frankrijk, omdat dit prestigieuzer lijkt, alhoewel het binnen België zeker eenvoudiger moet te realiseren zijn. De oude recepten van ‘vakantiejob in het Frans’, of ‘uitwisselingsverblijf in Wallonië’ lijken nog steeds de goedkoopste oplossing maar zijn te weinig ‘in’. ‘Bijblijven’ is de opdracht van iedereen in onze maatschappij van het levenslang leren. Daarbij hebben leerkrachten een voorbeeldfunctie. Deze morele plicht geldt ook voor de basisschoolleerkracht die in zijn opdracht het leergebied Frans aantreft.

### Aanbeveling 13: Leerkrachten steunen dankzij samenwerking tussen doeltreffende nascholing, pedagogische begeleiding en inspectie

De aanbieders van nascholing treft soms echter ook schuld: hun activiteiten zijn niet altijd even praktijkgericht.

Nascholing kan ook bijdragen tot een verbetering van het onderwijs Frans op voorwaarde

- dat de nascholing ook op taalvaardigheid gericht is,
- dat de gepaste nascholing door de leerkrachten gekend is en gevolgd wordt,
- dat er na het volgen van nascholing kans is tot uitwisseling met collega's en dat het geleerde ook in de praktijk toegepast wordt.

Pedagogische begeleiding en inspectie zouden de nascholing als vitaal onderdeel van de leerkrachtenopdracht moeten ondersteunen. Ook zouden scholen voldoende financiële (of andere materiële) impulsen moeten krijgen om hun leerkrachten aan te zetten om deel te nemen aan nascholingsactiviteiten: klasvrij maken van wie naar een nascholing wil, terugbetaling van gemaakte kosten (inschrijvingsgeld, verplaatsingskosten...). Spijtig genoeg laat de huidige onderwijsorganisatie niet toe bijgeschoolde leerkrachten een promotie te geven of hen een financiële incentive toe te kennen.

Samenwerking tussen de nascholing en de pedagogische begeleiding kan er zeker toe bijdragen om na de nascholing leerkrachten verder te steunen in de transfer van het geleerde naar de lespraktijk.



## Schoolbeleid

### Aanbeveling 14: Taalinitiatie stimuleren

Taalinitiatie is veel ludieker dan de lessen Frans in de derde graad van het basisonderwijs. Kinderen die taalinitiatie hebben gevolgd, hebben meer spreekdurf en zijn meer communicatief gericht.

Om de overgang taalinitiatie – vijfde leerjaar positief te laten verlopen zijn een specifieke nascholing en een ondersteunende pedagogische begeleiding echt wel nodig.

Omdat taalinitiatie de beginsituatie voor het Frans leren echt positief beïnvloedt, kan die misschien gestimuleerd worden.

### Aanbeveling 15: Voor continuïteit zorgen

Dit betreft vooreerst wat we de verticale continuïteit zouden kunnen noemen, de continuïteit over de studie jaren heen.

In een secundaire school komen leerlingen samen uit diverse basisscholen. De mobiliteit die onze maatschappij meer en meer kenmerkt, maakt zelfs dat in klassen van een basisschool al leerlingen samenkomen uit verschillende scholen. Een leerling die een (veel) grotere voorkennis heeft voor een bepaald vak, loopt groot gevaar dat hij zijn motivatie voor het vak verliest. Wie daarentegen met een leerachterstand arriveert in een nieuwe klas, riskeert volledig af te haken.

Er moet aan die continuïteit ook op het veld gewerkt worden. Het basisonderwijs ervaart vandaag veel druk vanuit het secundair. Zo denken sommige leerkrachten basisonderwijs dat het secundair onderwijs verwacht dat de leerlingen foutloos Frans kunnen schrijven, terwijl de leerkrachten secundair onderwijs heel zelden op de hoogte zijn van de verwachtingen van de eindtermen voor het basisonderwijs. Er moet dus dringend iets gedaan worden aan een betere kennis van elkaars situatie en aan meer wederzijds begrip, dit met het oog op een vlotte overgang van de leerlingen. Sporadisch werden in het verleden reeds pogingen ondernomen om de leerkrachten Frans van basis- en van secundair onderwijs samen te brengen om elkaar te informeren en zo voor meer continuïteit te zorgen. Deze contacten liepen om diverse

redenen meestal uit op een sisser, onder meer omdat het vrijblijvende lokale initiatieven waren. Het nut ervan wordt echter niet in twijfel getrokken. Deze contacten zouden dus best een structureel karakter krijgen, bijvoorbeeld door ze op te nemen in de doorlichtingen. Nu al aan te bevelen mogelijkheden zijn brugsessies basisonderwijs – secundair onderwijs en hospiteerbeurten. De pedagogische begeleiding kan hiervoor een grote hulp zijn.

Een eenvoudige, maar niet voor de hand liggende oplossing is echter dat één leerkracht tegelijk (een gedeelte van het) Frans geeft in de basisschool én in de eerste graad van het secundair onderwijs. Deze persoon zou dan op een ideale manier een brugfunctie kunnen vervullen.

Overleg tussen de taalleerkrachten van de verschillende leerjaren en talen, tussen de collega's van de basis- en van de secundaire scholen is essentieel om continuïteit te brengen in didactische methodieken en zeker ook uniformiteit in de gebruikte metataal.

Daarnaast is er wat we de horizontale continuïteit zouden kunnen noemen. In alle klassen en in de verschillende leergebieden moet dezelfde taal gebruikt worden, dit wil zeggen dezelfde terminologie voor dezelfde dingen, bijvoorbeeld de grammaticale metataal.

Didactische of onderwijsorganisatorische experimenten, indien zorgvuldig voorbereid en opgevolgd, kunnen nuttig zijn, maar hoe kunnen wij ervoor zorgen dat de leerwinst van die experimenten niet verloren gaat? Het lot van de 'proefkonijntjes' na het experiment mag niet uit het oog verloren worden.

Didactische of onderwijsorganisatorische hervormingen zijn soms wenselijk, maar te veel verandering in een te korte tijd scheidt enkel onrust en chaos, zowel bij leerkrachten als bij leerlingen en ouders, wat nefast is voor het rendement van het onderwijs.

Idealiter is de continuïteit gegarandeerd op Vlaams niveau, zodat leerlingen die van klas of van school veranderen niet geconfronteerd worden met nieuwe benamingen voor realiteiten die ze tot dan anders genoemd hebben.

## Aanbeveling 16: Een doordacht talenbeleid voeren

Het beleid van een basisschool moet er in eerste instantie op gericht zijn alle leerlingen zo goed mogelijk Nederlands te leren. Dit is uitermate belangrijk voor verdere studies en voor een latere job. Het Nederlands is de onderwijstaal in Vlaanderen en tevens de dagelijkse omgangstaal. In elke klas zijn er echter leerlingen voor wie de thuistaal niet het Nederlands is, of althans niet het standaard Nederlands.

Ook de lessen Frans kunnen bijdragen tot de beheersing van een correct Nederlands. Ze moeten aansluiten bij de kennis opgedaan in de lessen Nederlands en minstens dezelfde metataal gebruiken. Ze kunnen zich inspireren op de technieken (toneeltjes, rollenspellen, presentaties...) die in de lessen ‘moedertaal’ gebruikt worden.

De school moet een doordacht talenbeleid voeren: welke plaats neemt het Nederlands in? Hoe worden klassen ingedeeld? Welke rol zien we voor het Frans? Vanaf welke klas? Hoe worden klassen ingedeeld? Een speciale leerkracht voor Frans in alle klassen? Hoe talenoverleg organiseren? Wat is het beleid tegenover kinderen die van huis uit Franstalig zijn, hoe kan men ze eventueel inschakelen als extra stimulators? Hoe is het beleid tegenover kinderen die thuis noch Nederlands noch Frans spreken, en bij wie het dus gaat om een derde taal?

Schoolbeleid draagt ook een grote verantwoordelijkheid in verband met de volgende punten:

- Frans moet meer aandacht krijgen in de teambespreking, zodat het ook op een meer geïntegreerde aanpak kan rekenen.
- Waar taalinitiatie bestaat, moeten afspraken gemaakt worden met betrekking tot de overgang naar de formele lessen Frans.
- Het is belangrijk dat een persoonlijk ontwikkelingsplan van de leerkracht gekoppeld wordt aan het functioneringsgesprek, waarbij nascholing bindend kan zijn. Dit opent wellicht mogelijkheden voor de directie om bij bepaalde personeelsleden aan te dringen op een nascholing Frans in functie van het persoonlijk ontwikkelingsplan.

- De school moet bewust voor taalinitiatie kiezen (en niet onder druk van concurrentie of van ouders). Bij de implementatie moet de directie de leerkrachten echt steunen (met behulp van de pedagogische begeleiding en van de nascholing).

Het zoeken naar een uitwisselingsschool die Franstalig is verdient zeker aanbeveling (corresponderen, chatten, gezamenlijke projecten, bij elkaar op bezoek...). Deze uitwisselingen gebeuren best via thematische projecten die meerdere leergebieden omvatten, wat meteen een argument is om te stellen dat er niet één gespecialiseerde leerkracht Frans moet zijn, maar dat Frans spreken een vaardigheid is die past bij elke leerkracht.

## Schoolomgeving, thuismilieu

### Aanbeveling 17: Betrokkenheid van de schoolomgeving, van het thuismilieu stimuleren

Herkenbaarheid motiveert bij het leren. Niets is echter meer herkenbaar dan de eigen leefomgeving, dit is de schoolcontext, de schoolomgeving, de eigen thuis ... Er moeten dan ook zoveel mogelijk elementen hieruit in de les Frans gebruikt worden. Daartoe moet de leerkracht durven afwijken van de anonieme, want onherkenbare fictie van de stereotypische situaties in het handboek of in de methode. In rollenspelen kan hij leerlingen situaties laten spelen in de school, in de schoolomgeving, in het eigen dorp of wijk, in het eigen gezin...

Hij kan de ouders betrekken bij de taken Frans (maar dan liefst in slechts beperkte mate, want niet alle ouders spreken Frans). Hij kan wat leerlingen thuis beleven, benutten in de les Frans (een tv-programma, een uitstap, een vrijetijdsactiviteit...).

De gemeenschap kan ook haar steentje bijdragen. De media zouden ervoor moeten zorgen dat hun aanbod ook meer Franstalig is. Kinderen zouden zo bijvoorbeeld meer de kans moeten krijgen (en gestimuleerd worden) om eens naar Franse liedjes te luisteren of naar Franstalige tekenfilmmpjes te kijken.

Ook de eigen thuis kan hier een positieve rol spelen. Ook op Franstalige zenders zijn er leuke kinder- en jongerenprogramma's. Maar kennen onze leerkrachten, onze ouders deze? De leerlingen zeker niet ...



**Samenstelling**

Curriculum

**Verantwoordelijke uitgever**

Ann Verhaegen

Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming

Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming

Koning Albert II-laan 15

1210 Brussel

**Foto voorpagina**

Veerle Verhaegen

**Grafische Vormgeving**

Departement Onderwijs en Vorming

Managementondersteunende Diensten (MOD)

Kim Baele

Diensten voor het Algemeen Regeringsbeleid

Communicatie

Suzie Favere

**Druk**

Beukeleirs, Lint

**Depotnummer**

D/2010/3241/046

**Uitgave**

2010

