

AFSPRAKEN BINNEN DE FAMILIE: GEDEELDE ZORGEN EN DELICATE AFSPRAKEN TUSSEN DE TAALLEERKRACHTEN MOEDERTAAL EN VREEMDE TALEN

Michaël Goethals

Inleiding

Vorige zomer publiceerde de Coördinatiecommissie Moderne Vreemde talen van het VVSKO (de 'koepel' van het katholiek secundair onderwijs in Vlaanderen), haar beleids-tekst *Taalonderwijs zoals het hoort. Globaal kader voor de ontwikkeling van actieplannen voor moderne vreemde talen*. Daarin wordt op drie niveaus aandacht besteed aan 'taalbeleid' - zij het in een betekenis van die term die ruimer is dan in andere bijdragen van deze 'stroom' gehanteerd wordt:

- centraal koepeloverstijgend,
- centraal maar binnen de eigen koepel van het VVKSO, en
- lokaal, op het niveau van de school en/of de scholengemeenschap.

We gaan in op een aantal details van dit kader en op de plaats en het aandeel van taalzorg daarin.

Van daaruit proberen we de meer algemene discussie rond afspraken tussen leerkrachten (en commissies) moedertaal en vreemde talen (en Nederlands als tweede taal) (opnieuw?) te openen. Steeds weer opnieuw blijken pogingen om afspraken te maken i.v.m. taakverdeling, bv. rond metatolige training (voor taalbeheersing, taalstudie, literatuur en cultuur, en leerstrategieën) vrij vlug 'in ademnood' te geraken. Denk maar aan de vele malen dat werkgroepen rond grammaticale terminologie opgestart zijn geweest.

De vraag: wie van ons leert de leerlingen zinsontleding, als "toch alleen maar de leraar vreemde talen daar nood aan lijkt te hebben"?

Moeten of kunnen we gemeenschappelijke activiteiten opgezet krijgen voor literatuur over de talen heen? In Vlaanderen nagenoeg onbestaande (op een paar uitzonderingen na, wellicht, op individueel initiatief); in Nederland met de invoering van het studiehuis ineens veralgemeend.

Hoe gaan we 'straks' het gesprek aan met de overheid over een gedifferentieerde inschatting van de taakbelasting van leraren, volgens vakken, soort onderwijs, niveau, ...? Ik verwijs naar de verschillen in vakgerelateerde toetsenlast, examenlast, huistakenlast, schrijf-begeleiding, noodzakelijke basislectuur (het zelf bijgelezen blijven met de literaire productie) en vakliteratuur, extra muros-activiteiten, internationale projecten. Wat gaan we in die context doen met zelfstudie-taken, projectwerkstukken en portfolio (zoals in het Nederlandse 'studiehuis'), ICT-voorziening (en ondersteuning: hardware en software) - ga maar door.

Toch zijn de taalleerkrachten in de meeste letterlijke zin de onvermijdelijke en natuurlijke bondgenoten. Zij moeten eerst met elkaar communiceren, vooraleer zij de (hier afwezige) leerkrachten van andere vakken 'de les gaan lezen' inzake gezamenlijke inspanningen van taalzorg, en training van algemene taalvaardigheid en van schoolse taalvaardigheden. In Vlaanderen alvast zijn zeer vele moedertaaldocenten tegelijkertijd ook vreemdetaaldocent, en dus dubbel betrokken partij in dit overleg.

Een vraag verder: hoe benaderen we samen (moedertaal- en vreemdetaaldocenten), in een sfeer van overleg, teamwerk en respect, de leerkrachten van de andere vakken om van hen mede-taalzorg te vragen? Laten we hen daarbij aan hun lot over of kunnen we ons zoiets indenken als wederzijdse trainingen in vakgerichte vaardigheden met vakoverschrijdende aspecten? Hoe verzoenen we die multidisciplinariteit met, of beter, hoe integreren we die in projectwerking? Kan een zog. communicatieve aanpak van het taalonderwijs wel zonder die complementariteit?

Een voorbeeld: mijn eigen best geslaagde actie (lees: voor mij de leerrijkste ervaring) was het project (1987-89) 'Communicatie en expressie bij leren en onderwijzen', waarin een team van acht leerkrachten, van taal- en andere vakken (geschiedenis, aardrijkskunde, scheikunde, godsdienst) een gezamenlijk begeleidings- en trainingsprogramma voorbereid hebben en samen uitgevoerd, voor schoolteams van leerkrachten van alle vakken, rond leesstrategieën en dramatische expressie. Ik heb als taaldocent veel over lezen geleerd van de inbreng van die collega's van andere vakken. Verrassend verrijkend is de ervaring van het leren kijken naar een tekst door een andere (vak)bril.

Hiermee loop ik wat vooruit op wat ik wil uitwerken, al is meteen de hoofdtoon gezet en wellicht de formulering van de hoofdbezorgdheid van mijn bijdrage veiliggesteld. Ik begin vooraf toch even met een paar beschouwingen rond het gebruik van de term 'Taalbeleid' binnen ons actie- en zorgenveld, Het Schoolvak Nederlands, als mijn eigen kleine bijdrage tot de profilering van deze 'stroom'.

1 De term 'Taalbeleid'

Vooreerst verwijs ik naar de ondertitel en enkele inleidende alinea's in mijn artikel in *Nova et Vetera* van januari 1997, over 'retoriek, rationaliteit en redelijkheid' in het moderne vreemde-talenonderwijs. Met 'retoriek' refereer ik naar het modieuze 'discours', naar enerzijds de relatieve onbruikbaarheid van gewone woorden voor een doorgedreven methodische discussie, en anderzijds naar het feit dat het onvermijdelijk blijkt te zijn dat vakmensen, beleidsmensen, 'professionals', u en ik, bij die discussie op een bepaald ogenblik vakjargon-status aan gewone woorden toekennen en van elkaar overnemen, met inhoudelijke specificeringen die van het gewone, spontane taalgebruik afwijken. Woorden die schijnbaar duidelijk zijn voor iedereen, worden modewoorden. En precies omdat iedereen ze meent goed te begrijpen omdat ze zo alledaags zijn, worden ze door even zovelen met een eigen, vaak niet of slecht geëxpliciteerde eigen agenda opgevuld. Ambigüiteit is rijkdom in taalzaken, maar dat is niet altijd handig in 'business', in gespecialiseerde discussies.

Dit overleg rond ‘taalbeleid’ is m.i. inderdaad dringend aan wat desambiguering toe. We maken hetzelfde mee met andere ‘technische’ termen van ons vak: communicatie(f); cultuur, intercultureel, multicultureel; modern, traditioneel; creatief; rollenspel; thematisch; functioneel; competentie (en dan zwijgen we maar wijselijk over kerndoel, eindterm, basiscompetentie).

Wij hebben in het Nederlands ergens een gebruiksregel voor samenstellingen in de zin van ‘twee is genoeg’: bij veelgebruikte samenstellingen van meer dan twee delen tenderen we delen te laten vallen om er dan maar twee verder te gebruiken. ‘Taal - mmm - beleid’ wordt vanzelf ‘taalbeleid’.

Laat me je even uitdagen: breid deze term eens opnieuw uit met een derde, ev. vierde lid, om preciezer te zeggen wat je zelf met ‘taalbeleid’ bedoelt of denkt dat de auteurs of sprekers, de ‘gebruikers’ van de term bedoelen: (bekommer je daarbij even niet om het stilistisch gehalte van het maaksel): ik neem een voorbeeld uit onze eigen beleidstekst: ‘(taal)*leermiddelen*beleid’. We drukken uit wat door een ‘beleid’ met/van/aan taal/taalgebruik/taalonderwijs moet bevorderd/beschermd/verzorgd worden? Op een sjabloon als dit:

taal		beleid		
....	taal		(beleid)	
....	taal		beleid	
....	(taal)	leermiddelen	beleid	
....	taal			
....				

De mogelijkheden (of feitelijke bezorgdheden) zijn legio. Ik dacht alvast aan volgende toch wel erg verschillende aspecten/punten van zorg:

standaard school	taal	(gebruiks)	bevordering
	taal	vaardigheids	bevordering
	taal	zorg	(beleid)
	taal	onderwijs	beleid
	taal	leermiddelen	beleid
meer (politieke)	talig	heids	beleid
	taal	planning	
	taal	keuze	ondersteuning/advies

Een discussie over taalbeleid waarin al deze ‘zorgen’ door elkaar geklutst worden is gedoemd tot misverstanden. Taalbeleid wordt zo een *container*begrip, een verzamelnaam voor alles wat we aanvoelen als een (weg naar) oplossingen voor wat we op dit moment zorgwekkend achten aan de situatie van het taalonderwijs, het moedertaalonderwijs, het taalgedrag in en rond de school.

Niet zelden krijg je bij de lectuur van teksten over taalbeleid de indruk van een ad hoc vernauwing van de bezorgdheid. Wij hopen dat de bijdrage van ons *globaal* kader voor actie-

plannen Moderne Vreemde Talen (MVT) precies de volle breedte in beeld brengt (en beslist: het is nog in veel verder detail preciseerbaar, en op een aantal door ons veronachtzaamde aspecten aanvulbaar, ondanks de vele overlegrondes die eraan voorafgingen).

2 Beleid = structuren

De lezers uit Nederland zullen even het overzichtje van de handout nodig hebben (zie bijlage) om het concrete voorbeeld van taalbeleid dat ik wil presenteren te kunnen situeren (en wellicht is het voor een aantal Vlaamse collega's die minder bij schooloverstijgend beleid betrokken zijn, ook nog nuttig). Het toont de niveaus van beleid en de partners daarbij:

> de *centrale* overheid

- 1 - bereidt formulering voor van *kern(leer)doelen/eindtermen* (DVO, Dienst voor Onderwijsontwikkeling)
- 2 - *adviseert* (VLOR, Vlaamse OnderwijsRaad)
- 3 - bekrachtigt (in het parlement)
- 7 - en *inspecteert* (de gemeenschapinspectie)

> de *koepels* coördineren en begeleiden de werking van hun scholen:

- 4 - zij formuleren *leerplannen* (leerplancommissies)
- 5 - zij verzorgen pedagogische *begeleiding* op schoolniveau en op vakniveau

> de *scholen lokaal*

- 6 - realiseren hun onderwijs

De cijfertjes verwijzen naar de volgorde van de schakels in deze structurele ketting.

Het zal zonder meer duidelijk zijn dat zoiets als 'het' taalbeleid geen monolithisch gegeven is, iets waarover met gezag en met één stem gesproken wordt.

'Taalonderwijs zoals het hoort. Globaal kader voor de ontwikkeling van actieplannen voor moderne vreemde talen'.

Laat me één en ander overlopen en situeren. *Taalonderwijs zoals het hoort* is zoals de ondertitel zegt een 'kader', een overzicht en een structurering. Uit de begeleidende tekst die tevens een intentieverklaring inhoudt voor twee eerste acties 2000-2002 (rond *vakgroepwerking* en rond *minimale materiële uitrusting* voor een goed taalonderwijs) licht ik een paar relevante passages:

Niemand zal beweren dat we zijn waar we moeten zijn. Er leeft zowel bij de leraren MVT als bij de inspectie en de begeleiding, zowel bij de overheid als bij de publieke opinie, nog steeds een sterk gevoel dat 'er nog veel moet verbeteren' aan dat deel van het onderwijslandschap.

(...)

Een *actieplan* verwoordt de concrete en gedetailleerde acties die men wil ondernemen om een bepaald doel te bereiken. Daarbij worden o.m. de verschillende

actoren geïdentificeerd (wie moet voor welk onderdeel zorgen?) en een tijdschema vooropgesteld. De *kadertekst* vormt de achtergrond, het globale landschap waarbinnen de actie te situeren valt: in dit geval een globaal beeld van de problematiek, een algemene inventaris waaruit achtereenvolgens en telkens volgens de prioriteiten op de momenten van planning, elementen geselecteerd kunnen worden voor actieplannen.

Het actieplan waarvoor we ons hieronder engageren is zoals we suggereerden inderdaad niet het eerste, maar eerder het tweede of derde. Een eerste actie betrof de *'Evaluatie van communicatieve vaardigheden in het vreemdetalenonderwijs'*. Die vertrok van de instructie van 16 februari 1994 rond de weging van de punten voor 'vaardigheden' en 'kennis' op het schoolrapport, waarnaar vaak vereenvoudigd verwezen wordt als 'de 60-40 regel'. De vele activiteiten rond het *ECCEL-LENTT*-project zijn mede in het kielzog daarvan te situeren.

Uit datzelfde jaar 1994 dateert de eerste werktekst van Jaak Demaere van wat zoveel werkvergaderingen en vijf jaar later 'het globaal kader voor de ontwikkeling van actieplannen' geworden is - waarvoor ik nog eens onze dank herhaal, die ook in het document verwoord staat.

Een tweede actie was de redactie van, en de publieke discussie in de katholieke secundaire scholen rond de tekst *Visie op het onderricht in de moderne vreemde talen in de leerplannen van het VVKSO* van september 1997.

(...)

Precies uit de ervaringen met de genoemde acties kwam de nood naar voren om een globaal kader te schetsen, om de totale problematiek in kaart te brengen, met de bedoeling die kaart dan a.h.w. onder de volgende acties te schuiven voor een beter perspectief, ook om geen tijd en adem te verliezen met verdedigende bemerkingen over wat we allemaal uit het oog zouden verloren zijn.

Taalonderwijs zoals het hoort is zoals gezegd een kaderdocument en als zodanig geen definitieve actiebeschrijving. (...) Aspecten die een blijvende zorg verdienen staan er in een systematisch overzicht, deze die momenteel al vrij goed of reeds enigermate verzorgd werden en/of worden, zowel als de aspecten die totnogtoe ondermaats of helemaal geen aandacht kregen.

De kadertekst *Taalonderwijs zoals het hoort* is een beleidsdocument waarvan de formulering aanpasbaar is. We willen er niet direct op vastgepind worden als op een tot in de details uitgewerkt standpunt. We stellen het nochtans wel ter beschikking van wie wil meedenken aan de optimalisering van het taalonderwijs dat wij voor de volgende generaties gestalte willen helpen geven. Het zal hopelijk ook het vakgroepoverleg per school, binnen de scholengemeenschap en wellicht ook per regio inspireren.

(...)

Het moet gelezen worden als een uitnodiging tot *samen* werken aan de beoogde verbetering. Het heeft niet de bedoeling een betweterig dictaat te zijn van wat

iedereen nu moet gaan doen. Maar het is evident dat we niet kunnen vermijden betrokken partijen te vernoemen ook buiten de eigen kring van het VSKO.

Toch zijn ook aan deze inventaris beperkingen. Aan acties rond het onderwijs in de MVT zijn ook algemene pedagogische, didactische en organisatorische aspecten die niet specifiek zijn voor MVT of daarin een specifieke uitwerking of toepassing krijgen; die m.a.w. *alle* schoolvakken of alle schoolactiviteiten betreffen. Die staan in onze kadertekst niet geëxpliciteerd. Anderen, menen en hopen wij, zullen de zorg daarover dragen.

In de inleiding op de tekst zelf van het 'Globaal kader' (p. 4) staat ook nog:

In onderstaande tekst worden in de mate van het mogelijke overlappingsen met al bestaande documenten (leerplannen, visietekst, eindtermen, beroepsprofielen) vermeden.

Dit document doet slechts zeer uitzonderlijk uitspraken over facetten die tot één taal beperkt blijven. Het gaat bijvoorbeeld niet in op de afzonderlijke leerplannen, maar wel op doelstellingen die in elk leerplan MVT aanwezig zouden moeten zijn.

Op de inhoudstafel wordt verder gecommentarieerd (ik citeer opnieuw uit de begeleidende tekst (p. 4):

De probleem- en actiedomeinen (...) worden in een zestal hoofdrubrieken gepresenteerd. Als eerste drie, eerder algemene punten staan

- de *startsituatie van de leerlingen* (1),
- de *algemeentalige doelstellingen* (2), en
- de *opleiding van taalleraren* (3).

Dan volgen drie grote, uitgewerkte rubrieken, de eerste twee over centraal taalbeleid,

- het *koepeloverstijgend centraal taalbeleid* (4.1) en
- het *centraal taalbeleid van het VVKSO* (4.2),

en tenslotte de grotendeels zelfde sub-rubrieken als domeinen van

- het *lokale taalbeleid* (5), op het niveau van de school en/of scholengemeenschap.

Met de blz. 4.1.4 (zie bijlage) als voorbeeld zal de presentatiestructuur vanzelf duidelijk zijn (ik citeer verder uit de inleiding op de eigenlijke tekst van het 'Globaal kader', p. 4):

Elk Actiepunt bevat de volgende elementen:

WAT?

Waarover gaat het? Hoe moet het MVT Onderwijs er op dat punt meer en meer gaan uit zien?

Dat staat telkens bij het titeltje *Beoogd Resultaat*.

VOOR WIE?

Ten voordele of ten gunste van wie of van wiens werk? Dat staat telkens bij het titeltje

Wie er beter van wordt.

DOOR WIE?

Wie moet deze actie uitvoeren? Van wie mogen we verwachten dat ze daar initiatieven voor nemen of rechtstreeks bij betrokken worden? Dat staat telkens bij het titeltje Uitvoerders.

HOE?

Wat moet er dan gedaan worden om dat beoogde resultaat te bekomen? Welke acties moeten ondernomen worden? Wat moet er concreet door de genoemde 'uitvoerders' gedaan worden? Dat staat telkens in een kader bij het titeltje *Actie*.

DOOR WIE GECONTROLEERD?

Bij elke actie hoort een opvolgende evaluatie. Dus moet duidelijk worden tot wiens taak de kwaliteitsbewaking van de uitvoering ervan behoort. Dat staat telkens bij het titeltje *Evaluatie van het resultaat*.

3 Een uitgestoken hand voor overleg rond taalbeleid

Reeds in het beleidsdocument *Visie op het onderricht in de moderne vreemde talen in de leerplannen van het VVKSO* wordt, in de intro van de secretaris-generaal (Goethals e.a., 1997, p. 3) gezegd dat niet alle aspecten behandeld worden, en dat er eigenlijk nog een hoofdstuk zou moeten gewijd worden

aan de rol van literatuur, multimedia, de Europese context, de uitrustingsproblematiek...

en uit de inleiding op *Taalonderwijs zoals het hoort* ('Actieplan MVT 2000-2002', p. 3), copieer ik:

Een belangrijk probleemveld moet nog een betere plaats krijgen in deze context, maar kon door omstandigheden onvoldoende verkend worden: de contactpunten tussen *moedertaalonderwijs en vreemdetalenonderwijs*. De Coördinatiecommissie MVT heeft enerzijds nog genoeg discussiestof binnen het eigen domein en anderzijds zijn er ook een groot aantal specifieke punten waar de MVT andere noden hebben dan het moedertaalonderwijs. Toch kunnen we de gemeenschappelijke noden niet ontkennen. We moeten hier dus volstaan met een uitnodiging aan de collega's moedertaal (en het raakvlak Nederlands Tweede taal) om samen te denken en te overleggen waar we elkaar kunnen ondersteunen en gemeenschappelijke acties voor kwaliteitsverbetering ondernemen.

Voor de collega's van de andere (niet taal-)vakken willen we de verzekering uitspreken dat we geenszins uit zijn op confrontatie of terreinverovering vanuit een

gevoelen van verongelijkheid. Wel integendeel willen we in een eerlijk overleg de eigen noden van het taalonderwijs voldoende duidelijk maken aan alle betrokkenen, zodat ze elk op hun domein met begrip voor en kennis van de problematiek mee kunnen beslissen over de kwaliteit die de eigen en internationale gemeenschap voor ons aller toekomst met recht opeist en die we met zijn allen in het taalonderwijs moeten mogelijk maken. Het gebruik van vreemde talen, wellicht vooral van het Engels, in deze internationale (en grotendeels ICT) context nodigt ons uit, maar dwingt ons ook tot overleg en samenwerking.

Die uitgestoken hand is niet leeg, ze is tegelijkertijd vragende partij en weet dat de eigen inspanningen voor een MVT-beleid enerzijds consequenties hebben voor moedertaal en anderzijds een aanbod van hulp voor moedertaal inhouden.

Ter vergelijking verwijs ik naar de ervaring van de laatste 10 jaar, nl. dat de inspanningen van NT2-centra zowel voor een sterke 'awareness-raising' kunnen zorgen als voor een aanbod aan didactisch ideeëngoed - vol praktische inspiratie voor het moedertaal, zowel als voor het moderne vreemde-talenonderwijs.

4 Uit het verleden: een paar initiatieven om opnieuw van te leren

Een snelle vermelding of opsomming kan nu volstaan.

1. Gemeenschappelijke of gelijktijdige nascholing

Voor alle taalleerkrachten, met afwisselend aparte, taalspecifieke en gemeenschappelijke sessies, dat creëert een ontmoetingsplaats, gelegenheid voor overleg.

2. Een paar WvT-'producten'

- Nederlands-*expressie en drama*-en-spel in het MVT onderwijs zijn twee 'werelden' die elkaar wederzijds bevruchten: dat zal elke deelnemer aan de trainingen of lezer van de bijdragen beamen.
- Principes voor de noodzakelijke aandacht voor *cultuur* (we spreken nu van 'interculturele competentie') in het MVT kunnen evengoed toegepast worden op Nederlands-moedertaal (Nederland in Vlaanderen en Vlaanderen in Nederland, in vele aspecten van het moedertaalonderwijs): die aandacht werd geactualiseerd op de Taalunie-studiedag te Leuven van 8 december 1995 'Het Beeld van Vlaanderen in Nederland en van Nederland in Vlaanderen', en de vele seminariewerken die ALO (Academische LerarenOpleiding)-studenten in Leuven aan dat onderwerp besteed hebben.

4.1 Nog initiatieven uit het verleden (zijn ze een re-activering waard?)

- Het probleem van de grammaticale terminologie

Is een eenheidsterminologie achterhaald?

Voor welke leerlingen is welke soort taalbeschouwing/-inzicht zinvol? haalbaar?

Wat zijn de voordelen van gevarieerde invalshoeken?

Er is een verschuiving naar het bekijken van grammatica als een veld voor exploratie van de realiteit; van grammatica(regels) veeleer als probabiliteit, als 'tendens' dan als streng harnas van voorschriften;

De invalshoek taaltechnologie (concordantie).

- *De vraag naar een literatuurleraar, over alle taalvakken heen*

Bieden verschuivingen in leerparadigma zoals zelfstandig leren (cf het Nederlandse 'studiehuis') hier nieuwe uitnodigingen en uitdagingen voor specifieke leerkrachtenexpertises?

4.2 Twee verdere voorbeelden van m.i. inspirerend taalbeleid

Zij het dan niet direct voor moedertaal, maar voor MVT; belangstellenden kunnen bij mij een (electronische) kopie opvragen.

1. Het 'NELLE FL teacher/trainer Career Visa'

Een teacher portfolio model: een instrument voor de taalleraar om zijn/haar eigen kwaliteit in beeld te brengen.

2. De 'Kölner Erklärung' van 2 juni 1999

Europa-gerichte scholen bepalen zelf een aantal criteria voor 'Europese', d.i. internationale kwaliteit van scholen, uiteraard over alle vakken heen. Daarbij speelt 'talen leren' een centrale rol en daarover moeten met de leerkrachten van alle vakken afspraken gemaakt worden. De vreemde-taalvaardigheid van de niet-taalleerkrachten is daar een moeilijk en delicaat discussiepunt.

Bibliografie

De Schutter, H.(2000), *Het Nederlandstalig Basisonderwijs in Brussel: een multi-ethnisch, multicultureel en meertalig perspectief*. lic. verhandeling, KULeuven: germaanse talen, juni 2000 (promotor K. Vanden Branden).

Goethals, M. (1997), 'Het Moderne Vreemde-Talenonderwijs van Vandaag: een Revolutie? Over retoriek, rationaliteit en redelijkheid rond de communicatieve aanpak, en perspectieven voor morgen'. In: *Nova et Vetera*, 1996-1997: nr. 3, 146-184.

Goethals, M. & P. Bodeux, J. De Maere, J. Dentant, S. D'Haene, T. Scheepers (1997), *Visie op het onderricht in de Moderne Vreemde Talen in de leerplannen van het VVKSO*. Brussel, Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs, dokument Kl. 50.03, sept. 1997, 21pp.

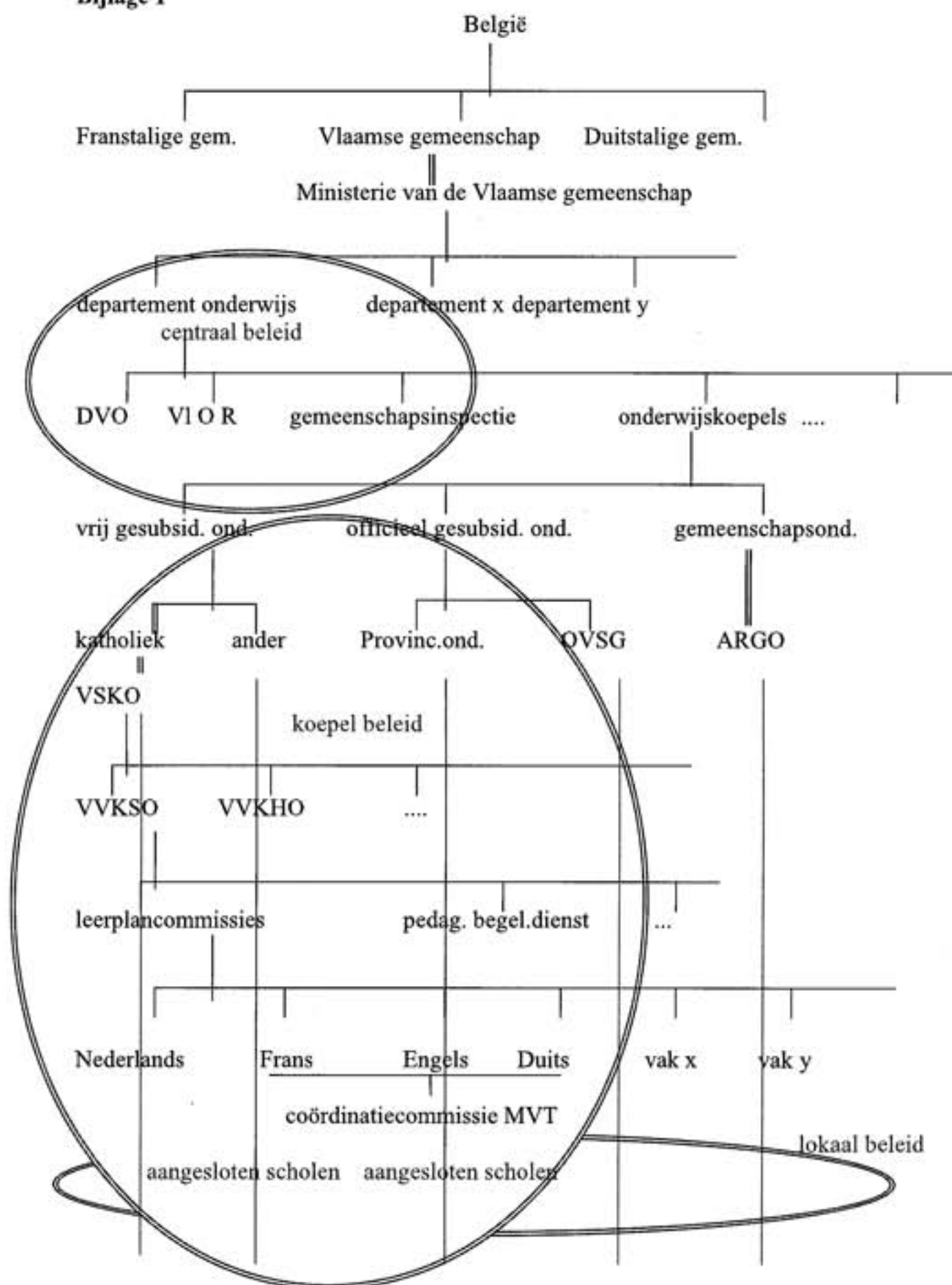
Goethals, M. & P. Bodeux, W. Dalemans, J. De Maere, S. D'Haene, T. Scheepers, F. Claus (1999), *Taalonderwijs zoals het hoort: Globaal kader voor de ontwikkeling van actieplannen voor Moderne Vreemde talen en Actieplan MVT 2000-2002*. Brussel, dokument Kl. 50.03 en bijlage, 7 juli 1999, 4 + 19 blz; uitgebreide versie met index 51 blz.

Goethals, M. & K. Batten (1999), *The NELLE Foreign Language Teacher/trainer Career Visa. With Introduction, Background and User's Guide*. Bielefeld: NELLE (Beethovenstrasse 5, D-33604 Bielefeld) 1999, Booklet with brochure, 10 + 8 pp.

Goethals, M. & P. Doyé (2000), 'Schools-for-Europe commit themselves to quality assurance: The Cologne Declaration of June 02 1999'. In: Deveugle, A. & J. Eichperger (eds.) (2000), *Roeland: Dynamiek en talen voor de Jeugd* (Jubileumboek 30 jaar Roeland), Gent: Roeland, 221-242.

Van Bavel, M. (2000), 'Taalbeleid', *Nova et Vetera*, 1999-2000: nr. 3, 202-212.

Bijlage 1





TAALONDERWIJS ZOALS HET HOORT

GLOBAAL KADER VOOR DE ONTWIKKELING VAN ACTIEPLANNEN VOOR MODERNE VREEMDE TALEN

OVERZICHT

- 1 Startsituatie van de leerlingen
- 2 Algemeentalige doelstellingen voor leerlingen secundair onderwijs
- 3 Opleiding van taalleraren
- 4 **Centraal taalbeleid**
 - 4.1 **Koepeloverstijgend** centraal taalbeleid
 - 4.1.1 Opleiding en nascholing van inspecteurs, begeleiders, opleiders en nascholers
 - 4.1.2 Motivering: belang van talen en talenonderwijs
 - 4.1.3 Onderzoek naar taakbelasting
 - 4.1.4 **Beleidslijnen**
 - 4.2 Centraal taalbeleid **VVKSO**
 - 4.2.1 Leerplanontwikkeling
 - 4.2.2 **Mentoraat**: opvang beginnende leraars
 - 4.2.3 **Vakgroepwerking**
 - 4.2.4 Verblijf in het buitenland
 - 4.2.5 **Kader voor een taalbeleid per school**
 - 4.2.5.1 Personeelsbeleid: **mediathecaris**
 - 4.2.5.2 **Lokalenbeleid**
 - 4.2.5.3 **Toestellen- en materiaalbeleid**
 - 4.2.5.4 **Budgetbeleid**
 - 4.2.5.5 **Leermiddelenbeleid**
 - 4.2.6 Motivering op waardevlak
 - 4.2.7 Diocesane talencentra
 - 4.2.8 Nascholing
 - 4.2.9 Internationalisering
- 5 **Lokaal taalbeleid**
 - 5.1 Algemene afspraken
 - 5.2 **Vakgroepwerking**
 - 5.3 Mentoraat opvang
 - 5.4 Verblijf in het buitenland
 - 5.5 Taalmiddelenbeleid
 - 5.5.1 Personeelsbeleid: **mediathecaris**
 - 5.5.2 Materiaalbeleid - **Budgetbeleid**
 - 5.5.3 **Lokalenbeleid**
 - 5.6 Leerlijnen en **leermiddelen**
 - 5.7 Contact met centrale diensten
 - 5.8 Taakverdeling
 - 5.9 Motivering op waardevlak
 - 5.10 Internationalisering

4.1.4 BELEIDSLIJNEN

BEOOGD RESULTAAT

Vastlegging van een aantal **principes** van:

- leerplanontwikkeling en leerlijnontwikkeling;
- opvang van beginnende leraren;
- verplichte nascholing van leraren inclusief aspect loopbaanplanning;
- verblijf in het buitenland voor taalleraren;
- taalmiddelenbeleid per school;
- ICT-beleid per school
- vakgroepwerking;
- toetsing;
- internationalisering;
- inzetbaarheid en aanwerving van anderstalige leraren (natieve speakers van de betreffende vreemde taal).

WIE ER BETER VAN WORDT

Ministerie, begeleiding en inspectie; leerplancommissies.

UITVOERDERS

Het **Ministerie**, dat voor de ad hoc-taakgroepen een beroep doet op **begeleiding, inspectie, coördinatiecommissie MVT** en de **vakbonden** (waar het relevant is).

ACTIE

Schema met algemene afspraken, die per koepel en per school moeten worden gepreciseerd (cf. latere uitwerking van de verschillende onderdelen).
Discussies op verschillende niveaus liggen hieraan ten grondslag.

EVALUATIE VAN HET RESULTAAT

Ministerie; inspectie; administratie; koepelorganisaties.