

TAALBELEID IN DE LERARENOPLEIDING: VAN PRAKTIJK NAAR THEORIE EN TERUG

Koen Van Gorp en Lieve Verheyden

Inleiding

Met dit artikel willen we een op de praktijk gestoeld verhaal over taalbeleid aan de lerarenopleiding vertellen. Vandaar dat concrete praktijkervaringen telkens de aanleiding vormen voor enkele meer theoretische overwegingen: ten eerste over de betekenis van het begrip 'taalbeleid' als dusdanig, en ten tweede over de ermee samenhangende inhoudelijke en procesmatige keuzes die binnen taalbeleid gevraagd worden. We eindigen met een samenvattende dwarsdoorsnede van dit complexe begrip.

1. Taalbeleid: wat het is en zou kunnen zijn

1.1 Praktijkverhaal 1: Het kijkwijzer-verhaal

Een eerste praktijkverhaal kan de toon zetten. We noemen het het kijkwijzer-verhaal.

Enkele jaren geleden werd het derde opleidingsjaar van de opleiding tot Kleuteronderwijzer (DLO-Heverlee, KHLeuven) grondig hervormd. De hervorming leidde er onder andere toe dat studenten binnen de reeks eindexamens drie mondelinge presentaties houden, telkens voor belangrijke opleidingsonderdelen (opleidingsgestuurde stage, zelfstandige stage en verdieping/innovatie), meestal aan de hand van een portfolio.

De presentaties worden geëvalueerd door telkens andere lectoren.

Algauw rees de vraag: hoe gaan we bij de evaluatie van de presentatie om met het aandeel taalvaardigheid, mondelinge presentatievaardigheid enzovoort. Wat verstaan we eronder? Wat is het gewicht van taalvaardigheid in het geheel van de presentatie? Er werd gezamenlijk beslist om een 'Kijkwijzer – mondelinge presentatie' samen te stellen¹, waarin de vaardigheid 'het houden van een mondelinge presentatie' gevat wordt in vier criteria ('structuur', '(abstracte) schooltaalvaardigheid', 'materiële organisatie', 'vlot en aangenaam'), die elk op een vierpuntschaal beoordeeld moeten worden. Elke schaalwaarde wordt per criterium omschreven, zodat de verschillende gebruikers van de kijkwijzer de schaalwaarden zo goed als mogelijk gelijk interpreteren. Er wordt ook vastgelegd welk gewicht de evaluatie van de presentatievaardigheid als dusdanig in het geheel krijgt.

Na de eerste reeks presentaties is de kijkwijzer een belangrijk onderwerp van gesprek onder de betrokken lectoren. Ongeveer iedereen is het erover eens dat de kijkwijzer een stevige basis vormt om een cijfer toe te kennen, en om feedback op te enten. Over het gewicht van de communicatievaardigheid in het geheel van de presentatie ont-

staan boeiende gesprekken. Daarnaast voelen sommige lectoren de nood aan om de kijkwijzer al in een eerste en tweede opleidingsjaar te introduceren, zodat studenten kunnen groeien in deze complexe vaardigheid. Er wordt gezocht naar een leerlijn 'mondelinge presentatie'. Andere lectoren zoeken naar mogelijkheden om de kijkwijzer aan te passen aan verwante vaardigheden, bijvoorbeeld het maken van een schriftelijke presentatie. Nog andere lectoren geven aan dat de kijkwijzer hen ook helpt om het aspect taalvaardigheid 'juister' te kunnen inschatten bij het afnemen van mondelinge examens en vermoedelijk ook tijdens stagebezoeken... Zo maakt de kijkwijzer bijvoorbeeld het relatieve belang van vormelijke eigenaardigheden duidelijk, tenminste zolang die de overdracht van de boodschap niet grondig storen.

En de studenten? Zij waren duidelijk gebaat bij een overzichtelijk en hiërarchisch geheel aan aandachtspunten, een meer geobjectiveerde evaluatie en gekaderde feedback. Hun vragen betroffen evenzeer de leerlijn door de opleiding heen, en het gewicht van de presentatievaardigheid als dusdanig in het geheel van het examen.

1.2 Taalbeleid: wat het zou kunnen zijn

In de opleiding tot Kleuteronderwijzer wordt het kijkwijzer-initiatief aangevoeld als één element van wat taalbeleid zou kunnen zijn:

- het initiatief draait om bepaalde communicatieve vaardigheden van de student;
- de betrokkenheid van een aantal collega's is een feit;
- de concrete uitwerking van de kijkwijzer veronderstelt inhoudelijke keuzes binnen een min of meer bewuste visie; en,
- het initiatief leidt tot een proces waarin nieuwe acties ontwikkeld worden, via gesprekken aan visie gewerkt wordt, en iedere betrokken lector verder zijn eigen toepassingen kan genereren.

Het hele verhaal is slechts één schakel van wat taalbeleid in de lerarenopleiding zou kunnen zijn. Namelijk, de strategische uitwerking door het team van opleiders van een bepaalde visie op taal, taalvaardigheid en taalvaardigheidsonderwijs, zodat de opleiding qua taalverwachtingen ten aanzien van en qua taalleerkansen voor studenten structureel aangepast wordt aan de taalleerbehoefte van alle studenten en ingevuld en verwezenlijkt wordt in het licht van de impliciete/expliciete (taal)doelstellingen van de opleiding.

Voor taalbeleid in deze meest doorgedreven betekenis moeten de verschillende initiatieven van een opleiding, zoals bijvoorbeeld het kijkwijzer-initiatief, passen in een strategisch geheel. In zo'n strategisch geheel wordt alles wat er rond, met, door en voor 'taal' in de opleiding gebeurt in kaart gebracht en op elkaar afgestemd, en worden de visie, de verantwoordelijkheden, de stappen van het proces, de keuzes, de criteria met betrekking tot taalvaardigheidsonderwijs bespreekbaar gemaakt. Naar deze optimale invulling van het begrip moet een opleiding langzaam aan toe willen en kunnen groeien. En in dat proces is elke schakel waardevol!

2. Taalbeleid: inhoudelijke en procesmatige keuzes

2.1 Inhoudelijke keuzes binnen een visie

Elk initiatief om het taalvaardigheidsonderwijs aan studenten van de lerarenopleiding te optimaliseren vereist inhoudelijke keuzes en beslissingen. Het spreekt voor zich dat de lerarenopleidingen die keuzes en beslissingen mee laten bepalen door wat het onderwijsbeleid vooropstelt. Anno 2004-2005 vormen de decretale ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor het BO en SO, samen met het decreet Gelijke Onderwijskansen en de teksten rond Basiscompetenties en beroepsprofielen Lerarenopleiding zonder meer belangrijke uitgangspunten.

In twee recente publicaties is voor heel wat aandachtspunten van taalbeleid in de lerarenopleiding een concrete vertaling gemaakt. Het gaat om 'Dertien doelen in een dozijn'² en 'Kijkwijzer Gelijke Onderwijskansen in een zorgbrede lerarenopleiding'^{3,4}. In beide documenten wordt uitgegaan van een hedendaagse visie op taal(vaardigheids)onderwijs: de kans op een succesvolle en geïntegreerde taal(vaardigheids)ontwikkeling bij de student vergroot als de opleiding de samenhang ziet en benut van de student als sociaal, denkend, wereldverkenner, talig, ... wezen. Deze gedachte van samenhang kan op talloze manieren vertaald worden, bijvoorbeeld:
de samenhang van talige en andere vaardigheden in taken benutten;
een waaier aan interactieve werkvormen integreren;
als lector je rol als vakspecialist en als bevorderaar van taalvaardigheid combineren;
...

2.1.1 Dertien doelen in een dozijn

'Dertien doelen in een dozijn'⁵ behandelt de vraag over welke taalcompetenties elke leraar moet beschikken, en bijgevolg ook aan welke competenties in de lerarenopleiding gewerkt moet worden. Het document onderscheidt er dertien. Ze worden zo volledig mogelijk in kaart gebracht, en met voorbeelden uit alle onderwijsniveaus geïllustreerd.

Domein 1: De leraar in interactie met zijn leerlingen
Doelstelling 1: Gesprekken voeren met leerlingen
Doelstelling 2: Beoordelen en toegankelijk maken van teksten
Doelstelling 3: Mondeling opdrachten geven
Doelstelling 4: Schriftelijk vragen en opdrachten formuleren
Doelstelling 5: Een uiteenzetting geven met schriftelijke ondersteuning
Doelstelling 6: Een schriftelijke evaluatie geven
Doelstelling 7: Vertellen
Doelstelling 8: Voorlezen

Domein 2: De leraar in interactie met volwassenen in en rond de school

Doelstelling 9: Gesprekken voeren

Doelstelling 10: Een presentatie houden met schriftelijke ondersteuning

Doelstelling 11: Schrijven

Doelstelling 12: Lezen

Domein 3: De leraar als lerende

Doelstelling 13: Innoveren en professionaliseren

2.1.2 Kijkwijzer 'Gelijke onderwijskansen'

In een eerste onderdeel van de Kijkwijzer 'Gelijke onderwijskansen' worden de tien GOK-doelstellingen 'Taalvaardigheidsonderwijs' toegepast op de lerarenopleiding zelf. Er wordt gepeild naar

de kansen binnen de opleiding om de taalvaardigheid van alle studenten te verhogen;
de talige doelstellingen waaraan de opleiding werkt;
de evaluatie van taalvaardigheid;
de oefenkansen via een interactieve aanpak;
het benutten van taalheterogeniteit;
het bewust omgaan met taal en bevorderen van taalvaardigheid in alle vakken;
de remediëringskansen;
de visieontwikkeling binnen het team;
de samenwerking met externen;
de kansen voor lectoren om zich als permanent lerende op te stellen.

De kijkwijzer kan ingezet worden bij het zoeken naar antwoorden op vragen als

- Wat is onze visie met betrekking tot taalvaardigheidsonderwijs voor leraren-in-opleiding?
- Aan welke doelen moeten we met de opleiding werken?
- Wat betekent het realiseren van die doelen concreet voor een lerarenopleiding? Of, wat zouden we moeten kunnen realiseren en hoe moeten we dat doen?

In een tweede onderdeel worden - in een volledig parallelle structuur - de competenties gebundeld voor elke leraar als begeleider van de taalvaardigheidsontwikkeling van kinderen en leerlingen. Ook met betrekking tot dit tweede luik is beleid, taalbeleid, wenselijk/noodzakelijk.

2.2 Praktijkverhaal 2: Het doelen-verhaal

Het tweede praktijkverhaal, nl. het doelen-verhaal, sluit aan bij het tweede onderdeel van de hierboven vermelde Kijkwijzer 'Gelijke onderwijskansen', namelijk 'de leraar als begeleider van de taalvaardigheidsontwikkeling van kinderen/leerlingen'. Het draait immers rond TVO-competentie 6: 'taal de hele dag'.

In het kleuteronderwijs wordt dag in dag uit aan taalontwikkeling gewerkt: tijdens het onthaal, de bewegingsles, bij het aanbrengen van een liedje, als er een verhaal wordt verteld, maar ook bij het plassen en de jassen, enz. Men heeft het daarom over 'taal de hele dag', en men vermijdt bijgevolg al te veel aandacht voor geïsoleerde 'taallesjes' of 'taalactiviteiten'. Kinderen zijn een hele dag lang met mens- en wereldverkenning en dus ook met taalontwikkeling bezig.

Studenten en collega's-lectoren 'kennen' dat principe wel, maar omdat mondelinge taal zo een moeilijk grijpbaar iets is, wordt er in voorbereidingen en ook tijdens realisaties zelden of nooit uitdrukkelijk en bewust rond gewerkt. Tot spijt van de vaklector 'taal', die de eigen investeringen in achtergronden en inzichten amper of niet vertaald ziet in de praktijk.

Om dat euvel snel en zonder veel werkgroepenoverleg te verhelpen beslist de lector 'taal' om bijkomende afspraken te maken rond het formuleren van doelstellingen op het voorbereidingsformulier. Ondanks het feit dat studenten zich enkel moeten toelleggen op de centrale ontwikkelingsdoelen van een activiteit, vraagt de taallector om op elke activiteit met interactiekansen 'kleuteronderwijzer - kleuter(s)'⁶ de mondelinge taalvaardigheidsdoelen te formuleren die in de activiteit het meest uitgesproken aan bod komen: luisteren (en begrijpen), spreken/verwoorden en/of in gesprek gaan/gesprekken voeren, aangevuld met concretisering (b.v. begrijpen van instructies m.b.t. motorisch handelen, ondersteund door enkele eenvoudige picto's). Voor de studenten, die net een hele reeks (werk)colleges over taalvaardigheidsonderwijs bij jonge kinderen achter de rug hebben, komt deze afspraak totaal niet onverwacht. Integendeel.

Een automatisch gevolg van het formuleren van een doelstelling op het voorblad van een voorbereiding is dat de lezer (lector, mentor) in de voorbereiding moet kunnen terugvinden hoe de stagiair-kleuteronderwijzer aan die doelstelling wil werken. Op die manier worden de studenten uitgenodigd, zelfs verplicht, om tijdens het voorbereiden ook de taalvaardigheidsbril op te zetten: hoe werk ik tijdens deze activiteit aan het leren begrijpen van de instructie, hoe help ik kinderen te leren verwoorden wat zij weten over, voelen bij, vinden van..., hoe leer ik hen om een gesprek te voeren.

De lectoren bij wie de voorbereidingen ter controle terechtkomen, merken stilaan die aandacht voor taalvaardigheidsonderwijs op: in de wandelgangen worden er vragen gesteld over het wat en waarom van de nieuwe afspraak; er wordt naar achtergrondinformatie gevraagd (artikel? cursustekst?); er wordt gepolst naar hoe taalvaardigheidsonderwijs in een voorbereiding verwerkt kan worden, hoe het in de praktijk begeleid/beoordeeld zou moeten worden, enz. De wandelgangsgesprekken monden

vervolgens uit in een agendapunt tijdens het teamoverleg: niet de lector 'taal' maar de andere lectoren brengen het gespreksonderwerp aan. Met wat ondersteuning verwoorden zij ook de suggestie om het begeleidings-/beoordelingsformulier aan te passen, en wel in de richting van scherpere observaties van de interacties tussen kleuteronderwijzer en kleuter(s).

Na verloop van tijd wordt het principe 'taal de hele dag' door ongeveer het hele lectorenteam gedragen. Concrete problemen worden in teamverband besproken. Een van de spin-offs van dit initiatief is dat het team even later zonder veel discussie beslist om diezelfde studenten te verplichten om voor hun stage bij de jongste kleuters met het gloednieuwe ideeënboek *Bonte Boel! Taalvaardigheidsstimulering voor de jongste kleuters via muzische vorming*⁷ aan de slag te gaan. Opnieuw een stevige stap in de richting van een gezamenlijk gedragen taalvaardigheidsonderwijs. Een heel stevige schakel ook binnen het taalbeleidsproces van de afdeling.

2.3 Procesmatige keuzes binnen een hogeschoolwerking

Een lerarenopleiding is een dynamisch geheel waarbinnen talloze processen plaatsvinden. Alles wat met taalbeleid te maken heeft, moet vertrekken vanuit en organisch verankerd raken in dat dynamische geheel. Ook taalbeleid is dus 'proces'.

De kern van het proces ligt in de voortdurende slingerbewegingen tussen plannen, handelen, reflecteren en bijsturen (PlanDoCheckAct-cyclus⁸). Met andere woorden, taalbeleid is een proces dat al doende vorm krijgt. De volgende vragen kunnen daarbij aan bod komen.

Welke stappen zetten we en in welke (voorlopige) volgorde?

Hoe stimuleren we een teamproces dat uitmondt in het spreken met één stem?

Wanneer spreken we eventueel externen aan om het team te helpen met het bepalen van een visie of met het ondersteunen van bepaalde acties?

Welke participanten (bijvoorbeeld lectoren, mentoren, studenten) betrekken we op welk moment en met welk doel? Hoe worden die betrokkenen voorbereid en begeleid? Hoe bepalen we de verantwoordelijkheden en bevoegdheden van de participanten?

Hoe geven we vorm aan de communicatie met studenten over taalbeleid en taal(vaardigheids)doelstellingen en -onderwijs?

Welke structuren zetten we op: werkgroepen, adviesgroepen, ...?

Op welke vergaderingen op welke niveaus worden welke soort gesprekken rond taalbeleid gevoerd?

Hoe communiceren we noden en wensen met betrekking tot elementen van taalbeleid naar hogere beleidsvoerders?

Hoe, waar, wanneer, door wie en op basis waarvan worden concrete acties voorgesteld? En met welke bevoegdheid?

Hoe evalueren we acties? Wie doet evaluaties? Wanneer? Met welke bevoegdheid?

Hoe vaak en op welke manier evalueren we de strategie? Wie is daarvoor verantwoor-

delijk?

Op welke manier integreren we taalbeleid in een instituutswerkplan of in andere relevante opleidingsdocumenten voor interne en externe (bijvoorbeeld stagevademecum voor mentoren) communicatie?

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

1) screening (al dan niet aan de hand van een screeningsinstrument):

probleemanalyse en -identificatie;

sterkte-/zwakteanalyse;

afbakening: wat is de rol van taal binnen de gesignaleerde problemen?

2) prioriteitenbepaling en actieplan

formulering van concrete realistische acties op verschillende niveaus (lector, vakgroep, team, departement), al dan niet aansluitend bij bestaande impulsen;

formulering van antwoorden op de W-vragen: wie doet wat wanneer met wie waar?

formulering in meetbare en evalueerbare termen;

3) acties uitvoeren

concrete, overdachte, gestructureerde acties zijn de ruggengraat van een goed taalbeleid;

4) evaluatie van en reflectie op acties

evaluatie van acties betekent zeker ook het meten van leerrendement bij studenten;

evaluatie van acties dient op langere termijn na te gaan of de opleiding erin slaagt om gelijke(re) onderwijskansen te creëren;

deel van evaluatie en reflectie is ook de communicatie over de opbrengst met de betrokken lectoren.

5) bijsturen van acties en van het vervolg- actieplan

de relatie tussen doelstellingen/prioriteiten, concrete acties en het grotere kader moet voortdurend bewaakt worden.

2.4 Een taalbeleidsplan

Bij een beleid hoort een beleidsplan. Daarin worden de elementen verwerkt die in de vorige paragraaf opgesomd staan, b.v. de resultaten van screenings allerhande, een prioriteitenbepaling gekoppeld aan een actieplan, elementen van reflectie op uitgevoerde acties, nieuwe initiatieven, zo mogelijk binnen een bijgesteld plan.

Gezien de complexiteit en de eis tot voortdurende bijsturing kan het onmogelijk de bedoeling zijn om het plan op een bepaald ogenblik volledig uitgeschreven en af ter tafel te leggen. Een taalbeleidsplan op hogeschoolniveau is veeleer een soort portfolio waarin alle stappen via documenten (verslag vergadering, korte nota, evaluatieformulier, ...) een plaats krijgen. Het is zo opgevat dat het in elk geval de dynamiek op een hogeschool kan volgen en zelfs stimuleren, eerder dan dat het die dynamiek voor eens en altijd kristalliseert.

De verantwoordelijkheid om die verzameling documenten up to date te houden, kan bij één lector liggen. Hij/zij zorgt er ook voor dat het portfolio toegankelijk is voor iedereen.

3. Een dwarsdoorsnede: taalbeleidsacties op vier dimensies

Van taalbeleid met een inhoudelijk en een procesmatig luik kunnen we een dwarsdoorsnede maken: het resultaat is een samenspel van acties op vier dimensies.

3.1 Visieontwikkeling versus concrete acties

Om inhoudelijke redenen zijn visieontwikkeling aan de ene kant en concrete acties aan de andere kant beide even noodzakelijk, onlosmakelijk met elkaar verbonden en wederzijds bepalend. Het is zelfs moeilijk af te bakenen wat eerst komt: concrete acties of visieontwikkeling. Een opleiding die op een bepaald ogenblik bewust met taalbeleid start, vertrekt immers niet van een blanco blad: in het verleden werden reeds heel wat acties ondernomen, en onder (vak)lectoren bestaat er al een – al dan niet geëxpliciteerde – min of meer coherente visie op taal(vaardigheids)onderwijs. Het spreekt voor zich dat naarmate een opleiding bewuster met taalbeleid bezig is, visie en acties elkaar sterk gaan beïnvloeden, en op die manier meer in elkaars lijn zullen komen te liggen. Daardoor zullen acties doelgerichter en effectiever kunnen worden, en tegelijk ook meer gedragen door het hele team, dat zich verbonden weet binnen een gemeenschappelijke visie.

3.2 Bottom up versus top down

In het onderwijs en dus ook in een lerarenopleiding komt verandering maar tot stand als twee bewegingen elkaar vinden. Aan de ene kant moeten er beleidsmatige initiatieven genomen worden, aan de andere kant moeten er in de basis noden tot verandering, vernieuwing, aanpassing gevoeld worden. Als die twee bewegingen elkaar op het juiste moment raken en inhoudelijk compatibel zijn, zijn de voorwaarden geschapen om aan onderwijsvernieuwing te doen. En te blijven doen, want het spreekt voor zich dat ook na de startfase een samenspel van die twee bewegingen nodig blijft.

3.3 Individuele (vak)lector versus het team

Taalbeleid komt niet alleen tot stand via een groot werkplan van het hele team, en evenmin via een wat lukrake verzameling concrete acties van individuen. Taalbeleid is een samenspel van allerlei planmatige én losse acties op wisselende niveaus en in wisselende configuraties (lector, vakgroep, jaargroep, team, ...). Die acties kunnen op allerlei momenten ontstaan, en – afhankelijk van concrete omstandigheden – een eigen leven gaan leiden, bijvoorbeeld

een lector merkt op dat nogal wat studenten amper of niet in staat zijn om goede notities te nemen. Er gebeurt een klein actieonderzoek. Het resultaat van dat actieonderzoek is een lijst met tips voor lectoren en tips voor studenten. De tips worden verspreid en tijdens het daaropvolgende teamoverleg wordt afgesproken dat lectoren van

een eerste opleidingsjaar zich daar extra op zullen toeleggen. Er wordt ook afgesproken dat studiebegeleiding die aanpak integreert in de planning van het volgende academiejahr;

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

Taalbeleid is een proces van allerlei initiatieven en acties waarrond je als team (in wisselende configuraties) in interactie treedt, en waarover je gezamenlijk nadenkt. Die uitwisseling op zich is al een belangrijk gegeven.

Om de kans op succes te vergroten hebben taalbeleidsacties nood aan de actieve medewerking van leidinggevende figuren en aan een drijvende kracht (een aanspreekpunt, een inhoudelijk ondersteuner). In een departement waarop zovele vernieuwingsimpulsen afgevuurd worden, is het verantwoord om aan een lector de opdracht te geven om alle vernieuwingsinitiatieven vanuit dat taalbeleidsperspectief te volgen en bij te sturen. Het zeker aangewezen om de lector in kwestie te ondersteunen door hem/haar een 'mandaat' te geven, en een plaats in reeds bestaande overlegstructuren. Met het oog op een nog sterker resultaat zouden taalbeleidsacties bovendien consequenties moeten kunnen meebrengen die de grenzen van het vak Nederlands of het vak taal(vaardigheids)onderwijs overstijgen.

3.4 Korte termijn versus middellange en lange termijn

Taalbeleid is nooit af; het heeft voortdurend evaluatie en bijsturing nodig. Het ontwikkelen van een taalbeleid moet je dan ook op lange termijn zien, te meer omdat op een lerarenopleiding heel veel vragen tot vernieuwing afkomen. Het is onmogelijk om al die vernieuwingsimpulsen onmiddellijk te implementeren. Daarom is het goed om af te wegen welke acties effect hebben op korte termijn en welke acties waarschijnlijk pas vruchten afwerpen op wat langere termijn, met name een effectieve verhoging van de taalvaardigheid van de studenten en van hun didactische vaardigheden met betrekking tot taalvaardigheidsonderwijs.

Het kan aangewezen zijn om in een beginfase acties te plannen waarvan de effecten op korte termijn voor lectoren zichtbaar zijn. Dat geeft een ieder het – overigens – terechte gevoel dat er echt iets gebeurt.

Aan de andere kant kunnen strategieën op middellange en lange termijn de werkdruk spreiden, en tegelijker tijd toch ook de zekerheid geven aan lectoren dat men constructief en toekomstgericht wil werken aan de bijstelling van de aanpak.

3.5 Praktijkverhaal 3: het top down-verhaal

In de loop van schooljaar 2002-2003 nam het departement Lerarenopleiding van de K.H.Leuven de beslissing om tegen september 2005 een curriculumvernieuwing te realiseren met een aantal troeven, waaronder

- tegemoetkomen aan de decretale verwachtingen in verband met een gemeenschappelijke stam voor de verschillende opleidingen, het liefst niet alleen zuiver administratief;
- tegemoetkomen aan het aangekondigde flexibiliseringsdecreet;
- inspelen op nieuwe inzichten m.b.t. onderwijs: competentiegericht onderwijs, zelfgestuurd onderwijs, alternatieve assessmentvormen, ... ;
- aansluiten bij het GOK-ideeëngoed, enz.

De opleiding tot Kleuteronderwijzer van diezelfde lerarenopleiding neemt deze gelegenheid te baat en beslist om tegen dezelfde deadline een zeer drastische curriculumhervorming voor te bereiden.

Nu, twee jaar na de beslissing, en enkele maanden voor de invoering, beseft elke betrokken lector welke ontzettend grote werkdruk zo'n vernieuwing met zich meebrengt: een winkel verbouwen terwijl de verkoop doorgaat, is geen sinecure. De twee voorbije werkjaren hebben ook allerlei ervaringen met zich meegebracht wat betreft beleid voeren, strategie ontwikkelen, vernieuwing implementeren, enz.

Aan de andere kant heeft dit proces van totaal vernieuwen met name voor de taallectoren ook blootgelegd hoe jarenlange – niet altijd gestroomlijnde – initiatieven (van een individuele lector, van een vakgroep, soms zelfs van de opleiding of van het departement) nu plotseling allerlei vruchten beginnen af te werpen. Het hele team Kleuteronderwijs is in al die jaren blijkbaar zo duidelijk voorbereid op de implementatie van een progressieve visie op taal(vaardigheids)onderwijs, interactie, communicatie, dat de implementatie van dat nieuwe gedachtegoed nu zonder veel weerstand kan plaatsvinden.

De lectoren die al die jaren allerlei initiatieven nemen, hadden dit soort resultaat niet kunnen voorspellen. Zij zijn er zich nu wel van bewust dat alle toenmalige druppels (soms ervaren als op een hete plaat) toch een emmer gevuld hebben, waar nu gretig uit geput kan worden: de departementale beslissing tot het vormgeven van een 'gemeenschappelijke stam', noch de huidige uitwerking aan de basis (alvast binnen de opleiding tot Kleuteronderwijzer) hadden er zo 'progressief' uitgezien als al die 'kleinere' initiatieven van lectoren die zich te allen prijze bleven inzetten, er niet waren geweest.

Maar ook omgekeerd, zonder de top down-beslissing hadden de betrokken taallectoren nooit het gevoel kunnen krijgen dat de druppels uiteindelijk niet gewoon zouden verdampen.

Wat in deze opleiding organisch gegroeid is – van taalbeleidsstrategie was hoegenaamd geen sprake – heeft ondanks alles dus toch zijn beslag kunnen krijgen. We vragen ons

wel af of een wat meer strategische beleidsvoering in verband met taal(vaardigheids)onderwijs dit resultaat al niet heel wat vroeger had kunnen verzekeren.

4. Besluit

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

Binnen dit proces is het belangrijk om altijd weer in de gaten te houden (1) of er voldoende doorstroming is naar alle participanten in (en buiten) de hogeschool;

(2) of de 'vernieuwende' pedagogisch-didactische visie ook effectief verankerd wordt en zijn weg vindt in het didactische handelen van lectoren in steeds meer situaties, en (3) of de acties inderdaad de beoogde effecten opleveren, en op termijn dus bewerkstelligen dat 'het onderwijs qua taaleisen, -verwachtingen en -leerkansen aangepast is aan de taalleerbehoefte van alle studenten in het licht van de impliciete/expliciete (taal)doelstellingen van de opleiding'.

Binnen de aanpak zoals hierboven voorgesteld, spreekt het voor zich dat studenten actief betrokken worden bij het taalbeleid van hun opleiding, en dus ook bewust kennis kunnen maken met wat taalbeleid binnen onderwijs kan inhouden. Het lijkt geen twijfel dat studenten op deze manier beter gewapend zijn om – eenmaal afgestudeerd – het taalbeleid in het basis- of secundair onderwijs mee vorm te geven.

Noten

- ¹ Verheyden, L. (2004), "Voorbereide mondelinge presentaties in de lerarenopleiding. Een kijkwijzer voor de opleiders". In: *Vonk*, Jg. 34, december 2004, p. 21-33.
- ² Paus, H., Rymenans, R. en K. Van Gorp (2003), *Dertien doelen in een dozijn. Een referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- ³ Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs, Steunpunt Intercultureel Onderwijs, Steunpunt Nederlands als Tweede Taal (2003), *Kijkwijzer 'Gelijke onderwijskansen in een zorgbrede opleiding'*. Leuven-Gent: Steunpuntassociatie.
- ⁴ Opnieuw duikt hier het begrip 'Kijkwijzer' op. In beide gevallen gaat het om een 'bril' waardoor je naar bepaalde fenomenen kunt kijken, en die je helpt om die fenomenen te analyseren. Behalve dat 'taal' het onderwerp is van beide, hebben die twee instrumenten verder niets met elkaar te maken (noch qua oorsprong, noch qua vorm, ...).
- ⁵ Het artikel van H. Paus, R. Rymenans en K. Van Gorp dat u elders in deze bundel vindt, bespreekt dit naslagwerk in detail.
- ⁶ Het gaat voornamelijk om klassikale activiteiten en (be)geleide activiteiten.

- ⁷ Verhelst, M., Coussement, K., Van Oosthuyze, S. en L. Verheyden (2004), *Bonte Boel! Taalvaardigheidsstimulering voor de jongste kleuters via muzische vorming*. Leuven: Steunpunt Nederlands als Tweede Taal.
- ⁸ De 'Plan-do-check-act'-cirkel van dr. W. Edwards Deming stuurt op om het even welk terrein verandering aan: een planningsfase gaat aan een uitvoeringsfase vooraf; op de uitvoering wordt gereflecteerd, en op basis daarvan worden nieuwe acties uitgezet.