

lijkheid draagt in het project. De student moet zich voldoende ondersteund weten om die verantwoordelijkheid te kunnen dragen.

Door de stages ‘Lezen gaat voor’ en ‘Lezen gaat door’ is de belangstelling voor lezen, leesproblemen en dyslexie in de opleiding op Pabo Almere – en breder nog – op veel scholen in Almere, toegenomen. Een groep studenten is werkelijk competent op dat gebied: ze zijn op de hoogte van de nieuwste uitgangspunten, van effectieve aanpakken, van relevante literatuur (zoals de Protocollen Leesproblemen en dyslexie) en hebben bovendien ervaring in het handelen. Door presentaties in de tutorgroepen worden die kennis en ervaringen bovendien gedeeld met de andere studenten. Het enthousiasme tijdens die presentaties is groot en blijkt aanstekelijk en stimulerend: andere studenten willen ook met lezen aan de slag!

Referenties

- Bolhuis, S (2004). *Leerstrategieën, leren en verantwoordelijkheid*. Tilburg: Fontys Hogescholen.
- Korthagen, F, K. Melief & A. Tigchelaar (2002). *De didactiek van praktijkrelevant opleiden(2002)*. HBO-raad.

Noten

- ¹ Zie de bijdrage van Van de Lagemaat, Strik en Boendermaker: “Lezen blijft voor- gaan”.

Ronde 2

Werner Schrauwen
 Nascholingscentrum Brussels Hoofdstedelijk Gewest
 Contact: werner.schrauwen1@telenet.be

Taalbeleid in de lerarenopleiding: meer dan dertien doelen

1. Inleiding

“Ik ben ziek jongens, kan nu geen les geven. Schrijf me een verhandeling over de mythologische contaminatie in de presocratische filosofie. Tot in de eeuwigheid”.

Woorden van onze geliefde en die dag – ergens eind de jaren zestig van de vorige eeuw – erg koortsige leraar Grieks. Alle leerlingen van mijn retoricaklas, het laatste jaar van de klassieke humaniora, keken elkaar met verbazing aan. Wat een griep met een mens kan doen. Voor we uitleg konden vragen, was onze leraar het lokaal uit. We stonden er helemaal alleen. We hadden nauwelijks iets van die opeenstapeling van moeilijke woorden begrepen. Maar na enkele minuten van vertwijfeling en onzekerheid groeide het besef dat we vrij plots als (bijna) volwassenen werden behandeld: we kregen de kans om zelfstandig en zonder ‘surveillant’ iets ‘wetenschappelijks’ te doen. Het Grote Werk, ter voorbereiding op het Hoger Onderwijs. Eindelijk! We haalden eerst woordenboeken en daarna andere bronnen uit de kast en gingen enthousiast aan de slag.

Er is veel veranderd in een kleine halve eeuw. Nu stromen steeds meer jongeren door naar het hoger onderwijs. Die grotere groep begint echter vaak met net zo veel of wellicht minder kennis van abstracte begrippen aan de studie. Hun ‘academische’ taalvaardigheid is erg gering en hun motivatie wordt – als ik sommige collega’s mag geloven – niet zo sterk geprikkeld door een uitdagende ‘wetenschappelijke’ opdracht. Wellicht is de kloof tussen leven en studeren groter dan vroeger. We kunnen ons niet meer veroorloven om te rekenen op een toevalstreffer, zoals een griepje van een gewaardeerde docent en een daaruit voortvloeiende geïmproviseerde opdracht die voor een uitdaging zorgt. We moeten het systematischer, beleidsmatiger aanpakken. Taalbeleid dus.

In wat volgt, wil ik nagaan hoe een denk- en werkkader voor taalbeleid dat erg geschikt is voor het basis- en secundair onderwijs, inspirerend kan werken voor het hoger onderwijs en met name voor de lerarenopleiding. Ik schets kort het kader en stel een blauwdruk van een eenvoudig instrument voor dat docenten en teams kan aanzetten om het huidige taalbeleid van naderbij te bekijken, te verscherpen en te verbreden.

2. Taalbeleid: een container vol.

Taalbeleid is een containerbegrip, ook in de positieve betekenis van het woord. In een container kan je inderdaad heel wat kwijt en dat is praktisch als je met complexe dingen bezig bent. Als je bij het vullen van de container systematisch, selectief en geordend tewerk gaat, krijg je een handig denk- en werkkader.

Vanuit het Brusselse werkterrein en op basis van het onderzoek van Ponjaert, Van Braak en Lambrecht (1998a) definiëren we taalbeleid als “de doelgerichte reflectie en het coherente geheel van afspraken met betrekking tot de wijze waarop de school omgaat met taal en taaldiversiteit”.

Dat betekent dat alle schoolbetrokkenen nadenken en acties opzetten met betrekking tot:

- het taalonderwijs (het inrichten en didactisch vormgeven van taallessen, de taalvakken);
- het (vak)onderwijs in taal (taalgericht vakonderwijs is een concrete toepassing);
- de samenhang tussen taal- en vakonderwijs (bijvoorbeeld in CLIL);
- het gebruik van taal (in verschillende vormen, taalvarianten, ‘vreemde’ talen, thuistaal, enz.);
- de communicatie in en om de ‘brede’ school.

Dat alles heeft de volgende doelen voor ogen:

- het bereiken van een gemeenschappelijke visie onder alle betrokkenen;
- het optimaliseren van de onderwijsleersituatie met het oog op verbeterde resultaten;
- een betere integratie (acculturatie) van school en buurt.

Een taalbeleidsplan kan dus niet zomaar van buitenaf opgelegd of geïmporteerd worden. Werken aan taalbeleid betekent dat alle betrokkenen een proces opzetten waarin wordt nagedacht over taal en taaldiversiteit in de organisatie. Dat proces leidt tot een consistent en coherent plan.

Het bovenstaande kan met wat accentverschuivingen, wellicht, (ik denk aan de rol van de stagescholen en de daarbij horende buurtkenmerken bijvoorbeeld) als basis dienen voor een taalbeleid in een hogeschool of in een lerarenopleiding.

3. Zeven pijlers of werkterreinen van taalbeleid

Op basis van het onderzoek van Ponjaert, Van Braak en Lambrecht werd een denk- en werkkader ontwikkeld. Het bestaat uit 7 pijlers of werkterreinen, die van elkaar te onderscheiden, maar niet te scheiden zijn. Bepaalde initiatieven zullen verschillende werkterreinen bestrijken. Zogenaamde overlap zal de coherentie versterken. Ik overloop systematisch de werkterreinen en probeer enkele concrete invullingen te geven voor de lerarenopleiding.

Pijler 1 – School- en buurtkenmerken: zicht krijgen op de kenmerken van de school als leer- en leefgemeenschap en de inbedding van de school in haar omgeving.

Ondanks het feit dat hogescholen zich meestal in een (grote) stad bevinden en studenten aantrekken uit een heel brede omgeving, zijn er in Vlaanderen (en wellicht ook in Nederland) behoorlijke verschillen te merken tussen hogescholen en lerarenopleidingen. Die verschillen hebben vaak te maken met de regio waarin de school gelegen is. Waar komen de docenten en de studenten vandaan? Wat voor (culturele, talige) бага-

ge zit in hun rugzak? Welke leerrijke uitdagingen en vervelende hinderpalen biedt de omgeving van de school, de stad, enz.? Biedt de omgeving voldoende en diverse stage-mogelijkheden om studenten voor te bereiden om op hun toekomstige school een efficiënt taalbeleid mee te ontwikkelen?

Pijler 2 – Pedagogisch project: de eigenheid van de school duidelijk maken, met name het verhelderen van de (taal)opdracht van de school.

Wie zijn we, waar staan we voor, waar willen we heen en met wie? De uitgangspunten van het pedagogische project vormen het leidmotief op basis waarvan scholen hun taalwerking vormgeven. Hoe breed ziet de school haar specifieke opdracht? Welke visie op (taal)onderwijs – al of niet expliciet beschreven – kleurt de opleiding? Is er plaats en zijn er middelen voor het ondersteunen van de (taal)zwakkere en/of anderstalige studenten? Vreest men voor kwaliteitsverlies als er (te) veel aandacht gaat naar ‘nog niet verworven taalvaardigheden’ die eigenlijk al van bij de start aanwezig zouden moeten zijn?

Pijler 3 – Onthaalbeleid: systematiseren van de procedure van het onthaal van (nieuwe) studenten.

Over de instroom wordt de laatste jaren – en volgens mij zelfs de laatste decennia – erg geklaagd. Als ik de schrijfproducten van eerstejaarsstudenten bekijk, begrijp ik de klagers. In elke lerarenopleiding worden studenten gescreend en wordt een remediëringstraject aangeboden. Een goede zaak, ware het niet dat de extra belasting voor de studenten vaak erg groot is en demotiverend werkt. De noodzakelijke testen moeten ingebed worden in een breder onthaalbeleid waarin het opleidingsteam en de studenten de tijd nemen om elkaar te leren kennen. En we focussen niet alleen op wat de studenten (nog) niet kunnen, maar ook op wat ze allemaal voor kunde, gedrevenheid, eigen culturele en talige bagage en goede wil meebrengen. Daarbij zijn communicatieve en culturele aspecten (wat zijn de taaleisen, wat kan worden verwacht en ingebracht, hoe verloopt de communicatie, enz.) van groot belang.

Pijler 4 – Taal ‘in de klas’, in onderwijsleersituaties: het geheel van (kleine en grote) activiteiten die worden opgezet en (algemene en specifieke) acties die worden ondernomen om het (taal)onderwijs zo goed mogelijk af te stemmen op de taal- en leerbehoeften van de studenten, gericht op de (start)competenties van een toekomstige leraar.

Het doelgericht en intentioneel leren vindt in de basisschool (maar ook in het secundair onderwijs) meestal binnen de muren van de klas (de school) plaats. Dat is veel minder het geval in het hoger onderwijs, zeker in de lerarenopleiding waarin de contacturen sterk in aantal zijn verminderd. Docenten maken gebruik van de modernste technologische middelen om het hoogste rendement in een (te) beperkte tijd te gene-

renen. En net zoals in het secundair onderwijs en het basisonderwijs komt daar meer en meer taal bij kijken. Al of niet in een digitale omgeving. En toch... in hoeverre is het taalgericht vakonderwijs bij alle docenten van de lerarenopleiding een bekend begrip? En hoe zit het met het eigen didactische handelen? Durven we voor onszelf en onze collega's de kijkwijzer taalgericht vakonderwijs gebruiken die de taalbeleidcoördinator van de stageschool aan haar collega's heeft gegeven? Of zetten we liever Van den Nuft & Verhallen (2002) op de verplichte literatuurlijst, in de hoop dat de studenten straks op een goede manier met 'woorden in de weer' zijn. Dat laatste, een voorbeeld van de 13 doelen, is van kapitaal belang, maar hoe bereiken we die? Wie organiseert doelgerichte activiteiten met voldoende ondersteuning opdat ook taalzwakkere studenten de eindmeet halen? Mijns inziens is dat de verantwoordelijkheid van het hele team. Misschien moeten we beginnen met – weliswaar op een hoger niveau – met z'n allen elke dag het goede voorbeeld te geven. Want woorden wekken, maar voorbeelden strekken.

Deze vierde pijler is de kern van het beleidsplan voor taal. Werken met taalheterogene of taalzwakke leergroepen versterkt de noodzaak om diep na te denken over de 'juiste' activiteiten, materialen, methodieken, leerboeken, werkwijzen, enz. Binnen de pijler wordt het team aangezet om voor (bepaalde) studenten taalleerlijnen uit te tekenen, zodanig dat een verticale samenhang in het curriculum kan worden gegarandeerd doorheen de verschillende jaren. Maar ook aan de horizontale lijnen moet worden gedacht. Hoe kan de taalleerlijn doorgetrokken worden in de verschillende vakgebieden? Hoe kan in alle vakken aandacht besteed worden aan taal zodat het (taal)leren van de student op een zeer functionele manier verloopt?

Pijler 5 – Taal in de organisatie: afspraken over het taalgebruik en de interne en externe communicatie onder alle betrokkenen (leerlingen, leraars, stagescholen, personeel, enz.)

In deze vijfde pijler wordt de school aangezet om na te denken en afspraken te maken over verzorgde communicatie in de brede zin van het woord. Hoe consequent en zorgzaam gaat de organisatie om met het gebruik van het Nederlands en van andere talen? Van de leden van de organisatie kan verwacht worden dat het dagelijkse taalgebruik ten minste het niveau haalt van wat van de studenten wordt verwacht. Niemand is perfect en iedereen heeft recht op een aantal uitschuiers. Maar herhaald slordig taalgebruik dat getuigt van een – mijns inziens – erg te betreuren attitude, leidt tot onnodige misverstanden, ergenis en... navolging.

Pijler 6 – Extra maatregelen: specifieke initiatieven en acties die de taalvaardigheid van de studenten verhogen, drempels bij het leren wegnemen en hun taaldidactische competenties verscherpen

In scholen die te maken krijgen met taalheterogene of taal- en leezorgbehoevende groepen is de veelheid aan ‘bijkomende’ taalstimulerende schoolinterne en -externe acties die worden ondernomen vaak erg opmerkelijk. Dat geldt ook in toenemende mate voor hogescholen en met name voor de lerarenopleiding voor het basisonderwijs. Een verheugend verschijnsel. Maar zoals hoger geschreven mag taalbeleid niet beperkt worden tot screening en remediëring gedurende de eerste maanden van de opleiding.

Pijler 7 – Professionalisering: initiatieven op niveau van (interne) nascholing, aanwerving van nieuwe docenten, samenwerking met externe organisaties, enz.

Op het zevende werkterrein denken we na over alle competenties die een docent of een team moet hebben om taalgericht te kunnen werken, om een belangrijke rol te kunnen spelen binnen het taalbeleid van de organisatie en om deskundigheid te kunnen verwerven om het taaldidactische aspect binnen zijn leren en het doorgeven van zijn vak aan de orde te stellen. Welke nascholingsmodules rond (taal)onderwijs worden gevolgd en door wie? Kan de school bepaalde beroepscompetenties verwachten van nieuwe docenten (bv. kennis van taalvaardigheidsonderwijs, taalgericht vakonderwijs, enz.). Wat kan van de stagementoren verwacht worden? Hoe moet hun vorming worden opzet? Met welke partners gaan we in zee?

4. Taalbeleid: een gezamenlijk te spinnen rode draad doorheen de opleiding

In het bovenstaande hebben we verduidelijkt wat taalbeleid inhoudt en op welke werkterreinen opleidingsteams samen met andere betrokkenen een proces kunnen opzetten om een coherent taalbeleid uit te tekenen. In wat volgt, willen we nagaan hoe we door middel van een eenvoudig instrument het taalbeleid van de opleidingsinstelling onder de loep kunnen nemen en hoe we het kunnen verscherpen en verbreden.

We focussen daarbij op pijler 4, het werkterrein dat we gedefinieerd hebben als het geheel van (kleine en grote) activiteiten die worden opgezet en (algemene en specifieke) acties die worden ondergenomen om het (taal)onderwijs zo goed mogelijk af te stemmen op de taal- en leerbehoeften van de studenten, gericht op de (start)competenties van een toekomstige leraar. Ik ben ervan overtuigd dat door op dit terrein te werken, de overige aspecten van taalbeleid als het ware als vanzelf meegezogen worden in de beweging, het proces. Als we bijvoorbeeld constateren dat niet alle collega's de competentie (de vaardigheden, kennis of attitude) hebben om binnen de vakdidactiek aandacht te besteden aan de talige component, dan moet er iets gebeuren om het team te professionaliseren (pijler 7).

Laten we als goede didactici het terrein exploreren vanuit het standpunt van de student. In de meeste publicaties worden analyse-instrumenten gepresenteerd die uitgaan

van de te bereiken doelen die door het optimale school- of opleidingsteam (op papier) worden geformuleerd. Om de door de docenten vooropgestelde doelen (ook de 13) te bereiken, worden door het team binnen het curriculum allereerste leeractiviteiten opgezet, zoals hoorcolleges, taken, workshops, seminars, projecten, stages, enz., al of niet in een modulaire structuur. Die moeten er dus voor zorgen dat de studenten de nodige (taal)competenties verwerven om een goede leraar te worden. Op dezelfde manier wordt ook aan taalbeleid gewerkt: door een groepje docenten – meestal de taaldocent(en) en de taalbeleidcoördinator – worden plannen ontwikkeld die goed onderbouwd en met enthousiasme aan het docententeam worden voorgesteld opdat ze (of in de hoop dat ze) zouden worden gerealiseerd. Zelden worden studenten en andere actoren betrokken bij het uittekenen en realiseren van het taalbeleidsplan. Studenten zijn in de eerste plaats (lijdend) voorwerp, niet de medeontwikkelaars of mede-eigenaars van het taalbeleid. Toegegeven, het is niet haalbaar om met een snel wisselende studentenpopulatie telkens opnieuw ab ovo een taalbeleidsproces op te zetten. De basislijnen moeten dan ook niet voortdurend fundamenteel in vraag gesteld worden. Ze moeten wel getoetst worden aan de soms snelle evolutie van de instroom, de veranderingen in het docententeam, de verwachtingen van de maatschappij en dergelijke meer.

De student bekommert zich niet in de eerste plaats om de door de docenten vooropgestelde doelen, maar ziet zich geplaatst in, ondergaat en/of is actief bezig met een waaier aan activiteiten die door het docententeam worden opgezet. Het zijn dingen die hij moet doen, opdat hij voldoende punten zou kunnen halen en zou kunnen slagen. In het slechtste geval (ik vrees dat het vaker voorkomt dan we durven toegeven) is het een wij(studenten)-tegen-zij(docenten)-gegeven, waarbij de gedeelde verantwoordelijkheid die mijns inziens in een onderwijsleersituatie zo belangrijk is, zwaar gehypothecerd wordt. Om dat te kunnen vermijden, moeten docenten dagelijks in de schoenen van de studenten gaan staan en van daaruit hun doelen, activiteiten en handelen kritisch onder de loep nemen. Daarbij hoort een open communicatie in een veilige omgeving.

We vertrekken dus bij het nadenken over ons (talig) handelen vanuit de leeractiviteiten van de studenten. In het instrument dat hierbij is gevoegd (zie verder), doen we dat chronologisch. We kunnen 'kleine' activiteiten (een gesprek over een lesontwerp) of 'grote' activiteiten (een geïntegreerde werkweek) beschrijven en onder de loep nemen. We kunnen dat individueel of in groep doen. Waar we ook voor kiezen, het is van cruciaal belang dat docenten en het team de activiteiten kaderen in het traject dat leidt tot volwaardig leraarschap. Daarbij worden de talige doelen expliciet 'uit de plooiën' van de activiteit gehaald, zodat ze bewuster worden nagestreefd. Wij, docenten, studenten, mentoren doen niet zomaar wat, we weten waar we mee bezig zijn. Leren moet ook in de 'beroepsgerichte' lerarenopleiding betekenisvol en zinvol (i.e. gericht op de te bereiken doelen) zijn voor de leerder. De medeverantwoordelijkheid van de student moet voortdurend worden gestimuleerd en aangesproken.

Als we bij alle activiteiten aangeven welke talige doelen (gelinkt aan andere) worden nagestreefd, zal wellicht blijken welke extra hulp eventueel moet worden aangeboden, door wie dat het beste gebeurt en welke leeransen zeker niet verloren mogen gaan. Misschien moeten specifieke trajecten worden uitgewerkt of moet de hele activiteit worden aangepast of zelfs afgevoerd. Dat gebeurt in ideale omstandigheden in overleg met de student(en) en andere betrokkenen, zodat een breed draagvlak ontstaat. Ook studenten kunnen/moeten het instrument gebruiken. Wellicht is het handig als met een (taal)portfolio wordt gewerkt.

Door dit systematisch voor alle (belangrijke) activiteiten te doen, maken we het leren doelgericht en breder: we nemen de talige component (o.m. de 13 doelen) bewust mee in het totale en functioneel gerichte leerproces en gebruiken het streven naar de noodzakelijke taalcompetenties als kritische bril om het hele opleidingsproces te analyseren.

Een kleine waarschuwing is hier op zijn plaats: de koppeling van taal(vaardigheid)doelen aan de ‘vakdoelen’ moeten we systematisch, maar ook heel zorgvuldig doen. Het ene mag het andere niet overschaduwten, laat staan verdringen. Een slecht geformuleerd werkstuk voor geschiedenis heeft op zich niets te maken met de kennis of de (didactische) vaardigheden voor het vak, maar wellicht wel met de noodzakelijke vaardigheden om goed (geschiedenis)onderwijs te kunnen geven. Aan die taalvaardigheid moet dus gewerkt worden, ook – ik steek mijn nek uit – binnen het vak geschiedenis, door de docent geschiedenis, uiteraard in samenwerking met zijn collega Nederlands en met andere docenten. Taalbeleid: een taak voor iedereen, ook in de lerarenopleiding.

Die taak bestaat erin om met z'n allen de best mogelijke leeromgeving te creëren, doelgerichte en (taal)rijke activiteiten te organiseren, aangepaste, niet betuttelende taalondersteuning te geven en de toekomstige leraren ook taaldidactisch bekwaam te maken zodat ze aan alle leerlingen goed en aangepast onderwijs kunnen geven en een belangrijke rol kunnen vervullen in het uittekenen en invoeren van een schoolspecifiek taalbeleid. Dat is niet niks. Daarvoor heb je superdocenten en een geweldig opleidings-team nodig en gelukkig zijn die er almaar meer. Die teams laten zich onder andere inspireren door de principes van taakgericht taalvaardigheidsonderwijs en door de heilige 3 van taalgericht vakonderwijs: context, interactie en taalsteun. Natuurlijk moet een en ander vertaald worden naar een hoger onderwijsniveau. Maar ‘academisering’ hoeft geen synoniem te worden voor slechte didactiek. Zoals gezegd: woorden (en theorie) wekken, voorbeelden (didactisch goed uitgewerkte opleidingsactiviteiten) strekken. Of zoals mijn gewaardeerde collega Marc Stevens zegt: “vertel geen verhaal over interactief hoekenwerk, maar laat de studenten in de opleiding door middel van interactief hoekenwerk (gevolgd door een reflectiemoment) ervaren dat het motiveerend, efficiënt en taalstimulerend werkt”. Teach as you preach.

Als we vanuit de activiteiten van de student vertrekkend, de talige doelen hebben geëxpliciteerd, de actoren hebben opgelijst en de talige drempels en bedreigingen, maar ook de leeransen hebben geïnventariseerd, kunnen we als individuele docent en/of als team gepaste maatregelen treffen om het (talige) leren op maat te snijden en dus zo efficiënt mogelijk te maken. Dat doen we bijvoorbeeld door de activiteit aan te passen, hulplijnen in te stellen, alternatieve of remediëringstrajecten voor een bepaalde groep uit te tekenen, extra aandacht te besteden aan instructie, enz. Als dat gebeurd is, kunnen we even achteroverleunen en mogen we goede resultaten verwachten.

Maar alles kan natuurlijk beter. Daarom is het noodzakelijk om de uitkomsten en het te doorlopen proces, in samenspraak met de studenten en andere actoren, te evalueren. Vanuit het taalbeleidperspectief focussen we natuurlijk op de rol van taal bij het uitvoeren van de activiteit (hinderpaal of versneller) en op de al of niet verworven taalcompetenties (één of meer van de 13 doelen). Na de evaluatie volgt uiteraard een mogelijke bijsturing, een extra traject, een uitdiepende taak, enz.

Ik ben ervan overtuigd dat een dergelijke beweging vanuit de basis, en gedragen en uitgevoerd door het hele team, de concrete werking van de organisatie relatief snel kan leiden tot een adequaat en coherent taalbeleid. Ik ben er me ook volledig van bewust dat het opzetten van een dergelijk breed en langlopend proces wegens allerlei redenen niet direct overal (of bijna nergens) haalbaar is. Toch durf ik pleiten voor een voorzichtige vingeroefening aan de hand van het eenvoudige werkinstrument dat hieronder wordt voorgesteld. Het zou minimaal aanleiding moeten geven tot een discussie over taalbeleid en in het beste geval moeten leiden tot een taalbeleidsmatige dooradering van de opleiding. Het instrument is zeker vatbaar voor correcties en aanvullingen en ik zou het erg waarderen mocht de kritische lezer voor feedback kunnen zorgen. Op voorwaarde uiteraard dat het in een (beperkt) team werd uitgetoet.

Ik herinner me niet meer hoe het een kleine halve eeuw geleden verder gelopen is met onze verhandeling over de mythologische contaminatie in de presocratische filosofie. Hebben we het werkstuk afgemaakt of kwam onze leraar de dag erop gezond en wel vertellen dat het niet echt hoefde en dat de taak wellicht toch iets te veel werk zou vragen? Het product is in mijn hoofd blijkbaar ondergeschikt aan de vonk en het vuurtje dat hij, wellicht niet doelgericht, maar vanuit zijn persoonlijkheid en spontaniteit, heeft aangewakkerd. Het zou fijn zijn, mochten heel veel studenten straks dankbare herinneringen hebben aan diverse momenten in hun opleiding die wel doelbewust het (talige) leren hebben gestimuleerd.

5. Instrument geïntegreerd taalbeleid lerarenopleiding

Activiteit (uur/dag/week)	Bijvoorbeeld: Workshop tekstgebruik wereldoriëntatie Beschrijving ...
Doelen (focus op taal)	Bijvoorbeeld: zelf leesstrategieën toepassen (vooral: ...), teksten selecteren op toegankelijkheid ...
Actoren	
Sterktes, leerkansen - hinderpalen, bedreigingen	
Extra te voorzien (=> activiteit, materiaal, student, docent ...)	
Resultaten (product, proces)	
Analyse	
Bijsturing (=> activiteit, materiaal, student, docent ...)	
Opvolging	

Referenties

- Daems, F. & W. van der Westen (2008). “Doorlopende leerlijn taal? Dan ook in het hoger onderwijs! Conceptuele uitgangspunten voor een taalbeleid in het hoger onderwijs”. In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.) (2008). *Tweeëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 100-104.
- De Hert, W. (red.) (2008). *Taalbeleid in de praktijk : een uitdaging voor elke secundaire school*. Mechelen: Plantyn.
- Paus, H., R. Rymenans & K. Van Gorp (2003). *Dertien doelen in een dozijn : een referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Ponjaert-Kristoffersen, I., J. Van Braak & P. Lambrecht (1998). *Naar de ontwikkeling van een lokaal schooltaalbeleid in het Brussels Basisonderwijs*. Onderzoeksrapport voor de Vlaamse Gemeenschapscommissie.
- Prins, P. & P. Korst (1999). *Haags Instrument Taalbeleid*. Den Haag: Haags Centrum voor Onderwijsbegeleiding.
- Stevens, M. (2004). “Taalbeleid op de hogeschool”. (<http://www.taalleerkracht.be>)
- Schrauwen, W. & J. Van Braak (2000). “Het opzetten van plannen voor taalbeleid in Brusselse scholen en elders”. In: A. Mottart (red.) (2000). *Retoriek en praktijk van het Schoolvak Nederlands 2000*. Gent: Academia Press, p. 283-288
- Schrauwen, W. & J. Van Braak, (2001). “Werken aan taalbeleidsplannen voor taal op school: een terreinverkenning”. In: *IVO*, jg. 22, nr.84, p.5-13.
- Van Braak, J. & W. Schrauwen (2001). “Stappen op weg naar een taalbeleid op school”. In: *Vonk*, jg. 31, nr. 12, p. 19-32.
- Van Braak, J., I. Ponjaert-Kristoffersen & P. Lambrecht (1998). ‘Mogelijkheden om een taalbeleid te ontwikkelen binnen het Brussels Nederlandstalig onderwijs’. In: E. Witte. & A. Mares (red.) (1998). *Brusselse Thema's 6. Twintig jaar onderzoek over Brussel*. Brussel: VUBPress, p. 169-193.
- Van den Hauwe, J., M. Stevens, & W. Schrauwen (1999). “Taalbeleid op de lagere school: een brede aanpak”. In: *Vonk*, jg. 29, nr. 5, p. 3-19.
- Van den Nulft, D. & M. Verhallen (2002). *Met woorden in de weer: praktijkboek voor het basisonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Van der Beek, A., J. Duerings & M. Tomesen (2009). *Samen-werken aan taalbeleid: in tien stappen naar een taalbeleidsplan*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.