

148



Taalonderwijs, talenbeleid & taalcampagne

Themanummer Onderwijskrant & O-ZON-katern

**Taalonderwijs, talenbeleid & taalcampagne
Toename taalachterstandsnegationisme,
standaardtaalrelativisme en taalslordigheid
Parlementsleden onderwijscommissie vragen drastische maatregelen**

**Talenbeleid, nieuwe eindtermen, evaluatie eindtermen,
& visietekt moderne talen: kritisch bekeken
Vreemdetalenonderwijs: herwaardering beproefde waarden,
maar niet in nieuwe VVKSO-visietekst 2007
Professoren Frans bepleiten herwaardering beproefde waarden**

**Gents grammatica-onderzoek: eindtermen aso niet bereikt
Terugkeer grammatica & beproefde waarden in buitenland
versus grammatica-allergie Vlaamse taaltenoren & minister
Zinsleer in leerplan basisonderwijs 1996 versus leerplan 1969
Taalcampagne Onderwijskrant & O-ZON**

Taalonderwijs, talenbeleid & taalcampagne

Inleiding themanummer

1 Taalcampagne

Eind 2004 besloten we om met *Onderwijskrant* een taalcampagne op te starten. We hebben hieraan al veel bijdragen besteed, zo'n 250 pagina's. Binnen de O-ZON-beweging, die begin 2007 werd opgericht, was dit ook één van onze belangrijke actiepunten. Wijzelf en vele anderen maakten ons zorgen omtrent de daling van de taalvaardigheid en taalkennis voor Nederlands en Frans en omtrent de gebrekkige taalkennis bij veel migrantenleerlingen. We ijverden voor meer expliciete en degelijke instructie van woordenschat, grammatica en spelling, voor meer aandacht voor de schrijfvaardigheid, voor intensief NT2-onderwijs, voor het *Algemeen Nederlands* en de verzorgde uitspraak, voor meer niveaubewaking ... Inzake niveaubewaking stellen we ook vast dat het concept en de evaluatie van minimale eindtermen die door praktisch alle leerlingen bereikt moeten worden, weinig informatie opleveren en eerder minimalistisch werken (zie p. 10 e.v.). We bestreden ook de 40-60-evaluatienorm binnen het vreemdetalenonderwijs – en met succes.

Het werd vlug duidelijk dat de meeste leerkrachten onze zorg omtrent het talenonderwijs delen. Ze besteden vaak weer meer aandacht aan de verguisde waarden. Dit alles kwam ook tot uiting in het *Taalpeilonderzoek 2007* van de *Nederlandse Taalunie*. Vlaamse parlementsleden uit de meeste partijen toonden onlangs nog hun bezorgdheid in de onderwijscommissie van 12.11. 08. Sinds het opstarten van onze taalcampagne spraken opvallend veel professoren hun bekommernis uit over de daling van het niveau van het keurig schrijven en spreken, van woordenschat, spelling en grammatica en van het begrijpen van moeilijkere teksten. Op een studiedag van het *Vlaams Fonds voor Onderwijsonderzoek* te Diepenbeek op 13 november 2008 mochten we onze O-ZON-visie toelichten voor een publiek van geïnteresseerde onderwijsonderzoekers (zie p. 42). We sturen momenteel ook aan op een hoorzitting binnen de onderwijscommissie.

In dit themanummer maken we de stand van zaken inzake het taaldebat en talenbeleid op. We stellen jammer genoeg vast dat taaltenoren en beleidsmensen de kritiek onvoldoende ernstig nemen. Dit blijkt uit de nieuwe eindtermen voor Nederlands en

Frans, uit de nieuwe VVKSO-tekst 'vreemde talen', uit het oprukkende taalachterstandsnegationisme, uit de gemiste kansen inzake NT2 ...

2 Achteruitgang & uitvluchten

De gevolgen van de uitholling van de taalvakken kwamen de voorbije maanden weer tot uiting. Uit een studie van de *Arteveldehogeschool* bleek dat hun studenten nu veel meer spelfouten maken dan dertigers en veertigers die vroeger op deze hogeschool afstudeerden. In een tekst van een 30-tal regels schrijven de studenten – ook toekomstige leerkrachten – gemiddeld 25 fouten zoals: *aangenaam verast, onmiddelijk, programmas, geïntereseerd, dachtten, dinee, aanzienelijk*. Een studie van de Gentse hogeschool wees uit dat de grammaticakennis van aso-studenten beneden alle peil was. De taalachteruitgang en de uitholling van de taalvakken is vooral te wijten aan de verantwoordelijken voor de eindtermen & leerplannen, aan taaltenoren die systematisch onderwijs in woordenschat, spelling en grammatica ... niet langer belangrijk vonden. Ze poneerden: *Een slechte spelling maakt een taal niet slechter; spellingafspraken raken de essentie van de taal niet; spelling en grammatica zijn te moeilijk; je kan de spelling van een woord opzoeken in het woordenboek; grammatica is tijdverspilling; woorden als 'ventiel' zijn niet normaal-functioneel omdat leerlingen thuis toch het woord 'soupape' gebruiken*.

De DVO en de taaltenoren pakken steeds weer uit met uitvluchten voor de tegenvallende resultaten. Volgens de DVO is de achteruitgang voor Frans vooral een kwestie van perceptie (*Onze Taal*, mei 2007); volgens anderen weigeren de conservatieve leerkrachten de nieuwe visie toe te passen.

De werkgroep '*Functionele leesvaardigheid*' van het '*Centrum voor Taalonderwijs*' stelde vast dat het slecht gesteld is met het begrijpend lezen van leerlingen in het beroepsonderwijs. Het CTO (= vroegere Steunpunt NT2) stelde als tovermiddel het radicaal invoeren van zijn visie op *functioneel en taakgericht lezen* voor. Allerlei vaardigheden zoals woordenschat, schrijfvaardigheid en spelling zouden dan "*vanzelf komen als het functionele lezen een centrale plaats krijgt*" (*De Standaard*, 02.10.08).

3 Uitholling NT1 en NT2

Traditioneel kwamen in het vak Nederlands vooral zaken aan bod die bijna enkel binnen dit vak aangebracht en/of ingeoeft worden. Door het centraal stellen van de gesproken taal en van de bende van de 4 (eind)vaardigheden verdwenen veel klassieke & typische onderdelen naar de achtergrond. Volgens de professoren Daems en Van den Branden is "expliciet onderwijs in woordenschat, grammatica & spelling niet effectief" (Taal verwerken op school, Acco 2004). Luisteren en spreken die voortdurend aan de orde zijn in andere vakken en buiten de school, moeten nu volgens de taaltenoren de helft van de lestijd Nederlands innemen. Zo'n uitholling van het vak leidt tot een identiteits-crisis. Als de taaltaken overwegend bestaan uit spreken, luisteren, lezen en schrijven in communicatieve contexten, dan kunnen deze ook het best geïntegreerd worden in andere vakken. In 'Klasse' van januari 2009 wordt dan ook de vraag gesteld of het vak Nederlands niet opgedoekt moet worden zoals op enkele scholen in Nederland. Daems bleek nog niet bereid die conclusie te trekken uit zijn 'communicatieve' visie. We hoopten dat de herziening van de eindtermen voor Nederlands en Frans zou leiden tot een herwaardering en herstoffering van die vakken. Verderop tonen we aan dat dit echter een maat voor niets dreigt te worden.

Ook het NT2-onderwijs werd uitgehold en dan nog door medewerkers van het Steunpunt NT2 zelf, die beweren dat er geen verschil is tussen de aanpak van NT2 en NT1 en dat aparte en extra instructie voor NT2-leerlingen niet wenselijk is. Wij ijveren voor intensief NT2-onderwijs naar het model van Finland waar anderstalige kleuters bijna van 's morgens tot 's avonds een taalbad krijgen. Piet Van Avermaet, Steunpunt-GOK-kopstuk, relateert heel sterk het belang van het Nederlands en situeert ons in 'Taal, onderwijs en de samenleving' (Epo, 2008) in het kamp van de taalgeobsedeerden (zie pagina 4). We betreuren ook dat de extra centen voor anderstalige leerlingen sinds september 2008 hun doel zullen missen omdat ze niet geoormerkt zijn.

4 Herstel beproefde waarden: enkel in buitenland

In Engeland werd de ongestructureerde communicatieve aanpak binnen de taalvakken vroeger ingevoerd dan in Vlaanderen. De vele kritiek kreeg er eind de jaren tachtig veel gehoor. Het herstel van de beproefde waarden kende een ware doorbraak met

de invoering van de *National Literacy Strategy* in 1998. De 'cognitieve linguïst' *Richard Hudson* drukt het zo uit: "De communicatieve aanpak leidde tot het doorslaan van de slinger. Een groot aantal praktijkmensen en academici zijn het er momenteel over eens dat het meer beklemtonen van klassieke waarden als grammatica, woordenschat en spelling een positieve bijdrage levert – ook bij het aanleren van een tweede taal. In de late jaren negentig maakten we een terugkeer mee naar een slinger in evenwicht die zowel klassieke waarden als expliciete grammatica en woordenschatonderwijs omvat als communicatieve aanpakken" (*Why are foreign languages in trouble?* January 2007 – zie Internet).

In Frankrijk is de herwaardering van de beproefde waarden een belangrijk punt binnen het talenbeleid. In 2008 al werden nieuwe leerplannen ingevoerd met een opvallende herwaardering van woordenschatverrijking, grammatica, spelling, taalzuiverheid... en het aspect inoefenen. Ook in Nederland investeren beleids mensen fors in het herstel van de beproefde waarden voor taal en rekenen. *Professor-linguïst Folkert Kuiken* getuigde onlangs nog dat zelfs zijn studenten neerlandistiek nu veel meer moeite hebben met spelling en met het schrijven van teksten. Driekwart van zijn studenten haalden dit jaar ook een onvoldoende voor een simpele toets over ontleden van zinnen. Ze hadden zelfs moeite met het benoemen van het onderwerp, lijdend- of meewerkend voorwerp. Dit is volgens *Kuiken* het gevolg van de dalende kwaliteit van het onderwijs vanaf de basisschool ('*Het Parool*', 17 mei 2008).

5 Voorstelling themanummer

We starten dit themanummer met een bijdrage over *Taalachterstands-negationisme, standaardtaal-relativisme en taalslordigheid*. Daarna geven we bezorgde Vlaamse parlementsleden het woord. Daarop volgt een kritische analyse van het talenbeleid & de nieuwe eindtermen Nederlands & Frans en van de evaluatie van de (taal)eindtermen.

We vervolgen met *Vreemdetalenonderwijs: herwaardering beproefde waarden, maar niet in nieuwe VVKSO-visietekst 2007*. Dan komt een verslag van een onderzoek over de gebrekkige grammaticakennis van leerlingen eind aso en hierbij aansluitend een bijdrage over de verwaarlozing van de grammatica en de herwaardering ervan in andere landen.

We eindigen met een overzicht van de 'taalcampagne van *Onderwijskrant* & O-ZON en van de reacties'.

Toename taalachterstandsnegationisme, standaardtaalrelativisme en taalslordigheid: anti-emancipatorisch

Raf Feys & Noël Gybels

1 Toename achterstandsnegationisme

In *Onderwijskrant* nummer 143 formuleerden we uitvoerig onze kritiek op de vele *taalachterstands-negationisten* die het belang van de Standaardtaal en het aanleren van het Nederlands aan migrantenleerlingen heel sterk relativeren. Zo wekten de professoren *Blommaert en Van Avermaet* in 2006 onze wrevel op met hun bijdrage *'Wiens Nederlands? Over taalnaïviteit in het beleid'* (*Sampol, maart 2006*). Deze taalachterstandsnegationisten waren het *niet* eens met met de stellingen *"dat veel migrantenkinderen een taalprobleem hebben; dat dit een negatieve invloed heeft op hun leerprestaties; en dat kennis van het Nederlands allerhande mogelijkheden opent die er anders niet zouden zijn."* Ook in het boek *'Onderwijs onderweg in de integratiesamenleving'* (*Academia Press, 2006*) relativeren *Koen Jaspaert* (Steunpunt NT2) en co het belang van NT2. En *Ides Nicaise & Nico Hirrt* poneerden in 2007: *"De jonge allochtonen zijn taalkundig noch cultureel gehandicapt. Met intensieve taalstimulering voor allochtone kleuters, OKAN-klassen e.d. zitten we op het verkeerde spoor"* (*De school van de ongelijkheid*, Epo, p. 153).

Ondertussen ging de discussie verder en kregen de negationisten veel gehoor. Op 20 mei 2008 organiseerde *'Kif Kif'* een debat met als titel *'Taalobsessie in het Vlaamse onderwijs'*. *Van Avermaet, Agirdag en Almaci* (Groen) bekritiseerden de grote aandacht voor het wegwerken van de taalachterstand bij migrantenleerlingen. *Mohamed Ridouani* (Schepen onderwijs Leuven) en *Geert Schelstraete* (adjunct-kabinetschef Vandenbroucke), namen afstand van het taalachterstandsnegationisme en beklemtoonden het belang van het NT2-onderwijs e.d. (zie verslag op website *Kif Kif*).

Midden 2008 publiceerden *Van Avermaet en Blommaert* het boekje *'Taal, onderwijs en de samenleving. De kloof tussen beleid en realiteit'* (EPO, 2008). Ze werken hun visie verder sociolinguïstisch uit, argumenteren dat migranten *"in gemengde buurten uitstekend kunnen overleven zonder Nederlands"*, dat het Nederlands enkel mag onderwezen worden als variant van een van de vele talen, enzovoort. Nederlands is volgens hen niet zo belangrijk

voor de maatschappelijke participatie. De auteurs vermelden op pagina 49 dat ze niet akkoord gaan met het feit dat wij in *Onderwijskrant 143* het aanleren van Nederlands heel belangrijk vinden en kritiek op hun standpunt formuleerden. Ze verzwijgen wel onze argumenten en onze kritiek op het toenemende – en o.i. ook anti-emancipatorische – taalachterstandsnegationisme. *Van Avermaet* heeft vele jaren zijn brood verdiend binnen het Steunpunt NT2-Leuven dat in 1991 de opdracht kreeg effectief NT2-onderwijs te ontwerpen. Dit gebeurde helaas niet en *Van Avermaet* bekritiseert nu zelfs het schuchtere NT2-beleid van minister Vandenbroucke. Raar maar waar. Al vanaf 1995 stellen we de aanpak van de GOK-Steunpunten ter discussie.

2 Standaardtaalrelativisme & taalslordigheid

Ghislain Duchâteau, voorzitter *Netwerk Didactiek Nederlands*, betreurde ook terecht dat *Van Avermaet en Blommaert* *"zich bijzonder beijverd hebben om de standaardtaal te discrediteren en gelijk te schakelen met een hoeveelheid andere taalvarianten die in het maatschappelijk taalgebruik voorkomen"* (zie website NDN). In zijn boek *'Het einde van de Standaardtaal'* (*Meulenhof, 2008*) relateert ook prof. *Joop van der Horst* het AN en de idee dat wie in Vlaanderen woont Nederlands moet leren en spreken. Volgens de professor is de standaardtaal maar een van de vele varianten.

We zijn niet gelukkig met de sterke relativering van de standaardtaal en van het belang van spelling, grammatica, uitspraak ... Het is o.i. belangrijk dat er een afgelijnde norm is op het vlak van uitspraak en spelling, zodat teksten leesbaar blijven voor iedereen en sprekers verstaanbaar zijn. Zo kan de kennis doorgegeven worden. Zo kan er onderwezen en nagedacht worden in die taal. Zo kunnen ook anderstaligen die Nederlands leren ons beter begrijpen. Volgens *van der Horst* moeten we ons echter niet al te veel zorgen maken over de stroom van klachten over slordig taalgebruik en de achteruitgang van woordenschat & standaardtaal, van spelling en grammatica ... De oorzaak hiervan ligt volgens hem niet bij het onderwijs – de eindtermen, leerplannen en modieuze methodieken – maar bij de taal zelf die voortdurend evolueert.

DVO-directeur Roger Standaert betreunde onlangs nog dat de *'parlure bourgeoise'* – de standaardtaal waarin Standaert zelf schrijft – zo veel hoger geacht wordt dan de *'parlure vulgaire'* (Nova et Vetera, sept. 2008).

En we lezen jammer genoeg ook in het VVSKO-leerplan Nederlands 1^{ste} graad s.o. (1997) dat het klassieke woordenschatonderwijs en de taalzuivering “maar weinig opleverde. Je moet immers rekening houden met het bestaan van taalvariatie: iedereen, ook een leerling van twaalf of dertien, is ertoe genoopt om zijn taal aan te passen aan de communicatiesituatie waarin hij verkeert.” Dit slaat ook op modieuze eindtermen taalbeschouwing als “de leerkrachten moeten ernaar streven dat leerlingen het gepaste taalregister gebruiken”.

Kris Van den Branden (Steunpunt NT2) noteert hierbij dat het b.v. “in emotiegeladen kringgesprekken normaal is dat er in de taal van de leerlingen dialectische klanken en informeel register sluipen” (Taal verwerven op school, Acco, 2004, p. 103). Volgens de (ontwerp)eindtermen Nederlands van 1993 was ook voor de geschreven taal de verstaanbaarheid (‘ondubbelzinnige decodeerbaarheid’ van de boodschap) het enige wat telde.

Het aanleren van het standaardnederlands en van een gestandaardiseerde uitspraak en schrijfwijze, lijkt ons meer dan ooit een belangrijke en tegelijk emancipatorische opdracht. Waarom komt dit alles niet expliciet tot uiting in de (nieuwe) eindtermen en in het talenbeleid? Terloops: onlangs betreunde leraaropleider Tom Venstermans dat veel toekomstige leraars het Algemeen Nederlands onvoldoende spreken en slecht spellen (Delta, dec. 2008). In 2004 relativeerde Venstermans - samen met Frans Daems - nog het belang van het spellingonderwijs (Taal verwerven op school, Acco, p.157).

3 Prof. Beheydt laakt AN-relativisme

In de opiniebijdrage ‘Zijn alle varianten van het Nederlands goed?’ reageerde prof. Ludo Beheydt (UCL) op de visie van prof. Joop van der Horst (De Standaard, 20.06.08). We citeren even uit zijn opiniestuk. “Anders dan het stuk van collega Joop van der Horst (DS 17 juni) suggereert, is het wel degelijk van belang dat het Nederlands een standaardvariant koestert.

Juist in tijden van toenemende variatie blijkt hoe belangrijk een standaardtaal is. In maatschappelijk opzicht worden bepaalde varianten als passend be-

schouwd of juist als storend. Wie in een sollicitatiemail schrijft: 'ik denk dagge content ga zijn van mij', kan ervan op aan dat hij minder kans maakt aangenomen te worden dan zij die schrijft: 'ik denk dat u bijzonder tevreden zult zijn over mijn werk.' Hoe komt dat? Heel gewoon omdat het Verkavelingsvlaams van het eerste zinnetje niet past in de formele situatie van een sollicitatie. De behoefte aan een goed gecodificeerde standaardtaal blijft dus noodzakelijk. En dat geldt even goed voor het Nederlands als voor het Frans, het Engels, het Duits...

De taalgebruiker die verzuipt in de variatie van zijn chat-taal, sms-taal, soap-Nederlands ... heeft behoefte aan steun zodra hij of zij zich in min of meer officiële omstandigheden van het Nederlands moet bedienen. Het is absoluut noodzakelijk dat die betrouwbare taalgidsen er zijn. Een taal die zichzelf respecteert, een taal waarin wetten verschijnen die officieel geldig zijn, een taal die gebruikt wordt om kennis door te geven, een taal waarin geïnformeerd wordt via de media, moet betrouwbaar zijn en moet dus voldoende uniform zijn. In die zin blijft het belangrijk dat een taalgemeenschap haar taal normeert. De gemiddelde taalgebruiker wil vaak gewoon weten: 'Zeg je dat? Hoe schrijf je dat? Is dat het juiste woord?' Hij wil dat weten omdat hij er zo vaak wordt op aangesproken als hij zich niet aan de norm houdt. Of omdat hij maatschappelijk bestraft wordt als hij die norm onvoldoende beheerst. Hij of zij krijgt die baan niet omdat zijn taal niet voldoet, wordt als politica niet voor vol aanzien omdat ze te plat spreekt, etc.

Het is een vorm van essentieel maatschappelijk dienstbetoon dat de school alles in het werk stelt om de standaardvariant van het Nederlands als een kostbaar cadeau voor al haar leerlingen ter beschikking te stellen. De standaardvariant in zijn volle idiomatische rijkdom, met een uitspraak die volkomen functioneel is van Kortrijk tot Groningen, in een goed genormeerde spelling, zou als eerste doelstelling moeten gelden in het onderwijs.

Elke leraar zou het als een maatschappelijke service moeten zien de leerlingen kennis en vaardigheden bij te brengen in de standaardvariant van het Nederlands. Ik ben het niet eens met diegenen die pleiten voor een gedoogruimte voor Verkavelingsvlaams in het onderwijs, met 'dialectische klanken' en 'afwijkende zinsbouw', zelfs aan de universiteit of in de hogeschoolopleidingen. Met een dergelijke tolerantie bewijs je de student geen dienst. Vooral ook niet omdat gammel Nederlands vaak een signaal is van krakkemikkig denken.“

Parlementsleden onderwijscommissie vragen drastische maatregelen

In een commissievergadering van januari 2007 probeerden Ludo Sannen (Sp.a) en Dirk De Cock (Spirit) hun collega's nog te overhalen niet te luisteren naar de gevaarlijke O-ZON-doemdenkers die de eindtermen taal, het talenbeleid e.d. in vraag durfden stellen. Geleidelijk aan merkten we dat de meeste commissieleden interesse kregen voor onze bekommernissen.

Tijdens de bijeenkomst van de parlementaire onderwijscommissie van 12.11.08 vroegen een aantal parlementsleden zelfs om *drastische* maatregelen. Ze drongen aan op het grondig bijstellen van de taalprogramma's in het secundair onderwijs én in het basisonderwijs. De parlementsleden vrezden blijkbaar ook dat het talenbeleid van minister Vandebroucke en de nieuwe eindtermen wel veel gebaat, maar te weinig wol zullen opleveren. Verder kregen scholen met veel anderstalige leerlingen wel extra werkingsmiddelen, maar ze *moeten* deze niet besteden aan intensief taalonderwijs. Een gemiste kans. We citeren nu even uit het verslag van de commissievergadering.

Stern Demeulenaere (Open VLD): “*Jongeren en hun eerste job* is een interessante studie van *Manpower Professional*. Ik wil ingaan op het thema van de talenkennis. Uit deze studie blijkt dat slechts 52 percent van de laatstejaarsstudenten en 62 percent van de starters, ervan overtuigd is dat hun kennis van de tweede landstaal beantwoordt aan de verwachtingen van de bedrijven. Jongeren beseffen nochtans heel goed dat een goede kennis van de tweede landstaal onontbeerlijk is in de Belgische economische context. Volgens mij zijn dat toch verontrustende cijfers. *Dat was vroeger niet zo problematisch. Erkent de minister dat de schoolse talenkennis onvoldoende is om te kunnen voldoen aan de hoge eisen inzake talenkennis die de bedrijven, waaronder de multinationale ondernemingen, aan onze samenleving stellen? Werd het leerprogramma voor de verschillende taalvakken al eens geëvalueerd en bijgesteld om tegemoet te komen aan de hedendaagse praktische eisen op het vlak van talenkennis? Zo ja, met welke bevindingen? Zo nee, waarom niet?*”

An Michiels (Vlaams Belang): “In 2006-2007 hebben we meermaals kritische vragen gesteld over de

evolutie en de achteruitgang van de kennis van het Frans en het Nederlands. Tweeëneenhalf jaar later, duiken dezelfde vragen en problemen opnieuw op als die van toen. We mogen dus toch wel spreken van een algemene tendens. Ik stel dus opnieuw de vraag *in welke beleidsmaatregelen u voorziet om die tendens van een verminderde kennis van talen, zowel het Nederlands als vreemde talen, te keren.*”

Anissa Tamsamani (Sp.a): “Onlangs is er een onderzoek van het CTO van de K.U.Leuven verschenen dat aantoonde dat er een probleem is met de kennis van de Nederlandse taal bij heel wat bso-studenten en dat de groei van die geletterdheid niet toeneemt tussen het derde en zesde jaar van het middelbaar onderwijs... Taalvaardigheid is een heel belangrijke factor voor de kans op tewerkstelling, en dit geldt voor alle beroepssectoren. *Veel mensen die met onderwijs te maken hebben, spreken over een achteruitgang. Kunt u deze trend bevestigen? Algemeen kunnen we zeggen dat vroeger een dftout niet alleen in de les Nederlands, maar ook in andere vakken afgestraft werd. Ik vond dat een goede zaak.*”

Monica Van Kerrebroeck (CD&V): “Ik ben het eens met de strekking in het betoog van de andere sprekers. De vragen werden echter vooral gericht tot het secundair onderwijs, maar ik kan me niet van de indruk ontdoen *dat het startschot moet worden gegeven in het basisonderwijs. Daar moeten kinderen echt de smaak van de taal te pakken krijgen. Daar moet die standaardtaal, die schooltaal echt toegankelijk zijn voor alle kinderen. Er moeten nu heel strakke maatregelen worden genomen om dat echt te bevorderen.* Ik steun de minister waar hij dat reeds heeft onderstreept in zijn talennota. *Dat moet echter ook zijn vervolg krijgen in het nemen van een aantal heel duidelijke structurele maatregelen.*”

O-ZON vraagt hoorzitting

Ook in recente contacten met een aantal parlementsleden merkten we dat velen het O-ZON-gedachtegoed genegen zijn. Dat geldt niet enkel voor onze taaldossiers, maar ook voor onze kritische analyse van inclusie en leerzorg. We vroegen parlementsleden om een hoorzitting over de taalthematiek.

Talenbeleid, nieuwe eindtermen, evaluatie eindtermen, & visietekt moderne talen: kritisch bekeken

Raf Feys, Pieter Van Biervliet & Marc Hullebus

1 Taaltij aan het keren, maar taaltenoren & minister negeren kritiek

Net zoals in anderen landen vragen leerkrachten en veel burgers inzake talenonderwijs meer expliciete en degelijke instructie van woordenschat, grammatica & spelling en meer aandacht voor de algemene taal. Positief is het algemeen bewustzijn dat we dringend moeten ingrijpen. Meer leerkrachten grijpen ook terug naar de beproefde waarden. De O-ZON-talencampagne droeg hiertoe bij.

In Engeland, Frankrijk en Nederland vonden critici ook veel gehoor bij de beleidsmensen en in de nieuwe curricula. In Vlaanderen is het 'officiële' taalpleit nog geenszins beslecht. We merken dat de belangrijkste verantwoordelijken voor de eenzijdige methodiek, de wollige eindtermen voor Nederlands en vreemde talen ... nog niet van plan zijn hun visie te wijzigen. De taaltenoren en minister Vandembroucke ontkennen veelal dat er sprake is van een niveaudaling. Recente studies toonden nochtans eens te meer aan dat de eindtermen Frans eerste graad s.o. en de eindtermen grammatica einde aso absoluut niet gehaald worden, en dat de spelling bij bachelor-studenten ronduit erbarmelijk is. Volgens de DVO is de achteruitgang enkel een kwestie van perceptie (Interview met Nicole Raes in *Over Taal*, mei 2007). In reacties op de kritiek gaan communicatieve hardliners' en inspecteurs vaak in de tegenaanval. Ze beschuldigen de leerkrachten ervan dat ze de communicatieve en vaardigheidsgerichte visie van de eindtermen en de leerplannen niet toepassen, eenzijdig kennis bijbrengen, enz. De VVK-SO-leerplanvoorzitters vreemde talen schreven een nieuwe Visietekst waarin de controversiële 40-60-norm wel werd geschrapt, maar waarin hun 'communicatieve' visie van 1997 gehandhaafd blijft (zie punt 5 en volgende bijdrage).

Bij het opstellen en bij de recente herziening van de eindtermen speelde de DVO (*Entiteit Curriculum*) een cruciale rol. De DVO kiest de commissieleden vanuit de eigen visie. In 1993 verdedigde Standaert het quasi schrappen van de grammatica met de stelling dat grammatica niet nuttig was en veel te moeilijk voor de leerlingen. DVO-directeur Roger Standaert liet in 2007 weten dat hij niet akkoord

ging met de vele kritiek op de eindtermen taal e.d. Standaert blijft naar eigen zeggen resoluut kiezen voor de communicatieve aanpak. Dit kwam ook tot uiting in lichtzinnige uitspraken als: "Je kan toch moeilijk het volledige groene boekje uit je hoofd leren. Dus kies ik maar voor inzichtelijke kennis: ik zoek gewoon op hoe ik 'gedownload' moet spellen" (*Nova et Vetera*, september 2007). Zinsontleding is volgens hem te moeilijk en wordt enkel gewaardeerd "omwille van de binding aan klassieke talen." Verder mag het basisonderwijs niet voorbereiden op het secundair. Standaert betreurt in dezelfde bijdrage ook dat de 'parlure bourgeoise' – de verzorgde algemene taal – zo veel hoger geacht wordt dan de 'parlure vulgaire'. Verder associeert de DVO-directeur vaardig spellen, vaardig ontleden van - en spelen met zinnen ... enkel met feitenkennis. En "kennis is er enkel omwille van de vaardigheden." Standaert poneert ten slotte dat het de parlementsleden waren die kozen voor de sterke beperking van grammatica, spelling e.d.: "Enkel wanneer er een parlementaire meerderheid is om te kiezen voor meer spraakkunst", zal dit ook gebeuren. Hij verzwijgt dat het vooral de door de DVO uitgekozen commissieleden zijn die de eindtermen vastlegden en die opnieuw betrokken werden bij de herziening ervan. De beloofde bijsturing van de eindtermen werd dan ook een schijnvertoning.

2 Stand van zaken talenbeleid en eindtermen

In het buitenland merken we dus dat de beleidsmensen gehoor gaven aan de vele kritiek en de beproefde waarden in ere herstelden. In Vlaanderen komt er echter vanwege minister Vandembroucke en zijn medewerkers heel weinig respons op de vele kritiek. Tijdens de vergadering van de onderwijscommissie van 12 november j.l. stelde Vandembroucke opnieuw dat er geen aanduidingen waren voor een niveaudaling. In een interview in *Tertio* (20.12.06) en als reactie op O-ZON beklemtoonde Vandembroucke al dat hij niet van plan was de beproefde waarden te herwaarderen: "Het is modieus om te zeggen dat het vroeger beter was. ... De leerlingen kregen vroeger louter overdracht van kennis ... en schoolse kennis is vlug verouderd."

Het met veel tamtam in 2006 aangekondigde talenbeleid van minister Vandenbroucke ontgoochelt ons als we naar de uitvoering kijken. We hadden er aanvankelijk veel van verwacht en hoopten op een koerswijziging zoals in Frankrijk en Engeland. Toen in oktober 2006 het 'talenplan' verscheen, merkten we al dat Vandenbroucke en zijn medewerkers de belangrijkste pijnpunten niet vermeldden. Beproefde waarden als grammatica werden er zelfs openlijk in vraag gesteld. Zo lazen we dat ons klassiek grammatica-onderwijs terecht vervangen werd door nieuwe taalbeschouwing over taalvarianten, taalregisters, e.d. In januari 2007 toonden we in *Onderwijskrant 140* al aan dat in het 'talenplan' van november 2006 niet tegemoet gekomen werd aan de gevraagde herwaardering van systematisch onderwijs voor woordenschat, grammatica en spelling. We pleitten in ons taaldossier ook voor een meer krachtadige en effectieve aanpak van de taalachterstand van anderstaligen. We betreurden dat Vandenbroucke geen kritiek durfde formuleren op het sinds 1990 gevoerde en falende NT2-beleid en op het Steunpunt NT2. De voorstellen inzake NT2 waren verre van toereikend.

Op 16 december 2008 stelde Vandenbroucke in een mededeling over 'de stand van zaken' triomfantelijk: *"Begin februari 2007 legde ik een ambitieuze talenbeleidsnota 'De lat hoog voor talen, goed voor de sterken en sterk voor de zwakken' voor aan het Vlaamse Parlement. De nota zette krachtig in op twee pijlers: kwaliteitsvol Nederlands en degelijke vreemdetalenbeheersing voor iedere jongere in elke school. De eindtermen Nederlands taalbeschouwing werden kritisch onderzocht en geactualiseerd. Om een taal goed te kennen en te spreken, hebben leerlingen inzicht nodig in taalstructuren. In de nieuwe eindtermen komt taalbeschouwing meer aan bod met oog voor samenhang tussen het basis-onderwijs en de eerste graad secundair onderwijs. Een heldere lijst met taaltermen moet duidelijkheid scheppen. Zo zal geen verwarring meer bestaan over benamingen zoals werkwoord (en geen doewoord) en infinitief (en geen noemvorm of onbepaalde wijs). De nieuwe eindtermen in het basis-onderwijs en de eerste graad s.o. zullen gelden vanaf het schooljaar 2010-2011"* (Stand van zaken talenbeleid).

Uit het feit dat de minister het verplicht gebruik van termen als werkwoord, apostrof, boodschap-zender-ontvanger ... de belangrijkste wijziging noemt, blijkt al dat er geen fundamentele wijzigingen aangebracht werden. De controversiële 'communicatieve

uitgangspunten' blijven integraal gehandhaafd. Er is ook geen sprake van meer systematisch onderwijs voor woordenschat, grammatica en spelling en van meer aandacht voor de algemene taal. In de eindtermen Nederlands (1996) werd b.v. de zinsontleding grotendeels geschrapt; enkel onderwerp en persoonsvorm bleven over in het lager onderwijs. In punt 3.2 wordt straks duidelijk dat in onze nieuwe eindtermen ook slechts onderwerp en persoonsvorm behouden blijven.

Het talenplan wou ook iets doen aan het taalprobleem van anderstaligen. In dit perspectief zullen de kinderen nu door het talenbeleidsplan verplicht worden een jaar het kleuteronderwijs te volgen. Daarmee is het taalprobleem nog niet verholpen. Die kleuters zouden – net als in Finland – bijna van 's morgens tot 's avonds Nederlands moeten krijgen. Het talenbeleidsplan blijft opteren voor het samen optrekken met NT1-leerlingen binnen de heterogene klas, een aanpak die in het verleden te weinig resultaat opleverde. Vanaf september 2008 kregen de scholen wel extra centen voor anders-talige leerlingen, maar dat was jammer genoeg verpakt in extra 'werkingsmiddelen' en niet in extra omkadering voor intensief NT2-onderwijs. Iedereen weet ook dat GOK-investeringen maar renderen als ze geoormerkt zijn. Met het heel beperkt aantal GOK-uren kan men anderstalige leerlingen geen echt taalbad bezorgen. Ook op dit vlak ontgoochelt het talenbeleid ons. Opnieuw een gemiste kans.

3 Herziening eindtermen N & F & VLOR-advies: maat voor niets

3.1 Talenplan 2006 negeerde belangrijkste kritiek

Vandenbroucke poneerde bij herhaling dat er in de toekomst meer rekening gehouden zou worden met taalstructurele elementen – naast taalvaardigheid. De stelling "we willen taalstructurele elementen en taalvaardigheid in een correcte verhouding ten opzichte van elkaar positioneren", lokte bij veel mensen de verwachting uit dat er weer meer aandacht zou gaan naar grammatica in enge zin (zins- en woordleer) of zelfs in brede zin (grammatica, woordenschat en spelling). We betreurden in *Onderwijskrant 140* dat onder de 'taalstructurele' elementen in het *Talenplan 2006* uitsluitend gezinspeeld werd op de 'nieuwe' taalbeschouwelijke doelstellingen en niet op traditionele grammatica, woordenschatverrijking, spelling e.d. Bij *nieuwe* taalbeschouwing gaat het dan om kennis omtrent taal-

varianten, boodschap-zender-ontvanger, taalregisters, e.d. We lezen b.v. in de eindtermen dat de leerlingen afhankelijk van de omstandigheden een passend *taalregister* moeten leren gebruiken. (Terloops: in Frankrijk vinden minister Darcos e.a. die 'modieuze' taalbeschouwing niet geschikt voor het basisonderwijs.)

De leerkrachten e.d. vragen geenszins om meer nieuwe taalbeschouwing, maar om meer grammatica, woordenschat, spelling e.d.. Dit zijn zaken die volgens hen ook meer met taalvaardigheid te maken hebben. Lerarenopleiders maken zich geen zorgen over de kennis van die nieuwe taalbeschouwing, maar wel over het feit dat toekomstige leerkrachten te zwak scoren voor woordenschat, grammatica, spelling, Algemeen Nederlands ...

Er bestaat een grote afstand tussen de opvattingen van de praktijkmensen en deze van de taaltoren en van de minister & zijn medewerkers. Binnen de parlementaire onderwijscommissie stuurden parlementsleden er daarom op aan om bij het debat over de herziening van de eindtermen vooral ook praktijkmensen te betrekken. Dit ligt ook in het verlengde van het belangrijkste advies van de Nederlandse commissie Dijsselbloem. Jammer genoeg is dit niet gebeurd.

Het opstellen van de nieuwe eindtermen verliep opnieuw binnen Brusselse cenakels. De DVO duidde vanuit de eigen visie de commissieleden aan. We waarschuwden in 2007 al dat er weinig zou veranderen aangezien er enkel vertegenwoordigers van de modieuze taalideologie betrokken werden bij het debat over het talenplan en bij het opstellen van nieuwe eindtermen.

We vernamen pas in oktober dat er nieuwe (ontwerp)eindtermen waren en ook al een advies van de VLOR. We slaagden er dan nog niet onmiddellijk in om deze te pakken te krijgen. Die (ontwerp)eindtermen vinden we nergens op het internet – ook niet op de DVO-website. We vonden wel het VLOR-advies, maar hieruit konden we niet afleiden hoe die eindtermen er uitzagen.

De VLOR-vertegenwoordigers hebben ook geen richtbaarheid gegeven aan het door hen uitgebrachte advies. Ook in de tijdschriften van de lerarenbonden troffen we omtrent de nieuwe eindtermen niets aan; het zijn nochtans hun leden-leerkrachten die veel meer aandacht vroegen voor b.v. de grammatica binnen de taalbeschouwing.

3.2 Bevestiging gecontesteerde uitgangspunten

Aan de communicatieve 'uitgangspunten' voor Nederlands en Frans werd in de nieuwe eindtermen niets gewijzigd en dit niettegenstaande de grote kritiek. De VLOR blijkt het ook roerend eens te zijn met de optie voor een eenzijdige communicatieve aanpak en met de dweperij voor modieuze taalbeschouwing. We lezen in het VLOR-advies i.v.m. de algemene 'uitgangspunten' van de nieuwe eindtermen: *"De VLOR gaat akkoord met het globale concept van de uitgangspunten en met het concept dat aan de basis ligt van de opbouw van de eindtermen voor Nederlands en voor moderne vreemde talen. De VLOR ondersteunt de uitdrukkelijke keuze voor een communicatieve aanpak en de toevoeging van taalbeschouwing met het oog op doeltreffende communicatie."*

Ook de uitgangspunten bij de eindtermen Frans BaO blijven behouden: *"Met communicatieve aanpak bedoelen we dat de kinderen bepaalde taalhandelingen (iets vragen, iets meedelen) moeten kunnen verrichten in bepaalde, voor hen relevante situaties (op straat, aan de kassa)." Prof. Decoo merkte hierbij op: "De boodschap van de overheid is dat de leerweg zelf uit communiceren moet bestaan. Een taal is goed als er maar gecommuniceerd wordt, hoe ondoelmatig en hoe onbeholpen ook."*

Ook de VLOR-leden zouden moeten weten dat de meeste leerkrachten en veel taalwetenschappers vinden dat de communicatieve aanpak heel eenzijdig en vaag is; te weinig gericht is op systematiek en inoefenen; moeilijk uitvoerbaar is in de praktijk; de taalcomponenten woordenschatverrijking, grammatica, spelling ... verwaarloost; te weinig aandacht besteedt aan inoefenen. De VLOR zou ook rekening moeten houden met het Taalpeilonderzoek 2007 & andere recente studies; en met de evolutie in het buitenland.

3.3 Eindtermen Nederlands: weinig of niets gewijzigd

In de (ontwerp)eindtermen Nederlands basisonderwijs is weinig of niets veranderd. Bij het onderdeel taalbeschouwing blijft het belangrijkste deel van de grammatica – de zinsontleding – beperkt tot ontwerp en persoonsvorm. Geen toevoeging dus van lijdend en meewerkend voorwerp, van voorzetsels binnen de woordleer, e.d. In de bijgevoegde lijst met taalbeschouwelijke termen – eindterm 6.7 – blijven de typisch grammaticale termen beperkt tot

onderwerp, persoonsvorm, zelfstandig naamwoord (+ lidwoord), verkleinwoord, werkwoord, stam, voorvoegsel, achtervoegsel, komma, trema, apostrof ... De belangrijkste wijziging inzake grammatica is volgens de minister het feit dat men nu nog uitsluitend termen als apostrof, werkwoord, infi-nitief ... mag gebruiken.

Het zijn vooral de modieuze taalbeschouwelijke doelen die nu meer als eindtermen en minder als attitudes geformuleerd worden, zoals in 6.4: *“Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen in voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties reflecteren op: het gebruik van standaardtaal, regionale en sociale taalvariëteiten; het gebruik van in hun omgeving voorkomende talen; normen, houdingen, vooroordelen en rolge-drag via taal; taalgedragsconventies; de gevolgen van hun taalgedrag voor anderen en henzelf; talige aspecten van cultuuruitingen in hun omgeving.”* Deze uit de sociolinguïstiek afkomstige doelstellingen zullen o.i. weinig de communicatieve vaardigheden ondersteunen en komen ook tot vervelens toe terug in de eindtermen secundair onderwijs voor Nederlands en vreemde talen. We vragen ons af of zo'n zaken al zo uitvoerig en expliciet in de lagere school aan bod moeten komen.

3.4 Nieuwe eindtermen Frans

Ook in de eindtermen Frans (lager en secundair onderwijs) is er weinig veranderd. Ook hier werd weinig of geen rekening gehouden met de fundamentele kritieken van de leerkrachten en van een aantal taalwetenschappers. Men opteert opnieuw voor de eenzijdige en ongestructureerde communicatieve aanpak.

De conclusie van W. Decoo over de eindtermen Frans basisonderwijs geldt nog steeds: *“De eindtermen laten veel open voor mogelijke communicatieve situaties en bepalen geen basiswoordenschat noch structuren. Er is enkel een oriëntatie voor het algemene kader. De leerinhouden kunnen dus vele richtingen uitgaan, en van minimaal tot maximaal ingevuld worden. ... Nergens is bv. bepaald welke woorden en structuren de leerlingen moeten beheersen. De situaties, functionele boodschappen, korte teksten enz. kunnen alle richtingen uitgaan, met uiteenlopende inhouden. Het peilen naar het bereiken van die eindtermen voor alle leerlingen op gelijke basis op het einde van de eerste graad is dus per definitie onmogelijk.”*

4 Evaluatie eindtermen Frans en Nederlands

4.1 Frans: zwakke prestaties

Op 12 november 2008 reageerde minister Vandebroucke tijdens de bijeenkomst van de commissie onderwijs op de kritiek van de parlementsleden op ons taalonderwijs. Hij wimpelde de kritiek op de niveaudaling af en stelde: *“Uit onze eigen peilingen kunnen we voorlopig niet afleiden dat er een achteruitgang in taalkennis zou zijn wat het lager onderwijs betreft. Bijna 90 procent van de leerlingen bereikte in 2007 de eindtermen Nederlands luisteren en (begrijpend) lezen.”* Uit een peiling van minimale eindtermen & van onderdelen kan men echter weinig of geen conclusies trekken om-trent de eventuele achteruitgang van lezen & luisteren en van het algemene niveau (zie punt 4.2).

Vandebroucke verzweeg in zijn antwoord dat uit de eindtermenevaluatie voor Frans einde eerste graad bleek dat slechts een op de vier leerlingen bij het beluisteren van een tekst wist waarover het ging en dat slechts iets meer dan de helft de hoofdzaken in (eenvoudige) korte teksten begrijpt. De leerlingen beschikken o.i. over veel te weinig woordenschat. Een tekst gewoon maar *kopiëren* met maximaal 10 procent fouten lukt 92 procent van de leerlingen. Bij het schrijven van een tekst op basis van een voorbeeld of sleutelwoorden, maken de leerlingen heel veel fouten. 57 procent begrijpt aanwijzingen, opschriften en waarschuwingen onvoldoende. Bij het bekijken van de eenvoudige toets merk je ook al vlug dat je veel vragen ook zonder kennis van het Frans kan beantwoorden. Een voorbeeld: *“Je hebt tandpijn. Wie kan je helpen? a.Docteur Lecomte; b. M. Incognito, détective; c. Isabelle Lamine, diéticienne; d.Le dentiste T. Menteur.”* Voor lezen begrijpt 95 procent de samenhang in heel eenvoudige en korte teksten. Veelbetekend is ook dat er geen dictee-opgave voorzien was.

4.2 Nederlands: lezen en luisteren

Uit het toetsen van 'minimale' en eenvoudige eindtermen kan je geenszins afleiden of de meeste leerlingen een voldoende hoog niveau bereiken. Uit een eindtermenonderzoek Nederlands basisonderwijs bleek dat bijna 90 % van onze 12-jarigen de eindtermen voor 'lezen' bereikten. Volgens minister Vandebroucke wijst dit erop dat er in het basisonderwijs een voldoende niveau wordt bereikt en dat er geen achteruitgang is. Dit lijkt ons een voorbarige

conclusie. Vandenbroucke zou vooreerst moeten beseffen dat 90 % niet uitzonderlijk is voor 'minimale' eindtermen – die in principe door iedereen bereikt moeten worden. Minimale evaluatie van minimale eindtermen biedt weinig uitsluitend over het niveau. Uit een studie die enkel de onderdelen lezen en luisteren betreft, mag minister Vandenbroucke ook geen conclusies trekken omtrent de al dan niet achteruitgang van de *algemene* taalkennis. Hij houdt ook geen rekening met studies en praktijkgetuigenissen waaruit wel een achteruitgang blijkt.

Op een recente VFO-studiedag over onderwijsonderzoek te Diepenbeek (13.11.2008) brachten Leuvense onderzoekers verslag uit omtrent de evaluatie van de eindtermen lezen en luisteren. Na uitleg omtrent het opstellen van de proef voor lezen, wordt het nog duidelijker dat men uit zo'n eindtermenproef weinig kan afleiden. De eindtermen voor lezen zijn zelf zo vaag en algemeen geformuleerd dat men er geen indicaties in aantreft omtrent het te bereiken niveau. De onderzoekers moeten dus zelf – via gissen en missen – toetsvragen opstellen. Ze testen de moeilijkheidsgraad vooraf uit bij proefleerlingen. Vragen die door een behoorlijk aantal leerlingen niet opgelost worden, worden geweerd. Uiteindelijk moet ook nog eens een groep leerkrachten oordelen of de vragen wel door bijna elke leerling beantwoord kunnen worden.

Een paar leerkrachten die betrokken waren bij het uittesten, deelden ons mee dat ze niet akkoord gaan met zo'n 'nivellerende' procedure. De statistische procedure waarmee de onderzoekers uitmaken of een leerling een voldoende behaalt, lijkt ons ook vrij gekunsteld. Het huidige concept van minimale (en vaag geformuleerde) eindtermen die door praktisch elke leerling bereikt moeten worden, werk nivellerend. We stelden in 1993 voor om te werken met kerndoelen, een soort aanboddoelstellingen waarmee alle leerlingen geconfronteerd moeten worden zoals in Frankrijk het geval is.

Uit de evaluatie van de eindtermen luisteren bleek merkwaardig genoeg dat de leerlingen die in klas het meest luisterlessen kregen, minder scoorden dan leerlingen die weinig luisterlessen kregen. Bij doorlichtingen krijgen leerkrachten vaak de kritiek dat er te weinig luisterlessen zijn. Maar het zou best kunnen dat bij leerkrachten die geregeld een luisterlessen vervangen door een woordenschatles, de leerlingen ook beter scoren in het begrijpen van een beluisterde tekst.

In de wandelgangen wees *prof. Jan Van Damme* ons er ook op dat uit het recente *Pirls-leesonderzoek* bleek dat onze Vlaamse leerlingen gemiddeld behoorlijk scoren, maar dat onze beste lezers niet al te best presteren in vergelijking met andere landen. Uit de afname van de simpele eindtermentoets kunnen we zo'n conclusies niet afleiden. *Van Damme* veronderstelt dat de betere lezers te weinig worden uitgedaagd. In *Onderwijskrant* wazen we er al enkele keren op dat we ons ook zorgen maken over de evolutie van het begrip lezen. We waren in Vlaanderen de eersten die in de jaren tachtig meer aandacht vroegen voor het expliciet aanleren van leesstrategieën. We verwachtten echter niet alle heil van deze nieuwe methodiek. We stelden de explicitering van leesstrategieën enkel voor als een verrijking van de klassieke methodiek waarbij leerlingen gedurende lange tijd zelfstandig worstelen met relatief moeilijke teksten en met moeilijke (denk)vragen à la *Taal-kabaal*. We merkten al vlug dat het expliciet aanleren en werken met leesstrategieën in nieuwe taalmethoden te veel, vanaf een te jonge leeftijd en te stereotiep bij bijna elke leesles werd toegepast.

5 Nieuwe VVKSO-visietekst vreemde talen

5.1 Nieuwe visietekst 2007

In 1997 publiceerde het Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair onderwijs (VVKSO) de fel gecontesteerde tekst "*Visie op het onderricht in de moderne vreemde talen*", opgesteld door de leerplanvoorzitters binnen de *Coördinatiecommissie Moderne Talen*. De voorbije jaren kwam er vanwege O-ZON en vele anderen kritiek op die tekst – met de strakke 40-60-norm (kennis-vaardigheden) – en op de leerplannen die hierbij aansloten. We betreurden ook het feit dat de leerplannen sinds de invoering van de eindtermen een strakke methodiek opleggen.

De communicatieve en vaardigheidsgerichte visie heeft in de leerplannen vreemde talen geleid tot de onderwaardering en onbepaaldheid van de kenniscomponenten en van het inoefenen. En gezien kennis, woordenschat e.d. een vitale *platform(voor) waarde* hebben voor vaardigheden, zijn de leerlingen ook minder vaardig in het begrijpen van geschreven en gesproken taal en in het schrijven. Bij de evaluatie van de eindtermen Frans eerste graad bleek b.v. dat slechts 1 op de 4 leerlingen (eenvoudige) teksten begrepen – o.i. vooral omdat ze over te weinig woordenschat beschikken. De daling

van de leerresultaten vreemde talen wordt voor een groot deel toegeschreven aan de eenzijdige communicatieve visie. De leerplanvoorzitters schreven in 2007 een nieuwe visietekst. We hoopten dat die tekst tegemoet zou komen aan de vele kritiek. De commissieleden schrapten wel de strakke 40-60-norm, maar de basisvisie van 1997 werd bijna integraal behouden. Ze zijn blijkbaar ook van plan om de 'Visie 2007' te volgen bij de herziening van de leerplannen. We besteden verderop een aparte bijdrage aan deze thematiek.

5.2 Opdringen methodiek, te weinig pedagogische vrijheid

We betreuren ook dat die leerplanvoorzitters vreemde talen blijkbaar van plan zijn om de scholen en leerkrachten opnieuw een specifieke en zelfs gecontesteerde methodiek op te leggen. De klas-sieke leerplannen vermeldden enkel de leerplandoelstellingen; de leerplannen van eind de jaren negentig bevatten ook een hoofdstuk over de methodiek. Ook in de uitgangspunten van de eindtermen lezen we dat deze opgesteld zijn vanuit een welbepaalde visie. Door dit alles beschikken de leerkrachten momenteel over veel minder pedagogische vrijheid en ontstonden er ook voortdurend conflicten met inspecteurs e.d. Vroeger konden de leerkrachten zich makkelijker onttrekken aan de opeenvolgende modes binnen de vakdidactiek taal. We vroegen daarom de beleidsmensen om vooreerst geen methodiek meer op te dringen via de 'Uitgangspunten' bij de eindtermen en bij de verschillende leerstof domeinen. Zo wordt er in de uitgangspunten voor Nederlands gesteld dat deze gebaseerd zijn op een communicatieve visie en methodiek. We betreuren dat in de tekst over de nieuwe eindtermen die passages behouden bleven.

We vroegen de beleidsmensen ook om de leerplanopstellers niet langer te verplichten een hoofdstuk over de te volgen methodiek op te nemen. Als gevolg van de kritiek is deze verplichting onlangs weggevallen. In aansluiting bij een spreekbeurt van *Dominique Desmet*, directeur pedagogische begeleidingsdienst VVKSO, vroegen we hem eind juni om voortaan ook in de leerplannen geen methodiek meer op te leggen.

Ook *Jan Verpoest*, directeur pedagogische begeleiding bisdom Gent, schreef: "*Rigide regelgeving over het onderscheid tussen verschillende aspecten zoals de verhouding kennis-vaardigheden, remt de inzet van gedreven leerkrachten af*" (*Reflectie, in: Nova et Vetera, september 2008*). We protesteren dan ook tegen het feit dat de nieuwe 'Visietekst moderne vreemde talen' een (eenzijdige) *methodiek* opdringt – net zoals het nieuwe leerplan wiskunde.

6 Besluiten

We zijn ontgoocheld over de nieuwe (ontwerp)eindtermen voor Nederlands en Frans en over het VLOR-advies omtrent de nieuwe eindtermen. Net zoals in de VLOR-adviezen over inclusie (1998 & 2006) stellen we vast dat er weinig rekening gehouden wordt met de visie van de praktijkmensen. We roepen de Vlaamse parlementsleden op om de eindtermen niet goed te keuren.

We betreuren ook dat in de nieuwe VVKSO-Visietekst over 'Moderne vreemde talen' geen rekening gehouden werd met fundamentele kritieken op de visietekst van 1997 (zie ook volgende bijdrage).

Het (talen)beleid van minister Vandenbroucke is blind voor belangrijke pijnpunten. Er is al te weinig respect voor beproefde waarden en voor de opvattingen van de praktijkmensen. Er is nood aan een analyse van de nivellerende gevolgen van de eindtermen en van de geringe waarde van de evaluatie ervan voor de niveaubewaking.

Inzake de aanpak van de (taal)problemen van de migrantenleerlingen werden al te veel kansen gemist. De extra GOK-centen voor anderstalige leerlingen sinds september 2008 zullen ook hun doel missen omdat ze niet geoormerkt zijn. We betreuren verder dat de taaltenoren en minister Vandenbroucke blind zijn voor de evolutie in het buitenland.

We blijven aansturen op een hoorzitting over de taalproblematiek in de onderwijscommissie.

Vreemdetalenonderwijs: herwaardering beproefde waarden, maar niet in nieuwe VVKSO-visietekst 2007

Raf Feys & Renske Bos

1 Herwaardering beproefde waarden

Het vreemdetalenonderwijs staat momenteel in veel landen in de actualiteit – ook binnen de vakliteratuur. De methodiek voor het aanleren van vreemde talen kenmerkte zich de voorbije eeuw door de opeenvolging van modes en rages. De voorbije decennia stond vooral de communicatieve aanpak centraal. Vanuit de bezorgheid omtrent de achteruitgang van de talenkennis, verschenen er de voorbije jaren veel pleidooien voor een meer pluriforme benadering waarbij de oude waarden gecombineerd worden met communicatieve invalshoeken. De keuze voor een uitgebalanceerde aanpak komt duidelijk tot uiting in de nieuwe leerplannen in Engeland en Frankrijk.

Sinds 1990 verschenen er in Engeland, Frankrijk, België ... tal van analyses over de achteruitgang van de leerresultaten voor 'moderne vreemde talen'. Volgens prof. W. Decoo en vele anderen luidt de belangrijkste verklaring steeds dat de eenzijdige communicatieve en vaardigheidsgerichte visie geleid heeft tot de onderwaardering en onbepaaldheid van de kenniscomponenten en van het inoefenen. En gezien woordenschat, grammaticale kennis en vaardigheid, e.d. een vitale *platform(voor)waarde* betekenen voor de communicatieve vaardigheden, zijn de leerlingen ook minder vaardig in het begrijpen van geschreven en gesproken taal en in het schrijven. Velen pleiten dan ook voor een herwaardering van beproefde waarden.

In het buitenland komt die herwaardering al tot uiting in de recente curricula en vakmethodiek. De Engelse prof. *Richard Hudson*, schreef een interessante bijdrage over de ingrijpende bijsturing van de methodiek als reactie op de achteruitgang van de talenkennis. De 'cognitieve' linguïst concludeerde: "Een groot aantal praktijkmensen en academici zijn het er momenteel over eens dat het meer beklemtonen van klassieke waarden als *grammatica*, *woordenschat*, *vertalen ... een positieve bijdrage levert in het aanleren van een tweede taal*. De communicatieve aanpak leidde tot het doorslaan van de slinger. Wat we nodig hadden was een pleidooi voor een pluriformiteit inzake methodische aanpakken. In de late jaren negentig maakten we in Engeland een

terugkeer mee naar een meer centrale positie, naar een slinger in evenwicht die zowel klassieke waarden als expliciete en klare grammatica omvat als echte communicatieve aanpakken. Deze veranderingen zijn al doorgedrongen in de leerplannen e.d., en we zien hun positieve effecten al op de leerlingresultaten op het A-level niveau (Why are foreign languages in trouble? January 2007 – zie Internet).

Een analoge evolutie in het denken en analoge wijzigingen in de leerplannen, troffen we recentelijk ook in Frankrijk aan. In de nieuwe leerplannen van 2008 wordt het belang van de klassieke aanpak van woordenschat, grammatica en spelling nog meer beklemtoond dan in Engeland. Dit geldt zowel voor het aanleren van Frans als moedertaal als van een vreemde taal. In de bijdrage over grammatica zullen we dit illustreren op pagina 31 e.v. De herwaardering van de beproefde waarden steekt dus al in de leerplannen en leerboeken. *Prof. Alex Vanneste (UA)* stelde op het O-ZON-symposium: "In tal van Europese landen en in de VS is er bij leerkrachten, studenten, onderwijsdeskundigen en ouders een roep naar een grotere klemtoon op de kenniscomponent en naar een minder globale aanpak."

Op basis van eigen onderzoek pleitten ook *Mathea Simons* en *Wilfried Decoo* voor een *securiserende stap-voor-stap taalopbouw*. Zij schreven in 2006: "Methodes moeten een berekende opbouw van de lexicale en grammaticale bouwstenen nastreven. Bepaalde communicatieve benaderingen staan ten onrechte afkerig van 'traditioneel' oefenmateriaal zoals *drills*, *structuuroefeningen* en *losse zinnen die taal systematisch inoefenen met het oog op automatisering* en die daarom 'geruststellend' werken. Vernieuwde aandacht gaat daarom naar werkvormen voor automatisering.

In de lagere niveaus is het ook best te opteren voor een vermindering van premature creatieve werkvormen ten voordele van een doorgedreven integratie en inoefening, waarbij men stapsgewijs van een herhalend niveau overstapt naar uitdagende en creatievere vormen van taalgebruik, dit in combinatie met meer aandacht voor receptief werken." ... (Vreemdetalenonderwijs en taalangst, Persoon en Gemeenschap, februari 2006).

Met de introductie van de communicatieve methodes verdwenen ook de aanpakken die te maken hadden met de moedertaal en met het vertalen van b.v. het Frans in het Nederlands en omgekeerd. Momenteel maken we een comeback mee van berekeneerde en gedoseerde 'vertaling' in het vreemdetalenonderwijs. In het cahier: 'Didactique de langues et traduction' (in de reeks *Etudes de linguistique appliquée*, nr. 141, jan. 2006) troffen we hieromtrent 2 interessante bijdragen aan:

- L. Lopriore: *A la recherche de la traduction perdue*, p. 85-94
- T. Nenopolou: *Les unités de traduction au service d'une pratique raisonnée de l'appréhension de la langue étrangère*, p. 77-84.

In de inleiding van dit cahier lezen we: "Après une période de proscription ou d'exploitation didactique clandestine plus ou moins culpabilisante, la traduction fait récemment l'objet d'une réhabilitation pédagogique, notamment dans le cadre de l'enseignement -apprentissage d'une langue-culture étrangère. ... Les recherches en neurolinguistique d'une part et les expériences d'enseignement de l'autre, montrent que le recours à la langue maternelle constitue un passage obligé dans la construction du sens. La traduction comme pratique didactique doit donc être repensée à la lumière d'une pédagogie éclectique capable d'intégrer les différentes approches sans les opposer les unes aux autres." Volgens Lopriore en vele anderen is de vertaling een uiterst geschikt didactisch instrument voor het bevorderen van een *prise de conscience linguistique* (taalgeweten).

Decoo en Simons (o.c.) stellen in dit verband: "De vrees voor het misbruik van de moedertaal in de les vreemde taal heeft sommigen er ook toe aangezet de moedertaal radicaal te verbieden. Daarmee wordt het kind met het badwater weggegooid. Verantwoord, beperkt gebruik van de moedertaal is niet alleen geruystellend voor vele leerlingen, maar leidt ook tot betere leerresultaten. Wanneer de moedertaal volledig geweerd wordt, kan dit het leervertrouwen aantasten, foutieve interpretaties in de hand werken en – in tegenstelling tot wat men zou vermoeden – de vertaalreflex aanwakkeren. Ironisch genoeg zijn het precies bepaalde aspecten van de gebruikelijke communicatieve aanpak – zoals de snelle verplichting tot spreken, uitdagende werkvormen, authentiek taalgebruik – die de spreekvaardigheid en durf kunnen ondergraven."

Er kwam ook veel kritiek op de stelling dat men woordenschat enkel mag aanbrengen via teksten en communicatieve situaties. Dit vergt volgens leerkrachten en een aantal taalkundigen al te veel tijd. Prof. Ludo Beheydt (UCL) schrijft hierover: "Het is zeer de vraag in hoeverre het mogelijk is die diversiteit van contextuele betekenissen via teksten aan te bieden. Zelfs de aanbieder van de duizend meest frequente woorden in hun meest gebruikelijke betekenis zou al gauw een onoverzichtelijke proliferatie van teksten met zich meebrengen, die geen enkele leerder ooit verwerkt zou krijgen". Beheydt opteert voor een meer systematische en eclectische aanpak (Ludo Beheydt, *Het semantiseren van woordbetekenis*, Internet).

Ook de rol van grammatica wordt binnen de vakliteratuur weer sterk beklemtoond. Op een recente studiedag van onze Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal- en Letterkunde wees de Waalse prof. Philippe Hiligsmann (UCL) op het belang van grammatica: "Nadat grammaticaonderwijs jarenlang naar de schroothoop werd verwezen, gaan hoe langer hoe meer toegepaste taalkundigen, en in hun kielzog didactici, er vandaag de dag van uit dat de bewuste aandacht voor formele aspecten in het algemeen en de bewuste aandacht voor de verschillen en overeenkomsten tussen de moedertaal en de vreemde taal in het bijzonder een positief effect hebben op het verwervingsproces van de vreemde taal" (*Recente ontwikkelingen in het contrastief taalonderzoek Nederlands-Frans*, Gent: 29 mei 2008).

Voor de rol van de grammatica binnen het onderwijs van het Engels als vreemde taal verwijzen we hier ook naar de visie van de Britse grammatica-experte Betty Azar. In haar bijdragen toont ze aan dat 'Grammar-Based Teaching' (GBT) heel belangrijk is en tegelijk gecombineerd kan worden met communicatieve doelstellingen: "With the fading of the naturalist movement in language teaching, Betty Azar sees a blending of GBT with Communicative Language Teaching and growing accord among academics and practitioners in terms of the positive role grammar teaching can play in balanced programs of second language instruction" (Betty Azar, *Grammar-based-teaching: A Practitioner's Perspective*, in: *Teaching English as a second or foreign language*, september 2007, Internet). In de hierop volgende bijdrage diepen we de thematiek van het grammatica-onderwijs verder uit.

2 Controversiële VVKSO-Visietekst

In 1997 publiceerde het Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair onderwijs de tekst *'Visie op het onderricht in de moderne vreemde talen in de leerplannen van het VVKSO'*, een herwerking en uitbreiding van een tekst uit 1994 over evaluatie. In Visie 1997 en in de leerplannen die erbij aansloten werd de communicatieve aanpak verheerlijkt en de klassieke benadering van woordenschat, grammatica, spelling, inoefenen ... uitgehold. Dit lag ook in het verlengde van de nieuwe eindtermen. De leerplanvoorzitters wekten de indruk dat er hierover een consensus bestond in de vakliteratuur en bij de praktijkmensen. In 1997 was er nochtans al een herwaardering van de beproefde waarden merkbaar in het buitenland, bij de praktijkmensen en binnen de vakliteratuur. Ook in de eindtermen en leerplannen Frans voor het lager onderwijs verdrong de communicatieve aanpak de beproefde waarden.

De *Visietekst 1997* werd opgesteld door de leerplanvoorzitters binnen de *'Coördinatiecommissie Moderne Talen'* en fungeerde als leidraad voor de leerplannen. De voorbije jaren beluisterden we veel kritiek op de eenzijdige communicatieve visie in de leerplannen en eindtermen. Een andere belangrijke kritiek luidde dat de eindtermen en leerplannen de leerkrachten een 'officiële' methodiek opdrongen en aldus de scholen en leerkrachten te weinig pedagogische vrijheid lieten. Dit kwam ook tot uiting in de kritiek op de opgelegde 40-60-verhouding tussen kennis en vaardigheden. Die 40-60-norm leidde verder tot veel betwistingen bij doorlichtingen.

De coördinatiecommissie publiceerde in 2007 een nieuwe tekst, mede als gevolg van de kritiek op de communicatieve visie en op de 40-60-norm. In deze bijdrage becommentariëren we de nieuwe tekst. We vragen ons af in welke mate de tekst rekening houdt met de vele kritiek van de leerkrachten, met de herwaardering van de beproefde waarden in buitenlandse curricula, met de evolutie binnen de vakwetenschap en met de uiteenlopende opvattingen van de taalkundigen.

Onze eindconclusie zal luiden dat de nieuwe tekst de belangrijkste kritieken en de evolutie in het buitenland (bijna) volledig negeert. Ook het schrappen van de betwiste 40-60-norm betekent niet dat de visie inzake evaluatie principiële gewijzigd werd. Het ziet er ook naar uit dat nieuwe leerplannen op-nieuw een eenzijdige methodiek zullen propageren en opleggen.

3 Kritiek op communicatieve aanpak

3.1 Kritiek

In functie van het becommentariëren van de nieuwe Visietekst, staan we nog even stil bij de kritiek op de eenzijdige en weinig gestructureerde communicatieve aanpak. De voorbije jaren kreeg die aanpak veel kritiek - samen met de ontluistering van beproefde waarden als het systematisch onderwijzen en laten inoefenen van woordenschat, grammatica en spelling. De leerplandoelstellingen en communicatieve methodiek bleken ook te vaag en moeilijk toepasbaar voor leerkrachten en auteurs van leerboeken. Dit veroorzaakte veel onzekerheid en verzet.

Leraars, professoren Frans, lerarenopleiders, bedrijfsleiders ... wezen ook op de sterke achteruitgang van de taalkennis. Onlangs bleek nog bij de evaluatie van de eindtermen Frans eerste graad dat slechts 1 op de 4 leerlingen een eenvoudige beluisterde tekst begreep, enzovoort (zie pagina 10). Men durfde zelfs geen dicteetoets afnemen en beperkte zich tot 'kopiëren'. Leerkrachten zesde leerjaar die ook nog eens woordjes dicteren, krijgen vaak problemen met inspecteurs die er hen op wijzen dat er in de eindtermen enkel sprake is van *kopiëren*. Volgens *Nicole Raes*, DVO-medewerkster, is de achteruitgang van het Frans echter enkel een kwestie van perceptie (*Interview in: Over Taal*, mei 2007).

Jean-Claude Scheepers, al 30 jaar leraar Frans, verwoordde de verzuchtingen van de leerkrachten: *"De nieuwe leerplannen zorgen er voor dat ervaren leerkrachten totaal gedemotiveerd worden. Zo wordt het leggen van een grondige basis voor de kennis van het Frans systematisch gekelderd. Leerkrachten met veel ervaring krijgen voortdurend de boodschap dat hun manier van lesgeven fout is, en dat experts ter zake ontdekt hebben dat het verweringsproces voor vreemde talen helemaal anders in elkaar zit. De oude methode deugt niet, maar de resultaten waren vroeger spectaculair beter dan de huidige (Keskejevoes, HUMO, 31.01.06).*

Christien van Gool, hoofdredacteur *'Levende Talen Magazine'* (2004, nr. 3) drukte het zo uit: *"Onder het mom van taalvaardigheidsonderwijs, van het werken met globale en authentieke taaltaken, wordt er vandaag de dag te eenzijdig de nadruk gelegd op het toepassen van de taal en is er tegelijk steeds minder aandacht voor het 'stapsgewijs' aanleren en oefenen van vaardigheden."*

Erik De Batselier formuleerde zijn kritiek als volgt: *“Ik geef al 29 jaar les als leraar Engels en Nederlands (aso, tso en bso) en heb de evolutie naar het communicatieve en vaardigheidsonderwijs mee-gemaakt. Mijn oogkleppen zijn tien jaar geleden af-gevallen. Uiteraard is vaardigheden ontwikkelen een belangrijk curriculumpunt, maar er zijn wel een paar bedenkingen. Inspectie, adviseurs, begelei-ders, onderwijsdeskundigen en de Dienst voor Onderwijs-ontwikkeling hebben de bevindingen op-gevolgd van de Europese Raad. In Nederland en Frankrijk luiden ze ondertussen de alarmklok. ... In de jaren tachtig leerden we in de Engelse lessen de commu-nicative approach hanteren en was fluency al be-langrijker dan accuracy. ... De Engelse hand-boeken lieten ondertussen de grammatica bijna vol-ledig achterwege. In het begin van de jaren negen-tig kwam de kentering en zagen ook de En-gelse succescursussen dat basiskennis van structu-ren en grammatica noodzakelijke componenten zijn in het taalonderwijs. Zelfs de werkboeken (drill!) deden weer hun intrede”* (O-ZON-witboek, 2007). De Bat-selier wees verder op een analoge kentering in Frankrijk.

3.2 Kritiek van prof. Decoo en Debrock

De Leuvense prof. Marc Debrock bepleitte al in 2000 de herwaardering van de beproefde waarden. Hij schreef o.a.: *“De inzichtelijke aanpak van weleer is niet voldoende expliciet meer aanwezig in de nieuwe leerplannen en in de handboeken. Wanneer het verwerven van de taalvaardigheid in een com-municatief perspectief gepaard is gegaan met een expliciet cognitieve, inzichtelijke benadering, dan kan die vaardigheid ook sneller teruggevonden en aangebouwd worden na een periode waarin die taalvaardigheid niet of weinig beoefend werd. M.a.w. de transfermogelijkheid is duidelijker aanwe-zig. Dit blijkt o.a. uit een jarenlange, empirische vaststelling bij volwassenen die na hun studies in een snelcursus hun kennis van het Frans willen op-poetsen. ... We vragen ons ook af of taaldocen-ten die deze doelstelling bewust willen nastreven in die betrachtting nog voldoende gesteund worden, daar nog voldoende ruimte en vrijheid voor krijgen van-wege de inspectie e.d. Recente literatuur over twee-de taalverwervingsproblematiek beklemtoont steeds meer de noodzaak van expliciet leren (Mag Bach?, in: Roeland – Dynamiek en talen voor de jeugd, 2000).*

Prof. Wilfried Decoo (UA) vatte de belangrijkste kri-tiek in 2006 als volgt samen:

- Het *communicatief concept* werd ontwikkeld voor gemotiveerde volwassenen van academisch ni-veau die op korte termijn de vreemde taal moeten gebruiken. In schools taalonderwijs heb je zelden dat profiel. Motivatie, behoeften, leerervaring, achtergrondbagage, verwerkingsmogelijkheden zijn verschillend.
- *Communicatie* en *vaardigheden* zijn moeilijk af te bakenen concepten; dit leidt tot onzekerheid. Zo ontbreekt een behoeftenanalyse voor de keuze van communicatieve situaties (en taken), en ook een verantwoorde bepaling van woorden en structuren.
- De onevenwichtige moeilijkheidssprongen ver-warren en ontmoedigen leerlingen. Gestru-ctureerde methodes, die ook inzicht, drillmatig oefen-en en taalcorrectheid benadrukken, bereiken evengoed (en vaak beter) de communicatieve doelen, en leiden minder tot een gebrekkige, fou-tenrijke taal.
- Men houdt onvoldoende rekening met het doel-publiek en het einddoel. Als het enkel om een overlevingstaal gaat, bv. in sommige beroeps-richtingen, kan het volstaan wat zinnetjes te be-heersen. Om hogere doelen te bereiken heb-ben anderen meer aan een gestructureerde com-municatieve benadering, die ook inzicht, cor-rectheid en langetermijnopbouw garandeert.
- De ongestructureerde aanpak legt een te grote werklast en verantwoordelijkheid bij de leerkracht, die taalonderwijs met vage en vaak utopische richtlijnen moet waarmaken in grote, heterogene klassen, wat ver staat van een groepje gemoti-veerde volwassenen.
- ‘Authentieke situaties’ spelen is allicht leuk in het begin, maar zijn op termijn te weinig relevant voor kinderen en adolescenten, of ze blijven te vaak terugkomen in de loop der jaren. Dit leidt tot saai-heid en afstomping, ook omdat de leerders in hun leeftijdscategorie nagenoeg nooit werkelijk in die situaties terechtkomen.
- Een communicatieve aanpak die onvoldoende aandacht schenkt aan zorgvuldigheid, heeft ern-stige negatieve gevolgen op de voorbereiding op hoger onderwijs (W. Decoo, *De aansluiting Frans tussen basisonderwijs en secundair onderwijs*, december 2006, Internet).

4 Visietekst 2007: geen fundamentele wijzigingen

4.1 Visietekst 1997 verkeerd begrepen?

Mede als gevolg van de daling van de kenniseisen en de 40-60 norm in de visietekst verwaterden ook de klassieke examens en waren de leerlingen hiervoor minder gemotiveerd. Bepaalde handboeken die een poging ondernamen om de 'Visie' meer getrouw toe te passen, werden door de leerkrachten te licht bevonden. O-ZON stuurde begin 2007 aan op het opdoeken van de controversiële 40-60-norm. Er waren ook begeleiders die leerkrachten de goede raad gaven niet wakker te liggen van de juiste afbakening tussen vaardigheden en kennis. Ook *Jan Verpoest*, directeur diocesane pedagogische begeleiding Gent, formuleerde onlangs scherpe kritiek op de opsplitsing tussen 'kennis en vaardigheden' (*Reflectie, in: Nova et Vetera, september 2008*). Scholen en leerkrachten moeten volgens Verpoest ook meer eigen accenten kunnen leggen. Door het feit dat de meeste leerplannen sinds de invoering van de eindtermen ook een methodiek opleggen, hebben de leerkrachten minder pedagogische vrijheid dan vroeger het geval was. In reacties op de kritiek beschuldigden 'communicatieve hardliners' en inspecteurs de leerkrachten ervan dat ze de visie van de eindtermen en de leerplannen niet toepasten, eenzijdig kennis bij-brachten, enz.

In 2006 kondigde VVKSO-stafflid *Freddy Cloet* op een Codis-bijeenkomst van directeurs aan dat het VVKSO de opdracht had gegeven de Visie-tekst van 1997 te herzien. De leerplanvoorzitters schreven een nieuwe tekst *'Een visie op het onderwijs in moderne vreemde talen'* (2007). Deze visietekst fungeert ook *"als uitgangspunt voor de werking van leerplancommissies, begeleiders, vakgroepen en leraren moderne vreemde talen en als inspiratiebron voor lerarenopleiders en ontwikkelaars van leer-middelen"*. We waren dan ook benieuwd of de leerplanvoorzitters de vele kritiek op hun visietekst van 1997 en op de leerplannen ernstig zouden nemen. De aankondiging in 2006 wekte argwaam omdat VVKSO-stafflid Cloet enkel als verantwoord-ting stelde dat de leerkrachten de Visie-tekst van 1997 en de 40-60-norm verkeerd begrepen hadden. Hij verwees niet naar de vele kritiek op de eenzijdige communicatieve aanpak & en naar de herwaardering van de beproefde waarden in de vakliteratuur en in de leerplannen in Engeland, Frankrijk, e.d.

4.2 Geen fundamentele wijzigingen

In de korte voorstelling en verantwoording van de nieuwe visietekst in het koepelblad *Forum* (maart 2008) schrijft VVKSO-stafflid *Freddy Cloet*: *"De voorbije jaren bleek de nood aan uitklaring van de relatie tussen de begrippen kennis en vaardig-heden. Er bestond op het veld heel wat onze-kerheid, er dreigde een polarisatie tussen de ken-ners en de kun-ners. Die modale taalleraar wist in deze (schijn)strijd niet steeds even goed welke kant hij uit moest met zijn lessen en met de evaluatie. Hoeven leerlingen dan niets meer te kennen, moe-ten zij bij een evaluatie enkel een vorm van 'kunnen' demonstreren? Heel wat vragen leefden, er was duidelijk nood aan een nieuwe impuls ter verdui-delijking van de plaats die kennis en vaardigheden in talenonderwijs toebe-deeld krijgen. De nieuwe visietekst probeert duidelij-k te maken dat je de lijn niet haarscherp kunt trek-ken, want dat beide voort-durend in samenspel met elkaar optreden. ... De verschillende vaardigheden worden ook gevoed door zinvolle kennis van woor-denschat, grammatica en kennis van de cultuur. Die soorten kennis zijn nodig, maar staan wel ten dien-ste van de vaardig-heid om te communiceren, om de boodschap over te brengen."*

Op een eerste gezicht kan je bij die uitspraken de indruk krijgen dat de commissieleden rekening hielden met de vele kritiek. Maar Cloet maakte ook meteen duidelijk dat er niet getornd werd aan de communicatieve basisvisie. Ook in de nieuwe tekst is *"communicatie niet enkel de uiteindelijke doel-stelling, maar eveneens de methode om dat eind-doel te bereiken."* In hun visietekst wekken de leerplanvoorzitters nog steeds de indruk dat het er vooral op aankomt de leerlingen met authen-tieke situaties te confronteren en dat deze zo als bijna vanzelf de communicatieve vaardigheden zullen ontwikkelen. In gesprekken met een vakbe-geleider Engels en 2 lerarenopleiders verzekerden deze ons dat de nieuwe tekst meer dan ooit de communicatieve en competentiegerichte visie als de enige juiste oplegt. Er worden geen echte toege-vingen gedaan aan de kritische leerkrachten, O-ZON, enz. De communicatieve en vaardigheids-gerichte aanpak wordt even sterk beklemtoond als in de tekst van 1997 het geval was. Ook het schrapp-en van de 40-60 evaluatienorm betekent volgens hem niet dat er belangrijke wijzigingen zijn op het vlak van de evaluatie.

Bij het lezen van de nieuwe visietekst merkten we dat de 40-60-norm werd geschrapt en dat de leer-

planvoorzitters ietsje meer respect tonen voor de kenniscomponenten. Teleurstellend is echter dat de commissieleden vooral hun grote gelijk uitschrijven en het taalonderwijs nog steeds in een keurslijf dwingen. Zij kiezen nog steeds voor de modieuze en controversiële communicatieve aanpak: *een 'analytische', 'taalbadachtige, sterk op natuurlijke verwervingsprocessen geöriënteerde taak- of competentie-geöriënteerde aanpak.*

In de nieuwe visietekst lezen we o.a.: *"Eindtermen en leerplandoelstellingen zijn geformuleerd in termen van vaardigheden. Vaardigheden zijn doelen op zich. Woordenschat, grammatica ... zijn ondergeschikt aan vaardigheden."* Woordenschat, grammatica, vervoegen van werkwoorden ... zijn geen doelen op zich.

Er wordt dus nog steeds een strak onderscheid gemaakt tussen vaardigheden en kennis. Vaardigheidskennis en kennisvaardigheden als vaardig en vlot kunnen omspringen met grammatica, woordenschat, spelling, vervoeging van werkwoorden ... worden in de tekst denigrerend omschreven als *"het domein van de gememoriseerde feitelijke kennis (grammaticaregels, woordenlijsten, namen, begrijpen ...)"*. Het gaat hier volgens de leerplanvoorzitters louter om 'feiten'kennis (*feitelijke* kennis genoemd!) die via blind en simpel memoriseren verworven kan worden. Die componenten hebben volgens de visietekst niet rechtstreeks te maken met *vaardigheden* en mogen niet als doelen op zich gezien en geëvalueerd worden. Als *kenniselementen* mogen ze enkel in een vaardigheids- of communicatiecontext aan bod komen en geëvalueerd worden.

De commissieleden vergeten hier dat 'pour' compétence, nog niet betekent 'par' compétence. Je leert niet luisteren, lezen, schrijven, spreken door enkel te luisteren, lezen ... Als slechts één op de vier leerlingen een eenvoudige luistertekst in het Frans begrijpt, dan is dit o.i. niet te wijten aan het gebrek aan luister- en communicatielessen, maar vooral aan het niet beschikken over voldoende parate woordenschat, een gevolg van de communicatieve aanpak. Hierdoor zijn de leerlingen minder vaardig in het begrijpen van gesproken en geschreven teksten. De leerplanvoorzitters redeneren ook nog al te veel vanuit de (zelfredzaamheids)vaardigheden van de leerlingen hier en nu, en niet vanuit de vraag wat de leerlingen op termijn moeten kunnen, b.v. een moeilijke tekst kunnen lezen, een BBC-journaal kunnen begrijpen, een tekst kunnen schrijven op een behoorlijk vormniveau,... De commissieleden erkennen

geenszins dat de eenzijdige en modieuze eindtermen en leerplannen en de gecontesteerde VVKSO-methodiek mede de oorzaak zijn van de controverse.

Er gaapt een diepe kloof tussen de veelzijdige visie van (ervaren) praktijkmensen en een aantal bekende linguïsten en anderzijds de eenzijdige visie van de verantwoordelijken voor de eindtermen en leerplannen. VVKSO-stafflid Cloet verdoezelde die kloof door in de 'Forumtekst' te schrijven dat het binnen het taaldebat om een *schijnstrijd* ging en dat die strijd zich afspeelde *tussen de leerkrachten onderling*. Het gaat o.i. niet om een *schijnstrijd* en ook niet om een verkeerd begrijpen van de *visie-tekst 1997*, maar om een controverse tussen de verantwoordelijken voor de eindtermen en leerplannen, een aantal inspecteurs ... en anderzijds de leerkrachten en een aantal begeleiders en universitaire taalkundigen. De slinger is volgens hen te ver doorgeslagen. De critici zijn het niet eens met de eenzijdige communicatieve aanpak en met de verwaarlozing van de 'cognitieve elementen' en de beproefde waarden. Ze pleiten voor een veelzijdige benadering.

De commissieleden hebben de mond vol over communicatie met de leerlingen, maar hebben bij de opstelling van de nieuwe tekst de communicatie met het onderwijsveld en met de auteurs van schoolboeken verwaarloosd. Ook met de vele kritiek op de eenzijdige communicatieve aanpak binnen de vakliteratuur werd al te weinig rekening gehouden; en ook niet met de pertinente kritiek van directeurs op de Codis-bijeenkomst van 12 juni 2007 (zie 4.3). We betreuren verder dat de leerplanvoorzitters geen rekening hielden met een gestoffeerd en diepgaand rapport van *Wilfried Decoo & Mathea Simons* uit 2006: *De aansluiting Frans tussen basisonderwijs en secundair onderwijs. Onderzoeksrapport Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen van de Universiteit Antwerpen.*

4.3 Geen reactie op kritiek directeurs

We waren uiteraard benieuwd naar de commentaren op deze nieuwe visietekst van de leerplanvoorzitters. In een gesprek met lerarenopleiders regentaat betreurden deze dat er geen rekening werd gehouden met de kritiek op de Visietekst 1997. In een gesprek met een begeleider Engels sprak deze echter zijn tevredenheid uit over het feit dat er principieel weinig of niets veranderd was. Merkwaardig genoeg treffen we nergens openlijke

commentaren aan, met uitzondering van een vluchtige reactie die volgde op een korte voorstelling van de nieuwe tekst voor de *Commissie van directeurs secundair onderwijs* (Codis) op 12 juni 2007. Enkele directeurs formuleerden pertinente kritieken. We zijn nu inmiddels begin 2009, maar merken niet dat de door de directies betwiste passages en opties gewijzigd werden.

Een eerste kritiek van de directies luidde: *“Kennis en vaardigheden zijn belangrijk, maar de verhouding tussen beide is toch niet noodzakelijk overal gelijk op elk moment van het taalonderricht. Men kan verder ook bedenkingen formuleren tegen het principe om grammatica enkel aan te brengen naar aanleiding van een toevallige confrontatie in een authentieke tekst.”* Het halfslachtige antwoord van staflid Cloet luidde: *“Er dient inderdaad nadrukkelijker te worden geëxpliciteerd dat grammatica actief kan worden aangebracht, en niet enkel bij toevallige confrontaties. Grammatica behoudt een dienende rol, maar wordt geen toevallige ontdekking.”*

Een andere kritiek van de directeurs luidde: *“Taal komt in deze visie enkel naar voren als middel tot communicatie, maar niet als drager van betekenis. Dit is een verenging.”* Codis wees er ook op dat er geen aandacht was voor literatuurstudie.

Een andere kritiek: *“De doelstellingen van deze visietekst inzake het inoefenen van vaardigheden zijn ambitieus, maar op het terrein heeft men vaak af te rekenen met factoren als klasgrootte e.d. Het zou nuttig zijn aan te geven wat leerlingen moeten kunnen bereiken.”* Ook leerkrachten wezen er geregeld op dat b.v. spreekactiviteiten in een klas met 25 leerlingen geenszins de resultaten kunnen opleveren die de leerplanopstellers ervan verwachten.

Antwoord van Cloet: *“Deze tekst beperkt zich tot de visie, zonder in te gaan op de implementatie of het didactische aspect.”* Waar in de tekst b.v. gesteld wordt dat kenniselementen geen zelfstandige doelen zijn en enkel mogen aan bod komen in een communicatieve (con)text, wordt wel een didactiek opgelegd. Het VVKSO wil niet dat de inspecteurs zich nog moeien met de methodiek, maar het laat de leerplanvoorzitters een methodisch keurslijf opleggen. In de punten 5 & 6 wordt dit heel duidelijk.

5 Schraping 40-60-evaluatienorm: schijn-toegeving?

5.1 Gecontesteerde 40-60-norm in Visie 1997

De fel gecontesteerde evaluatie-norm in de ‘Visie 1997’ luidde: *“minimum 60 % van de samenvattende evaluatie moet slaan op de evaluatie van de vier communicatieve vaardigheden samen – hier voor de gemakkelijker samengevat in de term ‘vaardigheden’, en maximum 40 % op de evaluatie van ‘vaardigheden met kenniselementen’ – voor de gemakkelijker samengevat in de term ‘kennis’ (p. 21)”*. Het blijft dan de vraag hoeveel % en hoeveel punten er mogen besteed worden aan de kenniselementen aangezien het totaal van ‘vaardigheden met kenniselementen’ maximaal 40 % bedraagt.

Die visie houdt een onderschatting en minimalisering in van deeldomeinen als woordenschat, grammatica en spelling, en leidde tegelijk tot de onbepaaldheid ervan in de leerplannen. Er wordt dus ook niet meer duidelijk omschreven wat de leerlingen inzake lexicon en grammatica moeten kennen. Er wordt ook ten onrechte een strak onderscheid gemaakt tussen kennis en vaardigheden. *“In natuurlijke communicatie kun je vaardigheid wel scheiden van expliciete kennis die je dan niet nodig hebt. Maar in het leerproces kun je de reflex naar explicitering niet uitschakelen: er is een voortdurende interactie tussen explicitering in de hersenen en groeiende vlotheid naar impliciet taalgebruik”*, aldus prof. Wilfried Decoo (UA). Elders hanteert Decoo ook de termen *vaardigheidskennis* en *kennisvaardigheid* i.p.v. *louter kennis*.

In een kritisch commentaar bij de 40-60-norm schreef Decoo (UA): *“De Visie zet de term kennis van de Mededeling van 1994 om in ‘vaardigheden met kenniselementen’, of functionele vaardigheden. De 40 % slaat dus niet louter meer op geheugenkennis of inzichtelijke kennis. De Visie geeft een voorbeeld van een ‘vaardigheid met grammaticale component’: ‘Als de leerling een gebeurtenis uit het verleden vertelt: de passé composé en de imparfait vormen’ (p. 13). Het kunnen vertellen van de gebeurtenis is een communicatieve vaardigheid (deel van de minstens 60 %), het kunnen vormen en gebruiken van de twee tijden is daarin een functi-onele vaardigheid (deel van hoogstens 40 %).”* Prof. Alex Vanneste (UA) besloot: *“Het gevolg is dat leerlingen maar wat praten en de basisregels en woordenschat niet meer kennen”* (DS, 18.01.06).

Die 40-60-norm leidde ook tot veel discussie bij doorlichtingen. Vanuit de norm 'maximun 40 % (vaardigheden met) kenniselementen' vonden inspecteurs dat die 40 % bij de evaluatie overschreden werd en dat de kennis vaak ook los van een communicatieve context werd getoetst. Binnen het O-ZON-debat van de voorbije 2 jaar noteerden we veel kritiek op de 40-60-norm. Leraar T.D schreef: "De praktijk leert: een leerling die sterk is in vaardigheden (spreken, lezen en luisteren) weet dat hij daarmee al geslaagd is. De motivatie om zich in te zetten voor de vaardigheid schrijven is zwak. Leren voor kennis doet hij/zij al helemaal niet meer. Sinds de invoering van het vaardigheidssysteem moet ik vaststellen dat op de examens zowat de hele klas gebuisd is op het kennisgedeelte" (Brandpunt, juni 2006).

Leraar Bruno Solignac berekende: "50% halen is voldoende om te slagen en zo komt het dat middelbare scholieren met een absoluut onvoldoende schriftelijke taalbeheersing en een (middel)matige tot redelijke mondelinge taalbeheersing aan 50% komen. Wie 60% scoort bij de mondelinge taalvaardigheid en luisteren, heeft al 36% van het eindtotaal voor Frans. Met 35% op het schriftelijk examen goed voor 40% van het eindtotaal wordt de ontbrekende 14% behaald om de kaap van de 50% te ronden. Woordenschat en grammatica beheersen op een effectieve manier is nochtans zonder meer een noodzaak om je verstaanbaar uit te drukken, mondeling en schriftelijk". Ook leerlingen melden ons dat ze de makkelijke examens niet meer ernstig vonden.

Voor veel leerkrachten is b.v. de zwakke score voor de eindtermen Frans eerste graad s.o. voor het begrijpen van een beluisterde of gelezen tekst ook het gevolg van het feit dat de leerlingen over te weinig woordenschat beschikken. Een leerkracht reageerde: "Vaardigheden zonder voldoende kennis zijn gebakken lucht en hypothekeken de toekomst van hele generaties." Leraar Bruno Solignac stelde dat de zwakke score voor Frans een gevolg is van het feit dat korte dialogies beluisteren, naspelen en gelijkaardige dialogies voeren op basis van achtergrondgegevens duidelijk voorrang krijgen op begrijpend lezen en op (re)productief schrijven.

Verantwoordelijken en voorstanders van de nieuwe vaardigheidsaanpak zochten naar uitvluchten voor de tegenvallende resultaten. Jan T'Sas (VON en lerarenopleiding UA) beweerde dat de zwakke scores vooral het gevolg zijn van het feit dat de leer-

krachten de vaardigheidsgerichte methodiek niet willen toepassen. Hij besloot: "Meer woordenschat! meer grammatica! Daar roepen reactionaire onderwijsdenkers luidop om. Onzin, natuurlijk" (Laat leerlingen ook Frans spréken, niet enkel woordjes uit het hoofd leren, *Taalschrift*, 18.05.08).

5.2 Verhouding vaardigheden en kennis

We bekijken nu even de uitspraken over de evaluatie en de verhouding kennis-vaardigheden in de nieuwe Visie-tekst. De 40-60-norm komt niet meer voor, maar aan de basisvisie wordt niet getornd. We lezen: "Bij taalonderwijs zijn de doelstellingen in de eerste plaats als taaltaken geformuleerd. Het is dan ook evident dat evaluatie nagaat of en in hoeverre die doelen bereikt werden. Bij een betrouwbare evaluatie zullen de vaardigheden dan ook duidelijk zwaarder doorwegen. ... Evaluatie is in principe een continu proces dat veel verschillende vormen kan aannemen. Die vormen behoren tot de autonomie en de verplichtingen van de school. De school kan vrij oordelen welke evaluatievormen zij hanteert op voorwaarde dat zij opgesteld zijn met het oog op het toetsen van de doelstellingen van het leerplan (communicatieve vaardigheden), de verhouding tussen de doelstellingen respecteert, daarover uitspraken doet en transparant communiceert."

"De doelen van de leerplannen talen zijn communicatief gericht, dus moet de evaluatie ook op communicatie gericht zijn. De kennis die dat communicatieve doel ondubbelzinnig ondersteunt, kan wel in de evaluatie worden betrokken, maar op een manier die de communicatie inderdaad ondersteunt en waarbij communicatieve taken bij de kennisopdracht worden betrokken". ... "Bij een goede evaluatie is elke vaardigheidstoets deels ook een kennistoets. ... We hebben bij de opdrachten ook oog voor het belang van de woordenschat, de grammatica en de interculturele competentie, altijd in functie van een correct interpreteren of overbrengen van de boodschap, zowel receptief als productief. Bij receptieve opdrachten speelt kennis van woordenschat en spraakkunst weliswaar mee voor een correct tekstbegrip, onder meer als het gaat om gedetailleerd lezen en gedetailleerd luisteren. We vermijden echter ook hier louter te peilen naar kennis".

We zijn uiteraard blij met die schrapping van de 40-60-norm, maar merken toch dat de geest van die norm gebleven is. Dit is ook de mening van de al vermelde begeleider Engels. In een toelichting voor de werkgroep CODIS (directies) deelde VVKSO-

staflid Freddy Cloet op 12 juni 2007 de directies mee dat de gecontesteerde 40-60-norm werd geschrapt en dat de evaluatie voortaan "onder de autonomie van de school valt". Hij voegde er echter onmiddellijk aan toe: "Aangezien de leerplandoelstellingen voor moderne vreemde talen in de eerste plaats geformuleerd zijn als vaardigheden, gaat de evaluatie na in hoeverre die vaardigheden werden bereikt." Kennis mag dus blijkbaar nog steeds niet afzonderlijk worden geëvalueerd. Als we dit goed begrijpen, dan blijft het verboden om evaluatievragen op te nemen die enkel peilen naar 'kennis'. Deze radicale opstelling van de commissie leidde ook tot kritische reacties vanwege directeurs (Codis) – zie punt 4.3.

6 Onderschatting beproefde aanpakken

6.1 Negatie beproefde waarden & evolutie

De nieuwe visietekst heeft vooral de bedoeling om de kritische leerkrachten te wijzen op hun ongelijk. Zo hebben de leerkrachten blijkbaar ongelijk als ze het belang van systematiek en inoefenen van woordenschat, grammatica, vervoeging werkwoorden ... beklemtonen. De leerplanvoorzitters schrijven dat ze betreuren dat "het domein van de gememoriëerde feitelijke kennis (grammaticaregels, woordenlijsten, namen, begrippen), de zgn. declaratieve kennis, in klassituaties vooral wordt ingeoeft en vastgezet aan de hand van gesloten vormgerichte oefenvormen (bv. herhalende woordenschat- en grammaticaoefeningen ...)." Ze erkennen hiermee ook dat de leerkrachten nog steeds niet geneigd zijn om de methodiek te volgen die zij sinds 1994 van bovenuit hebben opgelegd.

Die methodische voorschriften leidden o.i. tot veel onzekerheid in het didactisch handelen, maar de leerplanvoorzitters trekken daar geen conclusies uit. De commissieleden bekritisieren de leerkrachten niet enkel omwille van de 'vormgerichte oefenvormen'. Ze wekken ook ten onrechte de indruk dat de kritische leerkrachten het belang van de vaardigheden in vraag stelden en eenzijdig voor kennis opteerden. De kritische leerkrachten en docenten bekeerden enkel dat het voor het b.v. kunnen lezen van moeilijke teksten of luisterend begrijpen van een T.V.-journaal, of voor een gesprek van een garage in een vreemde taal, nodig was dat leerlingen b.v. voldoende woordenschat kenden en dat hiervoor ook het inoefenen met woordenlijsten belangrijk is. Ze redeneerden niet in termen van of-of. Een taalleraar drukte zijn kritiek op zijn weblog zo uit: "Vaardigheden mogen niet meer stapsgewijs en

op basis ook van kennis geleerd worden, maar moeten bijna spontaan uit communicatie zijn ontstaan. Na drie jaar middelbare schoolonderbouw in Engels, met een beperkt aantal woordjes, kleine uitdrukkingjes ... zouden leerlingen ineens een tekst uit de Sunday Times kunnen lezen en begrijpen. En het nieuws van de BBC kunnen verstaan. Wie wil dat een leerling dit kan moet echter eerst een leer methode hanteren met een reeks tussenstappen. Het aanleren van de tussenstappen i.v.m. taal-kennis, deelvaardigheden e.d. kost tijd en mag blijkbaar ook niet, en dus noemen we het kunnen lezen van een tekst geen kennis maar een vaardigheid. Hetzelfde geldt voor het lezen spreken en schrijven. Tussenstappen als woordenschat leren, dictee, grammatica, vertaal oefeningen... zijn uit de mode, spontane vaardigheden zijn in de mode."

Het is dan ook niet verwonderlijk dat de evaluatie van de eindtermen Frans op het einde van de eerste graad s.o. bleek dat de leerlingen de grootste moeite hebben met het begrijpen van gelezen en beluisterde teksten.

6.2 Grammatica: weinig en in contexten

Grammaticale beschouwingen mogen volgens de commissie slechts in een communicatieve context ter sprake komen, aansluitende b.v. bij zinnen uit een tekst: "In een functioneel grammaticaonderwijs is het belangrijk dat, vanuit zinvolle communicatieve contexten de leerling zelf de grammatica leert opbouwen."

In Vlaanderen schreef vooral prof. Wilfried Decoo een aantal bijdragen waarin hij het belang van meer systematisch grammatica-onderwijs voor het Frans toelichtte. In een recent referaat verwoordde Decoo op 14 april 2008 nog eens zijn genuanceerde visie: *Vaardigheidskennis en kennisvaardigheid: antwoorden uit onderzoek* (zie Internet). In dit referaat formuleert Decoo een eclectisch standpunt over de rol van grammatica. Inzake de aanbrengh onderscheidt hij drie vormen. Voor het vak Frans is het systematisch aanbrengen van grammatica volgens Decoo wel belangrijker dan voor het Engels.

Ook de Parijse linguïst *Alain Bentolila* betwist het standpunt van de Vlaamse leerplanvoorzitters in de Visietekst. Hij omschrijft de nieuwe systematische aanpak in de Franse leerplannen van 2008 als volgt: "Les leçons de grammaire doivent être des 'espaces pédagogiques' à part entière chacune construite pour un objectif d'analyse spécifique qui s'inscrit dans une programmation logiquement organisée."

Pour chaque leçon, on présente des phrases propres à mettre en évidence un mécanisme, on invite à la manipulation et à la réflexion et on propose enfin des exercices systématiques afin de faire maîtriser ce fait grammatical.” Pas als leerlingen over een grammaticale bagage beschikken zullen ze aandacht krijgen voor de grammaticale kenmerken van teksten e.d. De Vlaamse leerplanvoorzitters gaan er te veel van uit dat leerlingen al grammaticale experts zijn.

Terloops nog dit: net zoals bij de vorige Visietekst wordt er geen rekening gehouden met de grote verschillen tussen het leren van Frans en Engels. En ook nu krijgen we de indruk dat de tekst vooral opgesteld is vanuit het vak Engels waarbij b.v. grammatica een minder belangrijke rol speelt dan bij het Frans.

6.3 Woorden: altijd communicatieve context?

In de nieuwe curricula in Frankrijk en Engeland wordt weer veel aandacht besteed aan uitgebreid en systematisch woordenschatonderwijs, dat ook als een apart onderdeel wordt geserveerd. Omtrent woordenschatonderwijs lezen we in de nieuwe Visietekst in de paragraaf ‘*Woorden in context*’ dat nieuwe woorden enkel in een communicatiecontext aangebracht mogen worden. We citeren: “*Woorden worden niet geïsoleerd aangereikt, maar in 'context'. Niet het woord om het woord, maar woorden die in hun onderlinge combinatie dragers van een inhoud worden. Het woord ontleent immers zijn betekenis aan de context. In het communicatieve talenonderwijs zal woordenschat dan ook 'altijd' contextgericht en niet geïsoleerd benaderd worden, zowel in de input, als in de verwerving en in de inoefening. Woorden die niet in contexten, structuren gevat zitten, blijven als losse deeltjes rondzweven en zijn ongrijpbaar. Willen we ze kunnen plaatsen, willen we ze kunnen beheersen en vasthouden, dan moeten we ze ook in een bepaalde context plaatsen. ... Een woordenschatles over de auto in een tweede graad aso-tso-kso of in een opleiding 7^{de} jaar vrachtwagenchauffeur moet op een functionele basis gebeuren. Wie spaghetti bolognese klaar wil maken voor zes personen, zal ook niet de hele supermarkt leegkopen, maar eerst bepalen hoe hij die schotel klaar zal maken en welke producten hij in welke hoeveelheden nodig heeft. ... Het zou weinig zinvol zijn een exhaustieve woordenschatlijst van alle delen van een auto aan te bieden. We confronteren de leerling beter met zinvolle en zo authentiek mogelijke lees- en/of luisterteksten waar-in hij het nodige lexicon kan ontdekken.*”

Woordenschat enkel aanbrenge via teksten en communicatieve situaties vergt volgens leerkrachten en volgens linguïsten) echter al te veel tijd (zie punt 1 op p.14). Hierbij kunnen ook ‘lijstjes’, werken met voorbeeldzinnen e.d. zinvol kunnen zijn. Waarom zou men b.v. toekomstige garagisten en vrachtwagenchauffeurs niet rechtstreeks mogen confronteren met een lijst met termen van belangrijke auto-onderdelen? Leerlingen kunnen begrijpen wat motor, capot, ceintures de sécurité, boîte, éclairage intérieur ... betekenen los van communicatieve dialoges. Men mag zo’n lijstje ook apart inoefenen – ook met de vertaling erbij. Als we bij het aanleren van woordenschat, grammatica, vervoeging werkwoorden ... steeds en enkel ‘communicatief’ mogen tewerk gaan, dan zullen de leerlingen op het einde van de rit te weinig bijgeleerd hebben.

6.4 Decoo over waarde (vaardigheids)kennis

De verwaarlozing en onderschatting van het belang van kenniscomponenten als woordenschat en grammatica in de visietekst van 1997 en de onbepaaldheid van de kenniscomponent in de leerplannen moderne talen had volgens prof. Wilfried Decoo een groot aantal nefaste gevolgen. De nieuwe Visietekst houdt o.i. geen rekening met zijn o.i. pertinente kritieken. We citeren uit een bijdrage van prof. Decoo: *Evaluatie in het taalonderwijs: de 40/60-regel doorgelicht*, in: Romaneske, 2004, p. 25 e.v.

- De leerkrachten hebben nu meestal *geen kijk* op wat er nu eigenlijk op elk punt al gekend is en hoe zich dat verhoudt tot genormeerde taalbeheersingsniveaus.
- Er ontstaan *lacunes* in fundamentele woordenschat, omdat basiswoorden toevallig nooit voorkomen in de aangeboden teksten of gesprekssituaties. Terwijl veel niet-frequente woorden toevallig wel een keer voorkomen. Dat probleem wordt uiteraard vermeden indien *eerst* de kenniscomponent werd bepaald op basis van zorgvuldige criteria en *dan* de teksten en gesprekssituaties zich daarnaar richten. Maar de leerplannen willen het andersom.
- Slechts een deel van de kennis kan communicatief verpakt worden. In de *Visie* lezen we volgend voorbeeld van integratie van een grammaticale component in een vaardigheidssituatie:
‘Frans: als de leerling een gebeurtenis uit het verleden vertelt: de passé composé en de imparfait vormen.’ Voor andere grammaticale topics zien we amper dergelijke evidente communicatieve voorbeelden. Denk aan *la formation de l’adverbe en -ment, le pluriel irrégulier des substantifs, la place de*

l'adjectif, les verbes en -IR type finir, enz. Als men dergelijke gevallen toch tracht samen te brengen in gemanipuleerde teksten of situaties, verwerpen sommigen dat meteen als artificieel. Ook oefenmateriaal dat dit soort spraakkunst kunstmatig rond een thema of een situatie groepeerd, stoot op afkeuring. Toch moet men dergelijke kennis ook voldoende samenbrengen, scherpstellen en trainen met het oog op automatisering. Als men enkel vanuit documenten en gesprekssituaties mag werken, komen dergelijke grammaticale topics te versnipperd voor om er tijdig en voldoende grondig op in te spelen. Onduidelijkheid en integratie van fouten zijn er dan vaak het gevolg van.

- De *discrepancies* tussen leerboeken van verschillende uitgeverijen worden beduidend. Eindtermen en leerplannen zouden nochtans inhoudelijke eenvormigheid van graad tot graad moeten beogen, bv. voor leerlingen die naar een andere school of een andere richting overstappen.

- Voor de eindtermen of de leerplandoelen is het onmogelijk algemene peilingsinstrumenten te ontwikkelen. Niet alleen kunnen de discrepanties tussen scholen met verschillende leerboeken al zeer groot zijn, maar ook tussen klassen onderling kunnen de leerinhouden uit elkaar liggen, want elke leerkracht kan met vrij gekozen teksten en gesprekssituaties werken. Daarenboven bepaalt hijzelf in welke mate hij kenniselementen laat integreren. En dat terwijl Europa een gedefinieerde kenniscomponent wil. Het is dan ook onbegrijpelijk dat de drie leerplannen Frans het gebruik van frequentielijsten expliciet als criterium opzij schuiven, daar waar die lijsten al sinds het midden van de jaren 1980 opnieuw centraal staan in het bepalen van woordenschat met het oog op een 'systematisch opgebouwde onderwijsleerlijn'.

Wat is de waarde van kennis in ons taalonderwijs?

- Kennis heeft een vitale *platformwaarde* voor vaardigheden. De opbouw ervan vraagt moeite en tijd. Maar onder druk van de 40/60-regel, en zeker in grotere klassen, kan *teveel* tijd naar weinig renderende *bezigheden* gaan in verhouding tot kennisopbouw. We mogen daarbij ook niet vergeten dat het *minder de artificiële klasomgeving* is die de leerling echt taalvaardig maakt, dan wel *ervaringen buiten de klas*. Volgens wat haalbaar is in elke richting, is een stevige kennisbasis, in het bijzonder woordenschat, de verborgen troef voor later. Externe

taalsituaties (taalvakanties, buitenlands verblijf, professionele omgeving...) zullen die kennisbagage dan activeren en voor de eigenlijke doorbraak zorgen.

- Taal heeft ook een intrinsieke inhoudelijke waarde: woordanalyse, zinsanalyse, taalsystematiek, stijl enz. horen evengoed tot het intellectuele erfgoed dat we aan leerlingen, in zover ze het aankunnen, moeten overdragen. Het is ook op die manier dat we jonge mensen introduceren in boeiende taaldomeinen waar hogere studies mogelijk zijn. In onze internationale wereld bieden de *language industries* heel wat professionele mogelijkheden!

- Moet schools taalonderwijs *alleen maar* een puur pragmatisch, direct bruikbaar doel hebben? Taalonderwijs, in het bijzonder grammatica, kan waardevolle analyse- en redeneringsvormen trainen."

7 Visie-commissie & hardliners negeren kritiek

7.1 Hardliners & inspectie wijzen kritiek af

De leerplanvoorzitters die de visietekst opstelden verwijzen op geen enkel moment naar de vele kritieken, naar de achteruitgang van de talenkennis en naar de herwaardering van de beproefde waarden in het buitenland. Wie hun visie niet volgt, wordt als conservatief bestempeld, als leerkrachten die 'gememoriseerde feitelijke kennis' verkiezen boven vaardigheden.

Ook uit andere recente reacties blijkt dat de hardliners niet van plan zijn toegevingen te doen. Begeleider *Chris Decock* poneerde als reactie op de kritiek in 'Nova et Vetera' van september 2007: "Het gaat om het Frans kunnen en niet om het Frans kennen."

Ook coördinerend inspectrice *Els Vermeire* beweerde in hetzelfde themanummer dat de eindtermen en de leerplandoelstellingen terecht enkel in vaardigheidstermen (do it-termen) geformuleerd waren en dat de inspectie zich dan ook bij de doorlichting moest concentreren op de vaardigheden en op het nagaan of de kenniselementen niet apart gereserveerd worden.

Inspecteur *Herman Ros* reageerde verontwaardigd op de kritiek in een bijdrage met als provocerende titel: 'Ruk naar rechts in het taaldidactische denken of heimwee naar betreden paden' (Persoon en Ge-

meenschap, februari 2006). Hij poneerde dat de door de eindtermen en leerplannen opgelegde communicatieve aanpak in de praktijk meer uitzondering dan regel is, en dus niet verantwoordelijk kan zijn voor de achteruitgang: *"De meerderheid van de leraren behoort tot de grote middenmoot die een hybride vorm aanbiedt, waarbij grammatica en woordenschat nog altijd het ordeningsprincipe van het curriculum zijn, waar bovenop enkele vaardig-heden gegooid worden als communicatief schaam-lapje. Blijkbaar hebben ook een aantal professoren en andere geleerde mensen het niet begrepen op de nieuwe didactiek."*

Ook in het inspectierapport van 2005 over Frans in *Onderwijspiegel* (2003-04) wordt de klaspraktijk Frans eenzijdig vanuit communicatief standpunt bekeken en denigrerend beoordeeld. Twee illustraties. *"Zowel in het basisonderwijs als in het secundair onderwijs overweegt een onderwijspraktijk die niet aansluit bij de eindtermen."* De inspectie stelt twee benaderingen diametraal tegenover elkaar, 'de traditionele taalleermethode' en 'de communicatieve taaldidactiek'.

De inspectie schrijft ook: *"Om aan het verwachtingspatroon van het vervolgonderwijs te voldoen willen veel basisscholen met hun leerlingen meer bereiken dan wat de eindtermen voorschrijven. Hoewel de eindtermen in de eerste plaats gericht zijn op mondelinge communicatie, en veel minder op schriftelijke vaardigheden, willen zij wat schrijven betreft, verder gaan dan het kopiërend niveau. Daardoor wordt veel tijd besteed aan de vormelijke aspecten van taal."* In doorlichtingsverslagen lezen we geregeld kritiek op het feit dat leerkrachten ook woordjes dicteren i.p.v. louter laten 'kopiëren'. Die inspecteurs vergeten dat eindtermen enkel aanduiden wat minimaal bereikt moet worden en niet wat maximaal aangeboden mag worden.

7.2 VVSKO-commissieleden negeren kritiek

De VVSKO-commissieleden verzwijgen het huidige debat over de achteruitgang van de talenkennis en van het Frans in het bijzonder. De commissieleden verwijzen ook nergens naar de recente evolutie binnen hun vakdomein en binnen curricula in Engeland & Frankrijk en naar de afwijkende opvattingen van de leerkrachten. Ze trekken geen conclusies uit het feit dat veel leerkrachten – veelal in stilte – verzet plegen tegen de opgelegde visie. In Frans-talig België heeft prof. Marcel Crahay – de vader van de competentiegerichte aanpak – in 2006 bekend dat

hij zich heeft vergist. Precies de 'vage' competentiegerichte aanpak is de hoofdoorzaak van de achteruitgang van de kennis in Franstalig België. De vage en brede competenties leiden tot minder systematiek en tot het verwaarlozen van beproefde vakdisciplinaire waarden en aanpakken.

8 Besluit

We merken dat de *Coördinatiecommissie Moderne Talen* her en der haar visie een beetje genuanceerd heeft. Maar iedereen voelt aan dat dit niet 'van harte' is gebeurd en dat de wijzigingen vaag en vaak dubbelzinnig klinken. Het belang van de zgn. kennis-elementen wordt wel iets meer onderstreept, maar nog steeds vanuit een enge communicatieve opvatting over methodiek en evaluatie.

De onmiddellijke communicatieve opdrachten staan centraal en kennis (grammatica, woordenschat ...) is enkel belangrijk naarmate ze hieraan gekoppeld is. De leerplanvoorzitters leggen o.i. de vele kritiek van leerkrachten en professoren te vlug naast zich neer. Deze opstelling anno 2007 verwondert ons ook omdat er toch duidelijk sprake is van een evolutie op het vakgebied en binnen de leerplannen vreemde talen in Engeland, Frankrijk ... In de vorige bijdrage merkten we ook al dat de verantwoordelijken voor de gecontesteerde eindtermen Frans niet abdiceren. In de nieuwe (ontwerp)eindtermen werden ook geen fundamentele wijzigingen aangebracht.

Wijzelf en vele anderen hebben ook grote bezwaren tegen het strak opleggen van een methodiek via een Visietekst en erbij aansluitende leerplannen. Het VVKSO stelt terecht dat de inspectie geen didactische aanpak mag opleggen om de pedagogische autonomie van de scholen en leerkrachten niet te fnuiken. Maar ook de leerplannen moeten die vrijheid respecteren.

Professoren Frans bepleiten herwaardering beproefde waarden

Raf Feys & Renske Bos

1 Prof. Eugeen Roegist (RUG)

Veel linguïsten namen afstand van de eenzijdige communicatieve aanpak en werkten een meer evenwichtige visie uit waarbij beproefde waarden geherwaardeerd en geoptimaliseerd worden. We zullen ons in deze bijdrage beperken tot meer algemene beschouwingen vanwege Vlaamse professoren.

Prof. Eugeen Roegist, vakgroep 'taal en communicatie' (RUG) poneerde onlangs: "Jongeren zijn op school onvoldoende gevormd om een taal (ook hun eigen taal) grammaticaal te analyseren. Dit heeft ook gevolgen voor het vreemde talenonderwijs en voor het juist toepassen van regels zoals dt. Ook voor het aanleren van vreemde talen is grammatica-onderwijs van fundamenteel belang. Het tekort hieraan verklaart mede de achteruitgang van vreemde talenkennis bij Vlaamse jongeren in vergelijking met vorige generaties, vooral van die talen waarin grammaticale regels belangrijk zijn om ze correct te gebruiken, zoals Frans en Duits" (Stel een vraag aan een wetenschapper, 2 oktober 2008).

2 Standpunt prof. Alex Vanneste (UA)

Op het O-ZON-symposium van 5 mei 2007 formuleerde prof. Alex Vanneste zijn standpunt omtrent de controverse in het onderwijs van het Frans. Hij toonde vooreerst aan dat zijn nieuwe studenten Frans over veel minder taalkennis beschikken dan vroeger het geval was. We citeren even uit zijn verder betoog. "Sommigen proberen de *onderdompelingskloof* op te vangen door een quasi uitsluitend *communicatief* onderwijs - als een valse imitatie van het natuurlijk leerproces van de moedertaal. Zij beweren dat de uiteindelijke bedoeling van taalonderwijs moet zijn dat de leerling gezegd krijgt wat hij wil zeggen, ook al is dat grammaticaal, semantisch of lexicaal niet helemaal correct. Het resultaat is dan dat je in het beste geval leerlingen krijgt die er na enige tijd misschien wel in slagen om iets gezegd te krijgen, maar dat bij velen onder hen het elementair taalnorbeseef niet sterk is als gevolg van een onvoldoende onderbouwen met regels die nodig zijn voor de taalcreativiteit en taalpotentie.

Aangezien een gebrekkige en intuïtieve onderdompeling dat niet mogelijk maakt, kan dit het best gebeuren via een 'kortere' weg, met name door op een verstandige wijze gebruik te maken van grammaticale regels en van goed voorbereide en gerichte inslijpoefeningen en *drill*. ... In een louter communicatieve aanpak worden de abstracte zinsstructuren en morfologische regels in een veel kleinere mate geïnterioriseerd en gefixeerd. Gezien het beperkt aantal lessen is het een illusie te denken dat een hoofdzakelijk communicatieve aanpak het taalvermogen van - en de automatismen bij alle jongeren ten gronde zal aanscherpen. De omvang van de communicatieve praxis (zo goed als enkel klassikaal, enkele uren per week) is daarvoor veel te beperkt en geenszins te vergelijken met deze van de moedertaalspreker...

Bij een niet door basisregels ondersteund onderwijs is elke les in feite al snel een losstaand elementje binnen een lange en vaak ongeordende opeenvolging van communicatieve situaties. Expliciet grammatica-of woordenschatonderwijs zijn een middel om de taalverwerving te faciliteren en stevig te onderbouwen. De vaardigheden worden ontwikkeld vanuit de cognitieve structurering en, uiteraard, via praktische (liefst situationele of communicatieve) oefeningen. ...

In tal van Europese landen en in de VS is er bij leerkrachten, studenten, onderwijsdeskundigen en ouders een roep naar een grotere klemtoon op de kenniscomponent en naar een minder globale aanpak. Het (vaak extreem) communicatief gericht taalonderwijs heeft o.m. nu al geleid tot een gebrek aan analytisch vermogen: abstracte woord-categorieën (nuttig voor alle talen) zijn minder goed bekend, Franse werkwoorden vervoegen is een marteling, woordfamilies zijn een grote onbekende omdat derivaties en samenstellingen onvoldoende systematisch ingeoeft worden - hoewel dat inzicht nochtans de woordenschatuitbreiding ten goede komt en een zin ontleden is geen sinecure. ...

Het kan evenmin een toeval zijn dat de achteruitgang van de taalvaardigheid (!) inzonderheid voor Frans – maar ook de bedroevende (lees: veelal sterk overschatte) beheersing van Engels – worden aangeklaagd door tal van leerkrachten, ouders, bedrijfsleiders en overheden. Ruim 20 jaar monitoring aan de Universiteit Antwerpen (bij toekomstige studenten Frans) bevestigt dat. Onderzoek aan de Universiteit Hasselt eveneens: 15 tot 20% van de bedrijven heeft contracten verloren door een gebrek aan degelijke talenkennis. Daarenboven zijn de toetsen makkelijker en worden ze soepeler beoordeeld!”

3 Standpunt prof. W. Decoo (UA)

Prof. Wilfried Decoo (UA) wees de voorbije 15 jaar herhaaldelijk op de gevaren die verbonden zijn aan een eenzijdige communicatieve aanpak. In de vorige bijdrage formuleerden we al een aantal van zijn kritieken. In een spreekbeurt van 14 april 2008 resumeerde Decoo nog eens de kritiek op de communicatieve aanpak vanuit de vakwetenschap:

- *deze aanpak leidt tot een gebrekkige en foutenrijke taal*
- *verhoogt de werklast en stress bij leerkrachten*
- *evalueren wordt moeilijk en de instrumenten zijn niet adequaat of te complex*
- *deze methode maakt te weinig een onderscheid tussen beginners en gevorderden*
- *publiek en doelstellingen zijn uiteenlopend, dus zijn veel nuancerings nodig*

Om het samenspel van kennis en vaardigheden te verduidelijken sprak Decoo in dit referaat over *vaardigheidskennis*: de kennis van taalelementen om makkelijker de stap naar vaardigheid te zetten en *kennisvaardigheid*: de vaardigheid om op kennis van taalelementen terug te vallen bij taalgebruik (Wilfried Decoo, *Vaardigheidskennis en kennisvaardigheid: antwoorden uit onderzoek*, referaat 14.04.2008, zie Internet).

“Wanneer is het kennis, wanneer vaardigheid? In natuurlijke communicatie kun je vaardigheid goed scheiden van expliciete kennis die je dan niet nodig hebt. Maar in het leerproces kun je de reflex naar

explicitering niet uitschakelen: er is een voortdurende interactie tussen explicitering in de hersenen en groeiende vlotheid naar impliciet taalgebruik.

In *Beschouwingen bij pril taalonderwijs Frans* schreef Decoo over deze thematiek in *Basis*, maart 2004, pp. 20-26. Hierin betreurt hij dat *“sommigen zo enthousiast op de communicatieve trein springen dat ze de elementaire regels van het prille vreemdetalenonderwijs in de schoolse context over het hoofd zien. ...*

Decoo schrijft verder: *“Het communicatieve talenonderwijs is terecht gericht op het einddoel, het ontwikkelen van functionele taalvaardigheid, maar dreigt in de weg daarnaartoe te gehaast te werk te gaan. Men wil bijvoorbeeld dat de leerling zich snel ‘zelfstandig kan behelpen’, dat hij ‘nog onbekende zaken uit de context kan afleiden’, dat hij ‘intelligente strategieën toepast’, enz. Onderzoek toont aan aan dat er eerst voldoende automatismen van een ‘lagere orde’ ingeslepen moeten worden alvorens de leerling zich zinvol aan opdrachten van een hogere orde in de vreemde taal kan wagen.”*

Prof. Decoo besluit: *“De kunst bestaat erin een evenwicht te vinden tussen een stapsgewijze vooruitgang en zinvol communiceren: dus zeker vanaf het prille begin meteen minimale dialogues en contexten die de taal tot leven brengen, maar altijd binnen de grenzen van het perfect verstaanbare en vlot verwerkbaar. Leerlingen confronteren met zaken die ze maar deels begrijpen en die ze maar globaal moeten proberen te vatten is gewoon verkeerd en beangstigend voor veel leerlingen ...*

De ‘comprehensible input’-visie stelt dat leerlingen de taal slechts nuttig ervaren en verwerven als zij van het aangeboden materiaal de betekenis rechtstreeks vatten. Het nog ‘ongekende’ mag maar een minimaal onderdeel van het geheel uitmaken en moet meteen vlot door de context of door directe uitleg gevat kunnen worden – zonder cognitieve zoektocht, anders vindt er geen taalvooruitgang plaats. ...”

Gents grammatica-onderzoek: eindtermen aso niet bereikt

Valerie Van Vooren studeerde in 2008 af als master in de meertalige communicatie aan het departement Vertaalkunde van de Hogeschool Gent. Haar scriptie over grammaticaonderwijs werd begeleid door docent Filip Devos. We citeren even uit de bijdrage 'Grammaticaonderwijs: het oude zeer' in 'Over Taal', september-oktober 2008. "Zowel bij de leerkrachten Nederlands als bij de leraren Frans klinkt onvrede over de gebrekkige taalbeheersing van leerlingen. Men bedoelt vooral woordenschat, spelling en zinsstructuur. Vooral bij het begin van het secundair onderwijs klinkt de onvrede luid. Men wijt een en ander wel eens aan de overaccentuering van de communicatieve taalvaardigheid en aan het gebrek aan grammatica." Aan het woord: de Vlaamse onderwijs-minister Frank Vandenbroucke in zijn VOR-toespraak op 28 september 2006. Vandenbroucke vervolgde even later: "Nochtans moet er gewoon evenwicht zijn tussen communicativiteit en aandacht voor taalstructurele elementen. Communicatief talenonderwijs is niet alleen perfect te verzoenen met aandacht voor taalstructurele elementen, beide elementen moeten gewoon samengaan wil het onderwijs renderen." De 'pendel in het midden', dus. Een kleinschalig onderzoek naar het grammaticaniveau van laatstejaars-leerlingen in Vlaanderen en Nederland toont aan dat die pendel anno 2008 zeker niet in het midden hangt. Grammaticaonderwijs blijft met andere woorden een oud zeer.

Onderzoeksvragen en methodologie

Om na te gaan hoe het gesteld is met de grammaticale kennis werd een grammaticatest afgenomen bij 359 laatstejaarsleerlingen secundair in Vlaanderen en Nederland. Het onderzoek beperkte zich tot de richtingen ASO en VWO (voortgezet wetenschappelijk onderwijs). Het les- en pakket van ASO- en VWO-leerlingen bevat bovendien meer grammatica dan dat van leerlingen in andere richtingen. De test zelf bevatte vier onderdelen: spelling van woorden, vervoeging van werkwoorden, benoeming van woordsoorten en zinsontleding. De test werd samengesteld uit oefeningen uit bestaande examens en handboeken en werd door de leraren zelf beoordeeld als zijnde reëel, i.e. de test bevatte vragen die het niveau van de eindtermen weerspiegelen. Met deze test konden drie pertinente vragen beantwoord worden: worden de eindtermen bereikt?, waar liggen de grootste probleemgebieden? en hoe verhouden de resultaten zich afhankelijk van de vier bovenvermelde variabelen?

Vlaamse leerlingen hebben problemen met de vervoeging van Engelse werkwoorden (vb. *Ik heb die brief *gefaxed*), terwijl Nederlandse scholieren dan weer meer problemen ondervinden bij werkwoordsvervoegingen in de tegenwoordige tijd (vb. *Moeder breidt een trui*). De meeste

moeilijkheden komen vooral voor in de woordsoorten en zinsontleding. Woordsoorten veroorzaken vooral problemen voor de Vlaamse leerlingen, maar ook de Nederlandse leerlingen hebben woordsoorten niet onder de knie. De meeste fouten komen voor bij het benoemen van werkwoorden, voorzetsels, voegwoorden, tussen-werpsels en bijwoorden. Zinsontleding leidt vooral voor de Nederlandse leerlingen tot problemen, zowel voor de 'Latijnse' als de 'niet-Latijnse' leerlingen. De enige zinsdelen die vlot benoemd worden, zijn onderwerp en persoonsvorm; de andere zinsdelen kunnen meestal gewoon niet correct benoemd worden. ... De Vlaamse leerlingen hebben de vervoeging van werkwoorden en (vooral) zinsontleding beter onder de knie dan de Nederlandse leerlingen. In Nederland is de score voor spelling van woorden en benoeming van woordsoorten dan weer iets hoger dan in Vlaanderen. Als we kijken naar het gemiddelde, zien we dat het percentage in Vlaanderen hoger ligt dan dat in Nederland. Dat is vooral toe te schrijven aan het povere resultaat op de deelttest zinsontleding in het Nederlandse VWO.

Eindtermen grammatica niet bereikt

De testresultaten werden vergeleken met de (overigens vrij vaag geformuleerde) eindtermen opgesteld door de Vlaamse en Nederlandse overheid. Uit die resultaten blijkt dat enkel voor spelling van woorden en vervoeging van werkwoorden de eindtermen bereikt worden. De leerlingen scoren slecht op woordsoorten (vooral in Vlaanderen) en zinsontleding (vooral in Nederland). Zowel de niet-Latijnse mannelijke collegeleerlingen in Vlaanderen als de niet-Latijnse mannelijke atheneumleerlingen in Nederland halen gemiddeld zelfs geen 50 procent voor de volledige toets.

Conclusie: behalve voor de leerlingen die Latijn volgen, worden de eindtermen niet of nauwelijks bereikt. En dan hebben we het nog niet over andere onderwijsrichtingen dan ASO in Vlaanderen en VWO in Nederland. Spelling van woorden veroorzaakt de minste problemen voor de leerlingen. In Vlaanderen en Nederland worden ongeveer dezelfde fouten gemaakt. De meeste problemen situeren zich in de gebieden c/k/q, liggend streepje, tussen-n en verkleinwoorden (vb. **confiskeren*, **chefkok*, **groentensoep*). De eindtermen worden dus niet of nauwelijks bereikt, noch in het Vlaamse ASO noch in het Nederlandse VWO - behalve voor de leerlingen die Latijn volgen. Anno 2008 bevinden we ons overduidelijk in een (grammaticale) laagconjunctuur. *Als communicatief talen-onderwijs verzoend moet worden met aandacht voor taalstructurele elementen 'wil het onderwijs renderen', dan moet de pendel dringend in de richting van dat taalstructurele (grammatica)onderwijs."*

Terugkeer grammatica & beproefde waarden in buitenland versus grammatica-allergie Vlaamse taaltenuren & minister

Raf Feys & Noël Gybels

1 Eindtermen & taalgoeroes: weg met grammatica

1.1 Sterke en rijke traditie

Zowel in het basis- als in het secundair onderwijs kent Vlaanderen een sterke traditie inzake grammaticaonderwijs met inbegrip van de vele zinsconstructieoefeningen, het vervoegen van de werkwoorden, enz. Uit de uitslagen van de kantonale en interdiocesane examens van weleer blijkt dat veel leerlingen op het eind van de lagere school al de basis-kennis voor grammatica meester waren. We zijn ook in het bezit van grammaticaschriften van 12-jarigen waarin dit tot uiting komt.

Als lerarenopleider hebben we ook in honderden lessen in de lagere school kunnen vaststellen dat grammaticalesen boeiend kunnen zijn. We merken ook hoe die grammaticakennis goed van pas kwam in de lessen vreemde talen. Docenten uit de lerarenopleiding en uit het universitair onderwijs getuigen dat de grammaticakennis destijds behoorlijk was, maar de voorbije jaren sterk is gedaald.

1.2 Eindtermen: weg beproefde waarden

Die traditie werd bruusk onderbroken met de invoering van de eindtermen vanaf 1996. Uit een onderzoek van de Hogeschool Gent bleek nu dat de grammaticakennis van aso-leerlingen beneden alle peil is (zie vorige bijdrage). Volgens de onderzoekers is dit het gevolg van de invoering van de eindtermen en nieuwe leerplannen die het grammaticaonderwijs totaal uitholden. We stellen verder vast dat bachelorstudenten zelfs problemen hebben met de vervoeging van de werkwoorden. In de vroegere leerplannen was dit een programmapunt vanaf de tweede graad lager onderwijs.

Voor het basisonderwijs (1996) werden in de eindtermen voor zinsontleding enkel onderwerp en persoonsvorm behouden. De meeste begrippen werden geschrapt: koppelwerkwoord en gezegde, lijdend en meewerkend voorwerp, bijvoeglijk naamwoord en bijvoeglijke bepaling, voorzetsel, voegwoord, persoonlijk & bezittelijk & betrekkelijk voor-

naamwoord, telwoord, bijwoord en bijwoordelijke bepaling ... Ze werden vervangen door 'moderne' taalbeschouwing met eindtermen als "De leerlingen zijn bereid binnen een concrete taalcontext te reflecteren over het gebruik van standaardtaal, regionale en sociale taalvariëteiten ..."

Als reactie op deze ontwerpeindtermen hebben wij ons in *Onderwijskrant* in 1993 scherp verzet tegen het quasi schrappen van de grammatica in het basisonderwijs en tegen de verheerlijking van de 'moderne' taalbeschouwing. Tevergeefs; enkel de eindtermen spelling werden wat bijgewerkt.

Als reactie op die kritiek poneerde *DVO-directeur Roger Standaert* in 1993 dat het wetenschappelijk bewezen was dat zinsontleding te moeilijk was voor het lager onderwijs (*Eindtermen: een 'meerwaarde voor ons onderwijs?*, Verslag Studiedag Lod. de Raet-Stichting, oktober 1993). Standaert wist nochtans vrij goed dat uit de centrale examens bleek dat hij onzin uitkraamde. Standaert en de DVO wilden overigens ook voor de andere vakken zoveel mogelijk moeilijke inhouden schrappen zoals breuken voor wiskunde, grammatica en dictee voor Frans, de cursorische inhouden voor geschiedenis e.d. Telkens werd hiervoor de drogreden 'te moeilijk' gehanteerd.

In de *leerplannen* grammatica lager onderwijs is er inzake zinsontleding naast onderwerp en gezegde ook nog sprake van 'voorwerp', maar de specifieke termen *lijdend en meewerkend* voorwerp – concreter dan de abstracte term 'voorwerp' – werden geschrapt. In bijlage 1 illustreren we de uitholling van de grammatica aan de hand van een vergelijking tussen de zinsleer in het leerplan 1996 en in het leerplan van 1969 (zie p. 38).

Ook in de eindtermen en leerplannen Frans basisonderwijs komt er geen grammatica meer voor. In een *leerplan* Frans basisonderwijs lezen we: "In het vreemdetalenonderwijs belast grammatica-ondericht op zich onnodig de leerlingen".

De eindtermen Nederlands en Frans in het secundair onderwijs bevatten ook weinig grammatica.

In de eindtermen talen luidt het dat leerlingen de kennis van woordenschat en grammatica enkel moeten kunnen gebruiken om bijvoorbeeld een schrijfof spreektaak uit te voeren. De boodschap was overduidelijk: systematisch onderwijs in grammatica en woordenschat was niet meer belangrijk. De *leerplannen Nederlands* s.o. hebben gelukkig wat grammatica toegevoegd aan de eindtermen. In de *leerplannen Frans* 1^{ste} graad s.o. is er al te weinig aandacht voor grammatica.

Ook in de 'Visietekst 1997' over vreemde talen van het *Vlaams Verbond Katholiek Secundair Onderwijs* werd afstand genomen van het systematisch grammaticaonderwijs (zie bijdrage hierover).

1.3 DVO en academici VON & Steunpunt NT2 nekken grammatica

Voorals als gevolg van de grammatica-allergie van DVO-directeur Standaert en van enkele bevlogen taalkundigen werd in de eindtermen Nederlands de klassieke grammatica quasi geschrapt en vervangen door 'moderne' taalbeschouwing. De invloedrijkste commissieleden propageerden al enkele jaren de vaardigheidsgerichte aanpak – samen met hun afkeer voor systematisch onderwijs in grammatica, woordenschat en spelling. Het valt op dat het vooral een handvol bevlogen taalkundigen sinds de jaren negentig steeds weer het belang van grammatica, spelling, woordenschat, ... sterk relativeren en daarmee ook het vak Nederlands uithollen. Het gaat vooral om docenten uit de academische lerarenopleiding.

In 1978 verscheen in Nederland het ACLO-M rapport '*Advies over het grammatica-onderwijs in de lagere school*' waarin voorgesteld werd het systematische grammatica-onderwijs af te schaffen. Dit rapport kreeg gelukkig veel kritiek vanwege de leerkrachten en in de methode '*Taalkabaal*' van de jaren tachtig merkten we weer een toename van de systematische grammatica: denk aan methodes als '*Taalkabaal*' (Wolters-Noordhoff). Als lerarenopleider vonden we die Taalkabaal-aanpak verfrissend & inspirerend.

De Vlaamse kritiek op de grammatica kwam vooral vanuit de universitaire lerarenopleiding, van mensen die weinig of geen ervaring hadden met (grammatica)onderwijs in het lager en het lager secundair onderwijs. Taalkundigen van de Universiteit Antwerpen en kopstukken van de VON en het Steunpunt

NT2-Leuven bestempelden zinsontleding e.d. als louter *tijdverlies* en als te moeilijk. Een VON-werkgroep o.l.v. *Kris Van den Branden en Piet Van Avermaet* (Steunpunt NT2-Leuven) publiceerde in 1996 het VON-standpunt '*Taakgericht taalonderwijs: een onmogelijke taak?*' (uitg. Plantyn). De communicatieve visie werd er omschreven als: "*De leerkracht laat de 'leerder' taken in zinvolle contexten uitvoeren (b.v. een drankje bestellen, krant lezen). ... Bij zo'n taakgerichte aanpak vloeit het verwerven van taalelementen (woordenschat, grammatica, spelling ...) automatisch voort uit het succesvol uitvoeren van de taak.*"

In het boek '*Taal verwerven op school. Taaldidactiek voor basisonderwijs en eerste graad secundair*' (Acco, 2004) stellen ook de taalgoeroes *Frans Daems* (prof. UA en VON) en *Kris Van den Branden* (CTO-Leuven) dat "*expliciet onderwijs van grammatica en woordenschat niet effectief zijn*" (p. 17). In dit boek van 335 pagina's wordt er ook in het hoofdstuk 'taalbeschouwing' niet de minste aandacht aan grammatica besteed.

Ides Callebaut, begeleider Nederlands VVKBaO en leerplanvoorzitter, verantwoordde dit met de stelling dat de nieuwe taalbeschouwing over b.v. 'zenderboodschap-ontvanger' en 'taalvariëteiten' wel normaal-functioneel is, maar *grammatica* niet "*omdat dit voor het werkelijke leven geen nut heeft*" (p. 286). Het onderscheid tussen lijdend & meewerkend voorwerp, tussen bijwoord en bijvoeglijk naamwoord ... is blijkbaar niet langer belangrijk – ook niet voor het leren van het Frans.

Rita Rymenans, docente UA & VON-bestuurslid, sprak in 2005 haar grote voldoening uit over het feit dat enkele taalkundigen erin geslaagd waren om in de eindtermen e.d. bijna alle grammatica te schrappen. Volgens haar was "*het aanleren van grammatica tijdverkwisting*" ('*Weg met de grammatica*', DM, 20.01.05). Het interview eindigde met de stelling dat "*de leerlingen niet langer meer het verschil tussen lijdend en meewerkend voorwerp, tussen 'jou' en 'jouw'... zullen kennen, maar dat ze voortaan tenminste zullen weten waarover ze het hebben*". Wijzelf en ook prof. Taeldeman (U Gent) hebben hier verontwaardigd op gereageerd.

2 Wereldwijde herwaardering

In Frankrijk en Engeland maken we de spectaculaire terugkeer mee van systematisch onderwijs in grammatica, woordenschat en spelling. De eenzijdige 'communicatieve' aanpak werd verlaten. Ook in Vlaanderen pleitten de leerkrachten en docenten, de ouders en veel taalkundigen voor het terug invoeren van meer grammatica - zowel voor Nederlands als voor vreemde talen. In het *Taalpeilonderzoek* (2007) van de *Nederlandse Taalunie* vroegen zowel de leerkrachten als de leerlingen en ouders meer aandacht voor grammatica, tot ongenoegen van de kopstukken van de Taalunie, VON, CTO-Leuven ... Die vraag kwam ook tot uiting in de vele getuigenissen in het *O-ZON-witboek* (*Onderwijskrant 140*). We bespraken deze thematiek onlangs nog met een groep van 50 leerkrachten en directeurs. De conclusie luidde dat de basisbegrippen van de grammatica dringend in ere hersteld moeten worden. Dit is ook de conclusie in een studie over de grammaticakennis van aso- leerlingen.

Ook een toenemend aantal Vlaamse taalkundigen verklaarde de voorbije 2 jaar dat een focus op grammatica een belangrijke rol speelt bij het verwerven van de moedertaal en van vreemde talen: Taelde-man, Roegist, Decoo, Vanneste, Debrock, Droste, Hiligsmann,... *Prof. Eugeen Roegist*, vakgroep 'taal en communicatie' RUG, betreunde onlangs nog: *"Jongeren zijn op school onvoldoende gevormd om een taal (ook hun eigen taal) grammaticaal te analyseren. Dit heeft ook gevolgen voor het vreemde talenonderwijs en voor het juist toepassen van regels zoals dt. Ook voor het aanleren van vreemde talen is grammaticaonderwijs van fundamenteel belang. Het tekort hieraan verklaart mede de achteruitgang van vreemde talenkennis bij Vlaamse jongeren in vergelijking met vorige generaties, vooral van die talen waarin grammaticale regels belangrijk zijn om ze correct te gebruiken, zoals Frans en Duits"* (Stel een vraag aan een wetenschapper, 2 oktober 2008).

Op een recente studiedag van onze *Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal- en Letterkunde* wees ook *prof. Philippe Hiligsmann* (UCL) op het grote belang van grammatica: *"Nadat grammaticaonderwijs jarenlang naar de schroothoop werd verwezen, gaan hoe langer hoe meer toegepaste taalkundigen, en in hun kielzog didactici, er vandaag de dag van uit dat de bewuste aandacht voor formele aspecten in het algemeen en de bewuste aandacht voor de verschillen en overeenkomsten tussen de*

moedertaal en de vreemde taal in het bijzonder een positief effect hebben op het verwer-vingsproces van de vreemde taal" (*Recente ontwikkelingen in het contrastief taalonderzoek Nederlands-Frans*, Gent: 29 mei 2008). Ook volgens prof. *Guido Vanden Wyngaerd* (KU Brussel) is grammatica belangrijk voor het leren van vreemde talen.

3 Talenplan, eindtermen en Visietekst: grammatica voorbijgestreefd

In het *Talenplan van september 2006* van minister Vandenbroucke lazen we tot onze verwondering dat de traditionele grammatica terecht verlaten en vervangen werd door de nieuwe taalbeschouwing over taalregisters, taalvarianten e.d. De verantwoording hiervoor luidde: *"De keuze om het traditionele grammaticaonderwijs te vervangen door het huidige taalbeschouwingsonderwijs (over het taalgebruik) werd gestoeld op de overweging dat grammaticaonderwijs een te hoog abstractieniveau heeft voor kinderen van basisschoolleeftijd en weinig effect heeft op de taalvaardigheid van leerlingen."*

Het beschikbare onderzoek wijst verder uit dat taalbeschouwing over de systematiek van het taalgebruik (= nieuwe taalbeschouwing) waarschijnlijk heel wat bijdraagt aan de versterking van de taalvaardigheid. ... Dit sluit ook veel beter aan bij de ervaringswereld en het begripsvermogen van leerlingen." We betwijfelen of dergelijk onderzoek bestaat en stellen vast dat de taalvaardigheid erop achteruit ging.

Het 'Talenplan 2006' verheugt zich dus over het feit dat in de eindtermen de traditionele grammatica bijna volledig verlaten werd. Tegelijk krijgen we een bejubeling van de 'nieuwe' taalbeschouwing *"die reflecteert over natuurlijke communicatie-contexten en gebruik maakt van authentieke taal-materialen"*. Men stelt hierbij ook ten onrechte dat uit onderzoek blijkt dat de nieuwe taalbeschouwing de taalvaardigheid van de leerlingen ten zeerste bevordert. We werken nu al vele jaren met die nieuwe taalbeschouwing en vanaf het eerste leerjaar met de trits boodschap-zender-ontvanger e.d. Het ziet er niet naar uit dat de taal- en schrijfvaardigheid daardoor is toegenomen.

In het beleidsplan *'De lat hoog voor talen in iedere school'* van februari 2007 lezen we opnieuw een denigrerende passage over het klassiek grammaticaonderwijs: *"Wanneer men klaagt dat leerlingen de taalstructuren niet meer kennen, klinkt daarin*

vaak de overtuiging dat het vroeger beter was, toen formeel grammaticaonderwijs, gebaseerd op zinsontleding en woordsoortbenoeming, hét paradigma van alle taalonderwijs was."

Uit die passage blijkt vooreerst dat de minister en zijn medewerkers toegeven dat de vele praktijkmensen en critici meer grammatica wensen. Maar de praktijkmensen en critici hebben volgens hen ongelijk. Het beleidsplan bestempelt die klassieke grammatica denigrerend als 'formeel', als tegengesteld met de nieuwe taalbeschouwing die functioneel, zinvol, authentiek ... zou zijn. De bekende grammatica-specialist *Filip Droste* (KU Leuven) betreunde onlangs nog dat velen de indruk wekken dat grammatica enkel te maken heeft met de 'vorm', met het formele. Droste schreef dat termen als onderwerp, gezegde, enz. feitelijk vooral "functies benoemen, relaties op het niveau van de betekenis. Een benoeming als lijdend voorwerp maakt dat al duidelijk" (*F. Droste, Ik zeg wat ik denk, en ik doe wat ik zeg, 'Filosofie', nr. 5, 2008*). Bij klassieke grammatica gaat het ook volgens prof. Wilfried Decoo niet om taalkennis die los zou staan van de taalvaardigheid en weinig functioneel zou zijn. Het gaat volgens hem om *vaardigheidskennis* – kennis van taalelementen om makkelijker de stap naar vaardigheid te zetten – én om *kennisvaardigheid* – de vaardigheid om op kennis van taalelementen terug te vallen bij taalgebruik.

In de nieuwe (ontwerp)eindtermen voor taalbeschouwing (2007) merken we dat deze evenzeer de klassieke grammatica verwaarlozen als de oorspronkelijke: voor het lager onderwijs wordt ook enkel onderwerp en persoonsvorm behouden. Het zijn praktisch uitsluitend de eindtermen 'moderne taalbeschouwing' – "*de contextueelsituationele, stilistische, pragmatische, sociale en psychologische aspecten van het taalgebruik*" – die iets concreter en dwingender geformuleerd zijn. Dit zijn echter zaken die voor de taalvaardigheid van de leerlingen veel minder belangrijk zijn dan grammatica en woordenschat.

Ook in de nieuwe VVSKO-visietekst 2007 over moderne talen wordt het belang van grammatica-onderwijs sterk geminimaliseerd. Het systematisch grammatica-onderwijs van weleer zou voorbijgestreefd zijn en grammaticale beschouwingen mogen enkel in communicatieve contexten (zie bijdrage hierover in dit nummer).

Leraar Kris De Boel ergerde zich mateloos aan de passages over grammatica in het *Talenplan 2006* en in de leerplannen vreemde talen. Hij repliceerde: "*Een tiental jaren geleden oordeelde men dat een systeem dat in de oudheid werd uitgewerkt en dat sinds het humanisme in onze contreien werd gebruikt, plots niet meer deugde – te moeilijk en geen positieve effecten – en dus aan vervanging toe was. Al wie dus taalonderwijs heeft genoten vanaf de zestiende eeuw tot de laatste jaren van de twintigste eeuw heeft zijn taalvaardigheid blijkbaar aan zichzelf te danken en niet aan het onderwijs. Ik vind dat een belediging voor al die leraars die mij zijn voorgedaan, maar ook voor mezelf en mijn klasgenoten van wie ik weet dat de meesten zich heel goed kunnen uitdrukken in het Nederlands, het Frans, het Engels en het Duits. Dan vraag ik me af: Waar komt die legendarische taalvaardigheid van de Vlamingen dan vandaan, als het traditionele taalonderwijs dan zo slecht was? ... Ik zie verder niet in waarom het begripsvermogen van leerlingen die nu in klas zitten, kleiner zou zijn dan het mijne toen ik hun leeftijd had. Ik heb veeleer de ervaring dat zwakkere leerlingen meer gebaat zijn bij een strakke grammaticale structuur, dan sterkere leerlingen. ... Er wordt nu geconstateerd dat een tiental jaren geleden het traditionele grammatica-onderwijs werd verlaten en dat het sinds een tiental jaar bergaf gaat met het talenonderwijs. Men weigert evenwel expliciet de voor de hand liggende conclusie te trekken"* (*O-ZON-witboek, 2007*).

4 Doelstellingen grammatica & terugkeer in buitenland

4.1 Terug van weggeweest

Al in de late jaren tachtig weerklonk in Engeland, Frankrijk, Canada, Australië ... de kritiek dat 18-jarige studenten weinig of niets afwisten over elementaire grammatica en taalstructuren. In de recente leerplannen in Engeland en Frankrijk deden de beproefde waarden inzake grammatica-onderwijs weer hun intrede. In het *Verenigd Koninkrijk* kreeg grammatica een belangrijke plaats in de curricula van 1989 en nog meer in deze van 1998.

De bekende grammatica-specialist *Richard Hudson* publiceerde hier veel bijdragen over en concludeerde o.a.: "*De communicatieve aanpak leidde tot het doorslaan van de slinger. Een groot aantal praktijkmensen en academici zijn het er momenteel over eens dat het meer beklemtonen van klassieke waarden als grammatica, woordenschat, vertalen ... een*

positieve bijdrage levert in het aanleren van een tweede taal. Wat we nodig hadden was een pleidooi voor een pluriformiteit inzake methodische aanpakken. In de late jaren negentig maakten we in Engeland een terugkeer mee naar een meer centrale positie, naar een slinger in evenwicht die zowel klassieke waarden als expliciete en klare grammatica en woordenschatonderwijs omvat als echte communicatieve aanpakken. Deze veranderingen zijn al doorgedrongen in de leerplannen e.d., en we zien hun positieve effecten al op de leerlingresultaten op het A-level niveau (*Why are foreign languages in trouble?* January 2007 – zie Internet). Een van de grote problemen in Engeland is het feit dat de leerkrachten hier meestal zelf weinig of geen grammatica-onderwijs genoten hebben en dat de ervaringswijsheid inzake grammatica-onderwijs grotendeels verloren gegaan is.

In Frankrijk was de herintrede van de klassieke grammatica in de leerplannen basisonderwijs van 2008 vrij spectaculair. Vanaf de eerste graad lager onderwijs wordt er veel aandacht aan besteed. Inhoudelijk gaat men in het leerplan voor het vijfde leerjaar nog verder dan de grammatica in de Vlaamse leerplannen van 1969 (zie leerplannen Darcos op Internet). Deze evolutie werd ondersteund door het rapport *‘L’enseignement de la grammaire de la maternelle au collège’* van Alain Bentolila van 2006 (zie Internet). Bentolila is een bekende linguïst van de Sorbonne. Ook president Sarkozy bemoeide zich met het taalonderwijs en verklaarde kort na zijn aantreden dat men moest terugkeren naar de meer traditionele grammatica en *“se débarrasser du jargon des grammairiens subversifs qui encombrant l’esprit fragile de nos petits”*. Minister Darcos en de leerplanontwerpers besteden tegelijk minder aandacht aan de ‘nieuwe relati-verende taal filosofie’ over taalvarianten, taalregisters e.d. die president Sarkozy zelfs ongeschikt en verwarrend vindt voor jonge leerlingen.

In zijn rapport verwoordt prof. Bentolila de vele kritiek op de verwaarlozing van systematisch grammatica-onderwijs in Frankrijk. Volgens Bentolila en de vele critici heeft men destijds de stapsgewijze en logische progressie – de enige garantie voor een effectief leerproces – laten vallen en vervangen door een toevallige ontmoeting met grammatica in leesteksten. *“Grammatica vertoont echter een interne logica die gaat van het meest simpele naar het meest complexe, van het meest frequente naar*

het meer zeldzame. Er is geen sprake van dat men de logisch-geprogrammeerde analyse zou mogen overslaan onder het voorwendsel dat de observatie van de taalmechanismen enkel als doel heeft de structuur van toevallige teksten te formaliseren. Men behandelt ook ten onrechte leerlingen als experts. “Ce n’est en effet que lorsqu’un élève a dominé l’analyse des structures, des procédures et des catégories de la langue, qu’alors, à la lecture d’un texte, il découvrira la virtuosité d’un auteur à les utiliser; alors la reconnaissance des faits grammaticaux mis en oeuvre éclaira la construction du sens d’un texte.” ... “De lessen grammatica moeten weer grotendeels aparte lessen worden met elk een specifiek analysedoel dat zich inschrijft in een logisch geprogrammeerd geheel. Voor zo’n lessen vertrekt de leerkracht van enkele passende zinnen die een specifiek leerstofpunt belichten, hij laat de leerlingen hierop reflecteren en het nieuwe begrip afleiden. Hij laat de leerlingen spelen met woorden en zinnen. Ten slotte last de leerkracht systematische oefeningen in om dit grammaticaal begrip volledig in de vingers te krijgen.” We lezen verder dat het voor de leerkracht ook onmogelijk en ineffectief is om grammatica en spelling te verbinden aan de individuele en toevallige fouten van leerlingen.

De terugkeer van de klassieke grammatica en methodiek in de nieuwe Franse leerplannen 2008 is vrij spectaculair. Die stap-voor-stap opbouw is een evidentie voor ervaren leerkrachten en voor leerpsychologen die iets afweten over onze cognitieve architectuur.

Grammatica-tegenstander Jan T’Sas (VON, lerarenopleiding UA en eindredacteur ‘Klasse’) bestempelt zo’n systematische aanpak ten onrechte als louter deductief en verwerpelijk. In een reactie op de kritiek van O-ZON e.d. betreurde hij in 2007 dat de *“meeste schoolboeken Nederlands s.o. weinig anders doen dan deze oudmodische aanpak te blijven promoten ... Simplistisch uitgedrukt komt het steeds opnieuw hierop neer: enkele voorbeeldwoordjes of zinnestjes + theorie + oefeningen, ... vaak op een te abstract niveau en op basis van compleet wereldvreemd taalmateriaal. Naar de relevantie met herkenbaar taalgebruik is het zoeken, zoeken en nog eens zoeken”* (*Wanneer willen leerlingen grammatica leren?*, Vonk, juli 2007).

4.2 Doelstellingen grammatica-onderwijs

De Engelse taalkundigen *Richard Hudson & John Walmsley* sommen een aantal doelstellingen op voor het grammatica-onderwijs (met inbegrip van taalbeschouwing omtrent taalvariaties en taalgebruik). Het zijn volgens hen ook deze doelstellingen die aan de basis liggen van de nieuwe curricula 1998 in Engeland (*The English Patient: English Grammar and teaching in the twentieth century; zie internet*). De meeste van Hudsons doelstellingen trof men ook in onze klassieke leerplannen aan. De leerlingen hebben volgens Hudson nood aan grammatica:

* Om hun grammaticale competentie uit te breiden. Expliciet bewustzijn van grammaticale structuren helpt de kinderen om hun competentie uit te breiden naar de vele grammaticale patronen die ze als volwassene vaak nodig hebben en die niet zomaar te vinden zijn in de alledaagse conversatie van kinderen.

* Om deze grammaticale competentie te kunnen gebruiken in functie van vaardigheden als schrijven en spellen, lezen, spreken en luisteren.

* Een gedeelde metataal helpt de leerkrachten en leerlingen ook om te communiceren omtrent hun taalperformanties en om complexe realties zoals tussen grammaticale structuren en b.v. genres te verkennen.

* Om het leren van vreemde talen te ondersteunen: expliciete instructie is een belangrijk onderdeel van het nieuwe grammatica-onderwijs in Engeland. Het leren van een vreemde taal & grammatica verloopt veel vlotter als de leerlingen al over grammaticale kennis van hun eigen moedertaal beschikken.

* Om een kritische houding te kunnen aannemen ten aanzien van de wijze waarop taal gebruikt wordt in het dagelijks leven.

* Omwille van de algemeen vormende en culturele waarde van de grammatica-kennis. *"If it is important for children to understand their bodies and their social environment, it is at least as important for them to understand the (language) faculty which makes social life possible. Moreover, most people find language interesting."*

* Om onderzoeksvaardigheden te ontwikkelen. Als grammatica onderwezen wordt door onderzoek van de al verworven kennis en via hypotheseformu-

lering, dan is dit een goede introductie tot wetenschappelijk onderzoek.

* Om het eigen denkvermogen te ontwikkelen en te waarderen. Grammatica is een logisch opgebouwd systeem en als het goed onderwezen wordt dan houden de meeste leerlingen daar ook van.

Veel auteurs wijzen dus ook op de *culturele waarde van de grammatica-kennis*. Als kinderen geconfronteerd worden met kennis rond de opbouw, onderdelen en functies van piramides e.d., mag men ze dan niet evengoed confronteren met kennis omtrent de opbouw en onderdelen van de grammatica van hun eigen taal en van vreemde talen? Taal is een van de meest typische aspecten van de mens. Een grondige analyse van taalsystemen – zowel klassieke grammatica als moderne taalbeschouwing lijkt dan ook belangrijk en boeiend.

Prof. Hudson en vele anderen weerleggen ook de vele mythes die de tegenstanders van grammatica-onderwijs graag formuleerden zoals 'te moeilijk', 'geen invloed op taalgebruik en schrijfvaardigheid', 'louter formalistisch en niet betekenisvol', enz. Hier voor verwijst Hudson ook naar een aantal studies die de invloed op de schrijfvaardigheid aantonen.

Ook de Britse grammatica-experte *Betty Azar* toont in haar bijdragen aan dat *'Grammar-Based Teaching'* (GBT) heel belangrijk is en ook best kan samengaan met communicatieve doelstellingen: *"With the fading of the naturalist movement in language teaching, Betty Azar sees a blending of GBT with Communicative Language Teaching and growing accord among academics and practitioners in terms of the positive role grammar teaching can play in balanced programs of second language instruction"* (Betty Azar, *Grammar-based-teaching: A Practitioner's Perspective*, in: *Teaching English as a second or foreign language*, september 2007, Internet).

In verband met de grammatica in het secundair onderwijs wijzen veel auteurs en leerkrachten erop dat we hier wel een onderscheid moeten maken naar gelang de studierichting die de leerlingen volgen. Zo zal voor aso-leerlingen grammatica een meer belangrijke functie hebben dan voor bso-leerlingen. In de nieuwe eenheidsleerplannen die voor de eerste graad in de maak zijn, zal men waarschijnlijk dit onderscheid niet meer kunnen maken.

4.3 CITO-rapport over belang grammatica voor schrijven

Richard Hudson schreef ook enkele bijdragen over het belang van de grammatica voor het schrijven (zie Internet). Ook het Nederlandse CITO-instituut wees in 2005 op dit verband. De conclusie van de CITO-studie luidde dat de kwaliteit van het schrijfwerk van Nederlandse basisschoolkinderen ondermaats is: *"Al te veel kromme formuleringen en spel-fouten, zwakke interpunctie en grammaticaaliteit"* (*Balans van taalkwaliteit in schrijfwerk uit het primair onderwijs*, CITO, 2005). Er was een test in het derde en in het zesde leerjaar en de onderzoekers stelden ook vast dat de leerlingen al te weinig vorderingen maakten. *J. van de Gein* – taalkundige en verantwoordelijke voor dit CITO-onderzoek – stelt dat de lage kwaliteit het gevolg is van het verwaarlozen van aanpakken die in het verleden hun deugdelijkheid bewezen hebben. Schrijfvaardigheid vereist volgens haar bijvoorbeeld ook voldoende grammaticaal inzicht: *"Met grammatica maak je verbanden tussen woorden en woordgehele duidelijker; de leerlingen krijgen een beetje meer gevoel voor taal. Als kinderen relaties zien, kunnen ze ook beter de leestekens plaatsen... De kinderen hoeven geen grote stilisten te worden, maar door goed grammaticaonderwijs krijgen ze een beetje meer gevoel voor taal"* (J.E. Grezel, *CITO-rapporten over schrijfonderwijs op de basis-school, Onze Taal*, 2005, nr. 4, p. 91).

Van de Gein stelt verder: *"Interpunctie, spelling en grammaticaaliteit zijn belangrijke vormaspecten. Een kromme formulering, een joekel van een spelfout, een verkeerd geplaatst punt – ze werken als een vetvlek op een mooi kostuum. Leestekens dienen om grammaticale samenhang aan te geven... Aan het eind van de basisschool hebben kinderen geen flauw idee hoe ze hoofdletters, punten, vraagtekens en uitroepetekens moeten gebruiken – als ze die al gebruiken."* Uit problemen met de werkwoordspelling leidt *Van de Gein* af dat de leerlingen de nodige spellingregels niet beheersen en bij gebrek aan grammaticale kennis van begrippen als persoonsvorm b.v. ook 'hondt' en 'rondt' schrijven.

5 Leerkrachten, leerlingen en taalkundigen: meer grammatica

In het *Taalpeilonderzoek* (2007) pleitten leerkrachten, ouders ... voor meer aandacht voor het verwaarloosde grammatica-onderwijs. Ook de leerlingen vinden grammatica belangrijk vinden.

Dit onderzoek bevestigde wat we al lang wisten. De meeste leerkrachten, docenten en ouders opteren b.v. voor het terug invoeren van elementaire termen zoals *lijdend en meewerkend voorwerp* in het lager onderwijs. Bijna iedereen is er ook van overtuigd dat leerlingen die vanaf 10 jaar starten met het leren van Frans een basis grammatica moeten kennen als belangrijke steun bij het verwerven van taalvaardigheid in de vreemde talen. Ook de meeste leerkrachten en directeurs basisonderwijs vinden dat de basisgrammatica in ere hersteld moet worden. In de derde graad beschikken we nog over veel leerkrachten die zowel ervaring hebben met de oude als met de nieuwe aanpak van de taalbeschouwing. De leerkrachten betreuren ook dat ze op geen enkele manier betrokken werden bij de herziening van de eindtermen Nederlands.

Prof. Taeldeman (RUG) tilde in 2005 heel zwaar aan de sterke relativering van de grammatica en spelling in de eindtermen & leerplannen en het standpunt van *prof. Rita Rymenans* (UA & VON) die stelde dat grammatica tijdverspilling betekende. Taeldeman repliceerde o.a.: *"Dt-fouten vind ik zware fouten, want dit is allemaal mooi beregelbaar én beregeld. Hierbij komt wel de zinsontleding op de proppen. 'Kom je', maar 'Komt je vader', want daar heb je een bezittelijk voornaamwoord. En zo vinden we veel fouten door gebrek aan zinsontleding. Het grammaticaonderwijs laat op dat vlak enorm te wensen over. Op een basis die niet deugt, kun je geen huis bouwen. Het vak Nederlands besteedt te weinig tijd aan degelijke taalkundige, grammaticale vorming"* (Interview in 'Over Taal', december 2005).

Veel leerkrachten getuigden de voorbije jaren over de verwaarlozing van de grammatica in het basisonderwijs. In *Brandpunt* van juni 2006 lazen we o.m.: *"De 12-jarige leerlingen kennen na hun basisonderwijs nauwelijks het verschil tussen een werkwoord, een zelfstandig naamwoord, een bijvoeglijk naamwoord en een bijwoord, enzovoort. De leerlingen zelf zijn hier niet verantwoordelijk voor, wel de eindtermen en leerplannen waar de inspectie altijd mee zwaait. Er is een totaal gebrek aan grammaticale onderbouw in het basisonderwijs"* (S.D.C.). *"De toestand is hopeloos. De leerlingen komen uit het basisonderwijs zonder echte notie van spraakkunst (moedertaal). Het zijn de 'pedagoogchelaars' in Brussel die nu al tientallen jaren lang het hele systeem naar de vaantjes helpen. Na 34 jaar taalonderwijs staat het voor mij vast: een vlotte beheersing van spraakkunst en woordenschat leidt tot vlotte communicatie"* (P.C.).

Onlangs stelden ook *Valerie Van Vooren* en *Filip Devos* (Hogeschool Gent) in een onderzoek vast dat het slecht gesteld is met de grammaticakennis van aso-leerlingen (zie vorige bijdrage). Ze concluderen dat het onderwijs te weinig aandacht besteedt aan grammatica en te veel aandacht aan de ontwikkeling van de verbale communicatie van leerlingen. De pendel moet volgens hen terug in het midden.

In het interview in *Het Nieuwsblad* formuleren de onderzoekers volgende conclusies. “Vanwaar dat bedroevende resultaat? ‘Het onderwijs besteedt gewoon te weinig aandacht aan grammatica’, zegt *Van Vooren*. *Waar is al die grammaticakennis voor nodig, zal iemand zich wel afvragen. ‘Woordsoorten kennen is o.a. van belang om foutloos te kunnen spellen’, zegt Filip Devos. ‘Neem nu woorden als wiegendood en wiegelielje. Waarom schrijf je de ene keer een tussen-n en de andere keer niet? Antwoord: omdat in het eerste woord wieg teruggaat op een zelfstandig naamwoord (en dan gebruik je een tussen-n). In het tweede woord gaat wieg terug op een werkwoord (en dan gebruik je er geen). Als je de woordsoorten niet kent, kun je onmogelijk foutloos schrijven. Hetzelfde geldt voor de zinsontleding. Als je die niet onder de knie hebt, kun je ook geen correcte zinnen bouwen’. ‘Als je niet correct schrijft – bijvoorbeeld als je dt-fouten schrijft in pakweg een sollicitatiebrief sla je – een mal figuur’, zegt *Valerie Van Vooren*. ‘Wie niet foutloos schrijft, mist bovendien overtuigingskracht in wat hij schrijft. Dankzij zinsontleding kun je ook zinnen helderder lezen en makkelijker begrijpen’. Moraal van het verhaal? *Valerie Van Vooren*: ‘Het onderwijs staat voor een serieuze uitdaging. Er is werk aan de winkel.’”*

Het *Vlaams Expertisecentrum voor Handicap en Hoger Onderwijs* (Vehho) schreef in 2007 dat leerplannen en eindtermen vooral ook zwakke leerlingen en dyslectici benadelen. “Als je naar de evolutie van de leerplannen en eindtermen voor talen kijkt, dan merk je dat in het basisonderwijs de grammaticale onderbouw veel minder expliciet voorkomt dan in de voorbije decennia. Dit betekent dat studenten woordsoorten en zinsdelen nu minder expliciet kennen. In het secundair onderwijs ligt bovendien steeds meer nadruk op communicatieve vaardigheden. En in technische richtingen wordt nauwelijks nog nadruk gelegd op de geschreven taal. Bij de taalvakken in het hoger onderwijs worden studenten dan ook geconfronteerd met begrippen die ze niet herkennen en regels die ze niet vlot kunnen hanteren. Deze evoluties spelen in het nadeel van studenten met dyslexie” (Steeds meer studenten

hebben dyslexie, *KLASSE*, juni 2007).

Op 25 november repliceerde *prof. Frans Daems* in *Klasse on line* dat grammatica niet zo belangrijk is: “Er zijn immers massa’s mensen die heel behoorlijk kunnen lezen en schrijven, of spreken en luisteren, die m.a.w. zeer goed hun taal en dus de systematiek ervan beheersen, zonder dat ze de schoolgrammatica kennen”. Daems is het ook niet eens met de stelling dat er veel minder systematisch grammaticaonderwijs is: “Het is absoluut niet juist dat de grammaticale onderbouw in het basisonderwijs minder expliciet zou voorkomen dan in de voorbije decennia”. Daems weet o.i. maar al te best dat de grammatica praktisch geschrapd werd in de eindtermen – en dit mede op voorstel van Daems en van zijn geestesgenoten binnen *VON*, Steunpunt NT2-Leuven, ... De leerplanopstellers hebben gelukkig nog een en ander uit de brand gesleept – mede onder druk van de kritiek. Maar ook in de leerplannen, methodes en in de klaspraktijk komt grammatica veel minder expliciet aan bod dan vroeger het geval was.

Professor-linguïst *Folkert Kuiken* getuigde in ‘*Het Parool*’ van 17 mei 2008: “Vergeleken met twintig jaar geleden maken studenten Nederlands meer spelfouten en ze hebben moeite hebben met het schrijven van coherente teksten met een begin, midden en eind. Ook taalkundig en redkundig ontleden kunnen veel studenten niet. Driekwart van mijn studenten haalde dit jaar een onvoldoende voor een toets over ontleden. Ze hadden moeite met het benoemen van het onderwerp, lijdend- of meewerkend voorwerp. ‘We hebben nu op de uni-versiteit een ontleedklasje in het leven geroepen, terwijl dat in de jaren tachtig echt niet nodig was. Ik had zelfs een student die ‘leidend’ voorwerp schreef. Terwijl het hier nota bene om studenten Nederlands gaat. Ze hebben gewoon geen ontleden gekregen op de basis- of middelbare school.’”

6 Vakliteratuur vreemde talen: herwaardering grammatica

6.1 Veel aandacht in vakliteratuur

In de vakliteratuur vreemde talen verschenen er de voorbije 15 jaar steeds meer bijdragen waarin gepleit wordt voor een herwaardering van de grammatica. We verwezen al naar de bekende Engelse linguïst *Richard Hudson*, die hierover de voorbije kwarteeuw veel opgemerkte bijdragen schreef. Mede onder zijn invloed deed de grammatica eind de

jaren negentig weer volop haar intrede in de Engelse leerplannen voor moedertaal en vreemde talen. We verwezen voor Frankrijk naar de inzet vanwege prof. Bentolila en zijn medewerkers. Naast grammatica (in enge zin) is er in de nieuwe Franse leerplannen ook veel aandacht voor systematisch woordenschat- en spellingonderwijs. Over het belang van systematisch woordenschatonderwijs schreven Bentolila en zijn medewerkers ook een rapport in opdracht van minister Darcos (zie Internet).

Voor ons land verwezen in punt 1 al naar het recente pleidooi pro grammatica van prof. Philippe Hilgsmann (UCL) en van prof. Roegeest (RU Gent). We vermelden hier ook de bijdrage "Investigating the Effects and Effectiveness of L2 Instruction" van Alex Housen (VUB) en Rick de Graaff (IVLOS Utrecht). Hun conclusie luidt dat de meeste studies uitwijzen dat instructie "that focus on form or promote a rule-based perspective shows a development of learner proficiency in terms of accuracy and complexity" (in: M.Long & C. Doughty, *The handbook of second and foreign language teaching*, 2006, Malden, MA: Blackwell Publishing & op het Internet).

We vermelden ook nog de studie *Grammar-Based Instruction and English as a Second Language Learning* van Elsa Silvia del Valle-Gaster (2006, zie Internet). De onderzoekster analyseert de verschillende visies en pleit zelf voor expliciete instructie van de grammatica.

6.2 G. Westhoff: meer expliciete grammatica

Zelfs de Nederlandse prof. G. Westhoff, een fanatieke aanhanger van de theorie van Krashen en grammatica-relativist, zag zich in 2008 geroepen om zijn opvattingen sterk te nuanceren. Hij stelt nu: "Na een periode waarin we in de vakliteratuur een voorkeur zagen voor de opvatting dat expliciet grammatica-onderwijs geen of hoogstens een zeer marginale plaats in het vreemdetalenonderwijs verdiende, zien we de laatste jaren een groeiende steun voor de helpende rol van bewuste regel-kennis. Ervaringen in het Canadese immersion onderwijs (dat zich in extreme vorm beperkte tot uitsluitend inhoudgeoriënteerd laten verwerken) hebben daarbij een rol gespeeld. ... Bij de productie vaardigheden trad nogal een pidginisering op (het verschijnsel dat taallearners een eigen vereenvoudigde variant van de vreemde taal in elkaar knutselen: 'Me Tarzan, you Jane') en bleken leerlingen nogal eens op een bepaald niveau te blijven steken, het zgn. plafondefect. Uit vergeleekend onderzoek bleek dat leerlin-

gen die naast (taal)input ook grammatica-onderwijs hadden gekre-gen, sneller vorderden, uiteindelijk op een hoger niveau terecht kwamen, gecompliceerde taaluitingen konden produceren en daarbij minder fouten maakten (G. Westhoff", Een 'schijf van vijf' voor vreemdetalenonderwijs, 2008, zie Internet).

6.3 Standpunt prof. W. Decoo

Prof. Wilfried Decoo (UA) concludeerde in 2003 in verband met grammaticaonderwijs: "Na de eerder 'natuurlijke' spraakkunstintegratie van de communicatieve aanpak in de jaren 1980, is vanuit de onderzoekliteratuur gezien, de aanbreng en integratie van grammatica een punt dat opnieuw grondig in vraag wordt gesteld. Sinds het begin van de jaren 1990 schenkt gespecialiseerde literatuur opnieuw uitgebreid aandacht aan de plaats en functie van spraakkunst in het taalverwerven. Men onderzoekt tal van aspecten: de ideale graad van aandacht voor spraakkunst ('focus on form'), het moment en de wijze van het cognitief isoleren van de vormenomenen ('processing instruction'), het manipuleren van de teksten ('input enhancement'), de impact van 'comprehensible input' zodat de leerling niet nodeloos probleemoplossend moet werken, enz. De nadruk ligt nu opnieuw op expliciet en 'systematisch' (Antwoord aan Lamote, internet, 2003).

In een recent referaat lichtte Decoo op 14 april 2008 o.a. deze uitspraken over grammatica-onderwijs uitvoerig toe: *Vaardigheidskennis en kennisvaardigheid: antwoorden uit onderzoek* (zie Internet). In dit referaat formuleert Decoo een genuanceerd en eclectisch standpunt over de rol van grammatica. Inzake de aanbreng van grammatica onderscheidt hij drie vormen:

- Incidenteel vanuit communicatie (incidental FonF)
- Planmatig vanuit communicatie (planned FonF)
- Systematisch vanuit taalopbouw (FonFs)

Voor zijn vak Frans opteert Decoo voor voldoende FonFs. In het bestek van deze bijdrage zullen we deze complexe en genuanceerde thematiek niet verder toelichten. We verwijzen de lezer hiervoor naar de tekst van het referaat op het internet.

6.4 Andere pleidooien voor expliciete grammatica

De taalkundigen die proclameerden dat (expliciet) grammaticaonderwijs overbodig was, beriepen zich

graag en eenzijdig op de 'monitorhypothese' die Stephen Krashen in 1980-1981 formuleerde. Taalverwerving werd door Krashen principieel gescheiden van 'taal leren', en kon alleen onbewust plaatsvinden onder invloed van blootstelling aan betekenisvolle input. Grammatica kon dus volgens Krashen niet 'expliciet geleerd', maar alleen al doende 'verworven' worden. Hieruit besloten sommigen al vlug dat expliciet grammaticaonderwijs totaal of quasi overbodig was. Dit was ook het geval bij een aantal Vlaamse taalkundigen binnen de academische lerarenopleiding, bij VON & Steunpunt NT2-Leuven, ...

Krashens theorie werd de voorbije jaren wereldwijd door veel onderzoekers (Hudson, Norris & Ortega, DeKeyser, Wray, Tom Cobb, Gregg, Alain Bentolila, e.a., ...) bestreden en weerlegd. A. Wray formuleerde in 2002 een theorie over het verschil tussen het leren van een eerste en een tweede taal die gevolgen heeft voor het grammatica-onderwijs (*Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: CUP).

We citeren even: *"Where the first language learners starts with large and complex strings, and never breaks them down any more than necessary, the post-childhood second language learner is staring with small units and trying to build them up. Phrases and clauses may be what learners encounter in their input material, but what they notice and deal with are words and how they can be glued together"* (p. 206). *"De leerling ervaart dus ook de noodzaak om een grammaticaal systeem voor die taal te ontwikkelen en daar gaat hij vrijwel meteen mee aan de slag, aldus Erik Kwakernaak in 'Wetenschappelijke trends en grammaticaverwerving' (Levende Talen Magazine 2008/4).*

Kees de Bot, Wander Lowie and Marjolijn Verspoor poneerden onlangs: *"Over the last decades it has become clear that providing a mixture of meaningful input and some explicit or implicit instruction on form may be the most effective in teaching an L2. This observation is in contrast with Krashen's claim that explicit rules that were 'learned' could not lead to 'acquisition'. A great deal of current SLA research is directed towards the question if and how declarative*

knowledge can become subconscious knowledge. In other words, it is obvious that the relationship between 'learning' and 'acquiring' must be a dynamic one" (zie Internet).

In *"De l'intérêt du retour à une démarche réflexive dans l'apprentissage communicatif des langues étrangères"* concludeerde de Luikse prof. G. Simons: *"Les règles de grammaire ont une réalité linguistique et psychologique. Leur acquisition est favorisée par un apprentissage explicite mais qui répond à un besoin communicatif et aboutit à la communication. Une grammaire présente des règles aussi simples et synthétiques que possible"* (zie Internet).

7 Taaltenoren blijven nog steeds grammatica afwijzen

7.1 Taaltenoren en VON : 'verkwisting tijd'

De belangrijkste betrokkenen bij de eindtermen Nederlands, de VON-kopstukken, het Steunpunt CTO-Leuven, een aantal sociolinguïsten ... probeerden al vele jaren het grammatica-onderwijs de grond in te boren. En met succes (zie punt 1.2 & bijdrage over *taalbeleid en nieuwe eindtermen*). Opvallend hierbij is ook dat zij de vele recente kritiek gewoon negeren – ook binnen hun betrokkenheid bij het talenbeleid en bij de nieuwe eindtermen Nederlands en Frans.

Als reactie op O-ZON liet Jan T'Sas, VON-kopstuk, assistent lerarenopleiding Nederlands en eindredacteur Klasse, zich nog eens vernietigend uit: *"De meeste leerlingen hebben een hekel aan grammatica en elk jaar zijn ze alles weer vergeten. Het resultaat is dat leerlingen zich stierlijk vervelen in zo'n les, het nut niet inzien van de leerstof en geen enkele relevantie zien met hun taalgebruik, laat staan met het dagelijks leven. En in het basis-onderwijs kunnen kinderen van 10 à 12 jaar ook nog niet voldoende abstract denken om vat te krijgen op de zin en zijn onderdelen"* (*Wanneer willen leerlingen grammatica leren?* - VONK, juli 2007).

In een andere reactie op de kritiek poneerde taalgoeroe Frans Daems in 'KLASSE on line' (25.11.07) nog steeds dat grammatica niet belangrijk is. Ook de VSKO-leerplanvoorzitters moderne talen tonen in hun Visietekst 2007 nog steeds weinig waardering voor dit leerplanoverdeel (zie afzonderlijke bijdrage hierover).

In de VON-visietekst van 2006 lezen we ook nog steeds: *"Taalbeschouwing moet geïntegreerd worden in literatuur- of taalvaardigheidslessen en vormt geen onderdeel op zich. Het drillen van vaardigheden doet elke zin en motivatie te niet. ... Dus hier*

ook geen losstaande of levensvreemde situaties, maar verbanden met een werkelijkheid, al of niet uit het leven van de leerlingen gegrepen.”

7.2 Leerplanmedewerker bas VVKaBaO: argumenten tegen grammatica

Veel leerkrachten en ouders maakten zich zorgen over de eindtermen en nieuwe leerplannen waarin het systematisch onderwijs van de grammatica, woordenschat en spelling sterk gerelativeerd wordt. Zo lezen we in het leerplan (katholiek onderwijs): "Spellingafspraken raken de essentie van de taal niet. Een slechte spelling maakt een taal niet slechter, en een goede spelling maakt een taal niet beter".

Als pedagogisch begeleider en leerplanvoorzitter Nederlands VVKaBaO stelde *Ides Callebaut* ook dat er absoluut geen redenen waren om zich zorgen te maken over het schrappen van de meeste grammaticabegrippen en over de hiermee verbonden problemen voor het vak Frans vanaf de derde graad. Hij probeerde de vele verontruste leerkrachten gerust te stellen en schreef: "Een probleem voor het vreemdetalenonderwijs? Het leerplan Nederlands voor het secundair onderwijs is perfect afgestemd op het leerplan van de lagere school. Voor het onderwijs van het Frans en het Engels in het secundair onderwijs geldt ook dat de spraakkunstproblemen van die vakken niet in de Nederlandse lessen van de lagere school opgelost hoeven te worden. Daarenboven is het zeer de vraag of Frans en Engels via de spraakkunst geleerd hoeven te worden.

Het leerplan Frans van het basisonderwijs zegt: "In het vreemdetalenonderwijs belast grammatica-onderwijs op zich onnodig de leerlingen. Het verhoogt niet altijd het leerrendement. Toch kunnen bepaalde grammaticale verbanden voor de leerlingen een hulp zijn om efficiënter Frans te leren. De terminologie is alleen bedoeld voor de leerkracht en niet voor de leerlingen. Waar mogelijk hanteert het leerplan de gangbare terminologie uit de taalbeschouwing van de moedertaal... We kunnen daaruit afleiden dat zo weinig mogelijk grammatica gegeven wordt en dat het leerplan Frans heel goed rekening houdt met het leerplan Nederlands.

Hoe zit het met Frans in het secundair onderwijs? Wat moeten leerlingen al kennen en kunnen wanneer ze de middelbare school binnenstappen? 'Voor alle leerlingen gelden de eindtermen van het basisonderwijs als gemeenschappelijk startniveau', zegt

het leerplan Frans voor het secundair onderwijs. Wanneer we die eindtermen voor Frans van het basisonderwijs bekijken, dan gaat het uitsluitend om situaties waarin kinderen redelijkerwijze kunnen terecht komen. Daarin moeten ze eenvoudige zaken kunnen begrijpen, zoals hoe iemand heet, waar hij woont ... (luisteren), eenvoudige opschriften, aanwijzingen ... kunnen begrijpen (lezen), iets kunnen zeggen en vragen: hoe ze heten, wat ze graag eten, hoe laat het is, (spreken). Wat schrijven betreft, moeten ze enkel 'veelvuldig voorkomende basiswoorden en taalstructuren kunnen kopiëren'. Van spraakkunst op zich is er geen sprake.

Conclusie: er zijn geen gegronde redenen om zich over spraakkunst in de lagere school zorgen te maken. Niet voor ouders en niet voor leerkrachten."

Als reactie op de algemene vraag om b.v. opnieuw begrippen als lijdend en meewerkend voorwerp in te voeren repliceerde Callebaut in 2007:

"Ik heb er nog nooit een zinnige motivering voor gehoord. Moet je kinderen iets leren waar ze in hun ontwikkeling nog niet aan toe zijn? Na twee maanden vakantie zijn ze het immers weer vergeten. Moet je hen iets leren wat helemaal niets toevoegt aan de kwaliteit van hun taalgebruik? Of zijn de leerkrachten van de lagere school de knechtjes van hun collega's van het secundair onderwijs en moeten ze het werk van die mensen voor een deel overnemen om ze wat meer comfort te bezorgen? Beseffen die collega's niet dat kinderen van zes jaar al de ingewikkelde regels van het gebruik van het lijdend en het meewerkend voorwerp beheersen? Het enige wat ze nog niet kunnen is het juiste etiket op die zinsdelen kleven. Maar voegt dat iets toe aan de kwaliteit van hun taalgebruik? Ik zou niet weten wat" (Taalonderwijs waarvan ik wel eens droom, in: *Onderwijskrant*, nr. 142, p. 41).

Toch merkwaardig dat opvallend veel leerkrachten, burgers, docenten en professoren ... begrippen als lijdend en meewerkend voorwerp wel belangrijk vinden, maar dat mensen als Callebaut dit zomaar naast zich neerleggen. En waarom heeft Callebaut in het leerplan de term 'voorwerp' dan toch toegevoegd aan de eindtermen die enkel de begrippen onderwerp en persoonsvorm opleggen. De algemene term voorwerp is voor de leerlingen abstracter dan lijdend en meewerkend voorwerp. En als de leerlingen toch al die zinsdelen intuïtief kennen, waarom zou het dan zo moeilijk zijn om daar een grammaticaal etiket op de plakken?

8 Besluiten

In deze bijdrage merkten we dat het expliciet grammaticaonderwijs als zelfstandig en belangrijk onderdeel recentelijk weer werd ingevoerd in de Franse en Engelse curricula. Toen rond 1990 in andere landen al sterk gepleit werd voor het herinvoeren van de klassieke grammatica, hebben we in Vlaanderen het grammatica-onderwijs grotendeels afgeschaft.

Ook in Vlaanderen vragen steeds meer leerkrachten en ouders om meer grammatica. En steeds meer taalwetenschappers wezen de voorbije tien jaar op het belang van expliciet grammatica-onderwijs en bewuste regelkennis. Binnen de ervaringswijsheid van de leerkrachten in heden en verleden speelden de beproefde waarden een belangrijke rol. In de vele en steeds wisselende taaltheorieën werd hier al te weinig rekening mee gehouden.

Een handvol Vlaamse taaltentoren – gesteund door de DVO – hebben ons ten onrechte wijsgemaakt dat er in de vakliteratuur en bij de leerkrachten een consensus bestond over de onzin van *expliciet* en *klassiek* grammatica-onderwijs. Ze slaagden erin om de eindtermen en leerplannen naar hun hand te zetten. Dit was onlangs ook weer het geval met de nieuwe (ontwerp)eindtermen 2007 voor taalbeschouwing.

Noot: In een latere bijdrage zullen we aandacht besteden aan het terug invoeren van systematisch woordenschatonderwijs.

Bijlage : Zinsleer in leerplan basisonderwijs 1996 versus leerplan 1969

In de eindtermen bleef er maar een beperkt onderdeel van de traditionele basisgrammatica meer over. Voor het basisonderwijs beperkt tot de kennis van *zelfstandig naamwoord* (+ *lidwoord*), *verklein-*

woord, *werkwoord*, *stam*, *uitgang*, *voor- en achtervoegsel*, *onderwerp*, *persoonsvorm*, *zinsdeel*, *kopje*, *alineea*. De leerplannen hebben daar een paar zaken aan toegevoegd, maar schrapten b.v. voor zinsleer lijdend en meewerkend voorwerp, bijwoordelijke en bijvoeglijke bepaling, ... en de interessante zinsconstructie-oefeningen. We illustreren nu even hoe resterende begrippen als *onderwerp*, *persoonsvorm* en *bepaling* anders worden aangepakt in de leerplannen & methodes dan in het leerplan van 1969.

*Vroeger vertrok men van zorgvuldig gekozen voorbeeldzinnen. Nu moet in principe gewerkt worden met zinnen van leerlingen, zinnen uit teksten in kranten, advertenties ... Leerkrachten getuigen echter dat deze ofwel te weinig gestructureerd zijn, ofwel te complex zijn. De meeste zijn voorstander van het opnieuw *vertrekken* van voorbeeldzinnen.

*In de nieuwe aanpak spreekt men niet meer over 'ontleden'. Vroeger werden zinnen stap voor stap inzichtelijk ontleed. Er werd ook veel 'gespeeld' en geoefend met het anders structureren van de zinnen, met het 'spelen' met zinsdelen. Ook in functie van het stellenwaren/herstructureeropdrachten' heel belangrijk.

*We lezen nu dat dit '*zinloze ontleden*' werd opgedoekt en vervangen door '*nadenken over hoe zinnen in elkaar zitten*'. Monique van Kerckhove (Pedic) verwoordt dit als volgt: "*We onderzoeken nu zinnen en gebruiken het taalmodel: wie heeft dat gezegd, aan wie, met welke bedoeling, hoe, langs welke weg, in welke omstandigheden, waarover gaat de zin eigenlijk, wat is de reactie daarop?*" Er werd o.i. vroeger veel meer nagedacht over de structuur en variabele opbouw van de zinnen. Ontleden was voor de leerlingen allesbehalve een 'zinloze' of gedachteloze activiteit.

*Vroeger werd veel aandacht besteed aan het opzoeken van de zinskern en aan de persoonsvorm. In '*De meester vertelde de leerlingen gisteren een mooi verhaal*', was de 'meester vertelde' de zinskern en 'vertelde' de *persoonsvorm*. We zochten de persoonsvorm ook door van de zin een ja/nee-vraag te maken. *Vertelde onze meester de leerlingen gisteren een mooi verhaal?* Vertelde staat vooraan en is de persoonsvorm.

Om het *onderwerp* te vinden, keken we naar de zinskern en werkten o.m. we met de vraag: over wie of waarover wordt in de *zinskern* iets gezegd? Maar het onderwerp werd ook bekeken als het zinsdeel

dat samen met de persoonsvorm van getal kan wisselen. In functie van het stellen en bij het verbeteren van stelwerken wezen we er ook op dat als het onderwerp in het meervoud staat, het werkwoord dan ook in het meervoud moet staan. Als we b.v. van 'vertelde' vertelden maken, moest *onze meesters ook vervangen worden door een meervoud, b.v. de meesters vertelden* - en omgekeerd.

*Nu leren de kinderen meteen dat een zin bestaat uit *onderwerp* en *gezegde*. Bij het opzoeken van het *onderwerp* stelt men de vraag over wie of waarover wordt in deze *zin* iets gezegd? *Onze meester* = onderwerp. In de zin '*Jan gaf de meester een geschienk*' kan echter evenzeer geantwoord worden dat iets gezegd wordt over de meester. Het opzoeken van de zinskern en de correspondentie-aanpak was o.i. toch wel belangrijk zowel om het onderwerp te vinden als om te weten of de persoonsvorm in het enkelvoud of meervoud moet staan.

Het begrip *gezegde* heeft een heel andere en ruimere betekenis gekregen dan vroeger het geval was. *Wat wordt er over de meester gezegd?* Dat hij de leerlingen gisteren een mooi verhaal vertelde. Wat over het onderwerp (*onze meester*) gezegd wordt = *gezegde: vertelde de leerlingen gisteren een mooi verhaal*.

Vernemen we in deze zin wat/hoe het onderwerp is, of wat het doet/wat ermee gebeurt? We vernemen wat hij *doet*. *Onze meester vertelde*. Het is dus een zin met een *werkwoordelijk gezegde: vertelde = ww.gezegde*. In de zin 'De meester was gisteren ziek' is 'was ziek' het 'naamwoordelijk' gezegde.

Veel leerkrachten beweren dat *gezegde* en het onderscheid tussen *werkwoordelijk* en *naamwoordelijk gezegde* abstract en moeilijk zijn voor de leerlingen. Vroeger was *vertelde* een werkwoord in een doe-zin en 'is' een koppelwerkwoord in een is-zin. Bij een koppelwerkwoord hoorde een 'gezegde' (ziek) – net zoals in het Frans.

*Vroeger werd de zin in zinsdelen verdeeld. De persoonsvorm en de zinskern hadden een centrale betekenis. Er is een handeling, dat is de spil van de zin, uitgedrukt in het vervoegd werkwoord. Maar daar staan meestal nog andere zinsdelen om heen (*onderwerp* en *lijdend voorwerp*, of *onderwerp*, *lijdend voorwerp* en *meewerkend voorwerp* ...). Daarvoor keken we welke delen voor de persoonsvorm kunnen komen. *Onze meester/ vertelde/ de leerlingen/ gisteren/een mooi verhaal*. Dit ging ook gepaard met het 'spelen' met zinnen (zins-delen). Nu

ligt de klemtoon op het onderscheid tussen *onderwerp* en *gezegde*.

*De leerlingen leerden vroeger zinsdelen als *lijdend en meewerkend voorwerp*. Sommige werkwoorden vereisen een *lijdend voorwerp* (soms aanvankelijk iets- of wat-deeltje genoemd): ik vond *een boek*. Bij veel werkwoorden is er naast een *lijdend voorwerp* ook een *meewerkend voorwerp* dat aanduidt aan wie iets wordt gegeven, enz. Dat is een *meewerkend voorwerp*.

In de nieuwe aanpak wordt enkel het algemene begrip 'voorwerp' aangeleerd: Je vertelt altijd iets aan iemand: *een mooi verhaal* = voorwerp; de leerlingen is ook voorwerp. Volgens de leerkrachten komt de term 'voorwerp' te algemeen, abstract en gekunsteld over. In de oude aanpak keken we of er bij de zinskern nog aanvullingen horen: het iets- of iemanddeeltje dat in de hogere klassen 'lijdend voorwerp' werd genoemd. *Onze meester vertelde iets, wat? Een mooi verhaal = lijdend voorwerp*. We leerden daarna dat '(aan) de leerlingen' een *meewerkend voorwerp* was. Dit onderscheid is overigens ook nodig voor de lessen Frans in de 3^{de} graad in zinnen als *je lui donne un livre* (complément indirect & direct). Het onderscheid blijft ook belangrijk voor het Nederlands (b.v. ik zie hen graag en niet ik zie 'hun' graag, maar wel 'ik zal hun het boek geven').

*Er blijven nog zinsdelen over: gisteren. Klassieke aanpak: *dit wanneer-deel noemen we een bijwoordelijke bepaling van tijd*. Daarnaast zijn er nog bijwoordelijke bepalingen van plaats e.d. In de nieuwe aanpak wordt enkel de algemene term 'voorwerp' gehanteerd. Men zegt b.v. : *Er wordt nog bijkomende informatie gegeven*. *We vernemen wanneer de meester vertelde*. *Gisteren* = bepaling.

Noot: We staan hier niet stil bij het belang van de woordsoorten en woordleer. Om bijvoorbeeld uit te leggen dat het 'jouw boek' moet zijn en niet 'jou boek' is het interessant als de leerlingen weten wat een bezittelijk voornaamwoord is, en voor die/dat wat een betrekkelijk voornaamwoord is. Maar dit alles moet nu niet langer gekend zijn.

Taalcampagne Onderwijskrant & O-ZON

Raf Feys, Marc Hullebus & Pieter Van Biervliet

1 Overzicht

Onderwijskrant en O-ZON besteedden de voorbije 4 jaar veel aandacht en energie aan een kritische analyse van het taalonderwijs en aan voorstellen om de pijnpunten weg te werken. Eind 2004 besloten we om met *Onderwijskrant* een taalcampagne op te starten. Net zoals bij vorige campagnes rond 'moderne wiskunde' e.d. beseften we dat de tijd hiervoor rijp was en dat het ook nu een werk van lange adem zou worden. We hebben aan de taalcampagne veel bijdragen besteed, 250 pagina's. Binnen de O-ZON-beweging, die begin 2007 werd opgericht, was dit één van onze belangrijkste actiepunten. In tegenstelling bijvoorbeeld met onze *wiskunde-campagne van 1982*, slaagden we er aanvankelijk niet in om met ons taaldossier de pers te halen. Door de O-ZON-acties kwam onze taalcampagne even in de kranten en dat leverde ruchtbaarheid en veel reacties op. Jammer genoeg deden het taalestablishment, minister Vandenbroucke en 'Klasse' er alles aan om de naam O-ZON en onze taalcampagne dood te zwijgen.

Onze taalcampagne heeft vooreerst bijgedragen tot de algemene bezorgdheid over de nivellerende werking van de eindtermen, over de kwaliteit van ons taal- en NT2-onderwijs en over de niveaubewaking. Het werd vlug duidelijk dat de meeste leerkrachten, docenten en burgers onze zorg omtrent het talenonderwijs deelden. Ze zijn er momenteel meer dan ooit van overtuigd dat er iets gedaan moet worden aan de achteruitgang van de vaardigheden en kennis inzake Nederlands en Frans, en aan de inhoudelijke uitholling van die vakken. De 'communicatieve' taalvisie en het concept minimale eindtermen (die door praktisch elke leerling bereikt moeten worden) werkten nivellerend. De niveaubewaking blijft ook een moeilijk punt; minimale evaluatie van minimale eindtermen biedt weinig uitsluitel over het niveau (zie pagina 10 en volgende).

Jan Saveyn, pedagogisch coördinator VVKaBaO, wees in 2007 op de grote betrokkenheid van de leerkrachten bij het O-ZON-debat en bij de taaldossiers. Hieruit bleek volgens hem "hoe op de werkvloer bij velen andere opvattingen leven dan die waardoor nogal wat beleidsmakers en curri-

culumentwikkelaars zich de voorbije jaren lieten leiden." (*Kennis en vaardigheden*, in: *Basis*, 07.04.07). Hij onderschreef ook onze kritiek op de taalvisie van het Steunpunt NT2-Leuven. Onze taaldossiers stimuleerden blijkbaar ook de *Nederlandse Taalunie* tot het organiseren van een Taalpeilonderzoek in 2007 en wellicht ook de recente studies over spelling en grammatica. De kopstukken van de *Taalunie* waren verrast dat de uitslag anders uitviel dan ze hadden verwacht. Zowel leerkrachten, ouders als leerlingen kozen voor de herwaardering van beproefde waarden voor spelling, grammatica ...

Via O-ZON & Onderwijskrant konden we dus een taaldebat op gang brengen. Het stimuleerde veel leerkrachten, professoren taalkunde en verantwoordelijken om te reageren en/of een eigen standpunt op papier te zetten. Op het *O-ZON-symposium* van 5 mei 2007 in de Blandijnberg hield prof. Alex Van Neste een gestoffeerde spreekbeurt over de taalproblematiek en deze van het vreemdetalen-onderwijs in het bijzonder. Ook de professoren Taeldeman en Roegiers en Decoo spraken zich in die zin uit. Ook politici reageerden de voorbije 2 jaar positief op O-ZON en formuleerden nog op 12 november 2008 scherpe kritiek op het taalonderwijs binnen de onderwijscommissie (zie pag. 6). O-ZON kreeg de voorbije 2 jaar respons van politici uit CD&V, Open VLD, N-VA, LDD en Vlaams Belang. *Jan Jambon* (N-VA) trad op als spreker op het symposium. We kregen ook uit naar de reacties vanuit de onderwijskoepeles. We hoorden *Mieke Van Hecke* (*directeur-generaal Katholiek Onderwijs*) graag stellen dat de slinger her en der was door-geslagen.

O-ZON nam ook deel aan debatten op de jaarlijkse boekenbeurs en aan een debat te Gent over het boek *'De school van de ongelijkheid'*. Tijdens een spreekbeurt op een studiedag van het VFO (Vlaams Fonds voor Onderwijsonderzoek) te Diepenbeek op 13 november j.l. hebben we de O-ZON-bezorgheid kunnen toelichten voor een publiek van onderwijsonderzoekers. We formuleerden ook kritische vragen bij de al te hoge verwachtingen inzake het zelfontdekkend en zelfstandig leren. Het O-ZON-gedachtegoed kon in Diepenbeek op veel interesse vanwege de onderwijsonderzoekers rekenen. We counterden ook de kwakkel van prof. Eric De Corte

alsof O-ZON enkel de kennis belangrijk vindt en niet de vaardigheden, leer-strategieën e.d. Ook de DVO-vertegenwoordigster *Marleen Wouters* probeerde te scoren met deze kwakkel. We vroegen de DVO e.a. terloops waarom ze nooit eens durven verwijzen naar het bestaan van O-ZON en naar de websites van O-ZON & *Onderwijskrant* - waar we onze opvattingen uitvoerig toelichten. We betreurden in Diepenbeek ook dat het op studiedagen, bijscholingen en in wetenschappelijk onderzoek nog zelden gaat om de vraag hoe men de basisvaardigheden en basiskennis moet bijbrengen en hoe men het niveau ervan kan bewaken. *Jan Saveyn*, pedagogisch coördinator VVKaBaO, stelde als discussiant dat het aankaarten van deze thematiek de verdienste is van *Onderwijskrant* & O-ZON.

Minister Vandenbroucke en het taalestablishment waren van meet af aan minder gelukkig met onze campagne. *Ronald Soetaert*, *André Mottart* en *Jan T'Sas* reageerden in december 2006 in de kranten en probeerden het debat in te kiem te smoren. Ze wekten vooral de indruk dat *Marc Hullebus* en co quasi alleen stonden met hun kritiek. Het niveau van het taalonderwijs was volgens hen ook geenszins gedaald. Ook het VON-bestuur en een aantal inspecteurs reageerden iets later in de zelfde afwijzende richting. *Jan T'Sas*, lid VON-bestuur en eindredacteur *Klasse*, slaagde erin om alles wat te maken had met O-ZON buiten *Klasse* te houden. Maar in bijdragen in *VONK* en *Taalschrift* schoot hij in 2007-2008 zijn gifpijlen op O-ZON af. De kopstukken en medewerkers van het CTO (het vroegere Steunpunt NT2-Leuven) verkozen het stilzwijgen.

Minister Vandenbroucke vreesde blijkbaar onze kritiek op het taalbeleid van de voorbije 15 jaar (eindtermen, mank NT2-beleid, e.d.) en op zijn eigen *Talenplan*. Toen in september 2006 dit 'Talenplan' verscheen, hebben we – naast steun voor bepaalde punten – ook kritisch gereageerd (zie *Onderwijskrant* 140, januari 2007). We betreurden dat Vandenbroucke en zijn medewerkers de niveaudaling afwimpelden, geen aandacht besteedden aan onze belangrijkste kritieken en geen interesse toonden voor de herwaardering van beproefde waarden. We vreesden dat de herwerking van de eindtermen Nederlands en Frans een maat voor niets zouden worden. Die vrees dreigt jammer genoeg ook bewaarheid te worden. We verheugen ons wel over het feit dat de controversiële 40-60-norm binnen de VVSKO-Visietekst moderne talen inmiddels is geschrapt in de nieuwe versie. Jammer genoeg bleef de basisvisie van 1997 behouden.

2 Balans

Onze taalcampagne kende al bij al meer succes dan we 4 jaar geleden hadden verwacht. Er is de voorbije jaren veel meer geschreven en gedebatteerd over het taalonderwijs dan tijdens de voorbije 15 jaar. Veel leerkrachten voelen zich gesterkt in de wijze waarop ze lesgeven en ook stil verzet plegen tegen officieel opgelegde normen. Beproefde waarden krijgen in de praktijk weer meer aandacht. We verheugen ons ook over de door ons bepleite terugkeer van systematische leerpakketten spelling in het basisonderwijs – ook al gaat dit in tegen de officieel gepropageerde aanpak.

Maar het 'officiële' taaltij is nog niet gekeerd; het taalestablishment beweegt al te weinig. Het doet ons denken aan de reactie op onze wiskunde-campagne opgestart in 1982. De pleitbezorgers van de 'moderne wiskunde', leerplanontwerpers en een aantal inspecteurs stelden zich echter aanvankelijk heel defensief en vrij agressief op. Sommigen stuurden zelfs aan op het ontslag als lerarenopleider. We mochten de 'moderne' wiskunde niet in vraag stellen; we werden getypeerd als reactionaire doemdenkers, enz. Ook m.b.t. de taalcampagne merken we dat het taalestablishment zich defensief en agressief opstelt. *J. T' Sas*, VON-kopstuk en eindredacteur *Klasse*, associeerde O-ZON zelfs met een ruk naar rechts en met het Vlaams Belang (*Grof Geschud*, *Vonk*, mei 2007). Taalachterstandsnegationisten als *Piet Van Avermaet* (kopstuk Steunpunt-GOK) en *Jan Blommaert* situeerden ons bij de *taal-fetisjist*en omwille van ons streven naar intensief NT2-onderwijs.

We lieten in dit themanummer nog eens onze kritische stem horen. We hopen alvast dat het parlement de nieuwe eindtermen niet zal goedkeuren. Er staat veel op het spel. In Engeland en Frankrijk kregen de voorstanders van de herwaardering van de beproefde waarden sinds een aantal jaren de volle steun van de beleidsmensen. In Vlaanderen ziet de onmiddellijke toekomst er iets minder rooskleurig uit. We wachten ook nog steeds op een effectief en intens NT2-beleid en betreurden de toename van het taal(achterstands)relativisme.

Dit alles stimuleert ons om de strijd voor evenwichtig en degelijk taalonderwijs verder te zetten. Zo vroegen we een paar maanden geleden nog om een hoorzitting van de commissie onderwijs over ons talenonderwijs. We wachten nu op een uitnodiging. Noot: we publiceren onze taaldossiers ook op de websites www.onderrwijskrant.be & www.o-zon.be.

Bijlage: 30 jaar taalbetrokkenheid O'Krant

De *taal*campagne die *Onderwijskrant als actietijdschrit* in 2005 opstartte, ligt in het verlengde van 30 jaar betrokkenheid bij het taalonderwijs. Een aantal redactieleden hebben sinds de start in 1977 veel aandacht besteed aan de leerdomeinen en vakdidactiek – vooral voor wiskunde, taal en wereldoriëntatie. In de jaren tachtig en het begin van de jaren negentig formuleerden ze in *Onderwijskrant* een groot aantal bijdragen over technisch en begrijpend lezen, spelling, werken met poëzie en kinderboeken, enzovoort. Sinds 1978 verspreidde het *Projectenfonds* van *Onderwijskrant* ook al duizenden bundels 'Lezen voor het leven' met 400 pagina's verfrissende leesteksten. Het spoorde de auteurs van nieuwe leesmethodes aan om meer teksten uit goede kinderboeken op te nemen. Redactieleden werkten ook buiten *Onderwijskrant* hun ideeën verder uit in vakdidactische publicaties, methodes Nederlands, bijscholingen e.d.

In september 1991 hielden we in *Onderwijskrant* – en ietsje later in de *Praktijkgids Basisonderwijs en Basis* – pleidooien voor meer systematiek en structuur in het spellingonderwijs en voor de 'directe systeemmethode' (DSM) voor aanvankelijk lezen. De DSM inspireerde de auteurs van recente leesmethodes in Vlaanderen en Nederland en veel leerkrachten lager onderwijs. Voor spelling opteerden we o.a. voor systematische leerpakketten en voor het terug invoeren van eenvoudige regeltjes. Een paar jaar geleden nam een redactielid het voortouw bij het opstellen van zo'n systematische methode.

In januari 1993 wezen we in een themanummer op de grote (taal)problemen van migrantenleerlingen. We ijverden voor intensief NT2-onderwijs en tegen OETC (Onderwijs in de eigen taal en cultuur).

In september 1993 formuleerden we in een themanummer onze bezwaren omtrent de vage en schrale eindtermen Nederlands en Frans. Met eindtermen die vage doelstellingen formuleren voor lezen, spreken, luisteren en schrijven kan je weinig aanvatten. We betreurden ook de verwaarlozing van een aantal beproefde waarden en aanpakken inzake woordenschatonderwijs, spelling, grammatica, inoefenen ... Toen taaltoren repliceerden dat de leerlingen b.v. het woord 'ventiel' niet moesten leren, omdat leerlingen in normaal-functionele situaties toch 'sopape' gebruiken, wisten we dat een debat met die mensen bijna onmogelijk was. Enkel de eindtermen spelling werden lichtjes aangepast.

We ergerden ons in de jaren negentig steeds meer aan de simplistische taalvisies van de VON (Vereniging voor Onderwijs in het Nederlands) en aan het feit dat het Steunpunt NT2-Leuven (nu: CTO) zijn taalvisie 'officieel' mocht opdringen binnen het onderwijsvoorrangs- en zorgbeleid. In 1996 werden in *Onderwijskrant* kritische vragen gesteld bij de 'whole-language'-visie van *Koen Jaspaert* – directeur Steunpunt NT2-Leuven. In de VON-publicatie over *taakgericht taalonderwijs* (1996) werd de taakgerichte en communicatieve visie omschreven als: "De leerkracht laat de 'leerder' taken in zinvolle contexten uitvoeren (b.v. drankje bestellen, krant lezen, brief schrijven). Het gaat er vooral om dat leerders (!) door middel van taal weten te bereiken wat ze willen of moeten bereiken, zelfs als op het vlak van de correcte vorm daarvoor soms onef-fenheden door de vingers worden gezien. Bij een taakgerichte aanpak vloeit het verwerven van taal-elementen automatisch – en voor een groot deel onbewust – voort uit het succesvol uitvoeren van de taak" (VON-werkgroep: *Taakgericht taalonderwijs*, Plantyn, 1996). Het is overigens anno 2009 nog steeds niet duidelijk wat 'taaltaken' precies inhouden. De door Jaspaert en co samengestelde methode 'Toren van Babbel' werd een flop en het Steunpunt NT2 stelde zelf in eigen studies vast dat de meeste leerkrachten hun opvattingen niet lustten.

De communicatieve visie gaat ervan uit dat taal en taalverwerving enkel gevormd en ondersteund worden via communicatieve contexten. Dit standpunt lag in de jaren negentig aan de basis van de eindtermen Nederlands en beïnvloedde ook sterk de leerplannen. We ontkennen niet dat taalcommunicatie vanaf de geboorte, buiten de school en binnen de meeste lessen een belangrijke rol speelt. Maar we vinden dat binnen het beperkt aantal uren Nederlands, Frans ... ook voldoende aandacht besteed moet worden aan belangrijke taalondersteunende componenten als technisch lezen woordenschatverrijking, grammatica, spelling, vervoeging van werkwoorden, stijloefeningen, taalzuiverheid en dictie ... Deze vloeien niet automatisch voort uit het uitvoeren van communicatieve taaltaken. Bij grammatica, woordenschat, spelling ... gaat het overigens niet louter om kennis over taal, maar evenzeer om een soort *vaardigheidskennis* en *kennisvaardigheden* die een rol spelen bij schrijven, spreken, lezen en luisteren.

Reacties zijn bijzonder welkom. Ze kunnen het verdere debat stofferen: owkrant@hotmail.com

**Redactiesecretariaat
en eindredactie**

alle correspondentie i.v.m. artikels
aan:
Noël Gybels
Steyenhoflaan 11
3130 Betekom
tel. 016 56 93 46
owkrant@hotmail.com
www.onderwijskrant.be

Redactie

Annie Beullens, Renske Bos, Eddy Declercq, Ann Deketelaere, Raf Feys, Ignace Geurts, Noël Gybels, Walter Lotens, Pieter Van Biervliet, Hilde Van Iseghem, Anita Wuestenberg, Danny Wyffels

Onderwijskrant brengt beschrijvingen van - en kritische reflecties over onderwijs en onderwijsvernieuwing. Bepaalde bijdragen zijn wetenschappelijk gestoffeerd; andere zijn een directe neerslag of weergave van opvattingen en ervaringen.

Onderwijskrant wordt gemaakt met medewerking van praktijkmensen en van medewerkers uit de lerarenopleidingen en de pedagogische en wetenschappelijke centra. Onderwijskrant is een onderwijs-tijdschrift met redactieleden uit de drie onderwijsnetten.



Lid van de Unie
van de Uitgevers van
de Periodieke Pers

Abonnement (4 nrs.): € 16

Buitenland: € 25
Rekening: 001-0965165-91
(BIC GEBABEBB / IBAN BE23 0010
9651 6591) van Onderwijskrant vzw,
3130 Betekom

Inlichtingen, bestellingen, proefnrs.
bij **verantwoordelijke uitgever**:
Noël Gybels
Steyenhoflaan 11
3130 Betekom
tel. 016 56 93 46
owkrant@hotmail.com

Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks

januari-februari-maart 2009 – € 5,-

Taalonderwijs, talenbeleid & taalcampagne	2
Toename taalachterstandsnegationisme, standaardtaalrelativisme en taalslordigheid	4
Parlementsleden onderwijscommissie vragen drastische maatregelen Talenbeleid, nieuwe eindtermen, evaluatie eindtermen, & visietekt moderne talen: kritisch bekeken	6 7
Vreemdetalenonderwijs: herwaardering beproefde waarden, maar niet in nieuwe VVKSO-visietekst 2007	13
Professoren Frans bepleiten herwaardering beproefde waarden	25
Gents grammatica-onderzoek: eindtermen aso niet bereikt Terugkeer grammatica & beproefde waarden in buitenland versus grammatica-allergie Vlaamse taaltentoren & minister	27 28
Zinsleer in leerplan basisonderwijs 1996 versus leerplan 1969	39
Taalcampagne Onderwijskrant & O-ZON en reacties	41



Indien hiernaast een x staat

is dit het (voor)laatste nummer

dat u ontvangt.

HERABONNEER dus om onderbreking

te vermijden!