

TAAALSTIMULERENDE MAATREGELEN IN DE PRAKTIJK

Kwantitatief onderzoek naar talenbeleid
in lagere scholen

Marieke Vanbuel, Goedele Vandommele, Steven Verheyen & Kris
Van den Branden

TAASTIMULERENDE MAATREGELEN IN DE PRAKTIJK

Kwantitatief onderzoek naar talenbeleid
in lagere scholen

**Marieke Vanbuel, Goedeke Vandommele, Steven Verheyen & Kris
Van den Branden**

Promotor: Kris Van den Branden

**Co-promotoren: Bieke De Fraine, Stef Slembrouck, Piet Van
Avermaet, Goedeke Vandommele & Steven Verheyen**

Research paper SONO/ 2018.OL1.5/2

Gent, Oktober 2018

Het Steunpunt Onderwijsonderzoek is een samenwerkingsverband van UGent, KU Leuven, VUB, UA en ArteveldeHogeschool.

Voorwoord

Dit rapport is onderdeel van het onderzoek dat wordt uitgevoerd binnen het Steunpunt voor Onderwijsonderzoek (SONO). SONO heeft als doel om beleidsvoorbereidend onderzoek te voeren rond verschillende thema's die door de Vlaamse Overheid als prioritair en relevant worden beschouwd. Een van de onderzoeksthema's heeft betrekking op het domein 'de lerende'. Binnen dat domein wordt er onder meer onderzoek gedaan naar taalstimulerende maatregelen in de praktijk (OL 1.5), waarvan dit rapport een product is.

In dit onderzoeksrapport worden de resultaten beschreven van het kwantitatieve onderzoek dat tijdens het schooljaar 2016-2017 werd uitgevoerd in een steekproef van 30 Vlaamse lagere scholen. Aanvullend op dit kwantitatieve luik werd ook een kwalitatief onderzoek gevoerd in enkele lagere scholen. Bovendien voerden we ook onderzoek naar het talenbeleid in het secundair onderwijs. We verwijzen naar het synthesesrapport dat de vier deelrapporten bundelt voor een overkoepelende beleidssamenvatting (Vanbuel, Vandommele & Van den Branden, 2020a; 2020b).

Gelieve naar deze publicatie te verwijzen als volgt:

Vanbuel, M., Vandommele, G., Verheyen, S., & Van den Branden, K. (2018). *Taalstimulerende maatregelen in de praktijk. Kwantitatief onderzoek naar talenbeleid in lagere scholen*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.

Voor meer informatie over deze publicatie marieke.vanbuel@kuleuven.be

Deze publicatie kwam tot stand met de steun van de Vlaamse Gemeenschap, Ministerie voor Onderwijs en Vorming.

In deze publicatie wordt de mening van de auteur weergegeven en niet die van de Vlaamse overheid. De Vlaamse overheid is niet aansprakelijk voor het gebruik dat kan worden gemaakt van de opgenomen gegevens.

© 2018 STEUNPUNT ONDERWIJSONDERZOEK

p.a. Coördinatie Steunpunt Onderwijsonderzoek
UGent - Vakgroep Onderwijskunde
Henri Dunantlaan 2, BE 9000 Gent

Deze publicatie is ook beschikbaar via www.steunpuntsono.be

Inhoud

Voorwoord	3
Inleiding	5
Hoofdstuk 1 Achtergrond	9
1.1 Talenbeleid op de (Vlaamse) onderwijsagenda	9
1.2 Talenbeleidsimplementatie onderzocht	10
Hoofdstuk 2 Methode	13
2.1 Onderzoeksopzet	13
2.2 Onderzoeksvragen	14
2.3 Steekproef	15
2.4 Instrumenten	20
2.5 Variabelen voor OV2 en OV3	24
2.6 Analysemethode	30
Deel 3 Resultaten	35
3.1 Talenbeleid en taalscreening in de praktijk	35
3.2 Factoren die talenbeleid en taalscreening beïnvloeden	50
3.3 Talenbeleid, taalscreening: verschillen in taalvaardigheid tussen scholen verklaard	59
Deel 4 Discussie en conclusie	69
4.1 Het talenbeleid en de taalscreeningspraktijk van scholen	69
4.2 Factoren die de percepties van beleidsleden en leerkrachten voor het talen- en taalscreeningsbeleid beïnvloeden	70
4.3 De invloed van talenbeleid en taalscreening op taalvaardigheid van leerlingen	71
Bibliografie	74
Bijlagen	77

Beleidssamenvatting

De Vlaamse Overheid stimuleert alle lagere en secundaire scholen al zo'n tiental jaar om een schooltalenbeleid uit te werken en te implementeren (Crevits, 2014; Smet, 2011; Vandenbroucke, 2007). Een schooltalenbeleid omvat alle strategische en structurele maatregelen die schoolteams gezamenlijk nemen om de (taal)ontwikkeling van leerlingen te stimuleren tijdens en buiten de taallessen (Bogaert & Van den Branden, 2011; Van den Branden, 2010). Hoewel talenbeleid naar voren wordt geschoven in onderzoek en onderwijsbeleid als een effectieve manier om de (taal)ontwikkeling van leerlingen via onderwijs te verhogen (zie ook in Engeland, Bullock et al; 1975; Corson, 1990 of Nieuw-Zeeland, May, 1997; 2007) is er vooralsnog weinig empirisch onderzoek gevoerd naar de implementatie van talenbeleid in scholen (Ascenzi-Moreno, Hesson, & Menken, 2015; Lo Bianco & Aliani, 2013; Menken & García, 2010).

Deze studie, die onderdeel is van een uitgebreider onderzoek naar de implementatie van talenbeleid in Vlaamse lagere en secundaire scholen, heeft als doel om na te gaan in hoeverre lagere scholen een talenbeleid implementeren, welke factoren dat proces beïnvloeden en in welke mate talenbeleid een impact heeft op de taalprestaties van leerlingen. We zochten een antwoord op de volgende onderzoeksvragen:

- 1) Hoe ervaren leerkrachten het talen- en taalscreeningsbeleid van hun school? In welke mate hebben scholen een talenbeleid geïmplementeerd?
- 2) Welke factoren beïnvloeden het talenbeleid (taalstimulering en taalscreening) van scholen?
- 3) Hebben talenbeleid en taalscreening een invloed op de taalvaardigheid van leerlingen?

De data voor deze studie werden verzameld bij ongeveer 3000 leerlingen, 200 leerkrachten en 70 talenbeleidsleden tijdens de periode mei-juni 2017. Voor leerkrachten en beleidsleden voorzagen we vragenlijsten die peilden naar het talenbeleid en de taalscreeningspraktijk van de school. Daarnaast werden ook administratieve gegevens verzameld over de school, zoals de schoolgrootte of de samenstelling van de leerlingenpopulatie. De leerlingen uit het eerste en derde leerjaar maakten een technische leesvaardigheidstoets. De leerlingen uit het derde leerjaar maakten ook een begrijpend leestoets, net zoals de leerlingen uit het zesde leerjaar.

Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat alle scholen de verplichte taalscreening uitvoeren bij leerlingen die voor het eerst instromen in een Nederlandstalige lagere school. Ze doen dat aan de hand van een gestandaardiseerd en gevalideerd toetsinstrument dat luistervaardigheid en/of woordenschat in kaart brengt. In tegenstelling tot wat (talen)beleidsleden aangeven, worden de resultaten niet altijd gecommuniceerd aan de leerkrachten. Elke school volgt de taalontwikkeling van haar leerlingen daarnaast op doorheen hun schoolloopbaan via een leerlingvolgsysteem. Lezen en spelling worden het vaakst getest.

Ongeveer de helft van de scholen in onze steekproef heeft een talenbeleidsteam en 75% heeft een talenbeleidsplan uitgewerkt. De bereidheid van leerkrachten om aan taalstimulering te werken wordt zowel door (talen)beleidsleden als door individuele leerkrachten redelijk hoog ingeschat. Voor beleidsleden is het evenwel niet altijd duidelijk wat van scholen wordt verwacht op vlak van taalstimulering. Leerkrachten voelen zich redelijk goed ondersteund door collega's, het

beleidsteam en externe organisaties om de taalontwikkeling van leerlingen te stimuleren. De samenwerking rond taalstimulering binnen scholen kan daarentegen wel verbeterd worden.

Zoals verwacht vonden we verschillen tussen het talenbeleid van de scholen. Die verschillen bleken voor een stuk samen te hangen met de samenstelling van de leerlingenpopulatie: in scholen met meer anderstalige en laag-SES-leerlingen ervoeren talenbeleidsleden een sterkere nood om gezamenlijk te werken aan een talenbeleid. Die bevinding bevestigt ook de eerdere vaststelling van de Onderwijsinspectie (2015) dat vooral scholen in centrumsteden, die doorgaans een meer divers leerlingenpubliek hebben, werken aan een talenbeleid. Daarnaast speelt ook de gemiddelde ervaring van leerkrachten een rol: in scholen waar de gemiddelde leerkracht meer onderwijservaring heeft, ervaren leerkrachten minder samenwerking op het vlak van taal.

Met onze derde onderzoeksvraag wilden we nagaan of het talen- en taalscreeningsbeleid van een school invloed heeft op de technische en begrijpend leesvaardigheid van leerlingen. De resultaten tonen aan dat geen enkele schooltalenbeleidsindicator een significante invloed heeft op de begrijpend leesvaardigheid van leerlingen. De technische leesvaardigheid van leerlingen wordt daarentegen wel positief beïnvloed door het reflectief vermogen van het schoolteam op het gebied van taalstimulering. De bevinding dat leerlingen in scholen met een hoger reflectief vermogen op het vlak van taalstimulering betere leesprestaties behalen, komt overeen met de resultaten van ander onderzoek naar algemeen schoolbeleid en professionele leergemeenschappen (vb. Vanblaere & Devos, 2016; Vanhoof & Van Petegem, 2017). Leerkrachten die samen reflecteren op hun praktijk, gaan vaker samenwerken om die onderwijspraktijk ook daadwerkelijk te verbeteren (Vanblaere & Devos, 2016; Vescio et al., 2008).

Hoewel deze kwantitatieve studie eerste inzichten oplevert over het talen- en taalscreeningsbeleid van Vlaamse lagere scholen, blijven er ook enkele vraagtekens staan. Het is op basis van dit onderzoek bijvoorbeeld onduidelijk van welke kwaliteit het talenbeleid in scholen is, en welke concrete maatregelen schoolteams nemen om de taalontwikkeling van leerlingen te bevorderen. Daarom gaan we in een tweede, kwalitatief casestudieonderzoek diepgaander in op de taalstimuleringsmaatregelen en het talenbeleid van een aantal welgekozen scholen. De resultaten van dat onderzoek worden beschreven in SONO/2020.OL1.5/1 (Vanbuel et al., 2019). Bovendien voerden we ook onderzoek naar het talenbeleid in het secundair onderwijs (SONO/2019.OL1.5/1; SONO/2020.OL1.5/2). We verwijzen naar het syntheserapport dat de vier deelrapporten bundelt voor een overkoepelende beleidssamenvatting (Vanbuel, Vandommele & Van den Branden, 2020a; 2020b).

Inleiding

Sinds 2007 vraagt de Vlaamse Overheid aan alle scholen die door haar gefinancierd worden om een actief talenbeleid te voeren. Die maatregel werd ingevoerd nadat uit de internationale peiling PISA in 2003 (OESO, 2004) was gebleken dat de kloof tussen sterke en zwakke leerlingen voor leesvaardigheid bijna nergens zo groot was als in Vlaanderen. Die bevinding was alarmerend, te meer omdat taal in alle vakken op school het instrument is om vakinhouden over te brengen, te verwerven en te evalueren. Bovendien is leesvaardigheid een belangrijke voorwaarde voor succesvolle deelname aan de samenleving (Genée & Riches, 2006; Kirsch, De Jong, LaFontaine, McQueen, Mendelovits, & Monseur, 2002; Mullis & Martin, 2015).

Een schooltalenbeleid moet ervoor zorgen dat de lat voor talen hoog ligt voor alle leerlingen (Vandenbroucke, 2007; Smet, 2011; Crevits, 2014). Sinds september 2014 zijn scholen ook verplicht de taalvaardigheid te screenen van alle leerlingen die voor het eerst instromen in een Nederlandstalige lagere of secundaire school. De taalscreening stelt scholen in staat om te bepalen of een leerling meer uitdaging dan wel ondersteuning voor taal nodig heeft (Smet, 2011).

Scholen krijgen bij de uitvoering van die maatregelen heel wat vrijheid. Ze mogen kiezen op welke manier ze hun talenbeleid uitwerken en mogen zelf bepalen op welke manier ze de taalvaardigheid van instromers in kaart brengen, zolang het instrument dat ze daarvoor gebruiken valide en betrouwbaar is.

Anno 2018, meer dan 10 jaar na de opname van talenbeleid in het onderwijsbeleid van de Vlaamse regering, weten we vooralsnog weinig over de wijze waarop scholen hun talenbeleid uitwerken. Op enkele oudere (Nederlandse) casestudies in het secundair onderwijs (Kroon & Vallen, 2000; Kuiken, 2006, 2007; Tordoir & Meestringa, 1997, 1998) en het talenbeleidsonderzoek van de Vlaamse Onderwijsinspectie (2015) na is er weinig empirisch onderzoek naar de implementatie van talenbeleid in scholen. Die onderzoeken gaan overigens niet in op verbanden tussen een schooltalenbeleid en de taalvaardigheid van de leerlingen. Het enige onderzoek waar wij weet van hebben waarin de impact van een schooltalenbeleid werd nagegaan op de ontwikkeling van leerlingen is een studie uit Rotterdam tussen 1992 en 1999 (Brink et al., 1998; Westerbeek & Wolfgram, 1999). De onderzoekers concludeerden dat de meeste leerlingen in scholen die sterk hadden ingezet op talenbeleid, significant vooruitgingen voor taal. Het onderzoek ging echter niet sterk in op factoren die het implementatieproces kunnen beïnvloeden (Kroon & Vallen, 2000, p. 139). Over de meer recent ingevoerde taalscreening is er vooralsnog geen onderzoek beschikbaar.

Dit onderzoek wil die lacune verkleinen. In de eerste plaats willen we nagaan hoe het talenbeleid van scholen eruit ziet. We willen zicht krijgen op de wijze waarop ze de taalontwikkeling van hun leerlingen bevorderen en de taalvaardigheid van leerlingen in kaart brengen. Daarnaast willen we onderzoeken welke factoren een invloed hebben op de uitwerking van een schooltalen- en taalscreeningsbeleid. Tot slot willen we onderzoeken of leerlingen in een school met een sterk uitgewerkt talenbeleid betere prestaties halen voor taal dan leerlingen in een school zonder of met

een beperkt uitgewerkt talenbeleid. In wezen willen we een antwoord op de vraag: ‘Wat maakt een (school)talenbeleid effectief voor taalvaardigheid?’

In dit rapport beschrijven we de resultaten van het kwantitatieve luik van een onderzoek naar talenbeleid en taalscreening en de invloed daarvan op de leesvaardigheid van leerlingen in 28 Vlaamse lagere scholen. Eerst geven we een kort overzicht van het beschikbare Nederlandstalige onderzoek naar schooltalenbeleid en de implementatie ervan. In het tweede hoofdstuk beschrijven we de steekproef en de methodologie, om daarna over te gaan tot de resultaten en de interpretatie ervan.

Hoofdstuk 1 Achtergrond

1.1 Talenbeleid op de (Vlaamse) onderwijsagenda

Talenbeleid kwam in het begin van de jaren '90 op de voorgrond in het Vlaamse (taal)onderwijskundige landschap. De introductie van taalvaardigheidsonderwijs via het onderwijsvoorrangsbeleid leek niet meteen de verhoopte veranderingen in het onderwijs in gang te kunnen zetten, wellicht omdat het te veel zaak bleef van individuele leerkrachten (Kroon & Vallen, 2000; Van den Branden, 2017).

Elders in Europa, met name in het Verenigd Koninkrijk, en in de Verenigde Staten hadden onderzoekers en beleidsmakers enkele jaren eerder erg gelijkaardige vaststellingen gedaan. Het onderwijs kon niet voorkomen dat een deel van de bevolking onvoldoende geletterd was en had dus eigenlijk gefaald (Kaplan & Baldauf, 1997). In hun onderzoeksrapport naar mogelijke oplossingen voor dat tekort vertrokken Britton en collega's van de vaststelling dat taal hét middel is bij uitstek dat zowel toegang tot, inzicht in en reflectie over leerstof mogelijk maakt. Daarom moest er volgens hen in alle vakken worden ingezet op de taalontwikkeling van leerlingen. Hun onderzoek en beleidsaanbevelingen werden verrat onder de noemer '*Writing across the curriculum*' (Britton et al., 1975; Kinneavy, 1983; Stock, 1986). Later werd het uitgebreid naar '*Language across the curriculum*' (Corson, 1990).

Het inzicht dat taal in alle vakken een vooraanstaande rol speelt, kwam al eerder onder de aandacht dankzij het onderzoek van de Bullock-commissie in het Verenigd Koninkrijk, dat beschreven werd in het zogenaamde Bullock Report (Bullock et al., 1975). Om ervoor te zorgen dat ook leerkrachten van niet-taalklassen in secundaire scholen 'taal' als een essentieel onderdeel zouden zien van hun onderwijsopdracht, stelde de commissie voor dat elke school een 'talenbeleid' zou uitwerken. Werken aan een talenbeleid betekende dat de leden van een schoolteam het eens moesten geraken over de manier waarop met taal en taal leren werd omgegaan op school en in de lessen, om zo de (taal)ontwikkeling van de leerlingen beter te kunnen stimuleren. Idealiter leidden die afspraken tot de uitwerking van een talenbeleidsplan waarin de aanpak van de school werd vastgelegd. Die aanpak diende bovendien ook opgevolgd, gemonitord en aangepast te worden indien nodig. Een schooltalenbeleid was geen doel *an sich*, maar een middel dat de school kan hanteren om leerlingen de leerdoelen te helpen bereiken (Corson, 1990, p. 2-3).

Het idee kende ook in Vlaanderen en in Nederland navolging. Nederlands is in alle vakken de instructietaal. Leerlingen krijgen dus in feite 30 uur Nederlands per week. Dat maakte van elke leraar een taalleraar. Taalvaardigheidsontwikkeling in de onderwijstaal moest een taak zijn van alle leraren. Een schoolbeleid voor taal, waarbij het volledige team betrokken zou zijn, zou heil kunnen brengen (Kroon & Vallen, 2000; van der Aalsvoort & van der Leeuw, 1992).

In haar talenbeleid werd elke school gestimuleerd door de overheid om vast te leggen 1) hoe ze met Nederlands omgaat in het vak Nederlands (taal als vak), 2) hoe ze met Nederlands omgaat in andere vakken (Nederlands als instructietaal) en 3) hoe Nederlands zich verhoudt ten opzichte van

andere talen (Nederlands als communicatiemiddel en het taalvakkenbeleid) (Smet, 2011; Vandenbroucke, 2007; van Knippenberg, 2010; Van den Branden, 2010). Die laatste doelstelling heeft er overigens voor gezorgd dat de term later werd uitgebreid tot ‘talenbeleid’.

Hoewel steeds werd vermeld dat talenbeleid er moest zijn voor alle leerlingen (cf. Appel, 1999; van Bavel, 2001), gingen in Vlaanderen in eerste instantie scholen uit het Vlaamse onderwijsvoorrangsbeleid (OVV) met talenbeleid aan de slag. Het OVV had als doel om onderwijsachterstanden bij anderstalige leerlingen uit sociaal achtergestelde gezinnen tegen te gaan. Later focuste het beleid ook op Nederlandstalige leerlingen uit de lagere sociale klasse. Onderwijs NT2, preventie, remediëring en pogingen om de kloof tussen school, gezin en buurt te verkleinen, maakten deel uit van het voorrangsbeleid (Linsen, 1994; van Braak et al., 1998).

De sterke focus op talenbeleid als aanpak voor de taal- en onderwijsachterstand bij taalzwakke leerlingen zorgde ervoor dat scholen met een hoofdzakelijk autochtoon publiek weinig druk ervoeren om een talenbeleid uit te werken (van Bavel, 2001). Alle scholen – ook scholen met weinig taalzwakke leerlingen – werden door de Vlaamse overheid nochtans aangespoord om een talenbeleid uit te werken. In 2003 werden bovendien ook de taalcompetenties voor leraren vastgelegd in het referentiekader Dertien doelen in een dozijn (Paus, Rymenans, & Van Gorp, 2003). Ze werden even daarna door de Vlaamse minister van onderwijs verplicht als na te streven doelen in de lerarenopleidingen (Mottart et al., 2009).

Sinds 2007 is talenbeleid opgenomen in het onderwijsbeleid van de Vlaamse regering. Elke school wordt sindsdien sterk gestimuleerd om een talenbeleid uit te werken. Hoe dat precies gebeurt, mag elk schoolteam zelf beslissen (Vandenbroucke, 2007; Smet, 2011; Crevits, 2014). Sinds mei 2014 zijn scholen ook verplicht de taalvaardigheid te screenen van alle leerlingen die voor het eerst instromen in een Nederlandstalige lagere of secundaire school. Zo’n taalscreening stelt scholen in staat om te bepalen of een leerling meer uitdaging dan wel ondersteuning voor taal nodig heeft (Smet, 2011; Crevits, 2014).

1.2 Talenbeleidsimplementatie onderzocht

Talenbeleid en de implementatie ervan in scholen is voornamelijk onderzocht via case studies. Hajer en Meestringa (1992) voerden als een van de eersten een casestudie uit naar de implementatie van talenbeleid. Bij een onderzoek in twee Nederlandse secundaire scholen die ze tijdens hun SLO-NT2 project intensief hadden begeleid, stelden de onderzoekers enkele aandachtspunten vast. Zo daalden de slaagkansen van een succesvol talenbeleid wanneer de autonomie van leerkrachten als heilig werd ervaren. Dat had als gevolg dat er geen open klimaat heerste met ruimte voor uitwisseling onder teamleden. Daarnaast ondervonden ze dat de invoering van het talenbeleid moeizaam verliep wanneer scholen te veel andere zaken aan het hoofd hadden, wanneer het talenbeleid getrokken werd door een enkele leerkracht, wanneer de schoolleiding niet actief meewerkte en wanneer het talenbeleid was gefocust op remediëring en niet op preventie bij alle leerlingen. Ook feedback op het beleid bleek op regelmatige tijdstippen nodig. Bovendien moest het beleid passen in de dagelijkse praktijk en het huidige schoolbeleid.

In 1997 en 1998 gingen Meestringa en Tordoir (zie ook Bonset & Braaksma, 2008) aan de hand van drie casestudies opnieuw na hoe Nederlandse scholen in het secundair onderwijs talenbeleid invoerden. De talenbeleidsimplementatie in de drie scholen vertoonde zowel een aantal overeenkomsten als verschillen. Zo hadden de scholen elk een docent voor een aantal uren vrijgemaakt van onderwijstaken om de rol van talenbeleidscoördinator op te nemen. Zowel de gemeente als de directeur had een stimulerende rol gespeeld of zou die moeten gaan spelen in de nabije toekomst. Ze zetten ook allemaal in op de nascholing van docenten rond talenbeleid. Tegelijkertijd worstelde de talenbeleidscoördinator in elk van de drie scholen met zijn positie ten opzichte van collega's; zijn taak was niet altijd even duidelijk omschreven. Het bleek bovendien moeilijk om collega's mee te krijgen in het hele talenbeleidsverhaal als er niet werd vertrokken van knelpunten die ze zelf ervoeren. De opvattingen over de thuistaal van leerlingen bleken in geen van de drie scholen positief. Iedere school richtte zich voornamelijk op woordenschat en tekstbegrip, al was er in sommige scholen ook aandacht voor de samenvatting van teksten of de vraagstelling bij teksten.

Daarnaast gingen de onderzoekers door middel van klasobservaties na of het talenbeleid van de scholen ook daadwerkelijk ingang vond in de klaspraktijk. Uit de observaties bleek dat er inderdaad meer aandacht was voor woordenschat en de activering van de voorkennis van de leerlingen door aan vorige lessen te herinneren. Tekststructuren werden sporadisch gebruikt om de inhoud van een tekst te voorspellen en in ongeveer de helft van de lessen werd iets gedaan met de vaktekst die de leerlingen moeten lezen. Er werd dus wel aandacht besteed aan de activering van voorkennis, maar niet aan strategieën om met de teksten aan de slag te gaan. Concluderend spraken ze van '[...] positieve, maar over het geheel genomen teleurstellende waarnemingen van talenbeleid in de klaspraktijk [...]. Zit men bij talenbeleid met het benadrukken van woordenschat en leesstrategieën wel op de juiste weg?' (Meestringa & Tordoir, 1997, p. 222).

In 1998 volgde een soortgelijke studie in vijf Brusselse Nederlandstalige basisscholen (van Braak et al., 1998). De onderzoekers leidden af dat een structureel ingebouwd overleg noodzakelijk is voor de ontwikkeling van een schooltalenbeleid. De invoering van een talenbeleid blijkt vaak in gang gezet te worden door een persoon. Echter, een hoge werkdruk bij leerkrachten hypothekeert de invoering van een talenbeleid. Voor de schoolleiding zien de onderzoekers een coördinerende rol weggelegd. Bovendien is het van belang dat er gezamenlijk een lijst van prioritaire thema's wordt vastgelegd en dat er algemene bereidheid is van de teamleden om een talenbeleid uit te werken. Talenbeleid kan volgens de onderzoekers enkel werken als het is ingebed in het bredere schoolbeleid en dus in de bestaande praktijk verankerd is. Regelmatige diagnose, evaluatie en bijsturing zijn eveneens factoren om een talenbeleid te doen slagen.

Een onderzoek van de Vlaamse Onderwijsinspectie geeft vijf jaar later – nog voor de opname van talenbeleid in het onderwijsbeleid van de regering – aan dat talenbeleid in volle ontwikkeling is in Vlaamse scholen. Ze stelt vast dat scholen zich bewust zijn van de nood aan een talenbeleid, maar dat veel initiatieven nog te versnipperd zijn. Een goede organisatie en coördinatie van de afspraken zijn werkpunten waar scholen voor staan (Van den Borre, 2003).

In een van de meest recente studies over talenbeleid in Nederland vroegen Groenewegen en Puper (2011) aan meer dan 300 leerkrachten een quickscan rond taal op school in te vullen. Uit de vragenlijsten bleek dat leerkrachten er zich in voldoende mate bewust van zijn dat taalvaardigheid een belangrijk aandeel heeft in schoolsucces. Ze geven ook aan dat ze bereid zijn om er (samen)

aan te werken. Wat in veel scholen echter ontbreekt, is een doelgerichte, systematische en resultaatgerichte gezamenlijke visie en aanpak. Leerkrachten geven echter aan dat die kenmerken nodig zijn om van een goed talenbeleid te kunnen spreken, net zoals een sterk beleidsvoerend management en samenwerking van het hele team.

In een onderzoek tussen 2010-2014 in bijna 1500 basis- en secundaire scholen stelt de Vlaamse onderwijsinspectie gelijkaardige werkpunten vast als eerder in 2003 (Vlaamse onderwijsinspectie, 2015). De Vlaamse onderwijsinspectie (2015) concludeerde op basis van observaties tijdens de doorlichtingsbezoeken tussen 2010 en 2014 dat scholen vooral op organisatorisch vlak stappen vooruit hebben gezet richting talenbeleid, met bijvoorbeeld de aanstelling van een talenbeleidscoördinator, maar dat de inhoudelijke doelen nog sterker kunnen worden uitgewerkt. Scholen maken vooral afspraken over het gebruik van het Nederlands en/of andere talen met en door de leerlingen en met ouders. Op het vlak van taalgericht vakonderwijs en in het vak Nederlands zelf blijven er grote uitdagingen bestaan. Vaak zijn het enthousiaste en gemotiveerde talenbeleidsteams of beleidsleden die de visieteksten en talenbeleidsplannen uitschrijven. De acties die ze daarin vooropstellen, lijken zelden tot op de klasvloer te geraken. Daardoor blijft het effect op leerlingniveau waarschijnlijk eerder beperkt. Bovendien blijken scholen de effecten van hun gevoerde beleid op leerlingniveau amper na te gaan en zijn het vooral beleidsleden die nascholingen over talenbeleid en taalvaardigheidsonderwijs volgen. Een meertalige context zou volgens de inspectie een sterke stimulans zijn voor de ontwikkeling van een goed uitgewerkt talenbeleid. Er zijn echter ook nog steeds scholen die nog niet hebben nagedacht over een talenbeleid. Volgens de inspectie volgt dat non-beleid uit de misvatting dat talenbeleid enkel dient om taalachterstanden bij taalzwakke leerlingen weg te werken – iets wat Van Bavel in 2001 ook al vaststelde.

Uit de bovenstaande studies leiden we af dat heel wat schoolteams, met name schoolteams met veel laag-SES-leerlingen of leerlingen met een andere thuistaal, (1) een nood ervaren om de taalvaardigheid van leerlingen te verbeteren. Door de toenemende diversiteit in het Vlaamse onderwijs en mede dankzij de focus op talenbeleid in het onderwijsbeleid van de Vlaamse overheid zijn scholen gaan nadenken over de invoering van een talenbeleid. Ze weten echter niet altijd hoe (2) een talenbeleid daarbij concreet kan helpen en (3) hoe ze de taalvaardigheid van leerlingen kunnen verhogen – hoe de inhoud van een talenbeleid er dus kan uitzien. Om van een succesvolle implementatie van talenbeleid te kunnen spreken, is het van belang dat (4) leerkrachten de afspraken uit het talenbeleid ook effectief uitvoeren in de praktijk en (5) dat de afspraken worden opgevolgd en geëvalueerd in termen van leerlingresultaten. Daarvoor is (6) inspirerend leiderschap en (7) samenwerking met het hele team een must.

Hoofdstuk 2 Methode

2.1 Onderzoeksopzet

Uit het bovenstaande literatuuroverzicht blijkt dat er een aantal lacunes zijn in onderzoek rond talenbeleid en taalscreening. Het onderzoek van de Onderwijsinspectie (2010-2014) is het enige recente onderzoek over de implementatie van talenbeleid in Vlaamse scholen dat momenteel beschikbaar is. In het onderzoek werden individuele leerkrachten echter niet bevroegd en effecten van de talenbeleidsmaatregelen op leerlingresultaten werden evenmin nagegaan. Over de implementatie en de effecten van de taalscreening die scholen vanaf 2014 verplicht moeten afnemen bij alle leerlingen die voor het eerst instromen in een Nederlandstalige lagere of secundaire school, zijn gezien haar recente invoering ook nog geen bevindingen beschikbaar.

Dit onderzoek heeft daarom als doelstelling om het talen- en taalscreeningsbeleid in scholen te beschrijven en na te gaan of verschillen in talenbeleidsimplementatie tussen scholen verschillen in leerlingresultaten kunnen verklaren.

We voerden een cross-sectioneel onderzoek uit in een steekproef van 30 lagere scholen verspreid over Vlaanderen. Tijdens de maanden mei-juni in het schooljaar 2016-2017 werden gegevens verzameld bij leerlingen en leerkrachten in het eerste, derde en zesde leerjaar¹. Bij de leerlingen uit het eerste en het derde leerjaar werd een toets technisch lezen afgenomen. Bij de leerlingen in het derde en zesde leerjaar werd een toets begrijpend lezen afgenomen tussen midden mei en eind juni. Via vragenlijsten voor leerkrachten en (talen)beleidsleden van de scholen brachten we het talen- en taalscreeningsbeleid van de schoolteams in kaart. Door verschillende leerjaren te selecteren, konden we nagaan of de invloed van talenbeleid en taalscreening dezelfde is voor verschillende leerjaren en voor zowel technisch als begrijpend lezen.

¹ De leerlingen uit het vierde leerjaar (N = 1011) legden ook een toets begrijpend lezen af, maar bij de eerste analyses stelden we een plafondeffect vast. Een op de drie leerlingen behaalde de maximumscore op de toets. Aangezien de toets de verschillen tussen leerlingen niet goed kan vaststellen, is het moeilijk om effecten van schooltalenbeleid na te gaan. De resultaten van de leerlingen in het vierde leerjaar worden daarom niet meegenomen in de verdere analyses.

2.2 Onderzoeksvragen

Meer concreet gaan we in dit onderzoeksluik op zoek naar antwoorden op de volgende drie onderzoeksvragen:

- OV1** Hoe ziet het talen- en taalscreeningsbeleid van lagere scholen eruit? Welke invulling geven schoolteams eraan? Hoe ziet de praktijk eruit?
- a) op welke wijze screenen scholen de taalvaardigheid van hun leerlingen?
 - b) hoe ervaren leden uit het (talen)beleidsteam de taalscreening en het talenbeleid in hun school?
 - c) hoe ervaren leerkrachten het talenbeleid en de taalscreening in hun school?
- OV2** Welke factoren beïnvloeden het talenbeleid (taalstimulering en taalscreening) van scholen?
- a) beïnvloeden individuele kenmerken van beleidsleden de manier waarop ze talenbeleid en taalscreening in hun school ervaren?
 - b) beïnvloeden bepaalde schoolkenmerken de manier waarop beleidsleden talenbeleid en taalscreening in hun school ervaren?
 - c) beïnvloeden individuele kenmerken van leerkrachten de manier waarop ze talenbeleid en taalscreening in hun school ervaren?
 - d) beïnvloeden bepaalde schoolkenmerken de manier waarop leerkrachten talenbeleid en taalscreening in hun school ervaren?
- OV3** Hebben talen- en taalscreeningsbeleid een invloed op de taalvaardigheid van leerlingen? Kunnen het talen- en het taalscreeningsbeleid van scholen verschillen in leesprestaties van leerlingen tussen scholen verklaren na controle voor bepaalde leerlingkenmerken (o.a. geslacht, thuistaal, SES) en contextkenmerken van scholen (o.a. schoolgrootte, onderwijsnet, ligging, % laag-SES-leerlingen)?
- a) Hebben talenbeleid en taalscreening invloed op technisch lezen? Kunnen ze verschillen tussen leerlingen en scholen verklaren?
 - b) Hebben talenbeleid en taalscreening invloed op begrijpend lezen? Kunnen ze verschillen tussen leerlingen en scholen verklaren?

2.3 Steekproef

2.3.1 Scholen in de steekproef

Steekproeftrekking scholen

De onderzoekspopulatie bestaat uit alle Vlaamse vestigingsplaatsen van basisscholen, met uitzondering van de scholen gelegen in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest ($N = 2402$; Vlaams Onderwijs in Cijfers 2015-2016, 2016). Uit de populatie hebben we een gestratificeerde toevalssteekproef getrokken van dertig vestigingsplaatsen. Scholen gelegen in centrumsteden en in bepaalde regio's in de provincies Limburg, Vlaams-Brabant en Oost-Vlaanderen kennen over het algemeen een meer diverse leerlingpopulatie dan scholen in niet-centrumsteden of andere regio's. We zouden dus kunnen verwachten dat zij een dringendere nood voelen om een talenbeleid uit te werken en daardoor een langere traditie kennen, zoals ook het inspectierapport liet uitschijnen.

Strata waren provincie, centrumstad of niet-centrumstad en binnen de niet-centrumsteden het aantal laag-SES-leerlingen en leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands. Aangezien centrumsteden als Gent of Antwerpen weinig scholen met een laag aantal leerlingen met een andere thuistaal kennen, besloten we om daar geen onderverdeling te maken. Op basis van percentielen in de populatie (< 75) werden scholen met $< 22,7\%$ leerlingen met een andere thuistaal beschouwd als scholen met weinig anderstalige leerlingen. Scholen met $\geq 22,7\%$ werden beschouwd als scholen met veel anderstalige leerlingen. Voor elke school zochten we aanvankelijk twee reservescholen die vergelijkbaar waren wat betreft ligging en leerlingpopulatie.

Contactname

In een eerste fase stuurden we brieven uit naar 30 scholen met een verzoek tot deelname aan het onderzoek. Na ongeveer een week namen we telefonisch contact op met de scholen. In die eerste fase (november 2016) reageerden zeven van de dertig aangeschreven scholen positief op onze vraag om deel te nemen aan het onderzoek (23%). In de tweede fase (januari-februari 2017) schreven we 24 andere scholen aan per e-mail. Na telefonisch contact gingen 3 scholen (13%) in op onze vraag tot deelname, de overige scholen weigerden. In de derde fase (februari-maart 2017) werden 17 scholen gecontacteerd. Tien scholen zagen af van deelname; zeven scholen beslisten om deel te nemen (41%). Zeven bijkomende scholen die vergelijkbaar waren met de scholen die hadden geweigerd, werden gecontacteerd, waarvan een school toezegde (14%). In een vijfde fase (eind maart 2017) beslisten we om nog eens 29 scholen die voldeden aan de schoolprofielen die we nog zochten te contacteren. Twaalf scholen konden overtuigd worden om deel te nemen na telefonisch of persoonlijk contact.

De meest voorkomende reden die een school gaf om niet deel te nemen aan het onderzoek was overbevraging voor allerlei onderzoeken en projecten of reeds deelname aan een ander onderzoek of project ($N = 29$). Andere scholen gaven aan dat er dat semester een doorlichting van de inspectie zou volgen ($N = 3$), dat de algemene werklast van de leerkrachten te hoog lag en ze dus standaard

alle onderzoeken weigerden ($N = 9$), dat de leerlingen het aan het einde van het schooljaar al te druk hadden met andere toetsen ($N = 1$), of omdat de school niet echt inzette op talen- of evaluatiebeleid, omdat 'haar leerlingpopulatie weinig divers is' ($N = 7$). Een school gaf als reden verbouwingen van de schoolgebouwen op en de overige scholen gaven geen reden op ($N = 19$).

Beschrijving steekproef scholen

In totaal waren dertig scholen (vestigingsplaatsen) verspreid over heel Vlaanderen betrokken bij het onderzoek. Van twee scholen (school 29 en school 30) ontvingen we echter onvoldoende respons van leerkrachten op de vragenlijsten ($< 60\%$). Die scholen worden daarom niet meegenomen in de analyses.

Zes scholen uit onze steekproef van 28 scholen liggen in de provincie Antwerpen, zeven in de provincie Limburg, zeven in de provincie Oost-Vlaanderen, vijf in Vlaams-Brabant en drie in West-Vlaanderen. De twee scholen die zijn uitgevallen door de te zwakke respons van leerkrachten lagen beide in West-Vlaanderen. Tabel 1 biedt een overzicht van de scholen in de uiteindelijke steekproef.

Tabel 1 Scholen in de steekproef lager onderwijs

	Schoolgrootte	Centrumstad	Provincie	% SES/AT-Iln	Onderwijsnet
School 1	201-350	0	2	Hoog	2
School 2	< 200	0	1	Hoog	3
School 3	201-350	1	3	Laag	2
School 4	201-350	0	3	Laag	3
School 5	201-350	0	2	Laag	3
School 6	> 350	0	5	Hoog	3
School 7	201-350	1	4	Hoog	3
School 8	201-350	0	5	Hoog	1
School 9	> 350	0	4	Hoog	3
School 10	201-350	0	4	Laag	3
School 11	> 350	0	3	Hoog	1
School 12	201-350	0	1	Laag	3
School 13	> 350	0	4	Hoog	1
School 14	> 350	0	4	Hoog	1
School 15	> 350	0	2	Hoog	3
School 16	201-350	0	3	Laag	3
School 17	< 200	1	2	Laag	3
School 18	201-350	0	1	Hoog	2
School 19	< 200	1	3	Hoog	1
School 20	> 350	1	4	Hoog	3
School 21	201-350	1	5	Hoog	3
School 22	> 350	1	1	Hoog	3
School 23	< 200	0	3	Hoog	3
School 24	> 350	0	2	Laag	3
School 25	> 350	0	4	Hoog	3
School 26	201-350	1	1	Laag	3
School 27	201-350	1	1	Hoog	3
School 28	> 350	0	3	Laag	3
School 29	> 350	0	5	Laag	3
School 30	< 200	0	5	Laag	1

Provincies: 1 = Antwerpen, 2 = Vlaams-Brabant, 3 = Limburg, 4 = Oost-Vlaanderen, 5 = West-Vlaanderen; tussen de scholen gelegen in een centrumstad werd geen onderscheid gemaakt tussen scholen met veel of weinig anderstalige leerlingen omdat het aantal scholen met weinig anderstalige leerlingen in de meeste centrumsteden erg klein is en anonimiteit daardoor niet gegarandeerd kon worden

De scholen uit de provincies Antwerpen en West-Vlaanderen zijn over het algemeen kleinere scholen. Dat maakt dat de provincies wat betreft aantal leerlingen ondervertegenwoordigd zijn in onze steekproef. De provincies Limburg en Oost-Vlaanderen zijn licht oververtegenwoordigd.

In totaal behoren 20 van de 28 scholen in onze steekproef tot het vrij gesubsidieerd onderwijs, 3 tot het officieel gesubsidieerd onderwijs en 5 tot het gemeenschapsonderwijs.

De gemiddelde school heeft ongeveer 339 leerlingen (SD = 187, min = 157, max = 622). Dat is iets meer dan het aantal leerlingen (N = 299) in de gemiddelde lagere school in de populatie. Gemiddeld heeft een school uit de steekproef 33% leerlingen (min = 0,45%, max = 76,25%) met een andere thuistaal dan het Nederlands. De gemiddelde school uit de steekproef heeft ongeveer 35% laag-SES-leerlingen (min = 3,47%, max = 78,93%).

18 van de 28 scholen in onze steekproef hebben een relatief groot aantal leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands (> 22,7%, percentiel 75 in de populatie). Dat aantal is niet representatief voor de populatie lagere scholen in Vlaanderen, maar dat maakt wel dat we een goede verdeling hebben tussen scholen met voornamelijk Nederlandstalige leerlingen, en scholen met een hoger aantal anderstalige leerlingen.

In de tabel hieronder geven we de verdeling weer van de scholen en leerlingen over de strata. Tussen haakjes staat het beoogde aantal scholen zoals bepaald bij de onderzoeksopzet.

Tabel 2 Overzicht verdeling scholen en leerlingen volgens strata

Provincie	Centrumstad		Niet-centrumstad				Totaal	
			Veel anderstalige leerlingen		Weinig anderstalige leerlingen			
	N vestigingen	N leerlingen	N vestigingen	N leerlingen	N vestigingen	N leerlingen	N vestigingen	N leerlingen
1	3 (2)	500	1 (2)	342	2 (2)	104	6	946
2	1 (2)	83	2 (2)	376	2 (2)	307	5	766
3	2 (2)	210	2 (2)	557	3 (2)	291	7	1058
4	2 (2)	371	3 (2)	80	2 (2)	921	7	1372
5	1 (2)	71	2 (2)	631	0 (2)	0	3	702
Totaal	9	1235	10	1986	9	1623	28	4844

2.3.2 Leerlingen in de steekproef

Eerste leerjaar

De leerlingen uit het eerste leerjaar waren aan het einde van schooljaar 2016-2017, ongeveer rond het moment van de toetsafname, gemiddeld 6.7 jaar ($SD = 0.76$, 571 jongens, 579 meisjes). Van ongeveer 37% van de leerlingen heeft de moeder maximaal een diploma lager secundair onderwijs behaald. Het merendeel van de moeders heeft een diploma hoger (secundair) onderwijs behaald ($N = 702$, 63%). Van niet geen 4% van de leerlingen is de situatie onbekend. 42% van de leerlingen uit het eerste leerjaar spreekt thuis enkel Nederlands, 18% spreekt zowel Nederlands als een andere taal met gezinsleden. 38% van de leerlingen spreekt thuis enkel een andere taal. Van 2,3% van de leerlingen is de thuistaal onbekend. 6% van de leerlingen uit het eerste leerjaar is minstens een keer blijven zitten in het eerste leerjaar.

Derde leerjaar

In het derde leerjaar zijn de leerlingen uit de steekproef gemiddeld 8.7 jaar oud ($SD = .74$, 585 jongens, 526 meisjes) aan het einde van schooljaar 2016-2017. Het merendeel van de leerlingen heeft een moeder met minstens een diploma hoger secundair onderwijs (64%). In 37% van de gevallen heeft de moeder van de leerling maximaal een diploma lager secundair onderwijs. Net iets minder dan de helft van de leerlingen (47%) in het derde leerjaar spreekt thuis enkel Nederlands. Een minderheid spreekt zowel Nederlands als een andere taal (16%). Ongeveer een op de drie leerlingen spreekt thuis enkel een andere taal (34%). In het derde leerjaar heeft 13% van de leerlingen reeds vertraging opgelopen in zijn of haar schoolloopbaan.

Zesde leerjaar

In het zesde leerjaar zijn de leerlingen uit onze steekproef gemiddeld 11.6 jaar oud ($SD = .73$, 491 jongens, 520 meisjes). De moeders van de meeste leerlingen hebben een diploma hoger secundair of hoger onderwijs (72%). Niet geen 28% van de leerlingen heeft een moeder met maximaal een diploma lager secundair onderwijs. Twee derde van de leerlingen spreekt thuis enkel Nederlands (58%). 13% van de leerlingen spreekt thuis zowel Nederlands als een andere taal, terwijl ongeveer 30% thuis enkel een andere taal spreekt. 10% van de leerlingen in het zesde leerjaar is al eens blijven zitten in zijn of haar schoolcarrière.

Tabel 3 biedt een schematisch overzicht van de kenmerken van de leerlingen in de steekproef.

Tabel 3 Overzicht van de leerlingen in de steekproef

		Eerste leerjaar		Derde leerjaar		Zesde leerjaar	
Geslacht	Jongen	N	%	N	%	N	%
	Meisje	571	49,7%	585	52.7%	491	48.6%
Thuis taal	Enkel Nederlands	579	50,3%	526	47.3%	520	51.4%
	Nederlands + andere taal	465	41,6%	516	47.3%	583	57.7%
	Enkel andere taal	203	18,2%	171	15.7%	130	12.9%
	Onbekend	423	37,9%	370	33.9%	270	26.7%
		26	2,3%	33	3,0%	21	2,1%
Opleiding moeder	Maximum diploma lager secundair	416	37,2%	399	36.5%	278	27.7%
	Diploma hoger secundair of hoger	702	62,8%	693	63.5%	726	72.3%
Zittenblijven	Ja	69	6,1%	136	12.9%	99	10.3%
	Nee	1055	94,0%	919	87.1%	864	89.7%

2.3.3 Leerkrachten in de steekproef

Alle leerkrachten uit de deelnemende leerjaren (1^{ste}, 3^{de}, 4^{de} en 6^{de} leerjaar) kregen een vragenlijst. 220 van de 226 leerkrachten uit de 28 scholen bezorgden ons hun ingevulde vragenlijst (97%, 189 vrouwen, 31 mannen). De steekproefbeschrijving is op de gegevens van die leerkrachten gebaseerd. Gemiddeld waren de leerkrachten in onze steekproef 37,7 jaar oud (SD = 10.2, minimum = 22.1, maximum = 59.8) op het moment dat ze de vragenlijst invulden en hadden ze 15 jaar (minimum = 1, maximum = 40) ervaring in het lager onderwijs, waarvan gemiddeld 13 jaar (minimum = 1, maximum = 39) in de school waar ze nu lesgeven.

94% heeft een diploma hoger onderwijs, 4,5% heeft een universitair diploma en 0.5% heeft enkel een diploma secundair onderwijs. 92% van de leerkrachten in onze steekproef heeft de lerarenopleiding lager onderwijs afgerond met een diploma, 2% en 1% hebben respectievelijk een lerarendiploma kleuter- of secundair onderwijs. 0.5% heeft geen lerarenopleiding met diploma afgerond en 4% heeft zowel een certificaat van de lerarenopleiding kleuter- als lager onderwijs, of lager en secundair onderwijs.

Het merendeel van de leerkrachten werkt voltijds in zijn of haar school (ongeveer 88%). Iets meer dan 10% werkt viervijfde of halftijds. Een leerkracht werkt 7/8^{ste} lesuren. Van 7% van de leerkrachten is de situatie onbekend. 26% van de leerkrachten staat in het eerste leerjaar, 25% in het derde, 27% in het vierde en 21% in het zesde leerjaar. De overgrote meerderheid van de leerkrachten heeft het Nederlands als zijn of haar moedertaal (97%). Drie leerkrachten uit verschillende scholen geven aan zowel Nederlands als Frans als moedertaal te hebben, een leerkracht heeft enkel Frans als moedertaal en een leerkracht spreekt zowel Nederlands als Engels.

Ongeveer een op de drie leerkrachten in onze steekproef heeft in de afgelopen twee jaar een nascholing rond taalvaardigheid gevolgd. 8% is lid van het talenbeleidsteam van zijn of haar school, terwijl 22% aangeeft dat er geen talenbeleidsteam is in zijn of haar school.

2.3.4 Beleidsleden in de steekproef

Onder de beleidsleden van een lagere school vatten we de zorgleerkrachten, zorgcoördinatoren en de directie van de school. 74 van de 99 beleidsleden bezorgden ons hun ingevulde vragenlijst (75% respons). 13.5% van de beleidsleden zijn mannen. De gemiddelde leeftijd bedraagt 44.8 jaar aan het einde van schooljaar 2016-2017 (SD = 11.3, minimum = 21, maximum = 61). De beleidsleden in onze steekproef hadden gemiddeld 8.3 (SD = 6.2, minimum = 0, maximum = 34) jaar ervaring als beleidslid in de school waar ze beleidslid zijn, en gemiddeld 10.7 (SD = 9.3, minimum = 0, maximum = 39) jaar ervaring als beleidslid in hun totale loopbaan.

90.5% heeft een diploma hoger onderwijs buiten de universiteit (bachelor). De overige 9.5% behaalde een masterdiploma aan een universiteit. 8% heeft de lerarenopleiding kleuteronderwijs met een diploma afgerond, 76% van de beleidsleden uit onze steekproef heeft de lerarenopleiding lager onderwijs met een diploma afgerond en een minderheid heeft een diploma leraar secundair onderwijs, volgde een specifieke lerarenopleiding of heeft geen lerarendiploma. 19 van de 74 beleidsleden hebben een aanvullende lerarenopleiding gevolgd, waaronder een opleiding aan het HIVO (4), een BanaBa zorg en remediërend leren (6), een bachelor buitengewoon onderwijs (2) of een specifieke cursus mentoring en coaching (2), bibliotheekschool (1), voortgezette opleiding zorgcoördinator (1).

Het merendeel van de beleidsleden in onze steekproef heeft lesgegeven vooraleer ze een beleidsfunctie opnam (94.6%). Alle beleidsleden hebben het Nederlands als moedertaal. Een beleidslid heeft naast het Nederlands ook het Frans als moedertaal. Iets meer dan de helft van de beleidsleden in onze steekproef (50.7%) in het lager onderwijs geeft aan in de afgelopen twee jaren een nascholing over taalvaardigheid te hebben gevolgd.

2.4 Instrumenten

2.4.1 Toetsen technisch lezen

Om de technische leesvaardigheid van de leerlingen in het eerste en het derde leerjaar te bepalen, gebruiken we de toetsen lezen van het LVS-VCLB (Dudal, 1997; Van Rompaey & Vandenberghe, 2013). Die toetsen zijn erg betrouwbaar (Cronbach's $\alpha = .96$) en valide en werden onderworpen aan een normeringsonderzoek, uitgevoerd door CLB-medewerkers. Het leerlingvolgsysteem bestaat uit een reeks van acht verschillende leeskaarten waarmee de technische leesvaardigheid van

leerlingen vanaf het midden van het eerste leerjaar tot en met het einde van het derde leerjaar kan worden bepaald en opgevolgd.

Bij de toetsafname moet iedere leerling individueel zo veel mogelijk woorden hardop juist voorlezen van de leeskaart binnen 1 minuut en 30 seconden. Om de eindscore te bepalen, wordt het aantal fouten afgetrokken van het totale aantal gelezen woorden. De woorden op de leeskaarten zijn afgestemd op het leesniveau dat de leerlingen verondersteld worden te hebben op dat onderwijsmoment. Aanvankelijk moeten leerlingen bijvoorbeeld vooral eenlettergrepige woorden kunnen lezen, maar aan het einde van het derde leerjaar ligt het gewicht bij drie- en vierlettergrepige woorden.

2.4.2 Toetsen begripend lezen

Bij de leerlingen van het derde leerjaar namen we de toets begripend lezen ‘Dierentuin’ af uit het Volgsysteem Lager Onderwijs: Taalvaardigheid (VLOT; Colpin et al., 1998). De toets is genormeerd voor het einde van het derde leerjaar en is voldoende valide en betrouwbaar gebleken (Cronbach’s $\alpha = .85$). De VLOT-leestoetsen dienen bovendien klassikaal te worden afgenomen, wat het gebruiksgemak voor de leerkrachten verhoogt. Bij de toetsen moeten leerlingen een motiverende opdracht tot een goed einde brengen die voor hen relevant en natuurlijk is, wat de toets functioneel maakt. Per juist antwoord krijgen de leerlingen een punt. De maximumscore is 15.

Om de leesvaardigheid van de leerlingen in het zesde leerjaar in kaart te brengen, gebruikten we de paralleltoets van de Peiling Nederlands lezen voor het basisonderwijs. De toets werd in opdracht van de Vlaamse overheid ontwikkeld door het Steunpunt voor Toetsontwikkeling en Peilingen, KU Leuven, en is erg betrouwbaar (Cronbach’s $\alpha = .80$). De leesvaardigheidsscores van de leerlingen uit het zesde leerjaar worden berekend op basis van IRT-scores. De antwoorden van de leerlingen worden gewogen op basis van de moeilijkheidsgraad van het item en het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen.

2.4.3 Vragenlijst voor leerkrachten

De vragenlijst voor leerkrachten peilt naar de ervaringen met taalstimulering en talenbeleidsimplementatie van individuele leerkrachten binnen hun school. De focus ligt daarbij op het implementatieproces van talenbeleid, aangezien elke school de inhoudelijke invulling van haar talenbeleid vrij kan kiezen. Ook achtergrondgegevens als opleiding, geslacht, aantal jaren ervaring, leeftijd, tewerkstelling, nascholingen en moedertaal werden bevraagd.

De vragenlijst bestaat uit 21 vragen of items en 4 schalen over taalstimulering en taalscreening: (1) engagement tot taalgericht onderwijs, (2) structurele samenwerking rond taalstimulering, (3) ondersteuning taalstimulering en (4) communicatie rond de taalscreening. In de tabel hieronder geven we de betrouwbaarheid van de schalen weer.

Tabel 4 Overzicht schalen in de leerkrachtenvragenlijst

Schaal	n items	Cronbach's α
Engagement tot taalgericht onderwijs	5	.83
Structurele samenwerking taalstimulering	6	.82
Ondersteuning taalstimulering	5	.76
Communicatie rond taalscreening	5	.78

De schaal 'engagement' peilt naar het engagement van leerkrachten om taalgericht onderwijs te bieden aan hun leerlingen in alle lessen. Een voorbeelditem is 'Ik zie het als mijn taak om in al mijn lessen ook bezig te zijn met de schoolse taalontwikkeling van mijn leerlingen'. Met 'structurele samenwerking rond taalstimulering' wordt in kaart gebracht in welke mate er in de school afspraken worden gemaakt rond taalstimulering. Een voorbeeld van een item uit de schaal is 'Alle leden van ons schoolteam zijn het eens over de afspraken rond taalstimulering in onze school'. 'Ondersteuning rond taalstimulering' brengt de mate van ondersteuning in kaart die leerkrachten op hun school ervaren om de taalontwikkeling van hun leerlingen te stimuleren. 'Ik heb het gevoel dat ik er op het vlak van taalstimulering alleen voor sta (-)' is een voorbeelditem uit de schaal. De schaal 'communicatie rond taalscreening' be vraagt de mate waarin er wordt gecommuniceerd in de school over (de resultaten van) de verplichte taalscreening. Een voorbeeld van een item uit de schaal is 'In onze school zijn alle leerkrachten op de hoogte van de resultaten van de leerlingen op de taalscreening'.

Een volledige beschrijving van de ontwikkeling, afname, factoranalyse en descriptieve analyse van de vragenlijst voor leerkrachten is terug te vinden in SONO-rapport 2018/OL1.5/3 (Vanbuel et al., 2018). Een volledig overzicht van alle vragen en schalen is terug te vinden in bijlage 1.

2.4.4 Vragenlijst voor beleidsleden

Met de vragenlijst voor beleidsleden wilden we nagaan hoe beleidsleden taalstimulering en taalscreening in hun school ervaren en wat hun overtuigingen zijn rond de twee thema's. Vaak hebben zij nog een ander zicht op het talenbeleid en de taalscreeningspraktijk van de school, aangezien zij vaak diegenen zijn die het talenbeleid in gang zetten en mee uitwerken.

In de vragenlijst voor beleidsleden lager onderwijs kunnen twee delen worden onderscheiden: (1) talenbeleid en taalscreening in de praktijk en (2) ervaringen met taalstimulering en taalscreening op schoolniveau. Ook achtergrondgegevens als opleiding, geslacht, aantal jaren ervaring, leeftijd, tewerkstelling, nascholingen en moedertaal werden be vraagd.

Het praktische luik be vraagt de wijze waarop schoolteams de taalvaardigheid van instromende leerlingen screenen en wie er onder andere betrokken is bij het talenbeleid van de school. Het gaat voornamelijk om meerkeuzevragen of ja-nee-vragen (bv. 'Heeft uw school een talenbeleidsplan? Ja/nee').

Het luik over het schoolniveau omvat zes componenten, namelijk ‘teamengagement’, ‘reflectief vermogen over taalstimulering’, ‘ondersteuning voor taalstimulering’, ‘turbulentie rond taalstimulering’, ‘turbulentie rond taalscreening’ en ‘ondersteuning voor taalscreening’.

De schalen in het luik over het schoolteam zijn Likert-schalen (Likert, 1932). Elke schaal bestaat uit een aantal items die de respondenten beoordeelden op een vijfpunts-Likertschaal, gaande van helemaal oneens (1) tot helemaal eens (5). De vragenlijst bestaat in totaal uit 21 vragen of items. Voor elke afzonderlijke schaal geven we in tabellen (5 en 6) de interne consistentie aan voor de componenten die betrekking hebben op taalstimulering en op taalscreening. De volledige vragenlijst is terug te vinden in bijlage 2.

Tabel 5 Overzicht schalen taalstimulering in de beleidsledenvragenlijst

Schaal	n items	Cronbach's α na verwijdering items
Teamengagement tot taalstimulering	3	.87
Reflectief vermogen taalstimulering	5	.81
Turbulentie rond taalstimulering	3	.78
Ondersteuning rond taalstimulering	3	.86

Tabel 6 Overzicht schalen taalscreening in de beleidsledenvragenlijst

Schaal	n items	Cronbach's α na verwijdering items
Turbulentie rond taalscreening	4	.73
Ondersteuning rond taalscreening	3	.86

Met de schaal ‘teamengagement’ wordt gepeild naar de mate waarin schoolbeleidsleden hun team als geëngageerd ervaren om aandacht te besteden aan de taalontwikkeling van leerlingen. Een voorbeelditem is ‘Alle leden van ons team staan er volledig achter dat er in alle lessen ook moet worden gewerkt aan de schooltaalontwikkeling Nederlands van de leerlingen.’ ‘Reflectief vermogen’ brengt in kaart in welke mate het team volgens de beleidsleden van de school bereid is om de eigen werking rond taalstimulering kritisch in vraag te stellen. ‘In onze school is men bereid om het eigen functioneren op het vlak van taalstimulering in vraag te stellen’ is een van de items uit de schaal. De schaal ‘turbulentie taalstimulering’ bevraagt de mate waarin beleidsleden hindernissen ervaren om ‘taalstimulering’ als prioritair te behandelen in hun school (bv. ‘Ons schoolteam is momenteel met te veel andere zaken bezig om gezamenlijke acties op te zetten om de taalstimulering van onze leerlingen te stimuleren’). De schaal ‘ondersteuning rond taalstimulering’ bevraagt in welke mate het voor beleidsleden duidelijk is wat er van hen als school wordt verwacht rond taalstimulering en of ze daarbij voldoende ondersteund worden. Een

voorbeelditem is ‘Ik vind dat de overheid voldoende duidelijk communiceert wat ze van leerkrachten verwacht op het vlak van de bevordering van de taalontwikkeling van leerlingen’.

De schalen ‘turbulentie rond taalscreening’ en ‘ondersteuning rond taalscreening’ zijn equivalent aan de gelijknamige schalen voor taalstimulering. ‘Turbulentie rond taalscreening’ gaat na in welke mate er volgens beleidsleden momenteel voldoende ruimte is binnen het schoolbeleid om aandacht te besteden aan de taalscreening. Een voorbeelditem is ‘Momenteel zijn andere zaken dan taalscreening prioritair in onze school’. ‘Ondersteuning rond taalscreening’ gaat na in welke mate het voor de beleidsleden duidelijk is wat er van hen wordt verwacht met de taalscreening (bv. ‘Ons schoolteam voelt zich voldoende ondersteund om de taalvaardigheid Nederlands van instromende leerlingen te screenen’).

2.5 Variabelen voor OV2 en OV3

De gegevens die we met de instrumenten uit de voorgaande paragrafen verzamelen, nemen we mee als variabelen in onze analyses om onderzoeksvragen 2 en 3 te beantwoorden.

2.5.1 Variabelen voor onderzoeksvraag 2

Afhankelijke variabelen

Als afhankelijke variabelen nemen we de proceskenmerken van het talenbeleid van de scholen mee, gemeten aan de hand van de vragenlijsten bij leerkrachten en beleidsleden. Tabel 7 geeft de descriptieve gegevens weer voor de leerkrachtenvragenlijst, tabel 8 die voor de beleidsledenvragenlijst.

Tabel 7 Descriptieve gegevens van de schalen in de leerkrachtenvragenlijst

Schaal	M	SD	N
Engagement taalgericht onderwijs	4.28	0.17	242
Ondersteuning	4.03	0.30	242
Structurele samenwerking	3.29	0.39	242
Communicatie taalscreening	3.05	0.50	242

Tabel 8 Descriptieve gegevens van de schalen in de beleidsledenvragenlijst

Schaal	M	SD	N
Teamengagement taalgericht onderwijs	4.11	0.33	74
Reflectief vermogen	3.68	0.37	74
Ondersteuning voor taalstimulering	2.54	0.53	74
Turbulentie voor taalstimulering	2.88	0.72	74
Ondersteuning voor taalscreening	2.90	0.61	74
Turbulentie taalscreening	3.02	0.53	74

Onafhankelijke variabelen

Als onafhankelijke variabelen nemen we enkele achtergrondkenmerken van de leerkrachten en beleidsleden mee, zoals geslacht, leeftijd (gemiddeld aantal jaren, berekend op 30 juni 2017 op basis van geboortedatum), aantal jaren ervaring in de school en het lidmaatschap van het talenbeleidsteam (dummy, ja of nee). Daarnaast nemen we mee of ze in de afgelopen twee jaar een nascholing rond taalvaardigheid hebben gevolgd (dummy, ja of nee). Alle achtergrondkenmerken zijn bekomen via de vragenlijst.

Daarnaast nemen we een aantal schoolkenmerken mee als onafhankelijke variabelen. We gaan na wat de invloed is van schoolgrootte (gemiddeld aantal leerlingen), de ligging van de school in een centrumstad of niet, het onderwijsnet, het percentage laag-SES-leerlingen en het percentage anderstalige leerlingen op de percepties van leerkrachten en beleidsleden over het talen- en taalscreeningsbeleid van hun school. Die gegevens gelden voor de volledige school en zijn afgeleid uit officiële gegevens van het departement onderwijs. We gaan ook na of de percepties van leerkrachten beïnvloed worden door de aanwezigheid van een talenbeleidsteam of een talenbeleidsplan (dummy, ja of nee).

2.5.2 Variabelen voor onderzoeksvraag 3

Afhankelijke variabelen

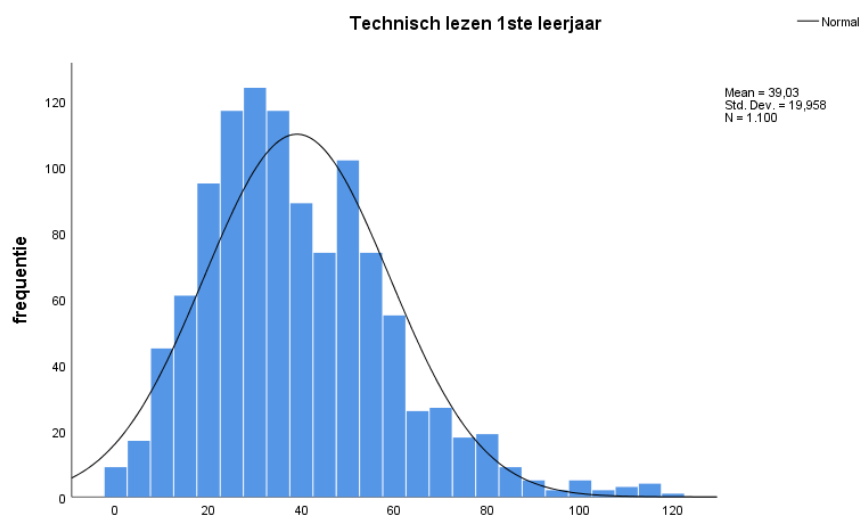
Om onze derde onderzoeksvraag te beantwoorden, namelijk of er een verband is tussen schooltalenbeleid en de taalvaardigheid van leerlingen, nemen we per leerjaar de scores op de leesvaardigheidstoetsen als afhankelijke variabele. In het eerste leerjaar hebben we een toets technisch lezen afgenomen, in het derde leerjaar zowel een toets technisch als begrijpend lezen en in het zesde leerjaar een toets begrijpend lezen.

In het eerste leerjaar bevindt net geen drie vierde van de leerlingen zich in zone C of hoger, wat betekent dat ze zich buiten de 'gevaarzone' bevinden ($>$ percentiel 50, $>$ 26 woorden correct). Gemiddeld lazen de leerlingen 39 woorden ($sd = 19.96$, $N = 1100$) van de 120 correct. De frequentieverdeling wordt weergegeven in de onderstaande tabel en grafiek. In de analyses wordt per leerling het correct aantal gelezen woorden meegenomen.

Tabel 9 Frequentietabel technisch lezen eerste leerjaar

	Aantal leerlingen	Percentage leerlingen	Cumulatieve percentage leerlingen
A	289	25,1%	25,1%
B	263	22,8%	47,9%

C	269	23,4%	71,3%
D	123	10,7%	82,0%
E	208	18,1%	100%

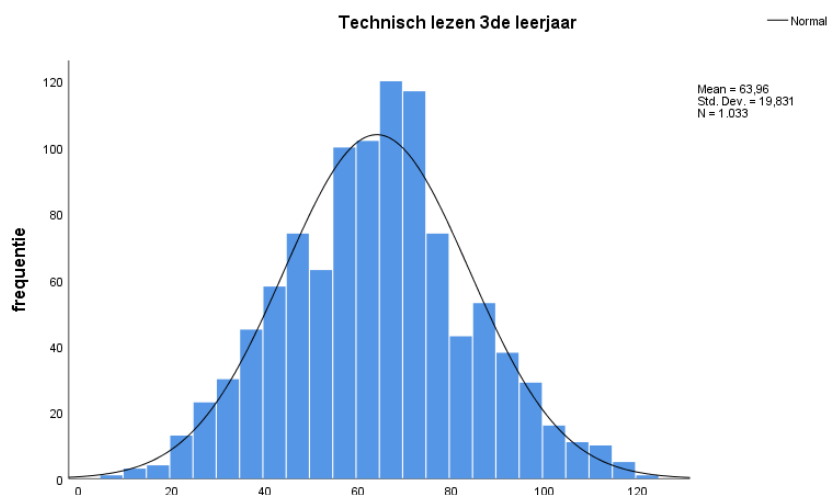


Figuur 1 Frequentieverdeling technische leesscores 1ste leerjaar

In het derde leerjaar bevindt een aanzienlijk lager percentage leerlingen zich buiten de gevarenszone (zone C of hoger) voor technisch lezen. Ongeveer 50% van de leerlingen bevindt zich in zone C of hoger (percentiel > 50, > 56 woorden). Gemiddeld lasen de leerlingen in het derde leerjaar ongeveer 64 (sd = 19,83, N = 1033) van de 120 woorden correct binnen de voorziene tijd. Tabel 10 bevat de frequentieverdeling. In figuur 2 worden de frequenties grafisch weergegeven.

Tabel 10 Frequentietabel technisch lezen 3de leerjaar

	Aantal leerlingen	Percentage leerlingen	Cumulatieve percentage leerlingen
A	195	16,5%	16,5%
B	242	20,5%	37,0%
C	271	22,9%	59,9%
D	124	10,5%	70,4%
E	252	21,3%	91,7%

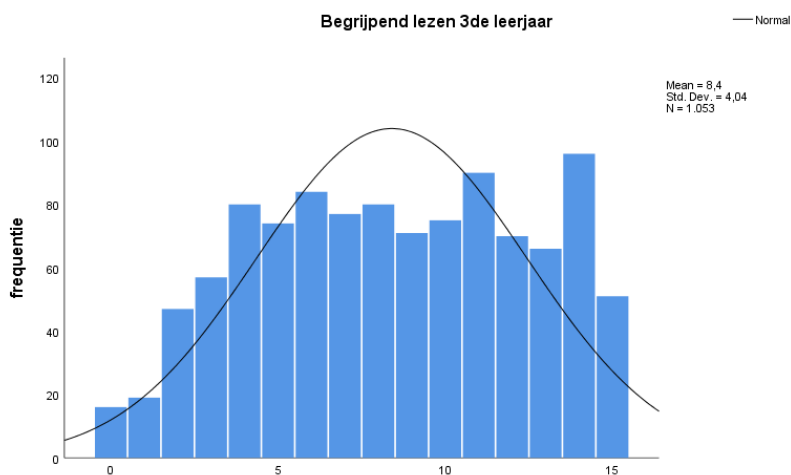


Figuur 2 Frequentieverdeling technische leesscores 3de leerjaar

Voor begrijpend lezen behaalt ongeveer de helft van de leerlingen van het derde leerjaar de toetsnorm (zone A of B, score > 7 op 15). Dat komt overeen met de Vlaamse norm voor die toets (Colpin et al., s.d.). De leerlingen scoorden gemiddeld 8,40 op 15 (sd = 4,04, N = 1053).

Tabel 11 Frequentietabel begrijpend lezen 3de leerjaar

Zone	Aantal leerlingen	Percentage leerlingen	Cumulatieve percentage
A	218	18,5%	18,5%
B	411	34,8%	53,3%
C	331	28,0%	81,3%
D	146	12,4%	93,6%
E	---	---	

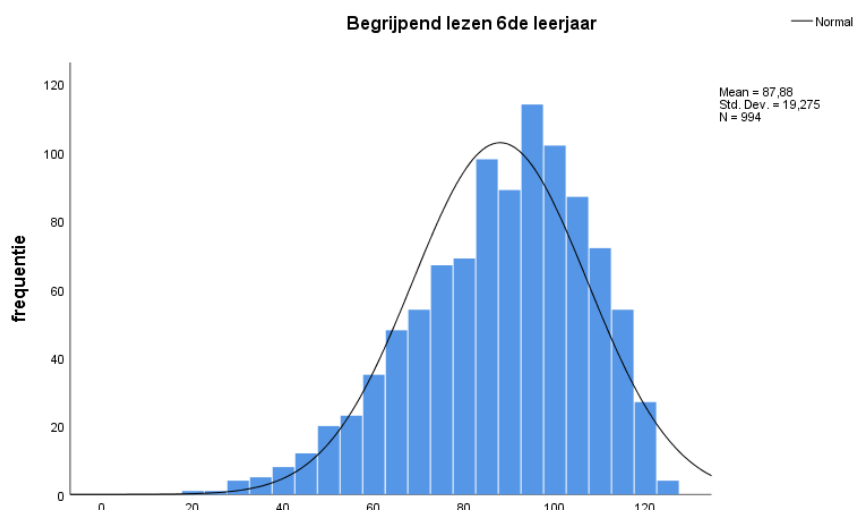


Figuur 3 Frequentieverdeling begrijpend lezen 3de leerjaar

In het zesde leerjaar slaagt het merendeel van de leerlingen voor de toets begrijpend lezen. Net geen 10 procent van de leerlingen haalt de toetsnorm niet (score > 5) aan het einde van het zesde leerjaar (afnamemoment mei-juni 2016). Aangezien deze toets de eindtermen basisonderwijs voor Nederlands lezen meet, kunnen we stellen dat ongeveer 10% van de leerlingen in deze steekproef de eindtermen voor lezen niet behaalt. Dat percentage ligt iets hoger dan het percentage voor heel Vlaanderen in 2013 (8,5%), maar lager dan de meest recente cijfers (Vlaamse Overheid, 2014; 2019). Gemiddeld halen de leerlingen een vaardigheidsscore van 87,88 (sd = 19,28, N = 994).

Tabel 12 Frequentietabel begrijpend lezen 6de leerjaar

Score	Scholen onderzoek		Vlaanderen
	Aantal	Procent	Percentage
9	103	9,7%	14,2%
8	232	21,9%	27,2%
7	256	24,2%	24,5%
6	218	20,6%	16,0%
5	144	13,6%	9,7%
4	68	6,4%	5,5%
3	25	2,4%	2,4%
2	10	0,9%	0,4%
1	1	0,1%	0,2%
0	0	0,0%	0,0%
TOTAAL	1057	100%	100%



Figuur 4 Frequentieverdeling begrijpend lezen 6de leerjaar

In de analyses worden de toetsscores van de leerlingen meegenomen en niet de percentielen of zones waarin ze zich bevinden. Aangezien de toetsscores niet allemaal op dezelfde manier geschaald zijn, werken we met getransformeerde T-scores, waarbij 100 het gemiddelde is en 15 de standaarddeviatie. Op die manier worden de resultaten van de leerlingen op de verschillende toetsen op een soortgelijke manier interpreteerbaar (Valkeneers & Vanhoornissen, 2012).

Onafhankelijke variabelen

Als onafhankelijke variabelen nemen we proceskenmerken van de school mee, gemeten aan de hand van de vragenlijsten bij leerkrachten en beleidsleden. Daarnaast nemen we enkele individuele leerlingkenmerken en contextkenmerken van de school mee als controlevariabelen afkomstig uit de databank van het Departement voor Onderwijs en Vorming. Door te controleren voor bepaalde leerlingkenmerken kunnen we bovendien de *added value* (toegevoegde waarde) van scholen bestuderen, en kunnen we scholen dus op een eerlijkere manier vergelijken. Bovendien kunnen we op die manier eventuele differentiële effecten van bepaalde schoolkenmerken nagaan. Klas- of leerkrachtkenmerken nemen we niet op in dit model, omdat we in de eerste plaats geïnteresseerd zijn in de schooleffecten op taalontwikkeling bij leerlingen.

De individuele leerlingkenmerken² die we als controlevariabelen meenemen in onze modellen zijn:

- geslacht (0 = jongen, 1 = meisje);
- leeftijd (berekend op 30 juni 2017 op basis van geboortedatum);
- socio-economische status (SES; tikt aan op opleiding van de moeder, maximum diploma lager secundair onderwijs);

² De achtergrondgegevens van de leerlingen werden aangeleverd door het Vlaams Departement voor Onderwijs en Vorming en zijn dus de officiële gegevens.

- thuistaal met ouders (categorie, 0 = Nederlands, al dan niet in combinatie met een andere taal, 1 = enkel een andere taal, dummy).

Qua schoolkenmerken nemen we zowel contextkenmerken als schoolgrootte, het percentage laag-SES-leerlingen, het percentage leerlingen met een andere thuistaal dan Nederlands en de ligging (centrumstad of niet-centrumstad), als proceskenmerken uit de talenbeleidsvragenlijsten voor leerkrachten en beleidsleden mee:

- schoolgrootte (gemiddeld aantal leerlingen)
- % laag-SES-leerlingen (% leerlingen in de volledige school dat aantikt op opleiding moeder, maximum diploma lager secundair onderwijs)
- % leerlingen thuistaal niet-Nederlands (% leerlingen in de volledige school dat aantikt op enkel andere thuistaal)
- talenbeleid volgens leerkrachten: gemiddelde somscores van ‘samenwerking taalstimulering’³;
- talenbeleid volgens beleidsleden: gemiddelde somscores van ‘reflectief vermogen’ en ‘turbulentie taalstimulering’⁴;
- aanwezigheid van een talenbeleidsplan of talenbeleidsteam.

2.6 Analysemethode

2.6.1 Multilevelanalyses

Onze data zijn hiërarchisch gestructureerd: leerlingen zijn genest in scholen. Leerlingen die naar dezelfde school gaan, zullen waarschijnlijk meer gelijkaardige resultaten behalen dan leerlingen die in verschillende scholen schoollopen. Door multiniveaumodellen toe te passen op de data, houden we rekening met die onderlinge afhankelijkheid (Hox, 2010; Rasbash et al., 2014; Snijder & Bosker, 1990).

2.6.1.1 Modelopbouw OV2

Voor de tweede onderzoeksvraag (‘Welke factoren beïnvloeden de percepties van leerkrachten over het talen- en taalscreeningsbeleid van hun school?’) nemen we een twee-niveaumodel, met

³ Voor de overige componenten uit de leerkrachtvragenlijst waren de antwoorden van leerkrachten uit eenzelfde te verschillend ($ICC(2) = < .60$, Bliese, 2000), waardoor we geen schoolgemiddelde konden meenemen.

⁴ Idem voor de overige componenten uit de beleidsteamvragenlijst.

de uitkomsten van de vragenlijst als afhankelijke variabelen en leerkracht- en schoolkenmerken als onafhankelijke variabelen op twee niveaus.

We bouwen de twee modellen – een voor de uitkomsten van de leerkrachtenvragenlijst, een ander voor de uitkomsten van de beleidsvragenlijst – stapsgewijs op. Eerst gaan we aan de hand van een nulmodel na hoeveel variantie er verklaard kan worden op het individuele niveau van de leerkracht/beleidsmedewerker en op het schoolniveau. We schatten voor elke vragenlijst een multivariaat model omdat de componenten van de vragenlijst onderling samenhangen. Tussen elke variabele worden dus ook covarianties op leerkracht- en schoolniveau geschat.

Naast het leerkracht- en schoolniveau wordt er dus een extra level onderscheiden, h , om het multivariate multilevelmodel te kunnen specificeren. Het model er voluit geschreven als volgt uit:

$$Y_{hij} = \gamma_1 d_{1ij} (+ u_{1j} d_{1ij} + \mu_{1ij} d_{1ij}) + \gamma_2 d_{2ij} (+ u_{2j} d_{2ij} + \mu_{2ij} d_{2ij}) + \gamma_3 d_{3ij} (+ u_{3j} d_{3ij} + \mu_{3ij} d_{3ij}) + \gamma_4 d_{4ij} (+ u_{4j} d_{4ij} + \mu_{4ij} d_{4ij})$$

Y_{hij} staat voor de somscore van de talenbeleidscomponenten van leerkracht of beleidslid i in school j . Elke γ_n staat voor een gemiddelde somscore voor een van de vier of zes componenten uit de leerkrachtenvragenlijst. De afwijking van leerkracht of beleidslid i van de gemiddelde score van zijn of haar school j voor een component wordt uitgedrukt door elke μ_{nij} . Elke u_{nj} staat voor de afwijking voor school j van de gemiddelde somscore. γ_1 is bijvoorbeeld de gemiddelde somscore voor de component ‘engagement’ over alle scholen heen, u_{1j} is de afwijking voor school j van de gemiddelde score en μ_{1ij} is de afwijking van leerkracht i van de gemiddelde score van zijn of haar school j voor die component.

In een eerste model worden de persoonlijke variabelen van leerkrachten of beleidsleden (geslacht, leeftijd, ervaring in de school, lidmaatschap van het talenbeleidsteam en het volgen van nascholingen taal) stapsgewijs meegenomen. Enkel de variabelen die het model significant verbeteren, worden behouden. Er wordt in dit model enkel naar de zogenaamde *fixed effects* gekeken, d.i. effecten die gelden voor alle leerkrachten in alle klassen en scholen.

In een tweede model voegen we de schoolkenmerken toe die we hierboven identificeerden om onze onderzoeksvraag te beantwoorden. We gaan na of de schoolgrootte, het percentage laag-SES en anderstalige leerlingen, het onderwijsnet en de ligging en de aanwezigheid van een talenbeleidsteam en talenbeleidsplan, de uitkomsten van de talenbeleidsvragenlijst beïnvloeden. Ook hier worden enkel schoolkenmerken behouden die een significante invloed hebben op de uitkomsten van de vragenlijst.

2.6.1.2 Modelopbouw OV3

Om onze derde onderzoeksvraag te beantwoorden (‘Beïnvloeden het talenbeleid of de taalscreeningspraktijk van scholen de taalvaardigheid van leerlingen en kunnen ze verschillen tussen scholen verklaren?’), nemen we zowel voor de resultaten op de technische leestoets als de begrijpend leestoets een multivariaat drie-niveaumodel met leesvaardigheid als afhankelijke variabele en leerling- en schoolkenmerken als onafhankelijke variabelen. Het klasniveau wordt in dit model niet meegenomen, omdat onze analyses daardoor veel complexer worden en de standaardfouten van schattingen mogelijk te groot worden.

De multiniveau-analyses worden stapsgewijs opgebouwd. We starten met een nulmodel waarin schooleffecten op de leesvaardigheid van leerlingen worden toegelaten, maar waarin geen verklarende variabelen worden meegenomen. Aangezien we uitkomstvariabelen hebben voor het eerste, derde en zesde leerjaar en in het derde leerjaar zowel voor technisch en begrijpend lezen, werken we met dummy variabelen voor leerjaar en leestoets. Het nulmodel kan als volgt geschreven worden:

$$Y_{hij} = \pi_{1ij}d_{1ij} + \pi_{2ij}d_{2ij} + \pi_{3ij}d_{3ij} + \pi_{4ij}d_{4ij}$$

In dit model is d_{1ij} de dummyvariabele voor het al dan niet behoren tot het eerste leerjaar, d_{2ij} is de dummyvariabele voor technisch lezen in het derde leerjaar. d_{3ij} is de dummyvariabele voor het al dan niet behoren tot de groep leerlingen die de toets begrijpend lezen in het derde leerjaar heeft afgelegd en d_{4ij} voor de toets begrijpend lezen in het zesde leerjaar. Y_{hij} is de uitkomstvariabele, leesvaardigheid. Naast het leerling- en schoolniveau wordt er dus een extra level onderscheiden, h , om het multivariate multilevelmodel te kunnen specificeren.

Op individueel niveau hebben we de volgende parameters:

$$\pi_{1ij} = \beta_{1j} + \mu_{1ij}$$

$$\pi_{2ij} = \beta_{2j} + \mu_{2ij}$$

$$\pi_{3ij} = \beta_{3j} + \mu_{3ij}$$

$$\pi_{4ij} = \beta_{4j} + \mu_{4ij}$$

β_{1j} is de gemiddelde score op de technische leesvaardigheidstoets in het eerste leerjaar voor school j , μ_{1ij} staat voor de individuele afwijking van leerling i van het gemiddelde van zijn of haar school j . β_{2j} stelt de gemiddelde score technisch lezen voor school j in het derde leerjaar voor, met μ_{2ij} de gemiddelde afwijking van leerling i van de gemiddelde score van zijn of haar school j . β_{3j} is de gemiddelde score voor begrijpend lezen in het derde leerjaar, met μ_{3ij} de gemiddelde afwijking van leerling i van de gemiddelde score van zijn of haar school j . De gemiddelde score voor begrijpend lezen in het zesde leerjaar voor alle leerlingen wordt voorgesteld door β_{4j} , met μ_{4ij} de gemiddelde afwijking van leerling i van de gemiddelde score van zijn of haar school j .

Op groepsniveau krijgen we:

$$\beta_{1j} = \gamma_1 + u_{1j}$$

$$\beta_{2j} = \gamma_2 + u_{2j}$$

$$\beta_{3j} = \gamma_3 + u_{3j}$$

$$\beta_{4j} = \gamma_4 + u_{4j}$$

γ_1 staat voor de gemiddelde leesvaardigheidsscore voor het eerste leerjaar, met u_{1j} de afwijking van school j van de gemiddelde leesvaardigheidsscore in het eerste leerjaar. γ_2 stelt de gemiddelde score voor technisch lezen voor van alle scholen voor het derde leerjaar, u_{2j} is de afwijking van school j van dat gemiddelde. γ_3 staat hier voor de gemiddelde score voor begrijpend lezen in het derde leerjaar, met u_{3j} als de afwijkende score van school j van dat gemiddelde. De gemiddelde score voor begrijpend lezen in het zesde leerjaar over alle scholen wordt voorgesteld door γ_4 , met

u_{4j} als de gemiddelde afwijking van school j van het gemiddelde over alle scholen heen voor begrijpend lezen in het zesde leerjaar.

Voluit geschreven ziet de formule voor het nulmodel er zo uit:

$$Y_{hij} = (\gamma_1 d_{1ij} + u_{1j} d_{1ij} + \mu_{1ij} d_{1ij}) + (\gamma_2 d_{2ij} + u_{2j} d_{2ij} + \mu_{2ij} d_{2ij}) + (\gamma_3 d_{3ij} + u_{3j} d_{3ij} + \mu_{3ij} d_{3ij}) + (\gamma_4 d_{4ij} + u_{4j} d_{4ij} + \mu_{4ij} d_{4ij})$$

Het nulmodel geeft ons een idee van de hoeveelheid variantie die aan ieder niveau (leerling- en schoolniveau) kan worden toegeschreven. Op schoolniveau worden daarnaast ook covarianties geschat tussen alle uitkomstvariabelen. Zo kunnen we nagaan of een school die effectief is voor technisch lezen in het eerste leerjaar dat ook is voor technisch lezen in het derde leerjaar, en voor begrijpend lezen in het derde en zesde leerjaar. Op leerlingniveau wordt enkel een covariantie geschat tussen technisch en begrijpend lezen in het derde leerjaar, omdat dat dezelfde leerlingen zijn.

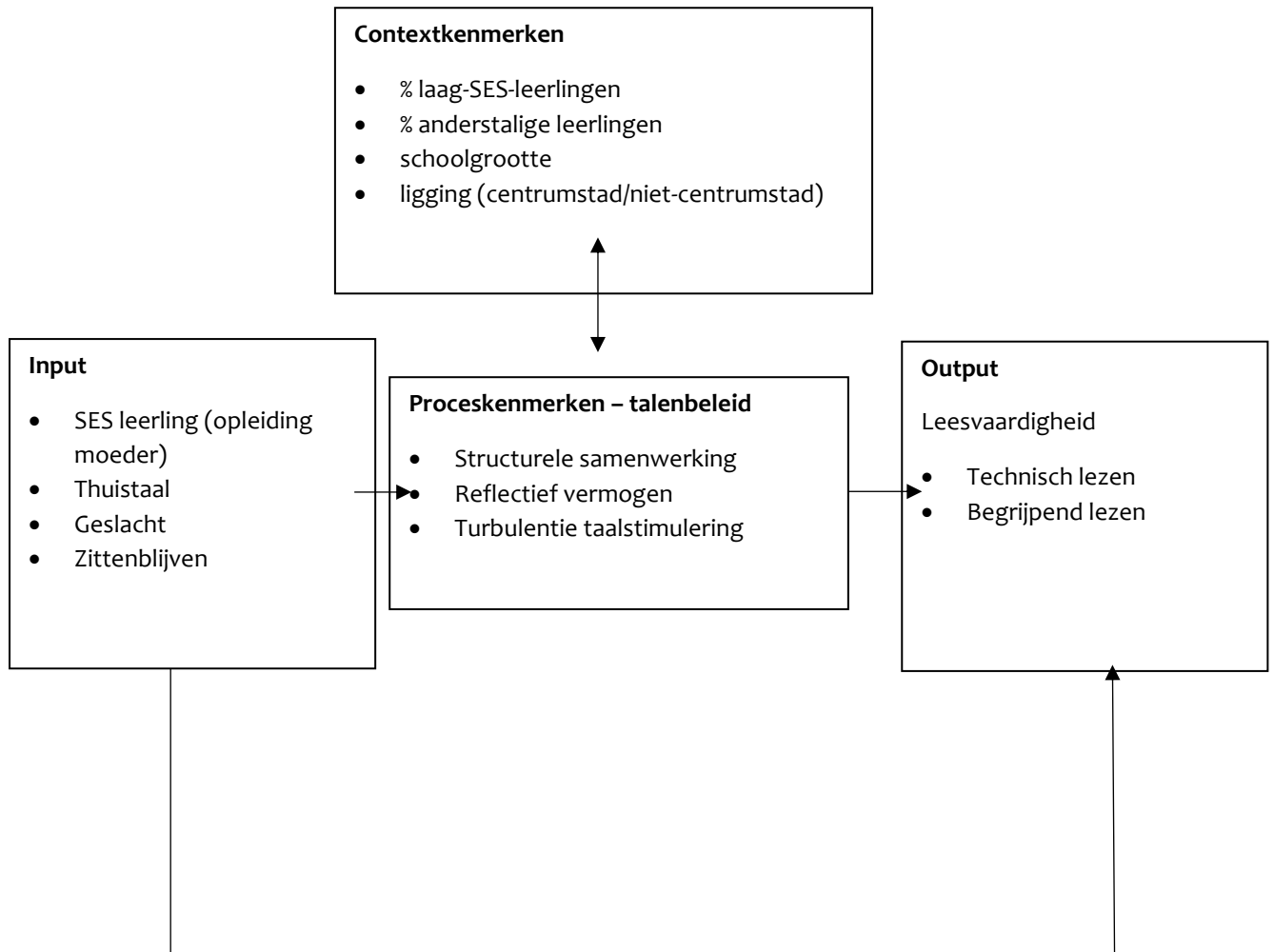
In het eerste model worden de individuele leerlingkenmerken geslacht, SES, thuistaal en leeftijd een voor een meegenomen, net zoals de schoolcontextkenmerken (percentage SES-leerlingen, anderstalige leerlingen, schoolgrootte). Om significantie van die kenmerken te berekenen, gebruiken we de *Wald-test*. De individuele leerlingkenmerken en de contextkenmerken van scholen dienen als controlevariabelen, zodat we scholen op een eerlijkere manier met elkaar kunnen vergelijken. Er wordt in dit model enkel naar de zogenaamde *fixed effects* gekeken, d.i. effecten die gelden voor alle leerlingen in alle klassen en scholen.

In een tweede model voegen we de schoolkenmerken rond talenbeleid en taalscreening toe die we hierboven identificeerden om onze onderzoeksvraag te beantwoorden. We gaan na of de leesprestaties van leerlingen beïnvloed worden door de talenbeleidsindicatoren structurele samenwerking rond taalstimulering, de ondersteuning die ervaren wordt voor taalstimulering, het reflectief vermogen en de turbulentie die schoolteams ervaren wordt om de maatregelen in te voeren.

In een derde model worden cross-level-interactie-effecten nagegaan tussen significante talenbeleidsindicatoren en de leerlingkenmerken SES en thuistaal. We willen namelijk te weten komen of bepaalde aspecten van een schooltalenbeleid een differentieel effect hebben voor bepaalde groepen van leerlingen, met name laag-SES-leerlingen en leerlingen die thuis een andere taal spreken dan de taal die op school wordt gehanteerd.

2.6.1.3 Het CIPO-model voor OV3

De figuur hieronder geeft een overzicht, geordend volgens het CIPO-model (Scheerens, 1990), van alle school- en achtergrondkenmerken van leerlingen die worden meegenomen om de derde onderzoeksvraag te beantwoorden. Het CIPO-model wordt gebruikt in schooleffectiviteitsonderzoek om de verschillende variabelen voor te stellen die een invloed hebben op leerprestaties.



Deel 3 Resultaten

3.1 Talenbeleid en taalscreening in de praktijk

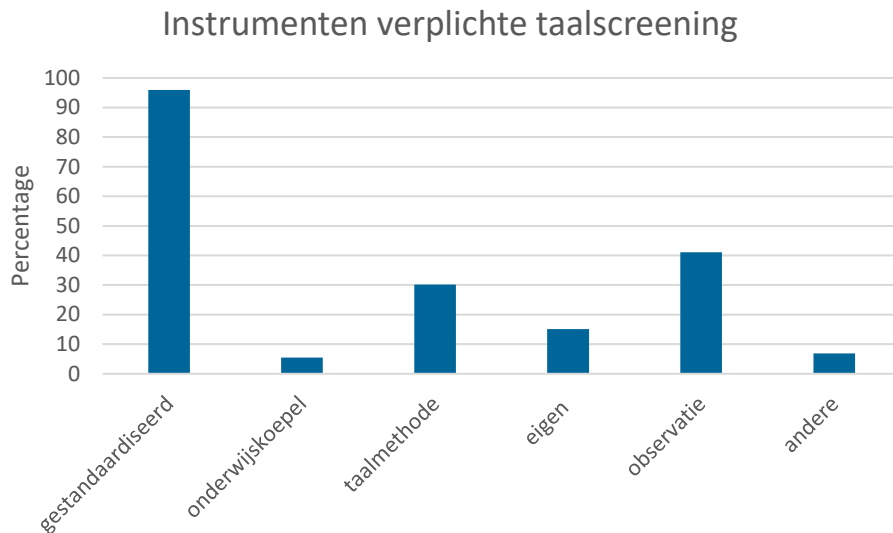
In dit deel beschrijven we de resultaten voor onderzoeksvraag 1 (OV1), met name ‘hoe ziet het talen- en taalscreeningsbeleid van lagere scholen eruit?’ Eerst beschrijven we hoe scholen de verplichte taalscreening uitvoeren en op welke wijze ze de taalvaardigheid van leerlingen doorheen hun schoolcarrière opvolgen. Daarvoor baseren we ons op de antwoorden uit de vragenlijsten voor (talen)beleidsleden. Vervolgens bestuderen we de overtuigingen en ervaringen van de leden van het (talen)beleidsteam rond talenbeleid en taalscreening in hun school. In een derde stap gaan we na hoe leerkrachten het talenbeleid en de taalscreening in hun school ervaren.

3.1.1 De taalscreeningspraktijk van scholen

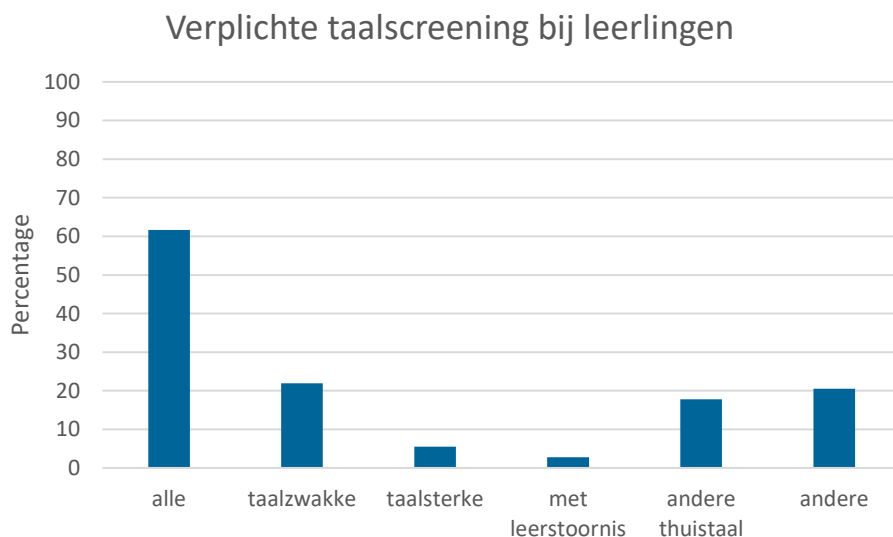
3.1.1.1 De verplichte taalscreening in de praktijk

Op drie beleidsleden na geven alle beleidsleden aan dat hun school een gestandaardiseerd en gevalideerd toetsinstrument gebruikt voor de verplichte taalscreening bij leerlingen die voor het eerst instromen in een Nederlandstalige lagere school. Die drie beleidsleden komen uit verschillende scholen. In de praktijk komt het erop neer dat in hoofdzaak de leerlingen uit het eerste leerjaar worden getest aan de hand van de SALTO⁵. Vier beleidsleden geven aan dat de school daarnaast toetsen van de onderwijskoepel gebruikt. Volgens een op drie beleidsleden gebruikt de school toetsen van de taalmethode voor de verplichte taalscreening en 15% van de beleidsleden geeft aan een eigen instrument te gebruiken. Ongeveer 40% van de beleidsleden geeft aan dat de school toetsen combineert met observaties om het taalvaardigheidsniveau van instromende leerlingen te bepalen. Volgens de beleidsleden uit twee scholen gebruikt de school nog andere instrumenten, zoals het verhuisdossier en de zorgfiche van de vorige school bij verhuizing of een leerlingvolgsysteem of taalsleutel.

⁵ SALTO staat voor Screeningsinstrument Aanvang Lager Onderwijs Taalvaardigheid en meet de schoolse taalvaardigheid van leerlingen die in het eerste leerjaar starten (Ramaut, Roppe, Verhelst & Heymans, 2007).

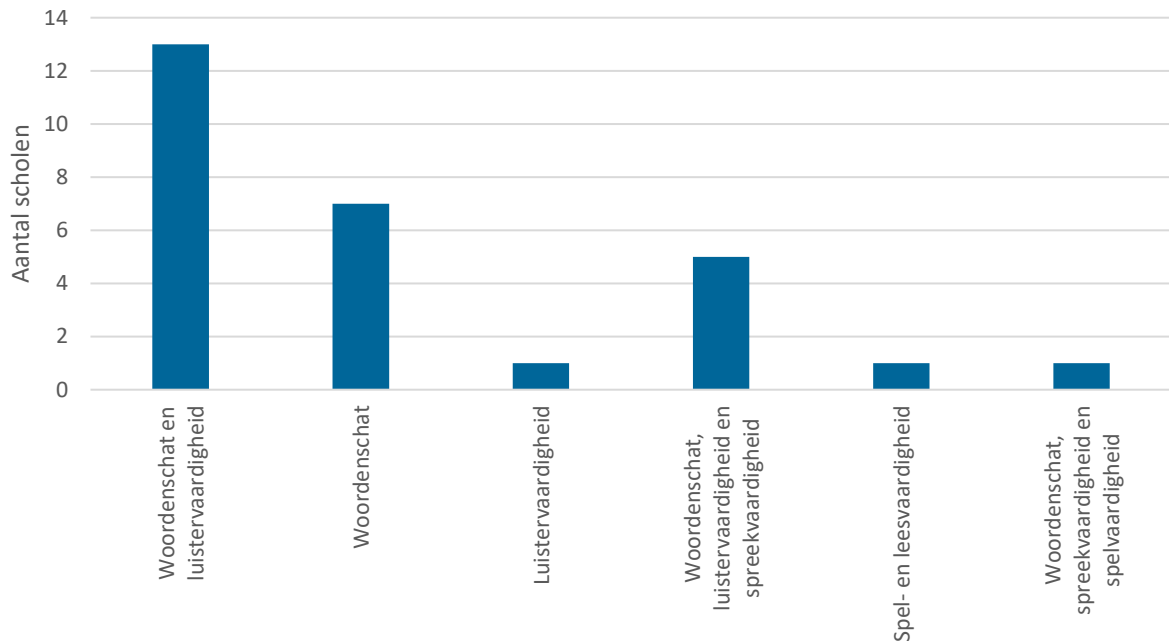


Het merendeel van de beleidsleden (62%) zegt de taalscreening af te nemen bij alle leerlingen die voor het eerst instromen. In de praktijk komt dat doorgaans neer op alle leerlingen uit het eerste leerjaar. Beleidsleden uit vier scholen geven expliciet aan dat ze dat doen met uitzondering van anderstalige nieuwkomers. Bij de taalscreening geeft 22% van de beleidsleden aan extra aandacht te hebben voor taalzwakke leerlingen, 2% voor leerlingen met een leerstoornis en 18% voor leerlingen met een andere thuistaal. Een school neemt de verplichte taalscreening enkel af bij taalsterke leerlingen. Een andere school neemt de taalscreening af bij alle leerlingen, uitgezonderd bij de leerlingen waarbij een leerstoornis werd vastgesteld. Een kleine minderheid van de scholen (3) screent de taalvaardigheid enkel van taalzwakke leerlingen of leerlingen met een andere thuistaal.



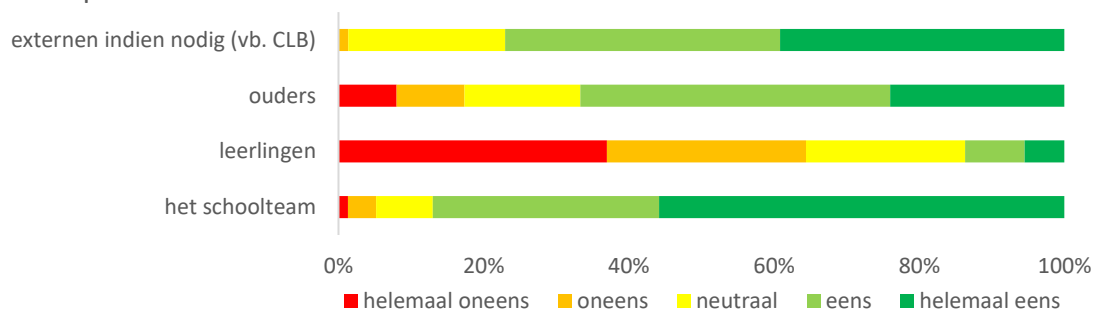
Net niet de helft van de scholen geeft aan dat ze zowel de woordenschatkennis als de luistervaardigheid Nederlands van hun leerlingen in kaart brengen voor de verplichte taalscreening. Zeven scholen zeggen enkel woordenschat te meten, vijf scholen meten woordenschat, luistervaardigheid en spreekvaardigheid, een school meet enkel luistervaardigheid, een school

meet de spel- en leesvaardigheid van instromende leerlingen en nog een andere school meet de woordenschatkennis, spreekvaardigheid en spellingsvaardigheid van nieuwe leerlingen. De situatie is in de meeste scholen echter iets gevarieerder: voor tien scholen geven de verschillende beleidsleden andere onderdelen van taalvaardigheid en taalkennis aan die in kaart gebracht worden bij de verplichte taalscreening. Bovendien nemen ze bijna allemaal de SALTO af, die enkel luistervaardigheid meet.



Nadien werd de beleidsleden gevraagd wat ze met de resultaten van de verplichte taalscreening doen. 88% van de beleidsleden is het eens tot helemaal eens met de stelling ‘we bespreken de resultaten van de taalscreening met het schoolteam’. Slechts 5,5% is het oneens of helemaal oneens met deze stelling. Dat beperkte aantal beleidsleden behoort niet tot dezelfde school. Niet ieder beleidslid in een school ervaart de verspreiding van de resultaten van de verplichte taalscreening dus op dezelfde manier. Vijf beleidsleden staan er ‘neutraal’ tegenover. Het merendeel van de beleidsleden is het niet eens of helemaal oneens met de stelling dat de resultaten van de taalscreening worden besproken met de leerlingen (66%). Slechts een minderheid, ongeveer 12% van de beleidsleden, geeft aan dat de school de resultaten ook met leerlingen bespreekt. Het merendeel van de beleidsleden is het er daarentegen wel mee eens dat de resultaten worden besproken met externe instanties als het CLB (74%) en met ouders van leerlingen (65%).

We bespreken de resultaten met

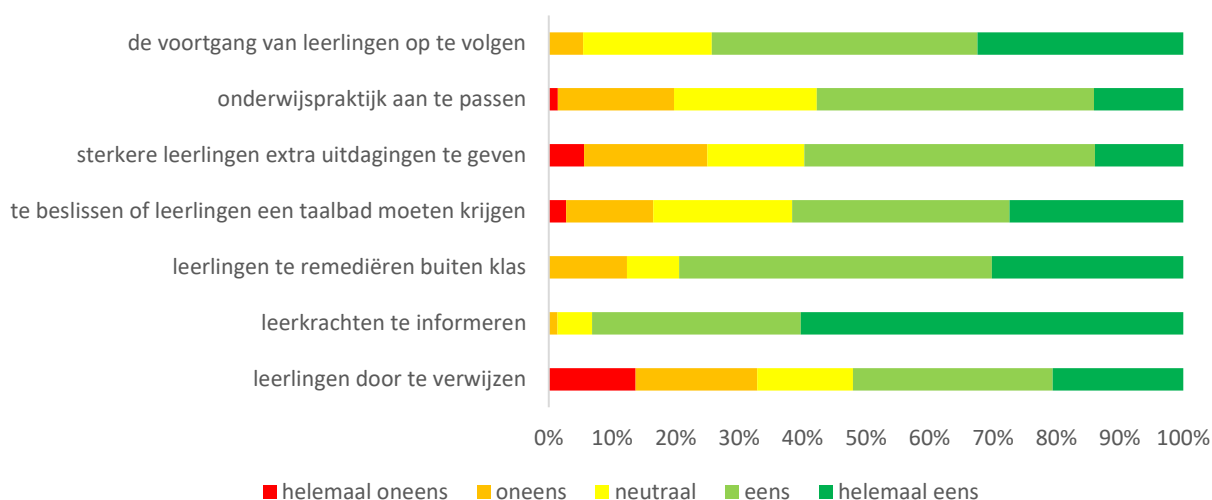


Bijna alle beleidsleden geven aan dat de resultaten van de taalscreening worden gebruikt om leerkrachten te informeren over de taalcompetenties van hun leerlingen (93% eens tot helemaal eens). Daarnaast worden de resultaten gebruikt om te bepalen of een leerling remediëring nodig heeft buiten de klas (80% eens tot helemaal eens). Bijna 12% geeft daarentegen aan het oneens te zijn met dat gebruik van de taalscreeningsresultaten. Op twee scholen na zijn de antwoorden van de beleidsleden van eenzelfde school voor deze stellingen vergelijkbaar.

Drie op de vier beleidsleden zijn het eens tot helemaal eens met de stelling dat de resultaten van de taalscreening in zijn of haar school gebruikt worden als beginmeting om de voortgang van leerlingen doorheen hun schoolcarrière verder op te volgen. Over de stelling dat de resultaten gebruikt worden om te bepalen of een leerling een taalbad dan wel meer uitdagende taken moet krijgen, heerst iets meer onenigheid. De resultaten worden volgens het merendeel van de beleidsleden (ongeveer 60%) gebruikt om te bepalen of een leerling een taalbad moet volgen of meer uitdagende taken moet krijgen. Bijna 15% van de beleidsleden is het echter oneens met de uitspraak dat de resultaten worden gebruikt om leerlingen een taalbad te laten volgen, voor uitdagende taken is dat 25%. Iets meer dan de helft van de beleidsleden (51%) is het ermee eens tot helemaal eens dat de resultaten van de taalscreening worden gebruikt om leerlingen door te verwijzen of externe hulpverlening aan te vragen. Voor deze stellingen zien we overigens (sterke) verschillen tussen beleidsleden in eenzelfde school. Dat kan erop wijzen dat er geen expliciete afspraken zijn of een duidelijk beleid is over wat er moet gebeuren met de resultaten van de taalscreening op het gebied van actieve maatregelen.

Ongeveer 60% van de beleidsleden geeft verder nog aan dat de resultaten van de verplichte taalscreening worden gebruikt om de eigen onderwijspraktijk aan te passen, maar ook hier bevinden niet alle beleidsleden binnen eenzelfde school zich op gelijke hoogte.

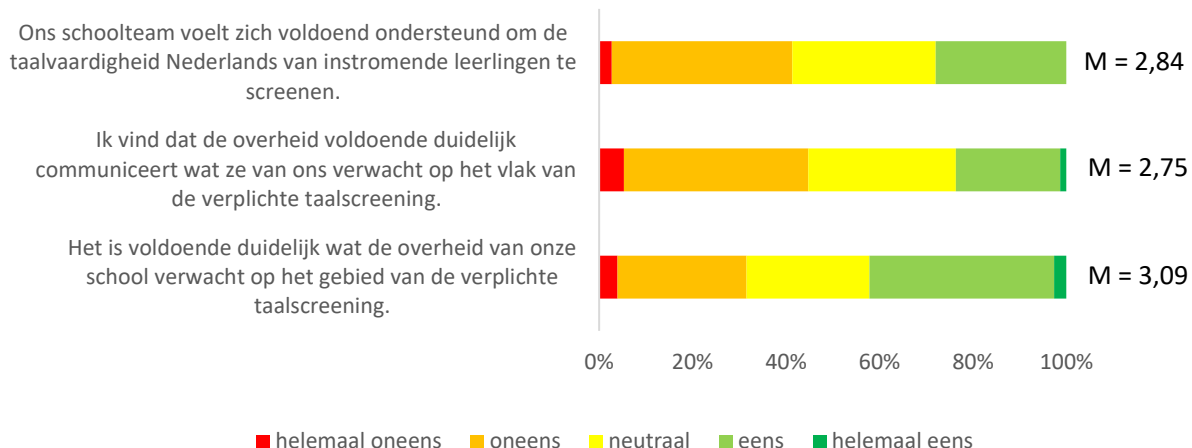
We gebruiken de resultaten van de taalscreening om



3.1.1.2 De verplichte taalscreening en het schoolteam

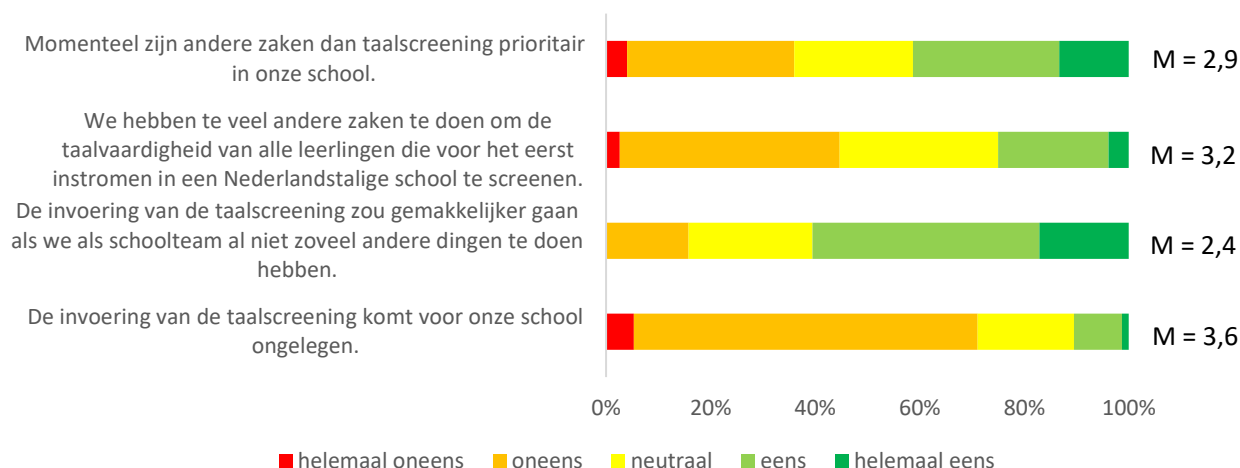
Gemiddeld genomen voelen beleidsleden zich onvoldoende ondersteund om de taalvaardigheid Nederlands te screenen van alle leerlingen die voor het eerst instromen in het Nederlandstalig onderwijs. Met de eerste stelling uit die schaal is ongeveer een op de vijf beleidsleden het eens: hun team voelt zich volgens hen voldoende ondersteund om de taalvaardigheid te screenen. 40% van de beleidsleden is het daarentegen (helemaal) oneens met die stelling. Net niet de helft van de beleidsleden is het oneens met de uitspraak dat de overheid voldoende duidelijk communiceert wat er van hun school verwacht wordt met de verplichte taalscreening. Voor ongeveer 20% van de beleidsleden is het dan weer wel duidelijk. De rest schippert er wat tussenin en reageert met 'neutraal'. Gemiddeld gezien vinden beleidsleden het wel enigszins duidelijk wat er van hen verwacht wordt met betrekking tot de verplichte taalscreening. Bijna de helft van de beleidsleden geeft aan het eens of helemaal eens te zijn met die stelling. Voor een op de vier beleidsleden is het daarentegen onduidelijk wat de overheid van hun school verwacht.

Ondersteuning taalscreening



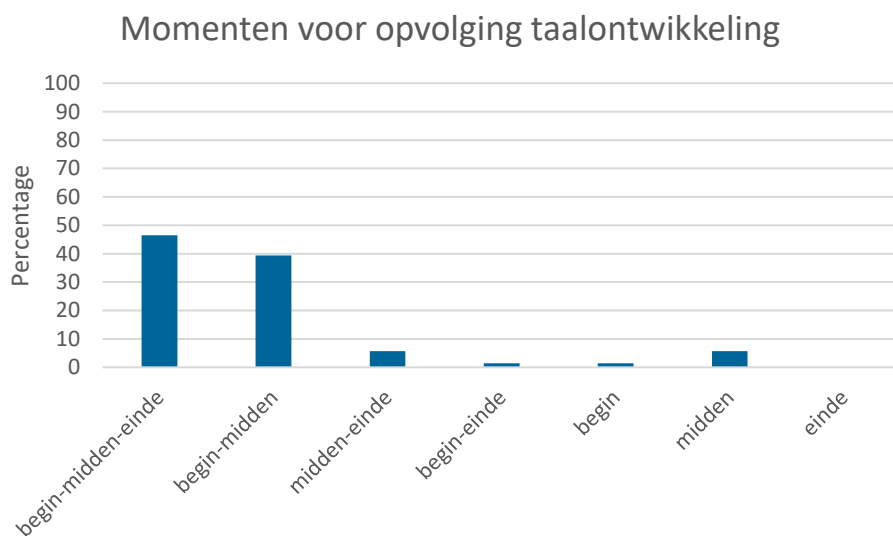
Voor iets meer dan 40% van de beleidsleden zijn andere zaken dan de verplichte taalscreening op dit moment meer prioritair in hun school. Net geen 40% is het dan weer oneens met die uitspraak en ziet geen andere prioriteiten die hen beletten om de taalvaardigheid van leerlingen te screenen wanneer ze voor het eerst instromen. Bijna de helft geeft bovendien aan het oneens te zijn met de uitspraak dat ze momenteel te veel andere zaken te doen hebben om de taalvaardigheid van leerlingen te screenen. Twee op de drie beleidsleden geven toe dat de taalscreening gemakkelijker zou gaan als ze als schoolteam al niet zoveel andere dingen te doen hebben, maar de invoering ervan komt volgens de overgrote meerderheid niet ongelegen voor hun school. Slechts een kleine 10% van de beleidsleden is het met die laatste uitspraak eens.

Turbulentie taalscreening

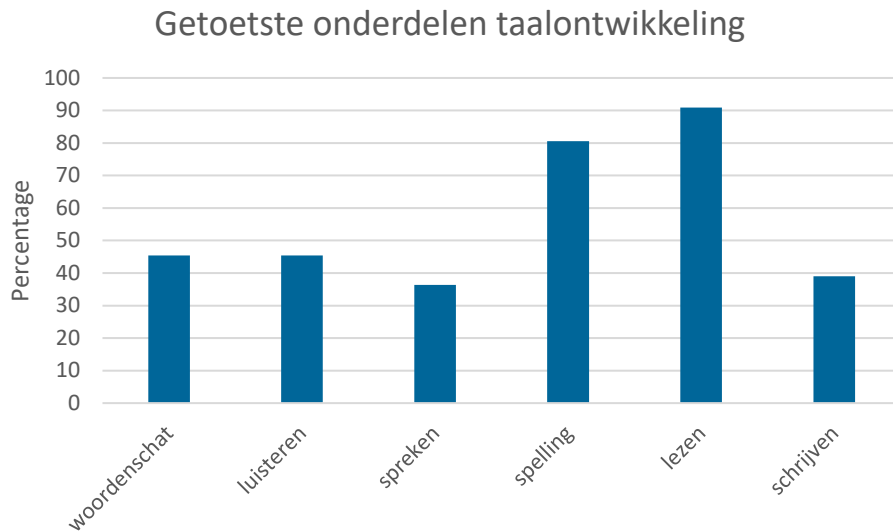


3.1.1.3 Opvolging van taalcompetenties doorheen de schoolcarrière

Alle beleidsleden geven aan dat de school de taalontwikkeling van leerlingen opvolgt met gestandaardiseerde instrumenten doorheen hun schoolcarrière lager onderwijs. Het merendeel van de beleidsleden geeft aan dat de school dat zowel in het begin, midden en aan het einde van het schooljaar doet, of aan het begin en het einde. Een kleine groep beleidsleden geeft aan dat ze de taalcompetenties van leerlingen enkel in het midden en aan het einde van het schooljaar in kaart brengen, of aan het begin en aan het einde. Geen enkel beleidslid geeft aan dat de school enkel taaltoetsen afneemt bij leerlingen aan het einde van het schooljaar. We kunnen dus concluderen dat alle scholen de taalontwikkeling van hun leerlingen frequent opvolgen, al duidt niet elk beleidslid uit dezelfde school hetzelfde antwoord aan. Dat kan erop wijzen dat er geen consistente afspraken worden gemaakt over het evaluatiebeleid rond taal in de school.



Lezen en spelling worden het vaakst aangeduid door beleidsleden bij de opvolging van de taalontwikkeling van leerlingen. Daarnaast geven verschillende beleidsleden aan dat in hun school ook woordenschat, luisteren, schrijven en spreken worden getoetst. Een school geeft daarnaast expliciet aan taalsystematiek te testen bij haar leerlingen. Ook hier geven beleidsleden binnen eenzelfde school echter verschillende antwoorden.

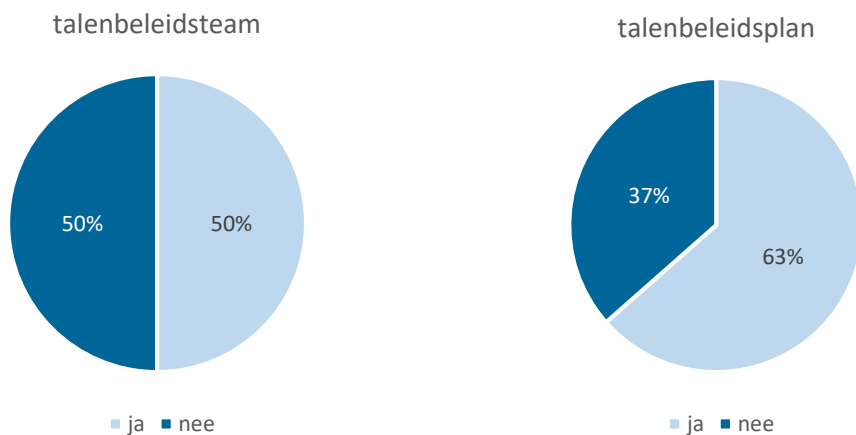


Het merendeel van beleidsleden (73,3%) geeft aan dat de school taaltoetsen afneemt bij alle leerlingen. 20% van de beleidsleden geeft expliciet aan dat ze taaltoetsen afneemt bij alle leerlingen, maar mét specifieke aandacht voor taalzwakke leerlingen of anderstalige leerlingen. Een beleidslid geeft aan dat de school enkel toetsen afneemt bij taalzwakke en anderstalige leerlingen en nog een school neemt volgens het beleidslid dat de vragenlijst invulde taaltoetsen af bij alle leerlingen met uitzondering van leerlingen waarbij een leerstoornis werd vastgesteld.

3.1.2 Talenbeleid volgens beleidsleden

3.1.2.1 Aanwezigheid talenbeleidsteam en talenbeleidsplan

Ruim 60% van de beleidsleden geeft aan dat de school beschikt over een talenbeleidsplan. In de praktijk hebben 21 van de 28 scholen een talenbeleidsplan (75%). De helft van de beleidsleden geeft aan dat er een talenbeleidsteam aanwezig is in de school. In de praktijk blijkt inderdaad dat de helft van de scholen officieel een talenbeleidsteam heeft.



3.1.2.2 Betrokkenen bij de afspraken rond taalstimulering

81% van de beleidsleden geeft aan dat de directie in sterke tot zeer sterke mate betrokken is bij de afspraken rond taalstimulering van de school. 12% geeft aan dat de directie in zekere mate betrokken is. In een school zijn er (nog) geen gezamenlijke afspraken rond taalstimulering en zijn de vragen rond betrokkenheid dus 'niet van toepassing' volgens de beleidsleden van de school. Vier beleidsleden geven aan dat de directie niet tot nauwelijks betrokken is bij de afspraken rond taalstimulering in hun school. Slechts twee van die beleidsleden werken in dezelfde school.

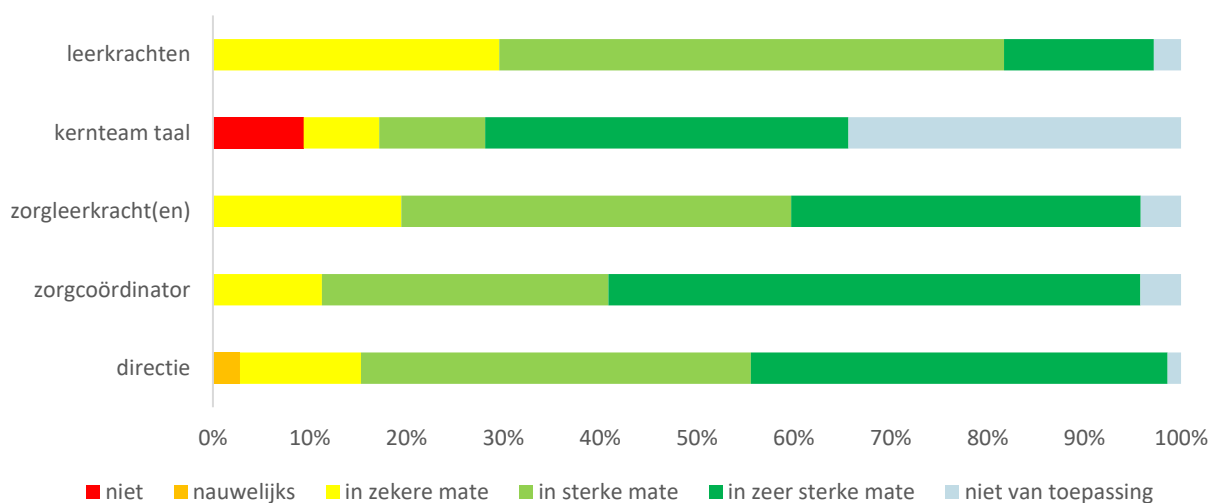
De zorgcoördinator is volgens 84,5% van de beleidsleden sterk tot zeer sterk betrokken bij taalstimuleringsafspraken binnen de school. In 11% van de gevallen is hij of zij in zekere mate betrokken volgens de beleidsleden. De overige beleidsleden duiden 'niet van toepassing' aan.

Over het algemeen zijn ook de andere zorgleerkrachten in sterke tot zeer sterke mate betrokken bij de taalstimulering op school (76%). Ongeveer 20% van de beleidsleden geeft aan dat de zorgleerkrachten er in zekere mate bij betrokken zijn, de overige duiden 'niet van toepassing' aan.

Het kernteam taal is volgens een kleine 10% van de beleidsleden niet betrokken bij de afspraken rond taalstimulering in de school. Ongeveer 34% geeft aan dat die vraag niet van toepassing is voor hun school. Allicht geldt dat ook voor die eerste 10%. In de overige gevallen geven beleidsleden aan dat het talenbeleidsteam in zekere mate (8%), sterke mate (11%) tot zeer sterke mate (37,5%) betrokken is bij de bepaling van de taalstimuleringsaanpak van de school.

De leerkrachten die voor de klas staan zijn volgens de meerderheid van de beleidsleden (67,6%) betrokken bij de afspraken rond taalstimulering. Bijna 30% geeft aan dat leerkrachten in zekere mate betrokken zijn bij de taalstimuleringsinitiatieven. Geen enkel beleidslid geeft aan dat de leerkrachten van de school nauwelijks of niet betrokken zijn bij de taalstimuleringsaanpak van de school. Volgens twee beleidsleden was deze vraag niet van toepassing voor hun school.

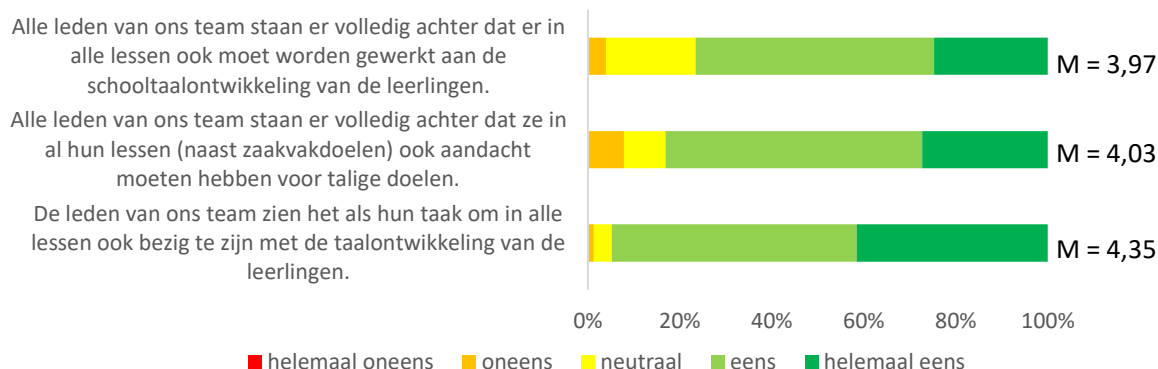
Betrokkenheid bij afspraken taalstimulering



3.1.2.3 Talenbeleid en het schoolteam

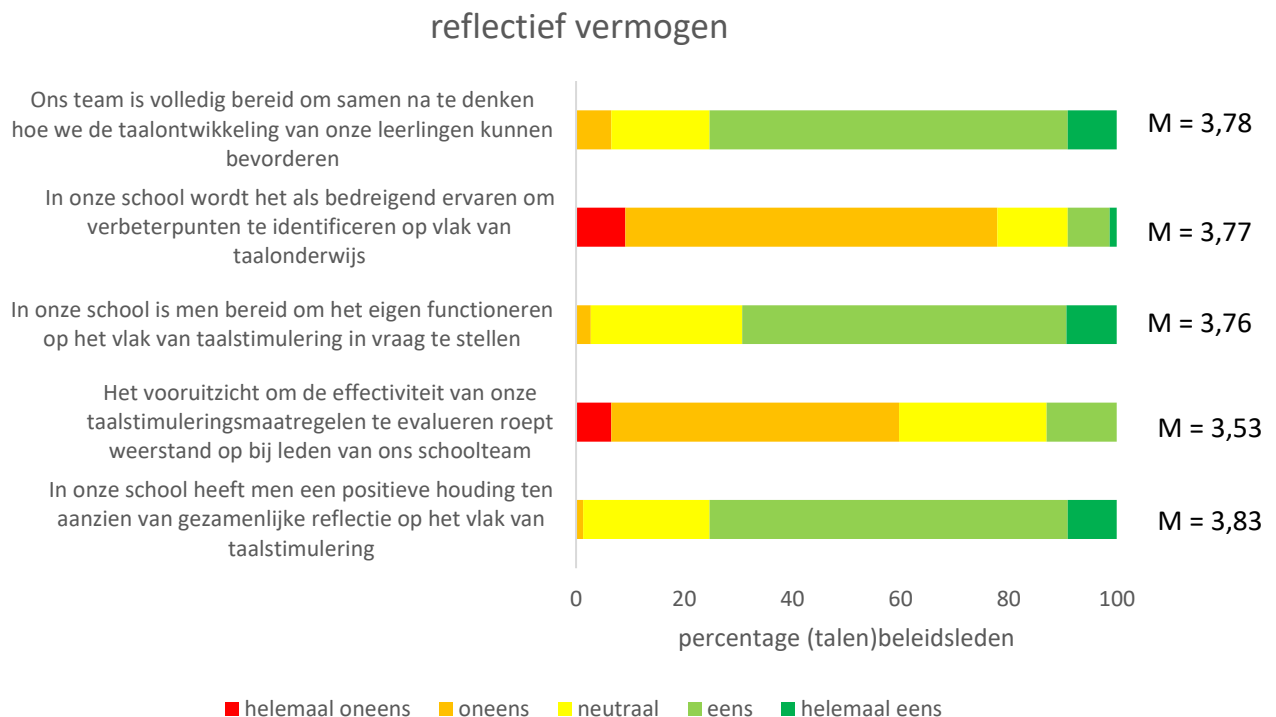
Beleidsleden lager onderwijs ervaren hun teamleden over het algemeen als sterk geëngageerd om taalgericht onderwijs aan te bieden aan de leerlingen. Slechts enkele beleidsleden zijn het oneens met de drie stellingen die teamengagement in kaart brengen. Bijna 80% van de beleidsleden is het eens met de stelling dat alle leden van het team er volledig achter staan om in alle lessen te werken aan de schooltaalontwikkeling van de leerlingen. Een kleine 20% van de beleidsleden reageert neutraal op die stelling. Het merendeel van de beleidsleden geeft aan dat hun teamleden erachter staan dat ze naast zaakvakdoelen aandacht moeten hebben voor talige doelen. Bijna alle beleidsleden zijn er overigens van overtuigd dat alle teamleden het als hun taak beschouwen om de taalontwikkeling van leerlingen in alle lessen te bevorderen.

Teamengagement



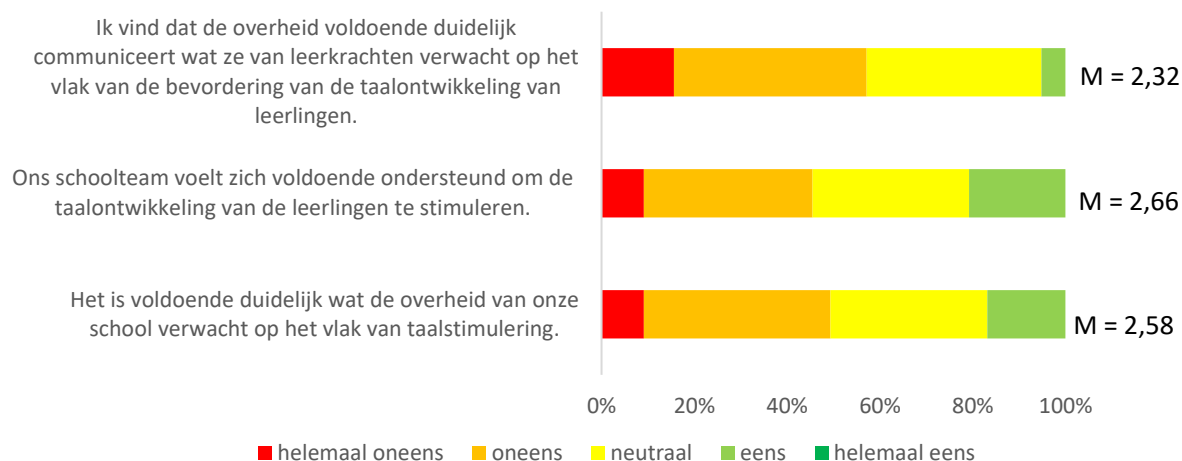
Ook wat betreft het reflectief vermogen van hun schoolteam voor taalstimulering schatten beleidsleden de werking van hun team over het algemeen redelijk hoog in. Iets meer dan 60% van de beleidsleden is het eens tot helemaal eens dat men in de school een positieve houding heeft ten aanzien van gezamenlijke reflectie op het vlak van taalstimulering. Een minderheid van de beleidsleden reageert neutraal op die stelling en amper één iemand is het ermee oneens. Het team

is ook bereid om het eigen functioneren voor taalstimulering in vraag te stellen en er samen over na te denken volgens de meeste beleidsleden.



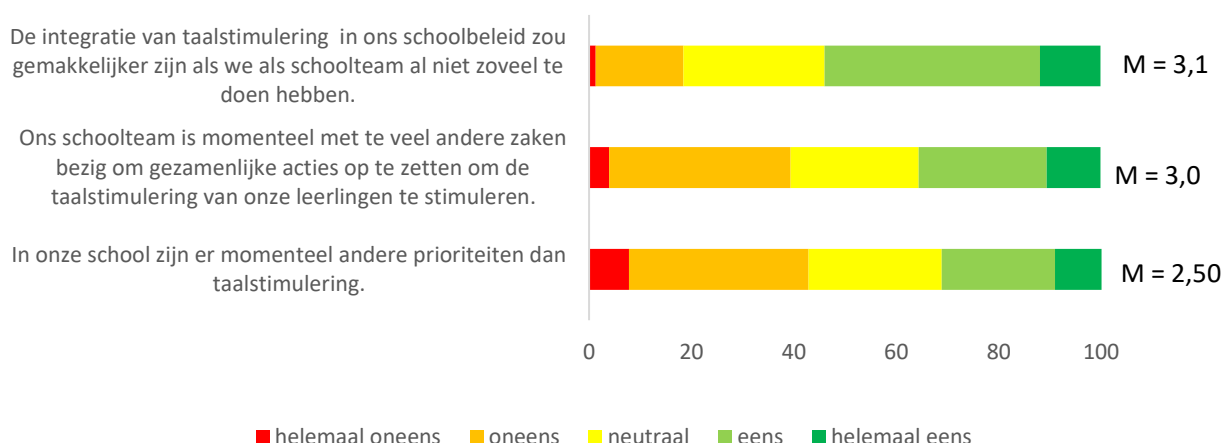
Met de schaal ‘ondersteuning voor taalstimulering’ gingen we na in welke mate beleidsleden aanvoelen dat ze weten wat de overheid van hen verwacht met betrekking tot taalstimulering. Over het algemeen liggen de gemiddeldes eerder aan de lage kant, wat aantoont dat het voor beleidsleden niet helemaal duidelijk is wat er precies van hen verwacht wordt. Iets meer dan de helft van de beleidsleden is het oneens met de stelling dat de overheid voldoende duidelijk communiceert wat ze van leerkrachten verwacht op het vlak van de bevordering van de taalontwikkeling van leerlingen. Slechts een kleine minderheid is het eens met die stelling. Daarnaast geeft iets meer dan 40% van de beleidsleden aan dat het schoolteam zich onvoldoende ondersteund voelt om de taalontwikkeling van de leerlingen te stimuleren. 20% van de beleidsleden heeft daarentegen wel het gevoel voldoende ondersteund te worden. Voor ongeveer de helft van de beleidsleden is het onduidelijk wat de overheid van de school verwacht op het vlak van taalstimulering, terwijl het voor iets minder dan een op de vijf beleidsleden wel duidelijk is.

Ondersteuning taalstimulering



Over het algemeen ervaren de scholen enige turbulentie om op schoolniveau bezig te zijn met een beleid rond taalstimulering, maar zien ze taalstimulering wel als prioritair voor hun school. De eerste stelling gaat na hoeveel turbulentie beleidsleden ervaren voor taalstimulering. Ongeveer de helft van de beleidsleden is het daarmee eens tot helemaal eens. De integratie van taalstimulering zou volgens hen gemakkelijker zijn als ze niet zoveel andere dingen te doen hebben. 20% is het daarentegen oneens tot helemaal oneens. 40% van de beleidsleden geeft daarentegen aan dat het schoolteam niet met te veel andere zaken bezig is om in te zetten op taalstimulering. Ongeveer een op de vier beleidsleden is het wel eens of helemaal eens met die stelling. Een op de vier beleidsleden geeft bovendien aan dat de school momenteel andere prioriteiten heeft dan taalstimulering. Voor ongeveer 40% van de beleidsleden wordt taalstimulering daarentegen niet gehinderd door andere prioriteiten.

Turbulentie taalstimulering

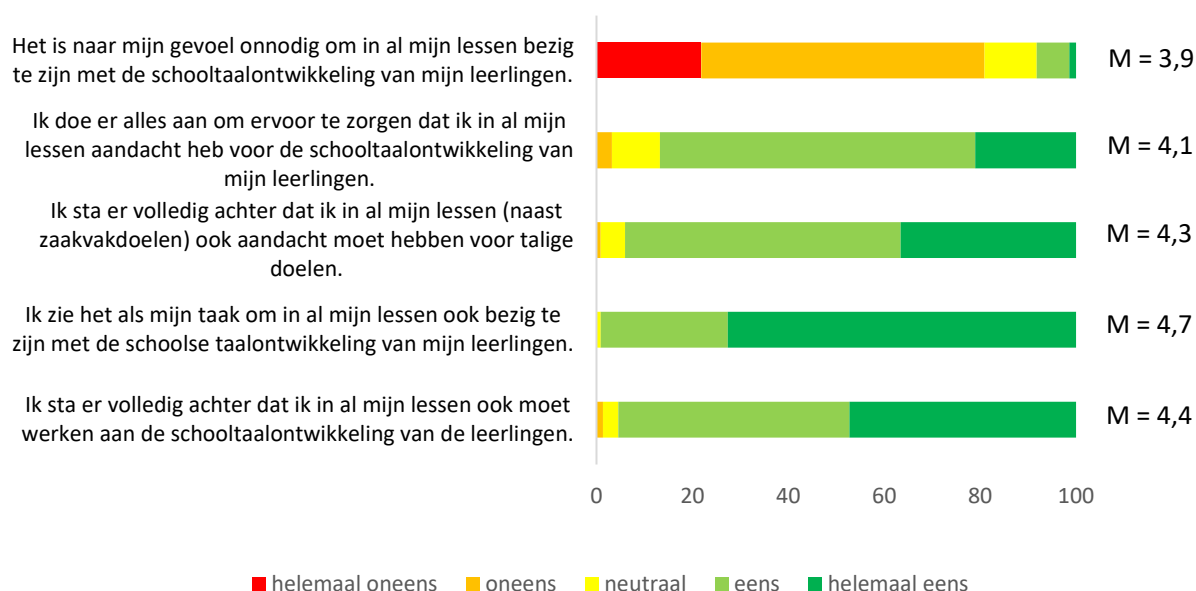


3.1.3 Talenbeleid en taalscreening volgens leerkrachten

3.1.3.1 Engagement om taalgericht onderwijs te bieden

Leerkrachten lager onderwijs blijken over het algemeen sterk geëngageerd om taalgericht onderwijs aan te bieden aan hun leerlingen. De figuur hieronder geeft de antwoorden weer van alle leerkrachten voor de verschillende items uit de schaal. Slechts een minderheid (8%) van de leerkrachten geeft aan dat ze het onnodig vindt om in al haar lessen bezig te zijn met de schooltaalontwikkeling van haar leerlingen. Nagenoeg alle leerkrachten zien het als hun taak om in alle lessen bezig te zijn met de schoolse taalontwikkeling van de leerlingen. Het merendeel van hen staat er volledig achter om in alle lessen aandacht te hebben voor schooltaalontwikkeling. Het grootste deel van de leerkrachten geeft zelf aan dat ook te doen, al zijn er eveneens leerkrachten die aangeven dat ze het met die stelling oneens zijn of er neutraal tegenover staan.

Engagement tot taalgericht onderwijs

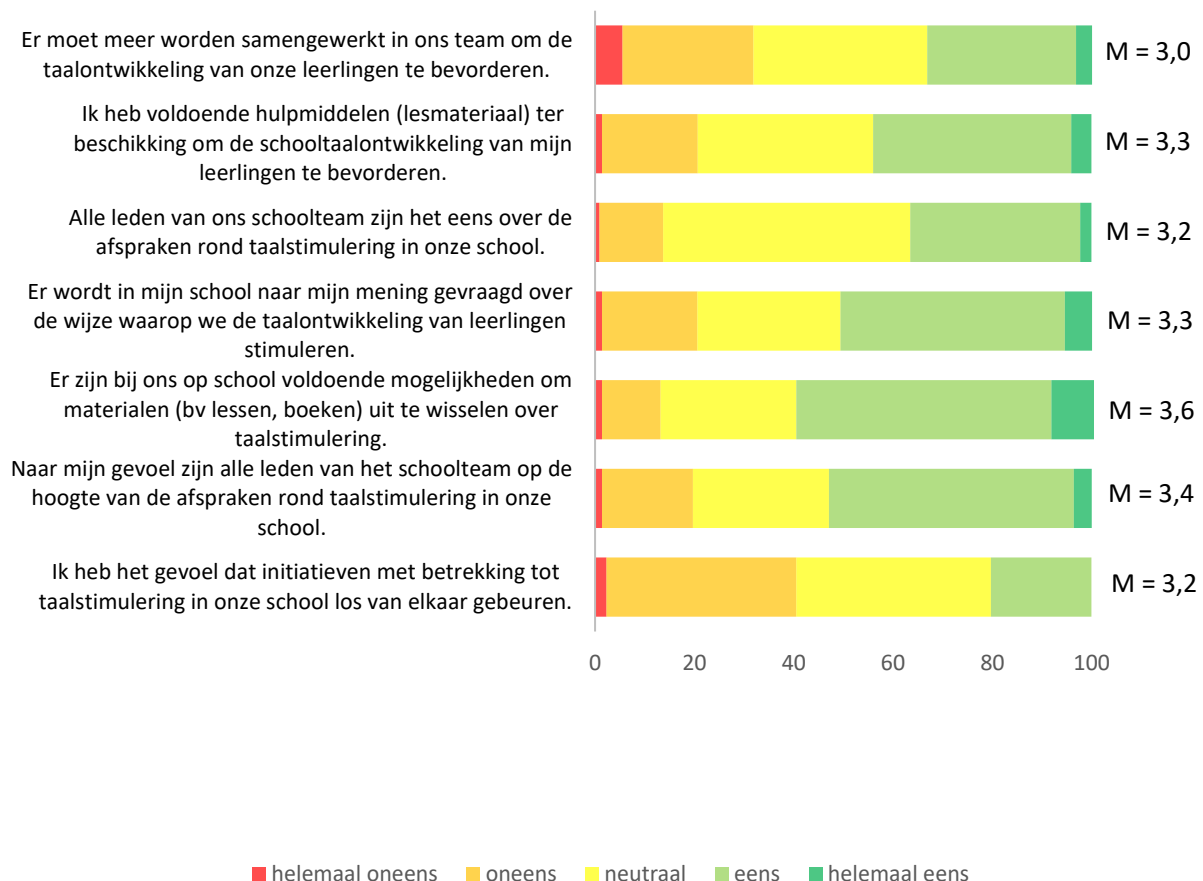


3.1.3.2 Structurele samenwerking taalstimulering

Leerkrachten ervaren gemiddeld gezien enige structurele samenwerking rond taalstimulering binnen hun schoolteam. Ongeveer de helft van de leerkrachten geeft aan het ermee eens te zijn dat er voldoende mogelijkheden zijn om materialen uit te wisselen over taalstimulering bij hen op school en dat er naar hun mening wordt gevraagd bij het maken van de afspraken over taalstimulering. Ongeveer de helft van de leerkrachten geeft ook aan het gevoel te hebben dat alle leden van het schoolteam op de hoogte zijn van de afspraken die er binnen het schoolteam worden gemaakt over taalstimulering. Net iets minder dan de helft van de leerkrachten geeft aan over voldoende hulpmiddelen te beschikken om de taalontwikkeling van leerlingen te stimuleren. Ongeveer 40% van de leerkrachten is het eens met de uitspraak dat 'alle leden van het schoolteam het eens zijn over de afspraken rond taalstimulering', terwijl iets meer dan een op drie leerkrachten aangeeft dat er meer moet worden samengewerkt om de taalontwikkeling van de leerlingen te

bevorderen. 40% geeft daarentegen aan niet het gevoel te hebben dat de initiatieven rond taalstimulering los van elkaar gebeuren. In de volgende figuur worden de reacties van de leerkrachten weergegeven.

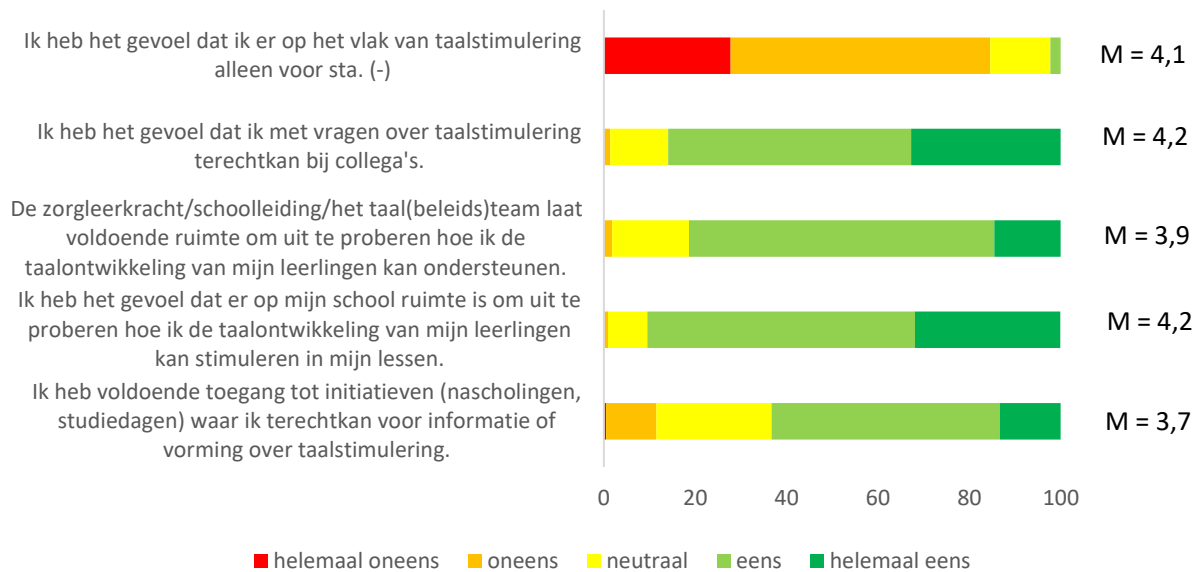
Samenwerking taalstimulering



3.1.3.3 Ondersteuning

Leerkrachten lager onderwijs ervaren gemiddeld gezien relatief veel ondersteuning: ze krijgen voldoende ruimte van de taal- of schoolbeleidsverantwoordelijken om te experimenteren met taalstimuleringsmaatregelen, hebben voldoende toegang tot nascholingen en hebben het gevoel bij collega's terecht te kunnen met vragen over taalstimulering. Het merendeel van de leerkrachten blijkt niet het gevoel te hebben er alleen voor te staan op het vlak van taalstimulering. De volgende figuur geeft de antwoorden van de leerkrachten grafisch weer.

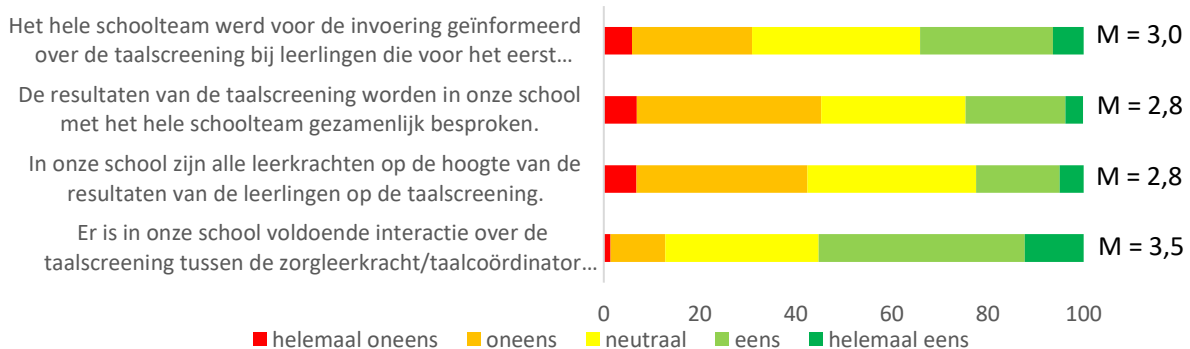
Ondersteuning



3.1.3.4 Communicatie taalscreening

Over de (resultaten van de) taalscreening wordt matig gecommuniceerd volgens de meeste leerkrachten. Iets minder dan 40% van de leerkrachten is het ermee eens tot helemaal eens dat het hele schoolteam voor de invoering van de verplichte taalscreening werd geïnformeerd. Net geen een op drie leerkrachten geeft aan dat de resultaten van de verplichte taalscreening met het volledige team worden besproken en dat alle leerkrachten ervan op de hoogte zijn. Ongeveer de helft van de leerkrachten geeft daarentegen aan dat er volgens hem of haar voldoende interactie is tussen leerkrachten en de zorgleerkracht over de taalscreening.

Communicatie taalscreening



3.2 Factoren die talenbeleid en taalscreening beïnvloeden

In dit deel gaan we na of er verschillen zijn tussen scholen voor de percepties van leerkrachten voor de talenbeleids- en taalscreeningsindicatoren. Daarnaast gaan we na welke factoren die ervaringen en overtuigingen van leerkrachten en beleidsleden over talenbeleid en taalscreening beïnvloeden. We proberen met andere woorden een antwoord te formuleren op onze tweede onderzoeksvraag (OV2): Zijn er verschillen in het talenbeleid van scholen? Welke factoren beïnvloeden het talenbeleid (taalstimulering en taalscreening) van scholen?

3.2.1 Schoolkenmerken en talenbeleid en taalscreening volgens beleidsleden

Verschillen tussen scholen

In een eerste stap gaan we na of er verschillen zijn tussen scholen in de percepties van beleidsleden over het talenbeleid en de taalscreening. Daarnaast gaan we na welke factoren hun percepties op het talenbeleid in hun school beïnvloeden. We gaan na of er verschillen zijn tussen scholen voor de zes talenbeleidsindicatoren die we aan de beleidsleden hebben voorgelegd, namelijk ‘teamengagement tot taalgericht onderwijs’, ‘ondersteuning voor taalstimulering’, ‘reflectief vermogen rond taalstimulering’, ‘afwezigheid van turbulentie voor taalstimulering’, ‘afwezigheid turbulentie voor taalscreening’ en ‘ondersteuning voor taalscreening’.

Voor vier van de zes indicatoren blijken er significante verschillen te bestaan tussen scholen. De mate van teamengagement tot taalgericht onderwijs verschilt niet van school tot school. Hetzelfde geldt voor de mate van ondersteuning die beleidsleden ervaren voor taalstimulering. De mate van turbulentie voor taalstimulering die beleidsleden ervaren, het reflectief vermogen, de ondersteuning die ze ervaren voor de verplichte taalscreening en de mate van turbulentie rond de verplichte taalscreening verschillen wel van school tot school. Het merendeel van de percepties over het talen- en taalscreeningsbeleid van de school verschilt van beleidslid tot beleidslid binnen de school, maar een deel van de verschillen kan dus ook worden verklaard door de school waar het beleidslid werkt.

Tabel 13 Geschatte varianties op school- en leerkrachtniveau voor de talenbeleids- en taalscreeningsindicatoren (nulmodel)⁶

	Schoolniveau	Individueel niveau
variantie teamengagement (SE)	0.000 (.000)	0.986*** (.162)
variantie reflectief vermogen (SE)	0.340* (.162)	0.672*** (.133)
variantie turbulentie taalstimulering (SE)	0.385* (.175)	0.593*** (.120)
variantie ondersteuning taalstimulering (SE)	0.269 (.163)	0.730*** (.148)
variantie ondersteuning taalscreening (SE)	0.408* (.190)	0.614*** (.079)
variantie turbulentie taalscreening (SE)	0.392* (.194)	0.673*** (.140)
p teamengagement	0.000	1.000
p reflectief vermogen	0.336	0.664

⁶ We voorzagen twee aparte modellen: één voor de talenbeleidsindicatoren, één voor de taalscreeningsindicatoren.

p turbulentie taalstimulering	0.394	0.606
p ondersteuning taalstimulering	0.269	0.731
p ondersteuning taalscreening	0.399	0.601
p turbulentie taalscreening	0.368	0.632

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Een deel van de ervaringen voor taalstimulering en taalscreening van beleidsleden blijkt significant samen te hangen. De mate van teamengagement hangt significant positief samen met de turbulentie die schoolteambeleidsleden ervaren en met het reflectief vermogen van het schoolteam. Hoe geëngageerder een beleidslid het team inschat, hoe minder turbulentie hij of zij ervaart op het gebied van taalstimulering en hoe hoger hij of zij het reflectief vermogen van het schoolteam inschat.

De mate van turbulentie die beleidsleden ervaren voor taalstimulering hangt ook samen met de ondersteuning voor taalstimulering en de turbulentie voor de verplichte taalscreening. Hoe meer beleidsleden taalstimulering als een prioriteit zien, hoe meer ze ook de taalscreening als een prioriteit zien voor hun school en hoe duidelijker het voor hen is wat er van wordt verwacht inzake taalstimulering. Beleidsleden die het reflectief vermogen van hun team hoger inschatten, ervaren overigens minder turbulentie voor de verplichte taalscreening.

De hoeveelheid ondersteuning die een beleidslid ervaart voor taalstimulering hangt positief samen met de mate van ondersteuning die hij of zij ervaart voor de verplichte taalscreening. Hoe meer ondersteuning een beleidslid voor taalstimulering ervaart, hoe hoger hij de verplichte taalscreening inschat als een prioriteit voor de school.

Tabel 14 Correlaties op beleidslidniveau tussen talenbeleidsindicatoren vragenlijst

	Team- engagement	Turbulentie taalstimulering	Reflectief vermogen	Ondersteuning taalstimulering	Ondersteuning taalscreening	Turbulentie taalscreening
ENG	1					
TT	0.28*	1				
RV	0.40***	0.22	1			
OT	-0.01	0.49**	0.15	1		
OS	-0.02	0.04	0.09	0.39*	1	
TTS	0.17	0.80***	0.31*	0.51**	0.18	1

Talenbeleid en taalscreeningsindicatoren beïnvloed door individuele kenmerken

Tabel 16 geeft de effecten weer van de individuele kenmerken van de beleidsleden op de talenbeleids- en taalscreeningsindicatoren. Vrouwelijke talenbeleidsleden schatten het engagement van hun team om de taalontwikkeling van leerlingen te stimuleren significant hoger in. Hoe meer ervaring beleidsleden hebben in hun school, hoe minder duidelijk ze de overheidsmaatregelen met betrekking tot taalstimulering vinden, en hoe minder ondersteuning ze ervaren voor taalstimulering.

Tabel 15 Effecten van individuele kenmerken van beleidsleden op talenbeleids- en taalscreeningsindicatoren

	Team- engagement	Reflectief vermogen	Turbulentie taal- stimulering	Onder- steuning taal- stimulering	Onder- steuning taal- screening	Turbulentie taal- screening
Geslacht (vrouw)	.651* (.327)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Ervaring school (gem)	n.s.	n.s.	n.s.	-.049* (.016)	n.s.	n.s.

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Na toevoeging van individuele kenmerken van talenbeleidsleden blijven er significante verschillen bestaan in de mate waarin beleidsleden het reflectief vermogen van het team, turbulentie voor taalstimulering, taalscreening en ondersteuning voor de verplichte taalscreening ervaren (Tabel 17).

Tabel 16 Geschatte varianties voor talenbeleidsindicatoren op school- en beleidslidniveau (achtergrondkenmerken beleidsleden)

	Schoolniveau	Individueel niveau
variantie teamengagement (SE)	0.000 (.000)	0.921*** (.151)
variantie reflectief vermogen (SE)	0.331* (.159)	0.672*** (.133)
variantie turbulentie taalstimulering (SE)	0.403* (.178)	0.677*** (.134)
variantie ondersteuning taalstimulering (SE)	0.310 (.161)	0.607*** (.124)
variantie ondersteuning taalscreening (SE)	0.408* (.188)	0.602*** (.124)
variantie turbulentie taalscreening (SE)	0.388* (.190)	0.649*** (.135)
p teamengagement	0.000	1.000
p reflectief vermogen	0.328	0.672
p turbulentie taalstimulering	0.409	0.591
p ondersteuning taalstimulering	0.336	0.664
p ondersteuning taalscreening	0.399	0.601
p turbulentie taalscreening	0.368	0.632

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Talenbeleid en taalscreeningsindicatoren beïnvloed door schoolkenmerken

In deze stap gaan we na of bepaalde schoolkenmerken een invloed hebben op de wijze waarop beleidsleden het talenbeleid in hun school ervaren.

De percepties van beleidsleden ten aanzien van het talen- en taalscreeningsbeleid van hun school blijken beïnvloed te worden door verschillende schoolkenmerken. Het percentage laag-SES leerlingen / leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands in de school heeft een significant positieve invloed op de mate van turbulentie die beleidsleden ervaren om de taalontwikkeling van leerlingen te stimuleren. Hoe hoger het percentage laag-SES-leerlingen of leerlingen met een andere thuistaal, hoe sterker beleidsleden taalstimulering als een prioriteit ervaren voor hun school. De schoolgrootte heeft een randsignificant negatief effect op de

hoeveelheid reflectief vermogen het team heeft in de perceptie van talenbeleidscoördinatoren: hoe groter de school, hoe lager het reflectief vermogen van het team. Talenbeleidsleden die in scholen werken met een talenbeleidsteam beschouwen de verplichte taalscreening meer als een prioriteit en ervaren dus minder turbulentie dan beleidsleden in scholen zonder talenbeleidsteam.

Tabel 17 Effecten van schoolkenmerken op talenbeleids- en taalscreeningsindicatoren volgens beleidsleden

	Team-engagement	Turbulentie taalstimulering	Reflectief vermogen	Ondersteuning taalstimulering	Ondersteuning taalscreening	Turbulentie taalscreening
School-grootte	n.s.	n.s.	-.324 (.144) \$	n.s.	n.s.	n.s.
% laag-SES leerlingen⁷	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
% AT leerlingen	n.s.	.470 (.126) **	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Net	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Centrumstad	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Talenplan	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Talenteam	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	.801 (.264)**

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001; \$ < .08

De toevoeging van de schoolkenmerken zorgt ervoor dat de verschillen tussen scholen verder afnemen. Er zijn geen significante verschillen meer tussen scholen. Tabel 19 geeft de schattingen van de varianties weer na correctie voor de contextkenmerken van scholen.

Tabel 18 Geschatte varianties voor talenbeleidsindicatoren op school- en beleidslidniveau (achtergrondkenmerken beleidsleden en schoolkenmerken)

	Schoolniveau	Individueel niveau
variantie teamengagement (SE)	0.000 (.000)	0.874*** (.144)
variantie reflectief vermogen (SE)	0.253 (.135)	0.645*** (.127)
variantie turbulentie taalstimulering (SE)	0.195 (.118)	0.571*** (.114)
variantie ondersteuning taalstimulering (SE)	0.282 (.152)	0.611*** (.124)
variantie ondersteuning taalscreening (SE)	0.257 (.148)	0.624*** (.127)
variantie turbulentie taalscreening (SE)	0.172 (.131)	0.694 *** (.141)
p teamengagement	0.000	1.000
p reflectief vermogen	0.282	0.718
p turbulentie taalstimulering	0.255	0.745
p ondersteuning taalstimulering	0.316	0.684
p ondersteuning taalscreening	0.292	0.708
p turbulentie taalscreening	0.199	0.801

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

⁷ Het percentage laag-SES-leerlingen en leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands correleerde erg sterk op schoolniveau (>.8). Daarom namen we slechts één van de twee aspecten mee in de analyses. Beide variabelen leveren gelijkaardige resultaten op. Met andere woorden: de effecten die gevonden worden voor het percentage anderstalige leerlingen in de school gelden even goed voor het percentage laag-SES-leerlingen.

Samengevat

De leeftijd van beleidsleden heeft een significant negatieve invloed op hun percepties van de turbulentie en de ondersteuning die ze rond taalstimulering ervaren. Hoe ouder beleidsleden zijn, hoe meer ze het idee hebben dat de school te veel andere zaken te doen heeft om een goed taalstimuleringsbeleid op poten te zetten en hoe minder duidelijk het voor hen is wat er precies van hun school wordt verwacht qua taalstimulering. Daarnaast beïnvloedt het volgen van een nascholing de percepties van beleidsleden over het engagement van hun team in positieve zin. Beleidsleden die in de afgelopen twee jaar een nascholing rond taal volgden over taalstimulering schatten het engagement van hun schoolteam om taalgericht onderwijs te bieden in alle lessen hoger in dan beleidsleden die geen nascholing rond taal volgden.

Het percentage leerlingen met een andere thuistaal/laag-SES beïnvloedt de mate van turbulentie die beleidsleden ervaren voor taalstimulering. Beleidsleden die werken in een school die meer laag-SES-leerlingen heeft dan gemiddeld ervaren minder hinder om de taalvaardigheid van leerlingen te stimuleren en zien het meer als een prioriteit dan beleidsleden in scholen met een gemiddeld percentage anderstalige / laag-SES-leerlingen. Beleidsleden uit scholen met een talenbeleidsteam beschouwen de taalscreening sterker als een prioriteit voor de school. Er blijven evenwel significante verschillen bestaan tussen scholen na de invoering van de verschillende contextkenmerken, net zoals er ook verschillen te vinden blijven tussen beleidsleden binnen eenzelfde school.

3.2.2 Talenbeleid en taalscreening volgens leerkrachten

Verschillen tussen scholen

Aan de hand van een multivariaat nulmodel waarin we de gemiddelde scores per school voor vier componenten als uitkomstvariabelen nemen, gaan we in een eerste stap na of er verschillen zijn tussen scholen voor de vier talenbeleidsindicatoren ‘engagement tot taalgericht onderwijs’, ‘ondersteuning voor taalstimulering’, ‘structurele samenwerking rond taalstimulering binnen het schoolteam’ en ‘communicatie over (de resultaten van) taalscreening’.

Voor drie van de vier indicatoren blijken er significante verschillen tussen scholen te bestaan. De mate van engagement tot taalgericht onderwijs verschilt niet van school tot school, maar de mate van ondersteuning en samenwerking zoals leerkrachten die ervaren en de mate waarin er gecommuniceerd wordt over de taalscreening verschillen wel van school tot school. De school verklaart ongeveer 31% van de verschillen tussen de ondersteuning die leerkrachten ervaren om aan taalstimulering te doen en 35% van de verschillen in de mate van samenwerking rond taalstimulering binnen schoolteams. Ongeveer 18% van de verschillen in communicatie over de taalscreening die leerkrachten ervaren is ook toe te schrijven aan het schoolniveau. Het merendeel van de percepties van leerkrachten over het talenbeleid van de school verschilt van leerkracht tot leerkracht binnen de school, maar een deel van de verschillen kan worden verklaard door de school waar de leerkracht lesgeeft.

Tabel 19 Geschatte varianties op school- en leerkrachtniveau voor de talenbeleids- en taalscreeningsindicatoren

	Schoolniveau	Leerkrachtniveau
variantie engagement (SE)	.007 (.008)	0.198*** (.020)
variantie ondersteuning taalstimulering (SE)	.070** (.025)	0.157*** (.016)
variantie structurele samenwerking (SE)	0.130** (.044)	0.241*** (.025)
variantie communicatie taalscreening (SE)	0.099* (.043)	0.440*** (.045)
p engagement	.034	.66
p ondersteuning taalstimulering	.308	.69
p structurele samenwerking	.350	.65
p communicatie taalscreening	.184	.82

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

De verschillende talenbeleidsindicatoren hangen onderling zwak tot gemiddeld samen. Leerkrachten die meer geëngageerd zijn om de taalontwikkeling van hun leerlingen in alle lessen te bevorderen, ervaren ook meer ondersteuning en samenwerking in hun school en omgekeerd. Leerkrachten die aangeven dat er in hun school wordt gecommuniceerd over de taalscreening, ervaren over het algemeen ook meer ondersteuning om de taalontwikkeling van hun leerlingen te stimuleren en ervaren meer structurele samenwerking rond taalstimulering binnen het schoolteam en omgekeerd.

Tabel 20 Correlaties tussen talenbeleidsindicatoren op leerkrachtniveau

	engagement	ondersteuning	samenwerking	taalscreening
engagement	1			
ondersteuning	.33***	1		
samenwerking	.27***	.55***	1	
taalscreening	.21**	.30***	.47***	1

** p < .01, *** p < .001

Ook op schoolniveau correleren sommige talenbeleidsindicatoren significant. Scholen waarin leerkrachten meer ondersteuning ervaren om de taalontwikkeling van leerlingen te bevorderen, zijn ook de scholen waarin leerkrachten aangeven dat er meer wordt samengewerkt rond taalstimulering en waarin er wordt gecommuniceerd over de taalscreening. Ook samenwerking rond taalstimulering en communicatie van de taalscreening hangen significant positief samen. Scholen waarin afspraken worden gemaakt over taalstimulering communiceren ook meer rond de taalscreening.

Tabel 21 Correlaties tussen talenbeleidsindicatoren op schoolniveau

	engagement	ondersteuning	samenwerking	taalscreening
engagement	1			
ondersteuning	.47	1		
samenwerking	.17	.90**	1	
taalscreening	.92	.67*	.78*	1

** p < .01, *** p < .001

Verschillen tussen scholen verklaard door individuele kenmerken van leerkrachten

Vervolgens gaan we na of bepaalde factoren de percepties van leerkrachten voor de vier talenbeleidsindicatoren beïnvloeden. In een eerste stap gaan we na of bepaalde achtergrondkenmerken van leerkrachten hun percepties over talenbeleid beïnvloeden en of die kenmerken verschillen tussen scholen kunnen verklaren.

Het geslacht van leerkrachten blijkt een positief significante invloed te hebben op de mate van engagement om taalgericht vakonderwijs te bieden. Vrouwelijke leerkrachten geven aan meer geëngageerd te zijn om in alle lessen aandacht te hebben voor de taalontwikkeling van leerlingen dan hun mannelijke collega's.

Daarnaast heeft de ervaring in de school een positieve invloed op de mate van ondersteuning die leerkrachten ervaren om de taalontwikkeling van hun leerlingen te stimuleren en op de mate van structurele samenwerking over taalstimulering binnen de school. Hoe langer leerkrachten in de school werken, hoe meer samenwerking en ondersteuning ze voor taalstimulering ervaren in hun school.

Ook het volgen van een nascholing beïnvloedt de percepties van leerkrachten. Leerkrachten die in de afgelopen twee jaar een nascholingen rond taal hebben gevolgd, ervaren significant meer ondersteuning en structurele samenwerking binnen hun school.

Tabel 22 Effecten van individuele kenmerken van leerkrachten op percepties talenbeleid en taalscreening

	Engagement	Ondersteuning	Structurele samenwerking	Taalscreening
Geslacht (vrouw)	0.253** (0.086)	n.s.	n.s.	n.s.
Ervaring school (gem)	n.s.	0.015* (0.006)	0.018* (0.007)	n.s.
Lid talenbeleidsteam	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Nascholing taal	n.s.	0.256*** (0.066)	0.327*** (0.083)	n.s.

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

De individuele kenmerken van leerkrachten zijn slechts in beperkte mate in staat om verschillen tussen scholen te verklaren. Voor de ondersteuning die leerkrachten ervaren rond taalstimulering kan de school nog ongeveer 25% van de verschillen tussen leerkrachten verklaren en voor de mate van structurele samenwerking is dat zelfs 30%. Voor de mate waarin leerkrachten communicatie rond de taalscreening ervaren in hun school, kan nog steeds 18% van de onverklaarde variantie worden toegeschreven aan verschillen tussen scholen nadat persoonsgebonden kenmerken van leerkrachten zijn meegenomen. Er blijven dus verschillen bestaan tussen scholen in percepties van leerkrachten over talenbeleid en taalscreening. De verschillen tussen scholen in talenbeleid en taalscreening zoals leerkrachten ze ervaren zijn dus niet (volledig) toe te schrijven aan verschillen tussen scholen in het leerkrachtenteam.

Tabel 23 Geschatte varianties voor talenbeleidsindicatoren op school- en leerkrachtniveau (achtergrondkenmerken leerkrachten)

	Schoolniveau	Leerkrachtniveau
variantie engagement (SE)	0.004 (.008)	0.191*** (.020)
variantie ondersteuning taalstimulering (SE)	0.047** (.019)	0.145*** (.016)
variantie structurele samenwerking (SE)	0.096** (.035)	0.224*** (.024)
variantie communicatie taalscreening (SE)	0.97* (.044)	0.445*** (.046)
p engagement	.021	.979
p ondersteuning taalstimulering	.245	.755
p structurele samenwerking	.300	.700
p communicatie taalscreening	.179	.821

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Verschillen tussen scholen verklaard door schoolkenmerken

Leerkrachten in grote scholen of in scholen met veel anderstalige leerlingen of laag-SES-leerlingen, ervaren het talenbeleid in hun school mogelijk anders dan leerkrachten in kleine scholen met weinig laag-SES- of anderstalige leerlingen. Daarom gingen we na of bepaalde contextkenmerken van de school de percepties van leerkrachten beïnvloeden.

Enkel de gemiddelde ervaring van het schoolteam heeft een significante invloed op de percepties van leerkrachten over talenbeleid en taalscreening in hun school. Hoe meer onderwijservaring leerkrachten hebben, hoe minder leerkrachten aangeven dat er wordt samengewerkt om de taalontwikkeling van hun leerlingen te stimuleren. We vinden ook een randsignificant negatief verband tussen de schoolgrootte en de gepercipieerde samenwerking rond taalstimulering. De overige talenbeleids- en taalscreeningsindicatoren oefenen geen significante invloed uit op de percepties van leerkrachten.

Tabel 24 Effecten van schoolkenmerken op de percepties van talenbeleid en taalscreening van leerkrachten

	Engagement	Ondersteuning	Structurele samenwerking	Communicatie taalscreening
Schoolgrootte	n.s.	n.s.	-.002\$ (.001)	n.s.
% laag-SES lln	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
% anderstalige lln	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Ervaring team	n.s.	n.s.	-.300* (.121)	n.s.
Onderwijsnet - OGO	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Onderwijsnet- VGO	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Centrumstad	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Aanwezigheid talenbeleidsteam	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Aanwezigheid talenbeleidsplan	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001; \$ < .08

Na toevoeging van de schoolkenmerken blijven er voor drie van de vier componenten significante verschillen bestaan tussen scholen. Scholen verschillen in de mate waarin leerkrachten ondersteuning voor taalstimulering ervaren, in de mate waarin er wordt samengewerkt rond taalstimulering en in de mate waarin er wordt gecommuniceerd over de taalscreening.

Tabel 25 Geschatte variantie op school- en leerkrachtniveau na invoering van schoolkenmerken

	Schoolniveau	Leerkrachtniveau
variantie engagement (SE)	-0.000 (.005)	0.193** (.020)
variantie ondersteuning taalstimulering (SE)	0.049* (.019)	0.144** (.015)
variantie structurele samenwerking (SE)	0.081* (.031)	0.224** (.024)
variantie communicatie taalscreening (SE)	0.109* (.047)	0.445** (.048)
ρ engagement	.000	1.000
ρ ondersteuning taalstimulering	.254	.746
ρ structurele samenwerking	.266	.734
ρ communicatie taalscreening	.197	.803

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Samengevat

Geslacht voorspelt de mate waarin leerkrachten geëngageerd zijn om de taalontwikkeling van hun leerlingen te stimuleren in al hun lessen. Vrouwelijke leerkrachten geven aan meer geëngageerd te zijn om taalgericht onderwijs te bieden in al hun lessen dan hun mannelijke collega's. Het aantal jaren ervaring in de school voorspelt de mate van ondersteuning en structurele samenwerking voor taalstimulering die leerkrachten ervaren in hun school. Hoe langer de loopbaan van de leerkracht in de school is, hoe meer ondersteuning en samenwerking hij/zij ervaart in de school. Daarnaast hebben gevolgde nascholingen over taal een invloed op de percepties van leerkrachten: leerkrachten die in de afgelopen twee jaar een nascholing over taal hebben gevolgd, ervaren significant meer ondersteuning en samenwerking voor taalstimulering in hun school.

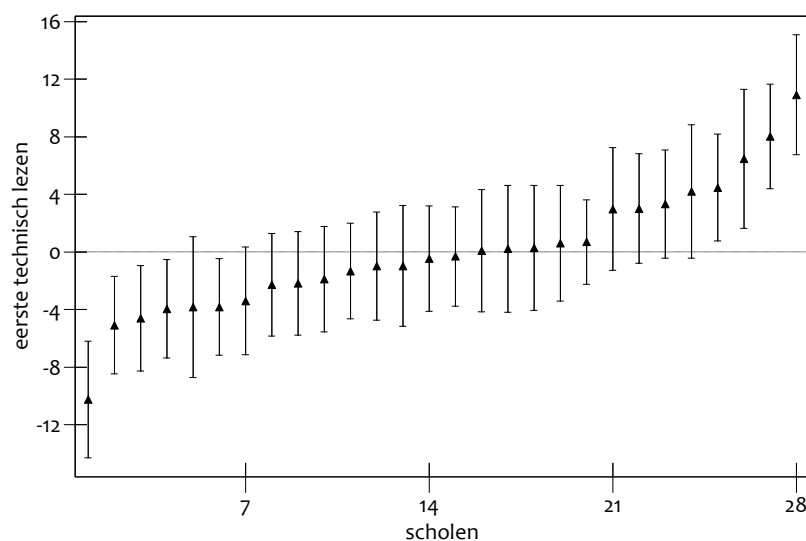
Enkel de gemiddelde onderwijservaring van leerkrachten in het team heeft in ons onderzoek een significante invloed op de talenbeleidspercepties van leerkrachten. Schoolkenmerken als de ligging in een centrumstad, de onderwijskoepel, het percentage anderstalige of laag-SES-leerlingen beïnvloeden de percepties van leerkrachten niet. Leerkrachten in scholen met veel anderstalige of laag-SES-leerlingen of die gelegen zijn in een centrumstad zijn niet sterker geëngageerd om taalgericht onderwijs te bieden in alle lessen en ervaren niet meer of minder ondersteuning of samenwerking rond taalstimulering en communicatie rond de taalscreening dan scholen die niet gelegen zijn in een centrumstad of die weinig anderstalige of laag-SES-leerlingen hebben. Ook de aanwezigheid van een talenbeleidsteam of een talenbeleidsplan beïnvloedt de percepties van leerkrachten niet. Tot welke onderwijskoepel een school behoort, maakt geen verschil voor de percepties van leerkrachten.

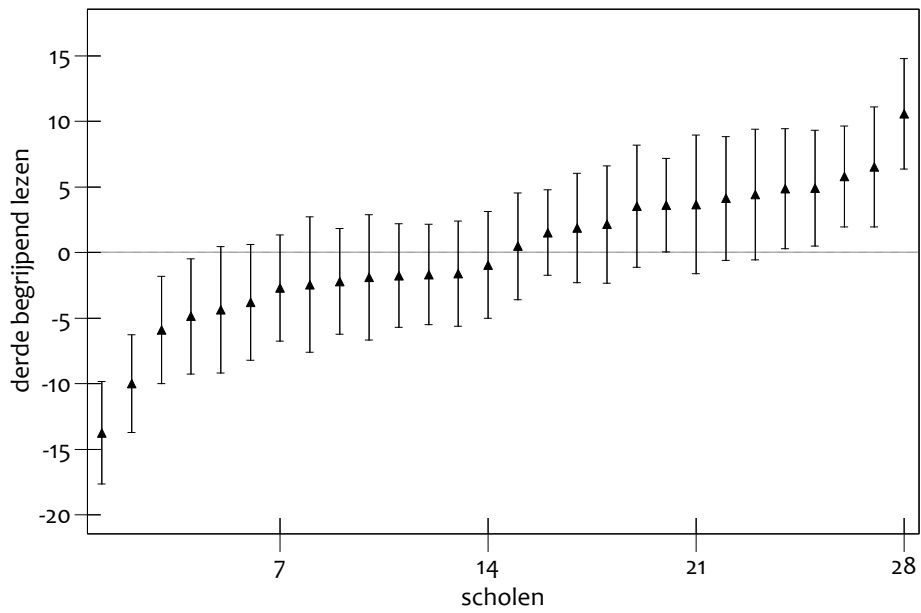
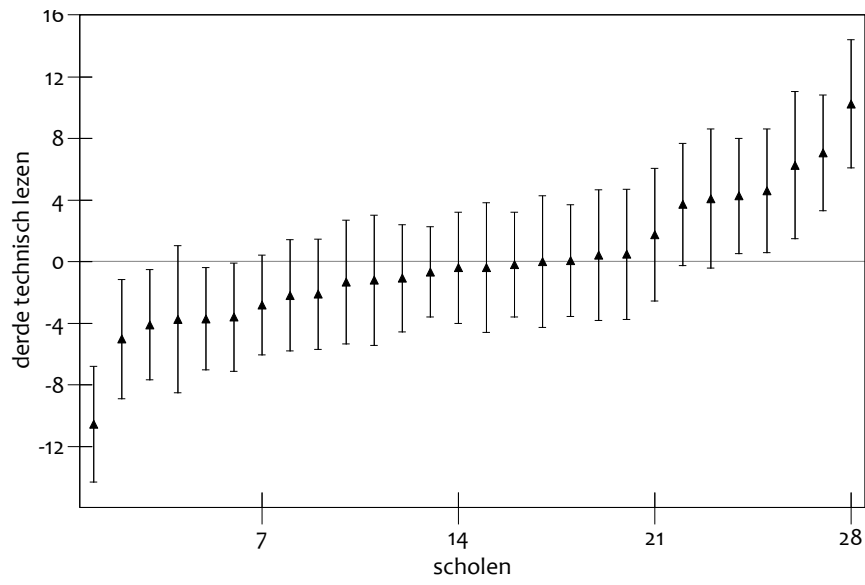
3.3 Talenbeleid, taalscreening: verschillen in taalvaardigheid tussen scholen verklaard

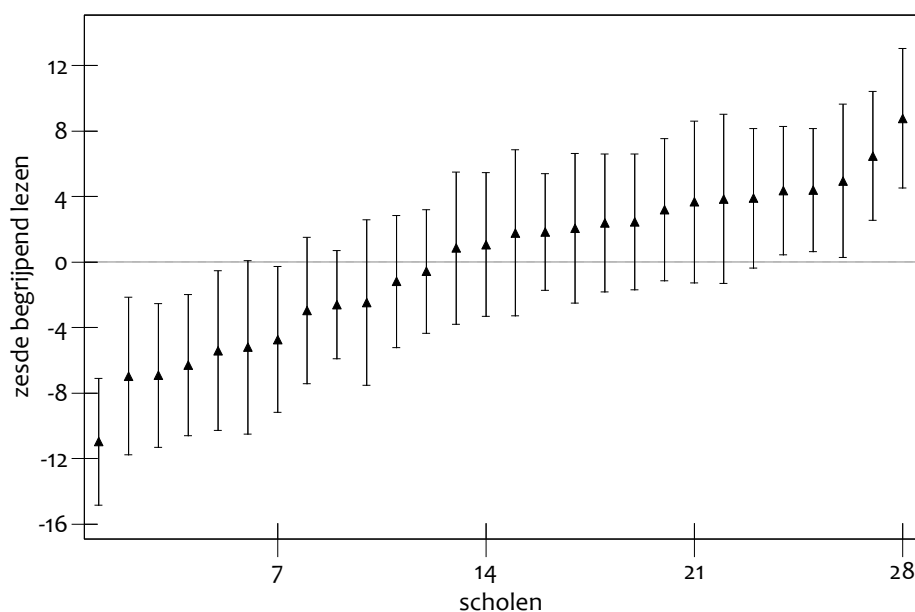
In dit derde onderdeel gaan we op zoek naar een antwoord op onze derde onderzoeksvraag, namelijk of talenbeleid invloed heeft op de taalvaardigheid van leerlingen. We gaan met andere woorden na of leerlingen betere lezers zijn wanneer leerkrachten geëngageerd zijn om taalgericht onderwijs te bieden in al hun lessen, of de mate van structurele samenwerking en het reflectief vermogen van een schoolteam invloed hebben op de taalvaardigheid van leerlingen.

Verschillen tussen scholen

In een eerste stap gaan we na of de scholen uit ons onderzoek verschillen op het gebied van technisch en begrijpend lezen. Ons onderzoek wil immers verschillen tussen scholen voor leesvaardigheid verklaren op basis van hun talenbeleid en dat is slechts geldig als er ook daadwerkelijk verschillen tussen scholen zijn. We gaan voor de verschillende leerjaren en voor technisch en begrijpend lezen de verschillen na tussen scholen aan de hand van ons nulmodel. De onderstaande figuren tonen de schoolresiduen van de gemiddelde score voor leesvaardigheid (technisch of begrijpend lezen) voor elk leerjaar.







Voor alle leerjaren stellen we vast dat scholen significant verschillen van elkaar. Dat betekent dat de technische of begrijpend leesvaardigheid van leerlingen hoger of lager is afhankelijk van de school waar hij of zij schoolloopt. Voor technisch lezen kan zowel in het eerste als in het derde leerjaar ongeveer 10% van de variantie worden toegeschreven aan de school. Voor begrijpend lezen ligt dat cijfers zelfs nog hoger, met ongeveer 11% in het derde leerjaar en 13% in het zesde leerjaar.

Tabel 26 Brutomodel: parameterschattingen en standaardfouten voor het random gedeelte op schoolniveau en de intra school correlatie

	1 ^{ste} technisch lezen	3 ^{de} technisch lezen	3 ^{de} begrijpend lezen	6 ^{de} begrijpend lezen
Schoolniveau				
1 ^{ste} leerjaar	21.091**	.91	.70	.53
3 ^{de} leerjaar				
technisch	19.078**	20.834**	.62	.50
begrijpend	17.674*	15.579*	30.199**	.80
6 ^{de} leerjaar	12.070*	11.449*	21.961**	25.009**
Leerlingniveau				
1 ^{ste} leerjaar	186.100***			
3 ^{de} leerjaar				
technisch	-,	210.361***	.39	
begrijpend	-,	79.533***	197.038***	
6 ^{de} leerjaar	-,	-,	-,	186.510***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, N scholen = 28, N leerlingen = 3172, N indicatoren = 4161

De positieve covariantie tussen het eerste en het derde leerjaar laat bovendien zien dat die trend doorloopt: scholen waar de gemiddelde score voor technisch lezen in het eerste leerjaar hoog ligt, scoren over het algemeen ook hoog in het derde leerjaar voor zowel technisch als begrijpend lezen en in het zesde leerjaar. Hetzelfde geldt voor begrijpend lezen in het derde en het zesde leerjaar. Aangezien de leerlingen uit het derde leerjaar zowel een toets begrijpend lezen als een technische leestoets maakten en het dus om dezelfde leerlingen gaat, is ook een covariantie op leerlingniveau geschat. Die is positief significant (79.620, SE = 6.948, $r = .39$).

In tabel 29 hebben we 80% betrouwbaarheidsintervallen berekend. Daaruit kunnen we afleiden dat de gemiddelde score voor technisch lezen tussen de 10% zwakste en 10% sterkste scholen in het eerste en het derde leerjaar telkens met ongeveer 12 punten (= 1 SD) verschilt. Voor begrijpend lezen zijn de verschillen vergelijkbaar, met bijna 14 punten verschil in het derde leerjaar en 13 punten in het zesde leerjaar (= 1 SD).

Tabel 27 80% betrouwbaarheidsintervallen voor leesvaardigheid (verschillen tussen scholen)

	Gem 10% zwakste scholen	Gem 10% sterkste scholen
Eerste leerjaar technisch	94.35	106.47
Derde leerjaar technisch	95.21	106.26
Derde leerjaar begrijpend	93.49	107.14
Zesde leerjaar begrijpend	93.17	106.23

Verschillen tussen scholen verklaard door leerlingeninstroom en contextkenmerken van scholen

Een deel van de gevonden variantie op schoolniveau in de modellen hierboven kan mogelijk verklaard worden door verschillen tussen leerlingen. Om scholen op een eerlijkere manier met elkaar te kunnen vergelijken, voegen we daarom leerlingkenmerken en contextkenmerken van de school toe aan ons model (Model 1).

Leerlingkenmerken en schoolcontextkenmerken (Model 1: nettomodel)

In tabel 30 worden de effecten van de individuele leerlingkenmerken en schoolcontextfactoren op de leesvaardigheid van de leerlingen gepresenteerd. De gemiddelde leerling in ons model is een jongen van wie de moeder minstens een diploma hoger secundair onderwijs heeft behaald, thuis enkel Nederlands spreekt met zijn ouders en die niet is blijven zitten, en die in een school met een gemiddeld percentage laag-SES leerlingen schoolloopt. De score van die gemiddelde leerling op technisch lezen bedraagt in het eerste leerjaar 99,55 (SE = .973). In het derde leerjaar bedraagt die score gemiddeld 100,74 (SE = .984). Voor begrijpend lezen haalt diezelfde leerling gemiddeld 100,37 (SE = 1.134) in het derde leerjaar en 100.07 (SE = 1.052) in het zesde leerjaar.

Geslacht, opleidingsniveau van de moeder (SES) en thuistaal hebben een significante invloed op de leesvaardigheid van leerlingen. Voor technisch lezen zijn er geen significante verschillen tussen jongens en meisjes, maar voor begrijpend lezen scoren meisjes gemiddeld 3,5 punt beter dan jongens. Leerlingen van wie de moeder laagopgeleid is, scoren gemiddeld zes punten lager dan leerlingen waarvan de moeder minstens een diploma hoger secundair onderwijs heeft behaald. Leerlingen die thuis Nederlands spreken doen het gemiddeld gezien beter met 1,5 punt voor technisch lezen en drie punten voor begrijpend lezen in vergelijking met leerlingen die thuis enkel een andere taal spreken ($M = 34.35$, $SD = 22.95$). Leeftijd had geen significant effect op de leesscores van de leerlingen na controle voor de andere achtergrondkenmerken. Het percentage laag-SES-leerlingen heeft een kleine maar significant negatieve invloed op de begrijpend leesvaardigheid van de leerlingen.

Tabel 28 Effecten van achtergrondkenmerken leerlingen op technisch en begrijpend lezen

Model 1: achtergrondkenmerken van leerlingen						
Fixed Part	Technisch lezen			Begrijpend lezen		
	B	SE	Sign	B	SE	Sign
<i>Intercepts</i>	1 ^{ste} leerjaar			3 ^{de} leerjaar		
	101.340	1.052	***	103.630	.872	***
	3 ^{de} leerjaar			6 ^{de} leerjaar		
	102.465	1.073	***	102.405	.867	***
Geslacht (ref= jongen)	-.452	.608		3.449	.592	***
SES (ref = hoog-SES)	-1.024	.783		-5.868	.720	***
Thuistaal (ref = Nederlands)	-1.682	.722	*	-3.150	.715	***
% laag-SES-leerlingen school	-.059	.035		-.088	.025	**

N scholen = 28, N leerlingen = 3106, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Na controle voor individuele kenmerken van leerlingen blijven er significante verschillen tussen scholen bestaan op het vlak van technisch lezen en begrijpend lezen. Dat wil zeggen dat niet alle verschillen tussen scholen kunnen worden toegeschreven aan verschillen op basis van leerlingkenmerken. De verschillen tussen scholen voor begrijpend lezen verminderen daarentegen aanzienlijk: er blijft slechts 5% variantie op schoolniveau over voor begrijpend leesvaardigheid in het derde leerjaar en 7% in het zesde leerjaar. In tabel 31 worden de schattingen weergegeven.

Tabel 29 Parameterschattingen van varianties voor het random gedeelte van Model 1 (nettomodel)

	1 ^{ste} technisch lezen	3 ^{de} technisch lezen	3 ^{de} begrijpend lezen	6 ^{de} begrijpend lezen
Schoolniveau				
1 ^{ste} leerjaar	16.344**	.88	.68	.28
3 ^{de} leerjaar				
technisch	14.674**	17.088**	.56	.41
begrijpend	7.777*	6.538	7.971*	.49
6 ^{de} leerjaar	3.316	4.879	3.988	8.417*
leerlingniveau				
1 ^{ste} leerjaar	185.862***			
3 ^{de} leerjaar				
technisch	-,	204.622***	.38	
begrijpend	-,	74.402***	183.957***	
6 ^{de} leerjaar	-,	-,	-,	175.985***

-, niet geschat, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Verschillen tussen scholen verklaard door talenbeleid

In een derde stap gaan we na of bepaalde talenbeleids- en taalscreeningsindicatoren van scholen een invloed hebben op de leesvaardigheid van leerlingen. Alle leerlingkenmerken en contextkenmerken van scholen die de leesvaardigheid van leerlingen significant voorspelden uit de vorige stappen worden meegenomen als controlevariabelen. Op die manier kunnen we scholen op een eerlijkere manier met elkaar vergelijken. De effecten van de indicatoren werden allemaal samen geschat⁸.

Tabel 31 geeft de geschatte effecten weer voor technisch en begrijpend lezen van de talenbeleids- en taalscreeningsindicatoren volgens leerkrachten. De effecten werden voor technisch lezen in het eerste en het derde samen geschat. Voor begrijpend lezen werd een gezamenlijk effect geschat op de leerlingresultaten van het derde en zesde leerjaar. Er zijn mogelijk verschillen tussen leerjaren, maar in dit onderzoek zijn we geïnteresseerd in een algemeen zicht op de wijze waarop bepaalde aspecten van talenbeleid en taalscreening mogelijk samenhangen met leesvaardigheid. De effecten van de verschillende talenbeleidsindicatoren kunnen bovendien niet los worden gezien van de andere; alle schooltalenbeleidskenmerken worden samen met de andere geschat in het model.

Uit de analyses blijkt dat het reflectief vermogen van het team als enige talenbeleidsindicator een significante invloed heeft op de taalontwikkeling van leerlingen. Dat effect geldt bovendien enkel voor technisch lezen. Leerlingen scoren beter voor technisch lezen wanneer het talenbeleidsteam

⁸ De predictor 'structurele samenwerking' bleek sterk samen te hangen met de predictor 'ondersteuning' ($r = .90$). Er is dus duidelijk sprake van multicollineariteit. Aangezien beide talenbeleidsindicatoren kunnen worden gezien als dimensies van samenwerking (Little, 1990), wordt een gemiddelde van de twee berekend en meegenomen in het model.

een hoger reflectief vermogen rapporteert. Met andere woorden, leerlingen scoren beter in scholen waarin teamleden bereid zijn te reflecteren op de onderwijspraktijk rond taalstimulering.

Tabel 30 Parameterschattingen voor het vast gedeelte van Model 1, 2 en 3

Fixed Part	Model 2a: talenbeleidsplan- en team						Model 2b: subjectieve talenbeleidsindicatoren					
	Technisch lezen			Begrijpend lezen			Technisch lezen			Begrijpend lezen		
	B	SE	Sign	B	SE	Sign	B	SE	Sign	B	SE	Sign
<i>Intercepts</i>	1 st grade			3 rd grade			1 st grade			3 rd grade		
	102.657	1.831	***	103.540	1.310	***	101.162	.927	***	103.366	.865	***
	3 rd grade			6 th grade			3 rd grade			6 th grade		
	103.753	1.840	***	102.377	1.340	***	102.252	.873	***	102.264	.871	***
Geslacht (ref = jongen)	-.459	.608		3.462	.592	***	-.452	.608		3.451	.592	**
SES (ref = hoog SES)	-1.004	.782		-5.879	.718	***	-.974	.776		-5.873	.720	**
Thuis taal (ref = Nederlands)	-1.637	.723	*	-3.250	.717	***	-1.717	.718	*	-3.162	.717	**
% laag-SES-leerlingen	-.049	.039		-.101	.027	**	-.058	.037		-.090	.031	**
talenbeleidsplan	-1.862	2.000		-1.246	1.372							
talenbeleidsteam	0.133	1.833		2.144	1.263							
Samenwerking							1.265	1.037		.259	.849	
Reflectief vermogen							2.265	.897	*	.623	.739	
Turbulentie							-1.733	.950		-.347	.767	
-2*loglikelihood	32884.167						32878.057					

*N scholen = 28, N leerlingen = 3106, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$*

	Model 3: Differentiële effecten					
	Technisch lezen			Begrijpend lezen		
	B	SE	Sign	B	SE	Sign
	1 st grade			3 rd grade		
	101.111	.932	***	103.541	.860	***
	3 rd grade			6 th grade		
	102.206	1.016	***	102.348	.873	***
Geslacht (ref = jongen)	-.452	.608		3.451	.592	**
SES (ref = hoog SES)	-.939	.788		-5.880	.720	**
Thuis taal (ref = Nederlands)	-1.719	.720	*	-3.160	.716	
% laag-SES-leerlingen	-.060	.037		-.090	.031	**
Samenwerking	1.302	1.034		.294	.849	
Reflectief vermogen	2.020	1.053		.623	.739	
Turbulentie	-1.726	.944		-.346	.767	
Reflectief vermogen x thuis taal	.284	.901		-,	-,	
Reflectief vermogen x SES	.236	.934		-,	-,	
-2*loglikelihood	32877.846					

*N scholen = 28, N leerlingen = 3106, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$*

De aanwezigheid van een talenbeleidsteam of een talenbeleidsplan beïnvloedt de leesprestaties van leerlingen niet. Na de toevoeging van de talenbeleidskenmerken blijven er significante verschillen tussen scholen bestaan die niet door ons model kunnen worden verklaard. Voor het eerste leerjaar blijft er ongeveer 6% onverklaarde variantie op schoolniveau. In het derde leerjaar wordt net geen 6% van de verschillen tussen leerlingen voor technisch lezen en 3% voor begrijpend lezen verklaard door verschillen tussen scholen. In het zesde leerjaar blijft er iets meer dan 5% onverklaarde variantie over op schoolniveau.

Tabel 31 Parameterschattingen van varianties en standaardfouten voor het random gedeelte op schoolniveau (talen- en taalscreeningsbeleid)

	Technisch lezen	Begrijpend lezen
variantie 1^{ste} leerjaar	9.214*	-
variantie 3^{de} leerjaar	13.456**	7.272 *
variantie 6^{de} leerjaar begrijpend	-	8.508*
p 1^{ste} leerjaar	.062	
p 3^{de} leerjaar	.059	.033
p 6^{de} leerjaar		.052

Differentiële effecten (Model 3)

In een derde model werd bestudeerd of de significante schooltalenbeleidsindicatoren een differentieel effect hebben op bepaalde groepen van leerlingen. Er werd met andere woorden nagegaan of de mate van ondersteuning die leerkrachten ervaren voor taalstimulering een verschillend effect heeft op de technische leesvaardigheid van leerlingen uit laag-SES-gezinnen of die thuis een andere taal spreken dan Nederlands. We gingen na of er een interactie-effect was tussen het reflectief vermogen van het schoolteam en de individuele leerlingkenmerken SES en thuistaal. We konden geen differentiële effecten vaststellen. De vastgestelde effecten zijn dus geldig voor alle leerlingen.

Deel 4 Discussie en conclusie

4.1 Het talenbeleid en de taalscreeningspraktijk van scholen

4.1.1 Taalscreening in de praktijk

Alle scholen gebruiken een gestandaardiseerd en gevalideerd toetsinstrument voor de verplichte taalscreening bij leerlingen die voor het eerst instromen in een Nederlandstalige lagere school. Ze nemen de screening af bij alle leerlingen, zoals ze ook verplicht zijn te doen. De helft van de scholen brengt woordenschat en luistervaardigheid in kaart. Een overgrote meerderheid van de beleidsleden geeft aan dat de resultaten van de taalscreening worden besproken met ouders, externen indien nodig en met de leerkrachten.

Over het algemeen geven beleidsleden van scholen aan dat ze zich als schoolteam eerder onvoldoende ondersteund voelen om de taalvaardigheid van alle leerlingen te screenen die voor het eerst instromen. Het is voor de meeste onder hen daarentegen wel voldoende duidelijk wat er van hen wordt verwacht met de verplichte taalscreening. Twee op de drie beleidsleden geven toe dat de taalscreening gemakkelijker zou gaan als ze als schoolteam al niet zoveel andere dingen te doen hebben, maar de invoering ervan komt volgens de overgrote meerderheid niet ongelegen voor hun school.

De leerkrachten schetsen een genuanceerder beeld van het taalscreeningsbeleid in hun school. Volgens de leerkrachten wordt er niet altijd gecommuniceerd over de verplichte taalscreening. In sommige scholen werd de verplichte taalscreening bijvoorbeeld aangekondigd, maar een groot deel van de leerkrachten geeft aan dat de resultaten niet met het volledige team worden besproken. Die reactie gaat regelrecht in tegen die van de beleidsleden van de scholen, waarvan de meerderheid aangeeft dat de resultaten wel worden besproken met het leerkrachtenteam.

Elke school volgt de taalontwikkeling van haar leerlingen daarnaast op doorheen hun schoolloopbaan via een leerlingvolgsysteem. Lezen en spelling worden het vaakst getest. Gezien het aanbod van taaltoetsen binnen een leerlingvolgsysteem dat beschikbaar is voor het lager onderwijs, is dat een logische vaststelling. De toetsen worden in bijna alle scholen afgenomen bij alle leerlingen aan het begin en het midden van het schooljaar. Sommige scholen testen de taalvaardigheid van hun leerlingen zowel aan het begin, midden als einde van het schooljaar.

4.1.2 Taalstimulering in de praktijk

Iets minder dan de helft van de scholen beschikt over een talenbeleidsteam. Ruim 3/4 scholen heeft een talenbeleidsplan. Beleidsleden ervaren hun schoolteamleden over het algemeen als sterk geëngageerd om taalgericht onderwijs aan te bieden aan de leerlingen. Ook wat betreft het

reflectief vermogen van hun schoolteam rond taalstimulering schatten beleidsleden de werking van hun team over het algemeen redelijk hoog in. Het merendeel geeft aan dat men in de school een positieve houding heeft ten aanzien van gezamenlijke reflectie op het vlak van taalstimulering en bereid is om het eigen functioneren voor taalstimulering in vraag te stellen.

Het is voor beleidsleden niet helemaal duidelijk wat er precies van hen verwacht wordt in verband met taalstimulering. Volgens iets meer dan de helft van de beleidsleden wordt er onvoldoende duidelijk gecommuniceerd wat de overheid van leerkrachten verwacht. Net niet de helft van de beleidsleden vindt dat het schoolteam voldoende wordt ondersteund om de taalontwikkeling van de leerlingen te stimuleren. De helft van de beleidsleden geeft wel aan dat het voor hen duidelijk is wat de overheid van de school verwacht op het vlak van taalstimulering. Over het algemeen ervaren de scholen overigens wel wat turbulentie om op schoolniveau bezig te zijn met een beleid rond taalstimulering, maar ze zien taalstimulering wel als prioritair voor hun school.

Leerkrachten geven zelf eveneens aan sterk geëngageerd te zijn om taalgericht onderwijs aan te bieden aan hun leerlingen in alle lessen. In de gemiddelde school wordt volgens de leerkrachten enigszins samengewerkt rond taalstimulering, al zijn de resultaten daaromtrent niet erg positief: er zijn mogelijkheden om materialen uit te wisselen rond taalstimulering en ongeveer de helft geeft aan dat alle leerkrachten op de hoogte zijn van die afspraken. Dat betekent niet dat iedereen het met die afspraken eens is. Een op drie geeft aan dat er zelfs meer zou moeten worden samenwerkt rond taalstimulering binnen de school.

Leerkrachten ervaren bovendien relatief veel ondersteuning: ze krijgen voldoende ruimte van de taal- of schoolbeleidsverantwoordelijken om te experimenteren met taalstimuleringsmaatregelen, hebben voldoende toegang tot nascholingen en hebben het gevoel bij collega's terecht te kunnen met vragen over taalstimulering. Het merendeel van de leerkrachten blijkt niet het gevoel te hebben er alleen voor te staan op het vlak van taalstimulering.

4.2 Factoren die de percepties van beleidsleden en leerkrachten voor het talen- en taalscreeningsbeleid beïnvloeden

Met onze tweede onderzoeksvraag wilden we nagaan of bepaalde factoren de percepties over taalstimulering en taalscreening van leerkrachten en beleidsleden beïnvloeden. We namen zowel individuele kenmerken van leerkrachten en beleidsleden als kenmerken van de school mee.

4.2.1 Percepties van beleidsleden over talenbeleid en taalscreening in hun school

Het percentage laag-SES-leerlingen beïnvloedt de mate van turbulentie die beleidsleden ervaren voor taalstimulering. Beleidsleden die werken in een school met meer laag-SES-leerlingen dan gemiddeld ervaren minder hinder om de taalvaardigheid van leerlingen te stimuleren en zien het meer als een prioriteit dan beleidsleden in scholen met een gemiddeld percentage laag-SES-leerlingen. Die bevindingen zetten de vaststellingen uit het talenbeleidsonderzoek van de onderwijsinspectie (2015) kracht bij. Tussen 2010 en 2014 onderzocht de onderwijsinspectie het

talenbeleid van scholen. Ze stelde onder meer vast dat scholen met een meer diverse leerlingpopulatie over het algemeen vaker een talenbeleid uitwerken dan scholen met minder laag-SES- of anderstalige leerlingen (Onderwijsinspectie, 2015). Ook in dit onderzoek lijken beleidsleden uit scholen met meer laag-SES-leerlingen talenbeleid en taalscreening als dringender te ervaren dan andere scholen.

De aanwezigheid van een talenbeleidsteam heeft een positieve invloed op de percepties omtrent de prioriteit die schoolteams volgens beleidsleden geven aan de verplichte taalscreening. Beleidsleden uit scholen met een talenbeleidsteam ervaren minder turbulentie op het gebied van taalscreening dan scholen zonder talenbeleidsteam. Na de invoering van de schoolkenmerken die een significante invloed hebben op de percepties van beleidsleden (i.e., samenstelling leerlingpopulatie, de aanwezigheid van een talenbeleidsteam) zijn er geen significante verschillen meer te vinden tussen scholen.

4.2.2 Percepties van leerkrachten over talenbeleid en taalscreening in hun school

Vrouwelijke leerkrachten geven aan meer geëngageerd te zijn om taalgericht onderwijs te bieden in al hun lessen dan hun mannelijke collega's. Hoe langer de leerkracht werkt in de school, hoe meer ondersteuning en samenwerking hij ervaart in de school. Leerkrachten die in de afgelopen twee jaar een nascholing over taal hebben gevolgd, ervaren bovendien meer ondersteuning en structurele samenwerking voor taalstimulering in hun school.

De samenstelling van het leerkrachtenteam, en met name de gemiddelde onderwijservaring van leerkrachten, heeft een invloed op de mate van samenwerking voor taalstimulering binnen de school. Mogelijk zijn oudere leerkrachten minder geneigd tot samenwerking omdat ze minder openstaan voor verandering (zie vb. Agirdag et al., 2012), of omdat ze er gewoonweg geen nood aan hebben (Ball et al., 2012). Andere schoolkenmerken beïnvloeden de percepties van leerkrachten niet. Die bevindingen zijn tegengesteld aan de vaststellingen van de onderwijsinspectie (2015). Het lijkt er dus op dat de samenstelling van de leerlingpopulatie wel de percepties van schoolbeleidsleden beïnvloedt om aan taalstimulering en taalscreening te doen, maar niet die van de leerkrachten. Meer onderzoek is nodig om uit te maken welke factoren de percepties van leerkrachten over het talenbeleid en de taalscreening in hun school beïnvloeden.

4.3 De invloed van talenbeleid en taalscreening op taalvaardigheid van leerlingen

Met onze derde onderzoeksvraag wilden we nagaan of het talen- en taalscreeningsbeleid van een school invloed heeft op de technische en begrijpend leesvaardigheid van leerlingen. We wilden met andere woorden achterhalen of leerlingen die schoollopen in een school waar volgens de leerkrachten en beleidsleden een sterker uitgewerkt talenbeleid is, betere prestaties halen voor technisch en/of begrijpend lezen dan leerlingen die schoollopen in scholen met een talenbeleid dat volgens schoolteamleden minder sterk is uitgewerkt.

De resultaten tonen aan dat geen enkele schooltalenbeleidsindicator een significante invloed heeft op de begrijpend leesvaardigheid van leerlingen. De technische leesvaardigheid van leerlingen wordt daarentegen wel beïnvloed door het reflectief vermogen van het schoolteam op het gebied van taalstimulering. De bevinding dat leerlingen in scholen met een hoger reflectief vermogen op het vlak van taalstimulering betere leesprestaties behalen, komt overeen met de resultaten van ander onderzoek naar algemeen schoolbeleid en professionele leergemeenschappen (vb. Vanblaere & Devos, 2016; Vanhoof & Van Petegem, 2017). Leerkrachten die samen reflecteren op hun praktijk, gaan vaker samenwerken om die onderwijspraktijk ook daadwerkelijk te verbeteren (Vanblaere & Devos, 2016; Vescio et al., 2008).

4.3.1 Technisch en begrijpend lezen

De vaststelling dat de schooltalenbeleidsindicatoren een verschillend effect hebben op technisch en begrijpend lezen is niet zo verwonderlijk. De correlatie op leerlingniveau tussen technisch lezen en begrijpend lezen in het derde leerjaar bedraagt .36 ($p < .001$). Dat wijst erop dat technisch en begrijpend lezen samenhangen in het derde leerjaar, maar dat het wel twee verschillende vaardigheden zijn. Bovendien vragen beide aspecten van leesvaardigheid elk om hun eigen aanpak. Voor technisch lezen zijn vooral een uitgebreide set aan woordbeelden en veel training nodig in het maken van klank-letterkoppelingen en het decoderen van woorden en zinnen. Begrijpend lezen is daarentegen een complex proces waarin de lezer in interactie gaat met de tekst en er zo de betekenis van construeert (Castles et al., 2018; Colpin et al., 2006; Merchie et al., 2019). Om een tekst te begrijpen, moet de lezer zowel allerlei algemene cognitieve mentale handelingen uitvoeren, zoals de tekst decoderen, opslaan in het geheugen en complexe processen van betekenisconstructie toepassen (Garcia & Madruga et al., 2013), als zijn talige kennis bovenhalen en de juiste attitudinale processen manifesteren (Colpin et al., 2006). Daarvoor beroept de lezer zich op de tekst zelf en op zijn persoonlijke achtergrondkennis en -ervaringen (Kendeou et al., 2009). Begrijpend lezen omvat dus een complexe interactie tussen visuele informatie uit de tekst en non-visuele informatie, waaronder voorkennis van letters, woorden, teksten, kennis van het onderwerp en vroegere ervaringen met teksten en lezen (IEA, 2016; Kuhn, Schwanenflugel & Meisinger, 2010, geciteerd in Blok et al., 2012: 89; Smith, 2004). Bovendien hebben heel wat andere factoren op individueel leerlingniveau, zoals woordenschatkennis, mondelinge taalvaardigheid, SES ... ook een grote invloed op begrijpend lezen (Biemiller, 2003; Reynolds et al., 2014; Van Avermaet et al., 2011; van de broek, Mouw, & Kraal, 2015), waardoor er amper variantie overblijft om effecten op schoolniveau te schatten. Een herhaling van het onderzoek in een grotere steekproef is dus een interessante piste.

4.3.4 Verschillen tussen scholen verklaard door talenbeleid?

Met de talen- en taalscreeningsbeleidsindicatoren zijn we niet in staat om alle verschillen tussen scholen te verklaren. Dat wijst erop dat verschillen tussen scholen niet goed verklaard kunnen worden door verschillen in talenbeleid of taalscreening zoals we ze hier gemeten hebben. Scholen hebben mogelijk een soortgelijke aanpak op het vlak van talenbeleid en taalscreening volgens de vragenlijst, maar het effect ervan is toch verschillend voor de leesvaardigheid van leerlingen. Een

steekproef van dertig scholen is overigens voldoende om grotere effecten van schooltalenbeleid te detecteren, maar mogelijk beschikken we over te weinig gegevens om kleine effecten vast te stellen.

Vanuit onze bevindingen dat sommige schooltalenbeleids- en taalscreeningsindicatoren een invloed hebben op de technische leesvaardigheid van leerlingen moet worden opgemerkt dat schoolkenmerken mogelijk geen direct effect hebben op de leesprestaties van leerlingen, maar lopen via andere school- of klaskenmerken (Kyriakides et al., 2015). De klaspraktijk werd in dit onderzoek immers niet bevraagd en ook de inhoud van de talenbeleidsplannen werd niet meegenomen in de analyses. In talenbeleids- en schoolbeleidsimplementatieonderzoek wordt vaak vermeld dat ‘de leerkracht er in de eerste plaats toe doet’. De leerkracht moet het beleid tot uitvoering brengen in zijn of haar klaspraktijk (Fullan, 2011; Menken & Garcia, 2010; Vanbuel et al., 2017; Van Houtte, 2011; Van den Branden, 2016). Het zou dus kunnen dat er zulke grote verschillen bestaan tussen leerkrachten en hun instructiepraktijken dat daardoor de effecten van het schooltalenbeleid moeilijk te detecteren zijn.

Een schoolteam kan in haar talenbeleid bovendien zelf een focus bepalen en kan dus inzetten op mondelinge taalvaardigheid, spelling of begrijpend lezen en dat op de manier die volgens het team het meest effectief of gepast is. Hoe het talenbeleid er inhoudelijk uit ziet in de scholen, weten we niet aan de hand van deze gegevens. De gegevens die we in dit rapport gebruikt hebben om het talenbeleid en de taalscreeningspraktijk van scholen in kaart te brengen, zijn overigens gerapporteerde gegevens van leerkrachten en beleidsleden. Het zou dus kunnen dat we een ander beeld krijgen van de scholen wanneer we andere gegevens zouden verzamelen. Bovendien is het goed mogelijk dat de context van de school en de prestaties van leerlingen de percepties en het talenbeleid en de taalscreeningspraktijk van de school eveneens beïnvloeden. Om die hypothesen na te gaan, is verder (kwalitatief) onderzoek nodig dat gaat kijken tot op de school- en klasvloer. Daarom gaan we in een tweede, kwalitatief casestudieonderzoek diepgaander in op de taalstimuleringsmaatregelen en het talenbeleid van een aantal welgekozen scholen. De resultaten van dat onderzoek worden beschreven in SONO/2020.OL1.5/1 (Vanbuel et al., 2019).

Bibliografie

- Aarnoutse, C., & Verhoeven, L. (2003). Interventieonderzoek op het gebied van begrijpend lezen: inleiding op het themanummer. *Pedagogische Studiën*, 80, 81-91.
- Agirdag, O., Loobuyck, P., & Van Houtte, M. (2012). Determinants of Attitudes Toward Muslim Students Among Flemish Teachers: A Research Note. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 51(2), 368–376. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5906.2012.01637.x>
- Algemeen Secretariaat Nederlandse Taalunie (2016). *Iedereen taalcompetent! Visie op de rol, de positie en de inhoud van het onderwijs Nederlands in de 21ste eeuw*. Laatst geraadpleegd op 1 oktober 2018 via http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/ledereen_taalcompetent.pdf.
- Appel, R. (1999). *Talenbeleid. Vernieuwing en verbetering van het taalonderwijs op de basisschool*. Tilburg: Zwijssen.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy : policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Blok, H., Oostdam, R., & Boendermaker, C. (2012). Effecten van begeleid hardop lezen van teksten op technisch lezen, begrijpend lezen, woordenschat en leesplezier bij zwakke lezers in de leerjaren vier tot en met zes. *Pedagogische Studiën*, 89(2), 88-103.
- Bonset, H., & Braaksma, M. (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht*. Enschede: SLO.
- Brink, M., Slavenburg, A., & van der Vegt, A.L. (1998). *Talenbeleid in het primair onderwijs in Rotterdam: eindrapport*. Amsterdam: Regioplan Onderwijs en Arbeidsmarkt.
- Britton, J., et al. (1975). *The development of writing abilities (11-18)*.
- Bullock, A., et al. (1975). *A language for life. Report of the Committee of Inquiry appointed by the Secretary of State for Education and Science under chairmanship of sir Allan Bullock FBA*. London.
- Colpin, M., Gysen, S., Jaspaert, K., Heymans, R., Van den Branden, K., & Verhelst, Machteld. (2006). *Studie naar de wenselijkheid en haalbaarheid van de invoering van centrale taaltoetsen in Vlaanderen in functie van gelijke onderwijskansen*. Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs, KU Leuven.
- Corson, D. (1990). *A language policy across the curriculum*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters.
- Crevits, H. (2014). *Beleidsnota 2014-2019 onderwijs*. Brussel: Vlaamse Regering.
- Dewulf, L., van Braak, J., & Van Houtte, M. (2017). The role of teacher trust in segregated elementary schools: a multilevel repeated measures examination. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(2), 259-275. DOI: 10.1080/09243453.2016.1260599.

- Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Victoria: Centre for Strategic Education.
- Garcia-Madruga, J.A. et al. (2013). Reading comprehension and working memory's executive processes: An intervention study in primary school students. *Reading Research Quarterly*, 48(2), 155-174.
- Groenewegen, P. & Puper, H. (2010). 'Talenten ontwikkelen door te excelleren in taal.' In R. Brandt et al., *De referentieniveaus taal en rekenen in de praktijk. Het vormgeven van doorlopende leerlijnen: waarom, wat en hoe?* (pp. 37-51). Amersfoort: CPS.
- Hajer, M., & Meestringa, T. (1992). Nederlands in andere schoolvakken: Talenbeleid moet, maar kan het ook? In P.M. Nieuwenhuijsen, *Vijfde conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 113-122). Enschede: VALO-moedertaal.
- IEA. (2016). *PIRLS 2016 International Results in Reading*. United States: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education & IEA.
- Kendeou, P., Savage, R., & van den Broek, P. (2009). Revisiting the simple view of reading. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 353-370.
- Kinneavy, J. L. (1983). Writing across the Curriculum. *Profession*, 13-20.
- Kirsch, I.S., de Jong, J., LaFontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J., & Monseur, C. (2002). Reading for change: Performance and engagement across countries: Results from PISA 2000. OECD report, laatst geraadpleegd op 1 oktober 2018 via <http://www.oecd.org/education/school/programmeforminternationalstudentassessmentpisa/33690904.pdf>.
- Kroon, S., & Vallen, T. (2000). Schooltalenbeleid en taakgericht onderwijs. In Colpin et al., *Een taak voor iedereen. Perspectieven voor taakgericht onderwijs*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Lester, N., Bertram, C., Erickson, G., Lee, E., Tchako, A., Wiggins, K. D., & Wilson, J. (2003). Writing Across The Curriculum: A College Snapshot. *Urban Education*, 38(1), 5-34. <https://doi.org/10.1177/0042085902238684>.
- Menken, K. & García, O. (2010). *Negotiating language policies in schools. Educators as policymakers*. New York/London: Routledge.
- Mottart, A., Vanbrabant, P., & Ven, P. H. M. van de. (2009). Schrijven bij diverse schoolvakken: een verkenning. *Levende Talen Tijdschrift*, 10, 14-22.
- Mullis, I. & Martin, M. O. (2015). *PIRLS 2016 Assessment Framework (2e ed.)*. Boston, United States: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education & IEA.
- OESO (2004). *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*. Geraadpleegd op 21 september 2016.
- Onderwijsinspectie (2015). *Onderwijsspiegel 2015*. Brussel.
- Paus, H., Rymenans, R., & Van Gorp, K. (2003). *Dertien doelen in een dozijn: een referentiekader voor taal- competenties van leraren in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Smet, P. (2011). *Samen taalgrenzen verleggen*. Brussel: Vlaamse Regering.

- Smith, F. (2004). *Understanding reading. A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Routledge.
- Stock, P. L. (1986). Writing across the curriculum. *Theory Into Practice*, 25(2), 97–101.
<https://doi.org/10.1080/00405848609543207>.
- Tordoir, A., & Meestringa, T. (1997). *Talenbeleid op drie vbo/mavo-scholen. Drie casestudies in het jaar 1995-1996*. Enschede: SLO/APS (Studie en onderzoek binnen het project Nederlands VO 24).
- Tordoir, A., & Meestringa, T. (1998). *Talenbeleid op drie vo-scholen in grote steden. Drie casestudies in het jaar 1996-1997*. Enschede: SLO/APS (Studie en onderzoek binnen het project Nederlands VO 27).
- Van Bavel, M. (2001). Over het maken van talenbeleid in ‘reguliere’ scholen. *Vonk*, 31(1), 29-42.
- Van den Borre, R. (2003). Talenbeleid in ontwikkeling. In *Zestiende Conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 451-457). Enschede: SLO.
- Van den Branden, K. (2010). *Handboek talenbeleid*. Leuven: Acco.
- Van den Branden, K. (2016). The role of teachers in task-based language education. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 164-181.
- van der Aalsvoort, M., & van der Leeuw, B. (1982). *Leerlingen, taal en school*. Enschede: SLO.
- Van der Aalsvoort, M., & Van der Leeuw, B. (1992). *Taal, school en kennis: de rol van taal in onderwijsleersituaties*. S.l.: Nederlandse taalunie.
- Van Houtte, M. (2011). So where’s the teacher in school effects research?: The impact of teacher’s beliefs, culture, and behavior on equity and excellence in education. In K. Van Den Branden, P. Van Avermaet, & M. Van Houtte (Eds.), *Equity and excellence in education: Towards maximal learning opportunities for all students* (pp. 75–95). London, UK: Routledge.
- van Knippenberg, M. A. J. (2010). *Nederlands in het middelbaar beroepsonderwijs: Een casestudy in de opleiding Helpende Zorg*. Delft/Zutphen: Eburon.
- Van Maele, D., Van Houtte, M., & Forsyth, P. B. (2014). Introduction: Trust as a matter of equity and excellence in education. In D. Van Maele, P. B. Forsyth, & M. Van Houtte (Eds.), *Trust and school life: The role of trust for learning, teaching, leading, and bridging* (pp. 1–33). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Vlaamse Overheid (2014). *Nederlands: lezen en luisteren in het basisonderwijs*. Brussel.
- Vlaamse Overheid (2019). *Peiling Nederlands basisonderwijs: lezen – luisteren – schrijven*. Brussel.
- Vanbuel, M., Boderé, A., & Van den Branden, K. (2017). *Helpen talenbeleid en taalscreening taalgrenzen verleggen? Een reviewstudie naar effectieve taalstimuleringsmaatregelen*. Gent, Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Vanbuel, M., Vandommele, G., Verheyen, S., & Van den Branden, K. (2018). *Leerkrachtenvragenlijst taalstimulering 2017. Technisch rapport*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.

- Vanbuel, M., Vandommele, G., & Van den Branden, K. (2020a). *Taalvaardigheid screenen aan de start. De implementatie en implicaties van een verplichte low-stakes taalscreening in lagere en secundaire scholen*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Vanbuel, M., Vandommele, G., & Van den Branden, K. (2020b). *Helpt talenbeleid taalgrenzen verleggen? Syntheserapport*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Vandenbroucke, F. (2007). *De lat hoog voor talen in iedere school. Goed voor de sterken, sterk voor de zwakken*. Brussel: Vlaamse Regering.
- van de broek, P., Mouw, J., & Kraal, A. (2015). Individual differences in promoting reading comprehension. In P. Afflerbach (Ed.), *Handbook of Individual Differences in Reading: Reader, Text, and Context* (pp. 139–150). New York: Routledge.
- Westerbeek, K., & Wolfgram, P. (1999). *Deltaplan en het tij. Zeven jaar talenbeleid in Rotterdam. Deltaplan talenbeleid primair onderwijs 1992-1999*. Rotterdam: Het Projectbureau/Centrum Educatieve Dienstverlening.

Bijlagen

Bijlage 1

Tabel 32 Leerkrachtenvragenlijst

Schaal 1	Structurele samenwerking taalstimulering
ST3	Naar mijn gevoel zijn alle leden van het schoolteam op de hoogte van de afspraken rond taalstimulering in onze school.
ST4 (-)	Ik heb het gevoel dat initiatieven met betrekking tot taalstimulering in onze school los van elkaar gebeuren.
ST1	Er zijn bij ons op school voldoende mogelijkheden om materialen (bv. lessen, boeken) uit te wisselen over taalstimulering.
ST7	Alle leden van ons schoolteam zijn het eens over de afspraken rond taalstimulering in onze school.
O7	Ik heb voldoende hulpmiddelen (bv. lesmateriaal) ter beschikking om de schooltaalontwikkeling van mijn leerlingen te bevorderen.
AV1	Er wordt in mijn school naar mijn mening gevraagd over de wijze waarop we de taalontwikkeling van leerlingen stimuleren.
ST5 (-)	Er moet meer worden samengewerkt in onze school om de taalontwikkeling van onze leerlingen te bevorderen.

Schaal 2	Ondersteuning
O2	Ik heb voldoende toegang tot initiatieven (nascholingen, studiedagen) waar ik terecht kan voor informatie of vorming over taalstimulering.
AV4	Ik heb het gevoel dat er op mijn school ruimte is om uit te proberen hoe ik de taalontwikkeling van mijn leerlingen kan stimuleren in mijn lessen.
O4	De zorgleerkracht/schoolleiding/het taal(beleids)team laat voldoende ruimte om uit te proberen hoe ik de taalontwikkeling van mijn leerlingen kan ondersteunen.
O5	Ik heb het gevoel dat ik met vragen over taalstimulering terecht kan bij collega's.
O6 (-)	Ik heb het gevoel dat ik er op het vlak van taalstimulering alleen voor sta.
Schaal 3	Engagement ten opzichte van taalgericht vakonderwijs
ENG2	Ik sta er volledig achter dat ik in al mijn lessen ook moet werken aan de schooltaalontwikkeling van de leerlingen.
ENG4	Ik zie het als mijn taak om in al mijn lessen ook bezig te zijn met de schoolse taalontwikkeling van mijn leerlingen.
ENG5	Ik sta er volledig achter dat ik in al mijn lessen (naast zaakvakdoelen) ook aandacht moet hebben voor talige doelen.
ENG3	Ik doe er alles aan om ervoor te zorgen dat ik in al mijn lessen aandacht heb voor de schooltaalontwikkeling van mijn leerlingen.
ENG1 (-)	Het is naar mijn gevoel onnodig om in al mijn lessen bezig te zijn met de schooltaalontwikkeling van mijn leerlingen.
	<i>Cronbach's $\alpha = .89$</i>
Schaal 4	Samenwerking taalscreening
SS4	De resultaten van de taalscreening worden in onze school met het hele schoolteam gezamenlijk besproken.
SS1	Er is in onze school voldoende interactie over de taalscreening tussen de zorgleerkracht/taalcoördinator en de andere leerkrachten.
SS3	In onze school zijn alle leerkrachten op de hoogte van de resultaten van de leerlingen op de taalscreening.
SS5	Het hele schoolteam werd voor de invoering geïnformeerd over de taalscreening bij leerlingen die voor het eerst instromen in een Nederlandstalige school.

Bijlage 2

Schaal 1	Teamengagement
ENG3	Alle leden van ons team staan er volledig achter dat er in alle lessen ook moet worden gewerkt aan de schooltaalontwikkeling Nederlands van de leerlingen.
ENG2	Alle leden van ons team staan er volledig achter dat ze in al hun lessen (naast zaakvakdoelen) ook aandacht moeten hebben voor talige doelen.
ENG1	De leden van ons team zien het als hun taak om in alle lessen ook bezig te zijn met de taalontwikkeling van de leerlingen.
Schaal 2	Turbulentie taalstimulering
TT3 (-)	Ons schoolteam is momenteel met te veel andere zaken bezig om gezamenlijke acties op te zetten om de taalstimulering van onze leerlingen te stimuleren.
TT2 (-)	In onze school zijn er momenteel andere prioriteiten dan taalstimulering.
TT4 (-)	De integratie van taalstimulering in ons schoolbeleid zou gemakkelijker zijn als we als schoolteam al niet zoveel te doen hebben.
Schaal 3	Reflectief vermogen
RV2(-)	Het vooruitzicht om de effectiviteit van onze taalstimuleringsmaatregelen te evalueren roept weerstand op bij leden van ons schoolteam.
RV4	In onze school is men bereid om het eigen functioneren op het vlak van taalstimulering in vraag te stellen.
RV7	In onze school heeft men een positieve houding ten aanzien van gezamenlijke reflectie op het vlak van taalstimulering.
RV6(-)	In onze school wordt het als bedreigend ervaren om verbeterpunten te identificeren op vlak van taalonderwijs.
ENG4	Ons team is volledig bereid om samen na te denken hoe we de taalontwikkeling van onze leerlingen kunnen bevorderen.
Schaal 4	Ondersteuning taalstimulering
OT2	Ons schoolteam voelt zich voldoende ondersteund om de taalontwikkeling van de leerlingen te stimuleren.
OT1	Het is voldoende duidelijk wat de overheid van onze school verwacht op het vlak van taalstimulering.
OT4	Ik vind dat de overheid voldoende duidelijk communiceert wat ze van leerkrachten verwacht op het vlak van de bevordering van de taalontwikkeling van leerlingen.

Schaal 5	Turbulentie taalscreening
TTS1	De invoering van de taalscreening komt voor onze school ongelegen.
TTS2	De invoering van de taalscreening zou gemakkelijker gaan als we als schoolteam al niet zoveel andere dingen te doen hebben.
TTS3	We hebben te veel andere zaken te doen om de taalvaardigheid van alle leerlingen die voor het eerst instromen in een Nederlandstalige school te screenen.
TTS4	Momenteel zijn andere zaken dan taalscreening prioritair in onze school.
Schaal 6	Ondersteuning taalscreening
OS2	Ik vind dat de overheid voldoende duidelijk communiceert wat ze van ons verwacht op het vlak van de verplichte taalscreening.
OS1	Het is voldoende duidelijk wat de overheid van onze school verwacht op het gebied van de verplichte taalscreening.
OS4	Ons schoolteam voelt zich voldoende ondersteund om de taalvaardigheid Nederlands van instromende leerlingen te screenen.

Bijlage 3 – Multilevelmodellen

Table 1 Estimates of random effects model 2b SLP subjective indicators

	1 st grade	3 rd grade dec	3 rd grade compr	6 th grade
<i>School level</i>				
1 st grade	9.418**	.82	.70	.28
3 rd grade				
dec	9.172*	13.408**	.50	.43
compr	5.822*	4.909*	7.274*	.48
6 th grade	2.552		3.800	8.623*
<i>Pupil level</i>				
1 st grade	185.724***			
3 rd grade				
dec	-,	204.670***	.38	
compr	-,	74.390***	183.954***	
6 th grade	-,	-,	-,	176.009***

dec = decoding skills, compr = reading comprehension; -, not estimated, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Table 2 Estimates of the random effects of Model 3 (differential effects)

	1 st grade	3 rd grade dec	3 rd grade compr	6 th grade
<i>School level</i>				
1 st grade	9.214*	.82	.72	.29
3 rd grade				
dec	9.028*	13.456**	.50	.43
compr	5.884*	4.641	7.272*	.48
6 th grade	2.599		3.809	8.508*

<i>Pupil level</i>				
1 st grade	185.873***			
3 rd grade				
dec	-,	204.582***	.38	
compr	-,	74.341***	183.949***	
6 th grade	-,	-,	-,	176.007***

*dec = decoding skills, compr = reading comprehension; -, not estimated, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$*