



HELPT TALENBELEID TAALGRENZEN VERLEGGEN?

Syntheserapport

Marieke Vanbuel, Goedele Vandommele & Kris Van den Branden



HELPT TALENBELEID TAALGRENZEN VERLEGGEN?

Syntheserapport

Marieke Vanbuel, Goedele Vandommele & Kris Van den Branden

Research paper SONO/2020.OL1.5/5

Gent/Leuven, juli 2020

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

Voorwoord

Deze publicatie brengt verslag uit van vier jaar onderzoek naar de implementatie van talenbeleid in Vlaamse lagere en secundaire scholen dat liep binnen het Steunpunt voor Onderwijsonderzoek (SONO). Het project werd uitgevoerd door medewerkers van het Centrum voor Taal en Onderwijs (KU Leuven).

Met de publicatie willen we onze inzichten delen met alle partners uit het Vlaamse onderwijsveld die op de een of andere manier betrokken zijn bij de uitwerking van een schooltalenbeleid. Drie doelstellingen stonden centraal:

- 1) inzicht verwerven in de diversiteit aan taalstimulerende maatregelen van scholen;
- 2) nagaan welke factoren de implementatie van de genomen maatregelen beïnvloeden;
- 3) de effecten van die maatregelen op de Nederlandse taalvaardigheid van leerlingen in kaart brengen.

Dit rapport biedt een overzicht van het theoretisch kader, de onderzoeksopzet en de onderzoeksresultaten. Het bevat ook concrete aanbevelingen voor toekomstig onderwijsbeleid en –praktijk. Deze publicatie is een synthese van vier uitgebreidere deelrapporten (Vanbuel, Vandommele & Van den Branden, 2018; 2019; 2019; 2020).

Gelieve naar deze publicatie te verwijzen als volgt:

Vanbuel, M., Vandommele, G., & Van den Branden, K. (2020). *Helpt talenbeleid taalgrenzen verleggen? Syntheserapport*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.

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.

© 2020 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

Beleidssamenvatting

Taalvaardigheid Nederlands is voor alle leerlingen in het Vlaamse leerplichtonderwijs een cruciale voorwaarde voor schoolsucces. Sinds 2007 moedigt de Vlaamse Overheid alle scholen die door haar gefinancierd of gesubsidieerd worden sterk aan om een structureel en strategisch talenbeleid te voeren, met als doel om ‘elke jongere, op een hoog, rijk niveau in het Nederlands te doen communiceren, passief en actief, mondeling en geschreven’ (Vandenbroucke, 2007, p. 2)¹.

Scholen krijgen bij de implementatie van hun talenbeleid veel autonomie. Hoe het talenbeleid van scholen er in de praktijk uitziet, is voorlopig vrij onduidelijk. Ook over de impact ervan op de taalontwikkeling van leerlingen is weinig Vlaams onderwijsonderzoek beschikbaar. Het doel van dit onderzoek was om na te gaan 1) op welke wijze Vlaamse scholen hun talenbeleid vormgeven, 2) welke factoren dat talenbeleidsimplementatieproces beïnvloeden, en 3) in welke mate talenbeleid bijdraagt aan de taalontwikkeling van leerlingen. We opteerden voor een mixed-methods design (Leech & Onwuegbuzie, 2009) waarbij we zowel kwantitatieve en kwalitatieve gegevens verzamelden.

Qua vormgeving van het talenbeleid wijzen onze resultaten uit dat scholen heel wat inspanningen leveren om een talenbeleid te implementeren. In de meeste scholen is dat evenwel een erg complexe onderneming. Zeker in de secundaire scholen is de implementatie van talenbeleid door de verschillende achtergronden en prioriteiten van niet-taalleerkrachten niet altijd even gemakkelijk. Talenbeleid, zowel de uitwerking als de uitvoering van het talenbeleid, komt in veel scholen vooral op de schouders van directeurs en/of zorgcoördinatoren, of taalleerkrachten terecht. Maatregelen hebben zowel in lagere scholen als in secundaire scholen vooral betrekking op klasexterne praktijken zoals het inrichten van een boekenhoek of het aanbieden van klasexterne remediëring. Er is weinig evaluatie van het talenbeleid en weinig samenwerking tussen leerkrachten binnen eenzelfde school, en dat zijn factoren die in de literatuur als belangrijke onderdelen worden aangestipt van een doeltreffend talenbeleid. Bovendien richt het merendeel van de talenbeleidsmaatregelen zich op een selecte groep van leerlingen (namelijk leerlingen met een andere thuistaal, of leerlingen met specifieke taalnoden). In veel scholen is het talenbeleid in de praktijk eerder een remediërende dan preventieve maatregel, in tegenstelling tot haar oorspronkelijke doelstelling (Vandenbroucke, 2007).

De factoren die talenbeleidsimplementatie beïnvloeden zijn talrijk: schoolgrootte, de gemiddelde onderrichtsvaring van leerkrachten en het studieaanbod. Ook andere, meer dringende veranderingen bemoeilijken de implementatie van talenbeleid. Tot slot wijst ons onderzoek uit dat talenbeleid slechts in beperkte mate een invloed heeft op de taalvaardigheid van leerlingen, wellicht net omdat talenbeleid amper doordringt tot op de klasvloer.

¹ Het talenbeleid van de Vlaamse regering heeft naast taalstimulering Nederlands ook de stimulering in vreemde talen als doel, maar dat valt buiten de focus van dit onderzoek. Er is aparte een review verschenen naar wat [werkt in vreemdetalenonderwijs](#) binnen de vrije ruimte van SONO (Hooft et al., 2018).

Op basis van die resultaten formuleren we voor de Vlaamse Overheid, onderwijsonderzoekers en de onderwijsverstrekkers twee concrete aanbevelingen (zie hoofdstuk 5 voor een bespreking van elk van de aanbevelingen):

- (1) Zorg voor meer en langdurigere ondersteuning voor schoolteams en voor concrete tools waarmee leraren en schoolteams aan de slag kunnen
- (2) Verduidelijk de kenmerken van een effectief talenbeleid en effectieve implementatie

Voor schoolteams formuleren we vier concrete aanbevelingen:

- (1) Vorm leergemeenschappen binnen de eigen school
- (2) Zie talenbeleid niet als iets 'extra's' dat los staat van de klaspraktijk
- (3) Volg de maatregelen op, communiceer en deel succeservaringen
- (4) Ga gericht op zoek naar externe ondersteuning

Inhoud

| | |
|--|-------------------------------------|
| Voorwoord | 3 |
| Beleidssamenvatting | 4 |
| 1 Situering en probleemstelling | 7 |
| 1.1 Het belang van taalvaardigheid | 7 |
| 1.2 Taalstimulerende maatregelen in het Vlaamse onderwijsbeleid | 7 |
| 1.3 Onderzoek naar talenbeleid in de praktijk | 8 |
| 2 Theoretisch kader | 9 |
| 2.1 Kenmerken van een effectief schooltalenbeleid | 9 |
| 2.2 Verbetering in taalvaardigheid | 10 |
| 2.3 Factoren die talenbeleidsimplementatie beïnvloeden | 11 |
| 3 Onderzoeksvragen en methodologie | 13 |
| 4 Resultaten | 18 |
| 4.1 Taalstimulerende maatregelen in scholen | 18 |
| 4.2 Factoren die de implementatie van talenbeleid beïnvloeden | 28 |
| 4.3 Het verband tussen talenbeleid en taalvaardigheid van leerlingen | 36 |
| 5 Conclusies en aanbevelingen | 41 |
| 5.1 Samenvatting en algemene discussie van de onderzoeksresultaten | 41 |
| 5.2 Slotbemerkingen en suggesties voor vervolgonderzoek | 47 |
| Referenties | 49 |
| Bijlagen | Error! Bookmark not defined. |

1 Situering en probleemstelling

1.1 Het belang van taalvaardigheid

Taalvaardigheid Nederlands is voor alle leerlingen in het Vlaamse leerplichtonderwijs een cruciale voorwaarde voor schoolsucces. Niet alleen vormt het ontwikkelen van een voldoende hoge taalvaardigheid en geletterdheid in het Nederlands een centraal onderdeel van de eindtermen, Nederlands is ook de instructietaal in alle vakken van het curriculum (de vreemde talen en vakken aangeboden in CLIL-onderwijs uitgezonderd), en dus de toegangspoort tot nieuwe kennis, vaardigheden en attitudes (Cummins, 2015; Schleppegrell, 2004). Bovendien stelt de geglobaliseerde, gedigitaliseerde, informatierijke en lerende 21^{ste}-eeuwse samenleving steeds hogere eisen aan taalvaardigheid (Fadel et al., 2015; Vanhooren et al., 2017; Van den Branden, 2015).

Het is in dat opzicht verontrustend dat een aanzienlijke proportie van de leerlingen in het Vlaamse leerplichtonderwijs er vooralsnog niet in slaagt om een voldoende hoog (basis)niveau van taalvaardigheid Nederlands te verwerven (Dockx et al., 2019; OESO, 2019; Tielemans et al., 2017). Die verschillen in taalvaardigheid leiden bovendien ook tot ongelijke prestaties in andere domeinen of vakken zoals wiskunde of wetenschappen (e.g., Akbasli et al., 2016; Verhaeghe & Van Damme, 2007; Van Laere et al., 2014).

1.2 Taalstimulerende maatregelen in het Vlaamse onderwijsbeleid

De Vlaamse regering heeft de lat voor talen de afgelopen jaren hoog gelegd. Sinds 2007 moedigt de Vlaamse Overheid alle scholen die door haar gefinancierd of gesubsidieerd worden sterk aan om een structureel en strategisch talenbeleid te voeren, met als doel om ‘elke jongere, op een hoog, rijk niveau in het Nederlands te doen communiceren, passief en actief, mondeling en geschreven’ (Vandenbroucke, 2007, p. 2)². Vanaf 2014 is een screening van de begintaalvaardigheid van leerlingen die voor het eerst instromen in een Nederlandstalige lagere of secundaire school verplicht; de taalscreening moet schoolteams ertoe aanzetten om de talige beginsituatie voor elke leerling in kaart te brengen. Zo kunnen ze verzekeren dat leerlingen gericht, ‘gebaseerd op feiten, niet op perceptie’ (Vandenbroucke, 2007, p. 7), ondersteuning of extra uitdaging krijgen bij de verwerving van de onderwijstaal (Smet, 2011; Crevits, 2014; Weyts, 2019). Bij de implementatie van die beleidsmaatregelen hebben schoolteams veel autonomie: ze kunnen zelf bepalen hoe ze hun talenbeleid vormgeven en op welke wijze ze extra middelen inzetten om leerlingen te ondersteunen bij hun taalontwikkeling.

² Het talenbeleid van de Vlaamse regering heeft naast taalstimulering Nederlands ook de stimulering in vreemde talen als doel, maar dat valt buiten de focus van dit onderzoek. Er is aparte een review verschenen naar wat [werkt in vreemdetalenonderwijs](#) binnen de vrije ruimte van SONO (Hooft et al., 2018).

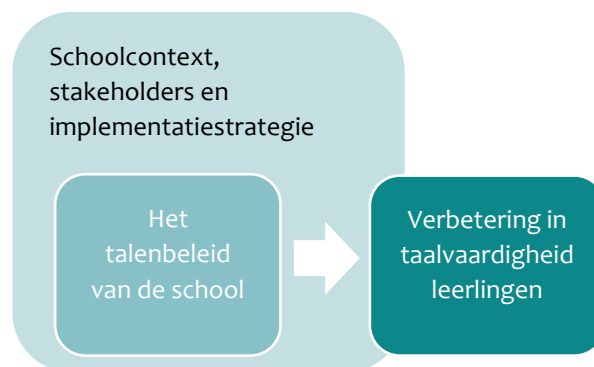
1.3 Onderzoek naar talenbeleid in de praktijk

Hoe het talenbeleid van scholen er in de praktijk uitziet, is vrij onduidelijk. Ook over de impact ervan op de taalontwikkeling van leerlingen is zeer weinig Vlaams onderwijsonderzoek beschikbaar. 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 dit principe vooral theoretisch onderbouwd. Er is vooralsnog weinig empirisch onderzoek gevoerd naar de implementatie van talenbeleid in scholen (maar zie Ascenzi-Moreno, Hesson, & Menken, 2015; Lo Bianco & Aliani, 2013; Menken & García, 2010).

De weinige informatie die voor het Nederlandstalige onderwijs in Vlaanderen en het Brussel Hoofdstedelijk Gewest beschikbaar is, komt voornamelijk uit rapporten van de Onderwijsinspectie. De inspectie stelde in 2015 op basis van haar schooldoorlichtingen tussen 2010 en 2014 vast dat steeds meer scholen aandacht besteden aan een talenbeleid. De doeltreffendheid van het talenbeleid is evenwel de achilleshiel: scholen evalueren weinig de concrete resultaten van hun talenbeleid en gaan niet systematisch na of de beleidsafspraken uitvoering krijgen in de klaspraktijk. Wat de inhoudelijke domeinen betreft, stelt de inspectie een zekere toename vast van werkvormen die communicatief taalgebruik bevorderen, maar die doet zich vooral voor in scholen in de centrumsteden met relatief veel niet-Nederlandstalige leerlingen. De grote uitdaging voor veel scholen blijft de invoering van taalgericht vakonderwijs doorheen het curriculum (zie ook Onderwijsinspectie, 2019). Het inspectierapport toont ook aan dat schoolteams de taalscreening, die op het moment van de dataverzameling nog maar net verplicht was geïntroduceerd, op zeer diverse wijzen invullen. Scholen gebruiken verschillende soorten instrumenten, waarbij sommige meer op expliciete taalkennis dan op taalvaardigheid zijn gericht; er is ook veel variatie in de proportie van de leerlingen die daadwerkelijk wordt gescreend (zie ook Vanbuel, Vandommele & Van den Branden, 2020). In vele scholen is er een spanning tussen de visie op talenbeleid/taalstimulering enerzijds en concrete onderwijspraktijken anderzijds. In het onderzoek van de inspectie werden evenwel geen data verzameld op leerling- of leerkrachtniveau. Hoewel het onderzoek van de inspectie dus veel relevante informatie biedt, werden de verbanden tussen schooltalenbeleid, taalscreening, de specifieke taalstimulerende maatregelen die schoolteams nemen en de ontwikkeling van de leerlingen niet geëxploreerd, net zomin als de factoren die de invoering van een talenbeleid verhinderen of bevorderen.

2 Theoretisch kader

Talenbeleid is de structurele en strategische poging van een schoolteam om in te spelen op de talige behoeften van leerlingen, met als doel om hun (taal)ontwikkeling en onderwijsresultaten te bevorderen (Van den Branden, 2010, p. 2). Een schooltalenbeleid creëert met andere woorden de condities waarin taalonderwijs en -leerprocessen kunnen plaatsvinden (Kyriakides et al., 2010; Reynolds et al., 2014). De verwachting is dat de invoering van een talenbeleid in elke school leidt tot een verbetering in de taalvaardigheid van alle leerlingen (Corson, 1990; Van den Branden, 2010; cf. ook Watson & Fullan, 2000). Onderzoek naar algemeen onderwijsbeleid toont aan dat een beleid implementeren op school echter geen eenvoudige opgave is: er zijn tal van factoren die het proces beïnvloeden, waaronder de schoolcontext, de leerkrachten of stakeholders, en de strategieën die worden gekozen om het beleid te implementeren (Viennet & Pont, 2017). Figuur 1 geeft een schematische weergave van het theoretisch kader voor dit onderzoek. De drie componenten worden verderop kort toegelicht.



Figuur 1 Schematische voorstelling van het theoretisch kader

2.1 Kenmerken van een effectief schooltalenbeleid

Aangezien er weinig onderzoek specifiek gevoerd werd naar schooltalenbeleid, vallen we voor de afbakening van wat een doeltreffend schooltalenbeleid is terug op onderzoeksresultaten uit algemener schoolbeleidsonderzoek. In de literatuur wordt een school(talen)beleid als ‘effectief’ beschouwd wanneer het 1) focust op een verbetering in (talen)onderwijs, en 2) een leeromgeving creëert voor leerkrachten (Kyriakides, Creemers, Antoniou, & Demetriou, 2010; Kyriakides, Creemers, Antoniou, Demetriou, & Charalambous, 2015).

Wat de eerste factor betreft, beschikken we over een groot aantal empirische studies waarin effectieve taalstimulerende praktijken in kaart worden gebracht (zie voor een overzicht Vanbuel,

Boderé & Van den Branden, 2017; Ellis & Shintanti, 2014; Long, 2014). Zo blijkt het doeltreffend om leerlingen zoveel mogelijk oefenkansen te geven om hun taalcompetentie te ontwikkelen aan de hand van functionele opdrachten in allerlei contexten waarin betekenisoverdracht centraal staat. Op gepaste tijden is het van belang om binnen die betekenisvolle taken expliciet aandacht te besteden aan vormelijke kenmerken van taal (o.a. spelling, grammatica) en taalleerstrategieën. Daarnaast spelen interactie tussen leerkracht en leerlingen met voldoende open vragen en feedback enerzijds, formatieve evaluatie, en samenwerkend leren tussen leerlingen onderling anderzijds een grote rol. Het blijkt eveneens belangrijk om ook de motivatie van leerlingen te bevorderen door hen redenen te geven om taal te gebruiken en door hun autonomie te geven bij de selectie van opdrachten en teksten.

De tweede dimensie van een effectief schooltalenbeleid, de creatie van een leeromgeving voor leerkrachten, impliceert dat schoolteams maatregelen treffen opdat leerkrachten kunnen (bij)leren. Dat kan bijvoorbeeld in de vorm van samenwerkingen tussen leerkrachten onderling, met externe partners en ouders, via de aanwezigheid van allerlei materialen en tools, of via allerhande professionaliseringsinitiatieven. Talenbeleid vraagt dus ook om een afstemming op andere vormen van schoolbeleid, waaronder het personeelsbeleid. De reviewstudie van Vanblaere, Tuytens, & Devos (2017) naar effectieve praktijken voor personeelsbeleid in scholen geeft aan dat scholen met een effectief personeelsbeleid inzetten op de bekwaamheid (*ability*) en de motivatie van hun personeel enerzijds, en hen de kansen en steun (*opportunities*) bieden die personeelsleden nodig hebben om zowel hun bekwaamheid als motivatie te verhogen anderzijds. Dat kan onder meer door in te zetten op samenwerking tussen leerkrachten en door hen te laten participeren aan het schoolbeleid, en hen tegelijkertijd voldoende autonomie te verlenen.

2.2 Verbetering in taalvaardigheid

Taalvaardigheid is het vermogen om talige kennis te gebruiken (Hulstijn, 2011). De verbetering in taalvaardigheid waarnaar de Vlaamse regering in haar talennota verwijst, gaat voornamelijk over een verbetering in de complexere of academische taalvaardigheid in het Nederlands die nodig is om goed te kunnen functioneren op school (Cummins, 2015; Hulstijn, 2007).

Onderzoek toont aan dat een loutere uitbreiding van kennis van taal waarschijnlijk niet automatisch leidt tot een hogere taalvaardigheid en omgekeerd (Hulstijn, 2015; Paradis, 2009; 2014). Met andere woorden, om taalvaardigheid te stimuleren, is ander taalonderwijs nodig dan om taalkennis te stimuleren (Jaspaert, 2017; Jaspaert & Van den Branden, 2011). Voor de stimulering van taalvaardigheid geldt dat leerlingen voldoende oefenkansen moeten krijgen via boeiende, uitdagende taken die hen motiveren, en waarbij voldoende expliciete aandacht is voor strategieën en vormelijke kenmerken van taal (bv. spelling, grammatica) die nodig zijn om die taken tot een goed einde te brengen. Samenwerking en interactie met de leerkracht en medeleerlingen hebben positieve effecten op taalontwikkeling, vooral door de feedback die uit die interactie voortvloeit. Een expliciete focus op, en formatieve evaluatie van het leerproces tijdens de uitvoering van talige

taken zijn eveneens belangrijk (Vanbuel, Boderé en Van den Branden, 2017). Ondanks de duidelijke aanwezigheid van taalvaardigheid in de eindtermen wordt het taalonderwijs in Vlaanderen nog sterk gekenmerkt door een sterke focus op vormelijke aspecten en taalkennis (AHOVOKS, 2019; Vlaams Departement voor Onderwijs en Vorming, 2013; 2014; 2019).

2.3 Factoren die talenbeleidsimplementatie beïnvloeden

Zoals hierboven al werd aangegeven, is het implementeren van onderwijsvernieuwingen en onderwijsbeleid een complexe onderneming; tal van factoren beïnvloeden het implementatieproces (Fixsen et al., 2005; Fullan, 2015; Honig, 2006). Viennet & Pont (2017) groepeeren de factoren in hun OECD working paper in vier categorieën: 1) het beleid zelf, 2) de schoolcontext, 3) de stakeholders, en 4) de implementatiestrategie.

2.3.1 Het beleid zelf

De oplossing die een bepaald beleid voorstelt en de manier waarop die oplossing wordt geformuleerd kunnen een belangrijke invloed hebben op de implementatie van een beleid. Er wordt typisch een onderscheid gemaakt tussen de noodzaak van een bepaald beleid (justification), de haalbaarheid (feasibility) en de helderheid en logica van een bepaald beleid (i.e., heldere en concrete doelstellingen, en de mate waarin de voorgestelde oplossing het probleem ook daadwerkelijk kan oplossen) (Viennet & Pont, 2017).

2.3.2 Schoolcontext

Een tweede groep van factoren die een invloed uitoefenen op de implementatie van onderwijsbeleid is gelinkt aan de schoolcontext (Ball, Maguire, & Braun, 2012). Recente, meestal kwalitatieve studies naar school(talen)beleid wijzen uit dat onder andere de schoolcultuur, de aanwezige materialen, technologie en infrastructuur de implementatie ervan sterk kunnen bevorderen of verhinderen (o.a., Harklau & Yang, 2020; Liddicoat, Scarino, & Kohler, 2018). De schoolcontext kan er ook toe leiden dat sommige scholen een hogere nood (*sense of urgency*) ervaren om een talenbeleid te voeren, of een beleid als haalbaarder zien dan andere scholen. De Vlaamse Onderwijsinspectie (2015) stelde bijvoorbeeld al vast dat scholen gelegen in een centrumstad over het algemeen verder staan met hun talenbeleid dan scholen in minder verstedelijkte regio's. Scholen in centrumsteden hebben meestal een meer divers leerlingpubliek en zouden volgens de inspectie daardoor een hogere nood voelen om een talenbeleid te implementeren.

Een aantal kwantitatieve studies uitgevoerd in het kader van het Validiv-onderzoek vond eveneens een significant statistisch verband tussen de samenstelling van de leerlingpopulatie en het

gevoerde (meertalige) talenbeleid van de school. Leerkrachten en schoolteams in scholen met ongeveer evenveel enkel-Nederlandstalige leerlingen en leerlingen met een andere thuistaal zouden minder tolerant zijn tegenover het gebruik van thuistalen dan leerkrachten in minder diverse of net erg diverse scholen, tenzij het om leerlingen uit eenzelfde minderheidsgroep gaat (Pulinx, Van Avermaet, & Agirdag, 2017; Strobbe et al., 2017).

2.3.3 Stakeholders

Internationaal onderzoek toont aan dat leerkrachten en andere lokale stakeholders een beleid niet blindelings implementeren (Coburn, Pearson, & Woulfin, 2010; May & Wright, 2007; Spillane, Hopkins, & Sweet, 2002). Persoonlijke overtuigingen en ervaringen bepalen wat leraren doen: bijvoorbeeld of leraren de thuistalen van leerlingen toelaten en gebruiken in de klas, of bepaalde aanpakken van taalvaardigheidsonderwijs implementeren in hun eigen klas, onafhankelijk van wat het talenbeleidsplan voorschrijft (Menken & García, 2010).

2.3.4 Implementatiestrategie

De implementatiestrategie heeft eveneens een belangrijke invloed op de implementatie van onderwijsbeleid in scholen. Een doordachte aanpak die rekening houdt met de schoolcontext en de stakeholders zou ervoor kunnen zorgen dat een beleid daadwerkelijk en effectief geïmplementeerd wordt. Een belangrijke rol is daarin weggelegd voor de schooldirecteur (Ascenzi-Moreno, Hesson, & Menken, 2015; Coburn, 2001, 2005). Afhankelijk van het aantal doelen dat wordt gesteld, de tools die aanwezig zijn en de taaktoewijzing voor bepaalde maatregelen, heeft een beleid meer of minder kans op slagen. Effectieve strategieën zijn onder meer het belang van visie ontwikkelen, duidelijke, haalbare doelstellingen formuleren, en gedragenheid creëren binnen het team (Corson, 1990; Levin, 2008; May, 2007).

3 Onderzoeksvragen en methodologie

In dit onderzoek stonden de volgende onderzoeksvragen centraal:

- (1) Welke taalstimulerende maatregelen nemen basis- en secundaire scholen met het oog op het verhogen van de taalvaardigheid Nederlands van hun leerlingen?
- (2) Welke factoren beïnvloeden de implementatie van die maatregelen?
- (3) Wat is het effect van de taalstimulerende maatregelen op de taalvaardigheid Nederlands van de leerlingen?

Design

Om die vragen te beantwoorden, opteerden we voor een sequentieel mixed-methods design (Leech & Onwuegbuzie, 2009) met twee onderzoeksluiken. In de eerste fase worden leerkrachten en talenbeleidsleden in lagere en secundaire scholen via (online) vragenlijsten bevroegd naar taalstimulering en talenbeleid in hun school. In de tweede fase worden die kwantitatieve gegevens verrijkt via meervoudige case studies in een selectie van de scholen uit fase één. Die case studies stellen ons in staat om de ‘lived experiences’ (Lo Bianco & Aliani, 2013; Menken, 2008; Miller & Crabtree, 1994) van scholen, leerkrachten en leerlingen in kaart te brengen.

Participanten

Voor het eerste, kwantitatief onderzoeksluik verzamelden we gegevens via vragenlijsten en leesvaardigheidstoetsen in 30 lagere scholen en 22 secundaire scholen. Voor het onderzoek in de secundaire scholen werkten we samen met [LiSO](#). Door dit onderzoek naar talenbeleid te laten aansluiten bij het LiSO-onderzoek hoefde er geen nieuwe steekproef te worden getrokken. De LiSO-dataset bevat bovendien rijke gegevens over de deelnemende scholen, leerkrachten en leerlingen. Die gegevens (bv. prestaties Nederlands van leerlingen vanaf het eerste middelbaar, achtergrondgegevens, het beleidsvoerend vermogen of zorgbeleid van de scholen) zijn erg relevant om onze onderzoeksvragen over het talenbeleid in de scholen te beantwoorden. Op die manier hoefden we ook geen extra toetsen bij leerlingen af te nemen.

Voor dit onderzoek werden de scholen geselecteerd via een gestratificeerde toevalssteekproef³. Strata waren ligging (centrumstad/niet-centrumstad) en het percentage meertalige leerlingen (percentiel 70 in de populatie werd beschouwd als een diverse school).

In de lagere scholen werden vervolgens alle leerkrachten geselecteerd waarvan de leerlingen een leesvaardigheidstoets aflegden in het kader van het grotere onderzoek (i.e., alle leerkrachten uit het 1^{ste}, 3^{de}, 4^{de} en 6^{de} leerjaar). In de secundaire scholen werden alle leerkrachten geselecteerd. Daarnaast werd specifiek gevraagd welke (talen)beleidsleden het meest op de hoogte waren van het talenbeleid en de taalscreening in de school. Zij namen deel aan de bevraging van (talen)beleidsleden. De afnames vonden plaats tussen april en juni 2017 in de lagere scholen, en tussen oktober 2017 en februari 2018 in de secundaire scholen. In de steekproef van lagere scholen zijn er meer diverse scholen in vergelijking met de populatie ($\chi^2(1)=13.79$, $p < .001$ percentage laag-SES-leerlingen); de steekproef van secundaire scholen is representatief voor de populatie ($\chi^2(1)=.70$, $p > .05$ voor laag-SES, idem voor % niet-Nederlandstalige leerlingen en schoolgrootte). Tabel 1 en 2 geven een overzicht van de scholen en participanten in de uiteindelijke steekproef van fase 1.

Tabel 1 Scholen, leerkrachten en beleidsleden in de uiteindelijke steekproef (fase 1)

| | Lager onderwijs (N scholen = 28) | Secundair onderwijs (N scholen = 18) |
|------------------------------|--|--|
| Leerkrachten | | |
| Geslacht (ref = vrouw) | 86% | 66% |
| gemiddelde onderwijservaring | 15 jaar | 16 jaar |
| graad | 27% 1 ^{ste} 31% 2 ^{de} 21% 3 ^{de} | 23% 1 ^{ste} 28% 2 ^{de} 49% 3 ^{de} |
| (taalvak) | / | 18% NI of PAV 17% vreemde taal |
| Talenbeleidsleden | | |
| geslacht | 87% vrouw | 69% vrouw |
| ervaring | 10 jaar | 7 jaar |
| functie | 23 directeurs, 51 zorgleerkrachten | 13 directeurs, 42 talenbeleidsleden |
| Scholen | | |
| provincie | 6 Antwerpen 5 Vlaams-Brabant 7 Limburg | Alle secundaire scholen in regio Mechelen |

³ In de secundaire scholen betrof het een representatieve substeekproef van een ruimere steekproef van 58 scholen gelegen in de regio Mechelen-Leuven en die representatief is voor Vlaamse SO-scholen (Stevens et al., 2015).

| | | |
|------------------------------------|--|--|
| centrumstad | 6 Oost-Vlaanderen 4 West-Vlaanderen 9 scholen, 19 scholen niet-centrumstad | 6 scholen, 12 scholen niet-centrumstad |
| % laag-SES leerlingen | Gem = 34 %, SD = 23 | Gem = 19 %, SD = 11 |
| % niet-Nederlandstalige leerlingen | Gem = 33%, SD = 24 | Gem = 23,5%, SD = 10 |

Tabel 2 Leerlingen in de steekproeven (fase 1)

| | Lager onderwijs (N = 3272) | Secundair onderwijs (N = 1407) |
|---|---|---|
| Geslacht (ref = meisje) | 50% eerste leerjaar 47% derde leerjaar 49% zesde leerjaar | 52% |
| Leeftijd | 6.7 jaar eerste leerjaar 8.7 jaar derde leerjaar 11.6 jaar zesde leerjaar | 15.6 jaar |
| % thuistaal niet-Nederlands | 38% 34% 27% | 7% |
| Zittenblijven (in BAO/SO respectievelijk) | 6 % eerste leerjaar 13 % derde leerjaar 10 % zesde leerjaar | 3% |
| Leerjaar | n eerste leerjaar = 1150 n derde leerjaar = 1111 n zesde leerjaar = 1011 | alle vierde middelbaar* |
| Onderwijsvorm | / | n ASO = 950 n TSO = 283 n BSO = 181 |

*LiSO volgt een cohorte van leerlingen die in 2013 in het eerste middelbaar zijn gestart; op de 3% zittenblijvers na alle vierde middelbaar

In de tweede fase werden zes lagere en zes secundaire scholen geselecteerd uit de steekproef van de eerste fase voor een diepgaander casestudie-onderzoek. Selectiecriteria waren de prestaties op begrijpend leestoetsen aan het einde van het lager onderwijs en aan het einde van de tweede graad voor het secundair onderwijs (rekening houdend met leerlingkenmerken als thuistaal en SES). In zes scholen haalden leerlingen significant hogere prestaties dan gemiddeld, in zes scholen scoorden leerlingen lager dan gemiddeld. Tabel 3 geeft een overzicht van de scholen die deelnamen aan fase twee van het onderzoek.

Tabel 3 Overzicht van de scholen in fase twee

| school | niveau | % meertalige leerlingen | Type school | Leesprestaties leerlingen | Ligging in centrumstad |
|--------|-----------|-------------------------|---------------|---------------------------|------------------------|
| 23 | lager | 21-40% | / | Laag* | 0 |
| 28 | lager | 21-40% | / | Gemiddeld | 0 |
| 45 | lager | < 20% | / | Hoog* | 0 |
| 52 | Lager | > 40% | / | Hoog * | 1 |
| 63 | Lager | > 40% | / | Laag* | 1 |
| 67 | Lager | > 40% | / | Hoog * | 0 |
| 1 | secundair | ≥ 20 | tso/bs0 | Laag | 0 |
| 2 | secundair | < 10 | Aso | Laag | 0 |
| 3 | secundair | 10-15 | Multilateraal | Hoog | 0 |
| 4 | secundair | < 10 | tso/bs0 | Hoog | 1 |
| 5 | secundair | ≥ 20 | Multilateraal | Hoog | 1 |
| 6 | secundair | 10-15 | Aso | Gemiddeld | 1 |

* significant

Procedure, instrumenten en data-analyse

In de eerste, kwantitatieve fase werden in de lagere scholen gegevens verzameld aan de hand van technisch en begrijpend leestoetsen bij leerlingen uit het eerste, derde en zesde leerjaar. In het secundair onderwijs maakten we gebruik van de uitgebreide LiSO-dataset. De leerlingen in die dataset maakten in het eerste (2013) en vierde middelbaar (2017) een toets Nederlands begrijpend lezen.

Leerkrachten en talenbeleidsleden (i.e., zorgleerkrachten, -coördinatoren en directie) vulden een vragenlijst in over het talenbeleid in de school. Vragen peilden naar de samenwerking en ondersteuning rond taalstimulering, het persoonlijk engagement van leerkrachten om aan taalstimulering te doen, het reflectief vermogen van het schoolteam rond taalstimulering en de mate waarin de implementatie van talenbeleid belemmerd werd door andere factoren. Leerkrachten en beleidsleden beoordeelden de vragen op een Likert-schaal van 1 (helemaal oneens) tot 5 (helemaal eens). De leerkrachten en talenbeleidsleden in de lagere scholen vulden de vragenlijst in op papier, omdat enkele schooldirecteuren bij de start van het onderzoek aangaven dat dat de meest geschikte manier was. In de secundaire scholen werden alle talenbeleidsleden en leerkrachten via e-mail uitgenodigd om deel te nemen aan de online vragenlijst. De kwantitatieve gegevens die we verzamelden via de toetsen en vragenlijsten werden geanalyseerd aan de hand van statistische multiniveau-analyses met het programma MIWiN (Rabash et al., 2014).

Voor het tweede, kwalitatieve onderzoeksluik voerden per onderwijsniveau semi-gestructureerde focusgroepen en interviews met leerkrachten, (talen)beleidsleden en leerlingen om een gedetailleerder beeld te krijgen van de taalstimuleringspraktijken van scholen en leerkrachten, en van de factoren die de praktijken beïnvloeden. Onderwerpen die aan bod kwamen waren de taalstimulerende maatregelen die de school nam in het kader van het talenbeleid, het ontstaan van het talenbeleid, de implementatie en de gepercipieerde effectiviteit ervan. Alle interviews werden opgenomen en getranscribeerd. De data zijn geanonimiseerd; de namen van respondenten die in dit rapport vermeld worden, zijn fictief. De data uit de drie gesprekken werden getrianguleerd met behulp van documentanalyses van het schoolreglement en inspectieverslagen. De kwalitatieve data werden geanalyseerd aan de hand van Grounded Theory (Corbin & Strauss, 2008), waarbij we door herhaaldelijk terug te gaan naar de data, solide codes en interpretaties konden vormen van de thema's die aan bod kwamen (Miles & Huberman, 2014). Data werden verzameld tijdens de schooljaren 2016-2017, 2017-2018 en 2018-2019 (Figuur 2).



Figuur 2 Overzicht dataverzameling

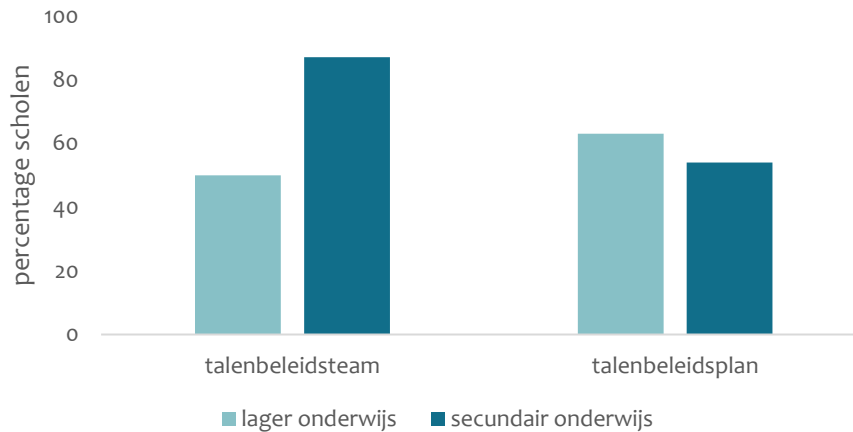
Voor een uitgebreidere bespreking van de methodologie verwijzen we naar de deelrapporten (Vanbuel, Vandommele, Verheyen & Van den Branden, 2018; Vanbuel, Vandommele & Van den Branden, 2019a; 2019b; 2020).

4 Resultaten

4.1 Taalstimulerende maatregelen in scholen

4.1.1 Organisatorische maatregelen: talenbeleidsplan en -team

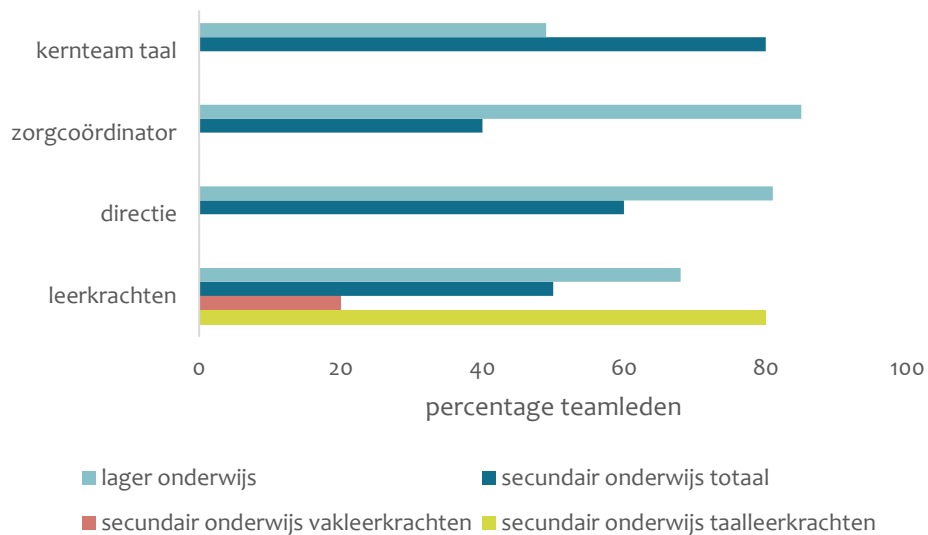
Ongeveer de helft van de lagere scholen heeft een talenbeleidsteam. In het secundair onderwijs is dat bijna 90% - al valt het talenbeleidsteam in de secundaire scholen vaak samen met de vakgroep taal. 60% van de lagere scholen heeft een talenbeleidsplan; in de secundaire scholen ligt dat cijfer iets lager met ongeveer 50%.



Figuur 3 Organisatorische talenbeleidsmaatregelen

4.1.2 Betrokkenheid teamleden

Talenbeleid blijkt vooral een taak voor de directie en/of zorgcoördinator in de lagere scholen, en voor taalleerkrachten en/of het kernteam taal in de secundaire scholen. Ook de directie is in de meerderheid van de scholen sterk tot zeer sterk betrokken bij de taalstimuleringsafspraken. De zaakvakleerkrachten in secundaire scholen zijn doorgaans in minder sterke mate betrokken bij de afspraken.

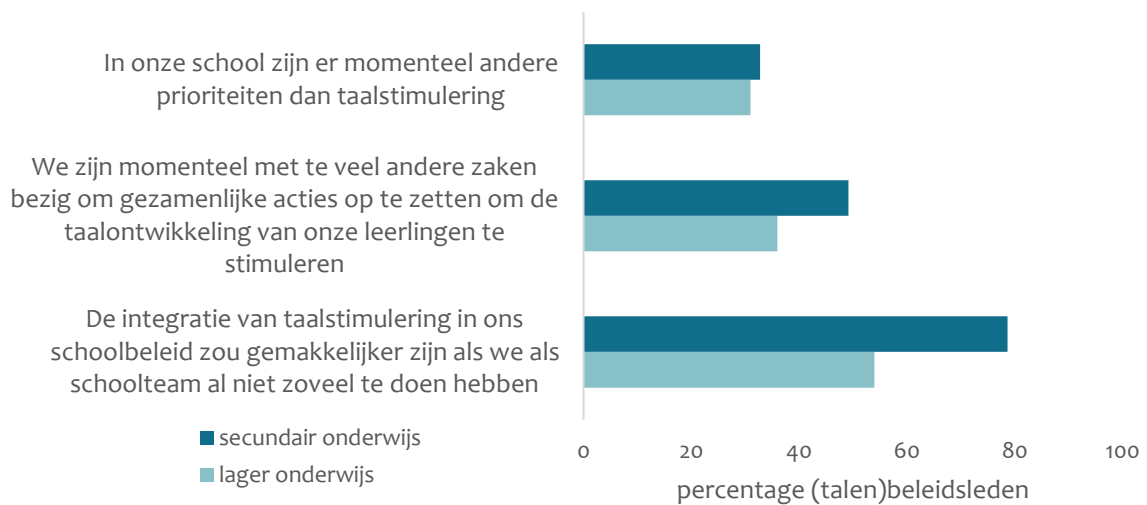


Figuur 4 Betrokkenheid van teamleden bij talenbeleid

4.1.3 Ervaringen talenbeleidsleden: nodig, maar moeizaam en complex

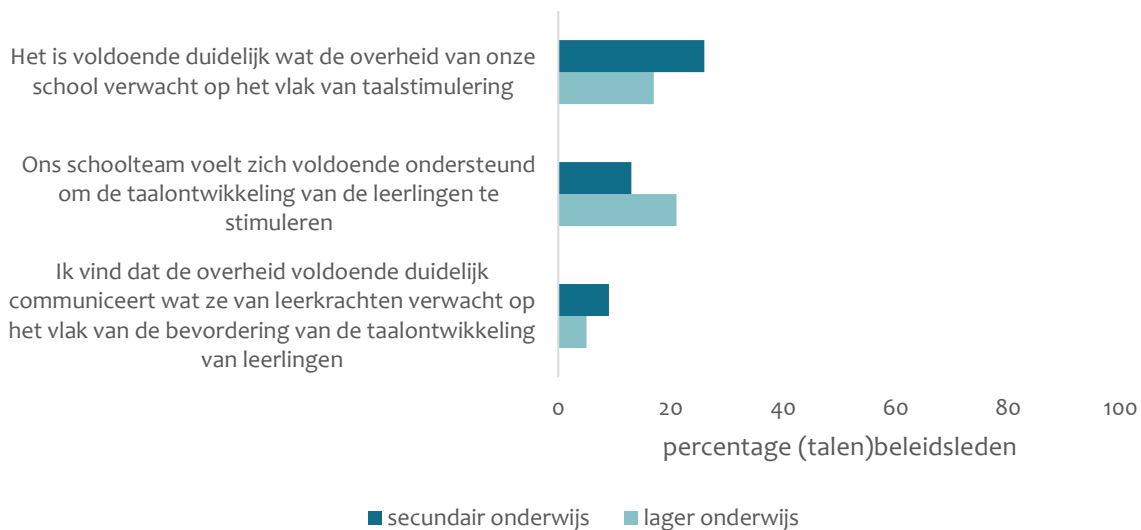
Turbulentie

De meeste talenbeleidsleden vinden taalstimulering wel belangrijk voor de school (> 60%), maar in de secundaire scholen geeft de helft wel aan dat er momenteel te veel andere zaken zijn waarmee de school bezig is en die in de weg staan van de implementatie van een talenbeleid. In de lagere scholen geeft 30% van de beleidsleden aan dat dat het geval is. De meerderheid van de beleidsleden in de secundaire scholen en ongeveer de helft in de lagere scholen geeft ook aan dat de implementatie van talenbeleid gemakkelijker zou zijn als het schoolteam al niet zoveel andere zaken te doen had (Figuur 5).



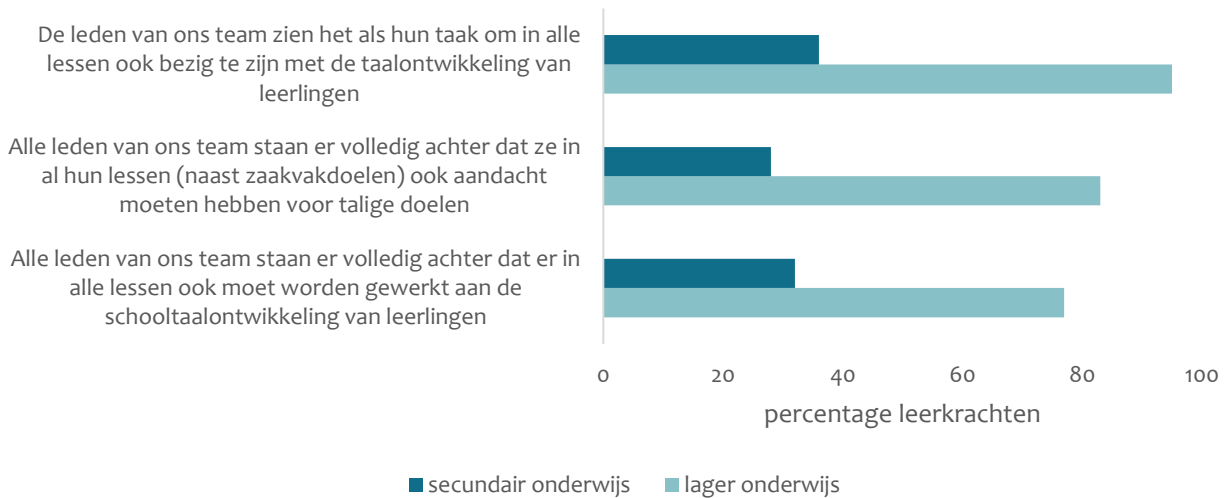
Duidelijkheid

Slechts een minderheid van de leerkrachten in zowel lagere als secundaire scholen geeft aan dat de overheid voldoende communiceert over wat ze verwacht van scholen en leerkrachten op het vlak van taalstimulering. De talenbeleids- en taalscreeningsmaatregelen zijn voor de meeste talenbeleidsleden dus redelijk onduidelijk, én ze voelen zich onvoldoende ondersteund om de taalontwikkeling van leerlingen te stimuleren.



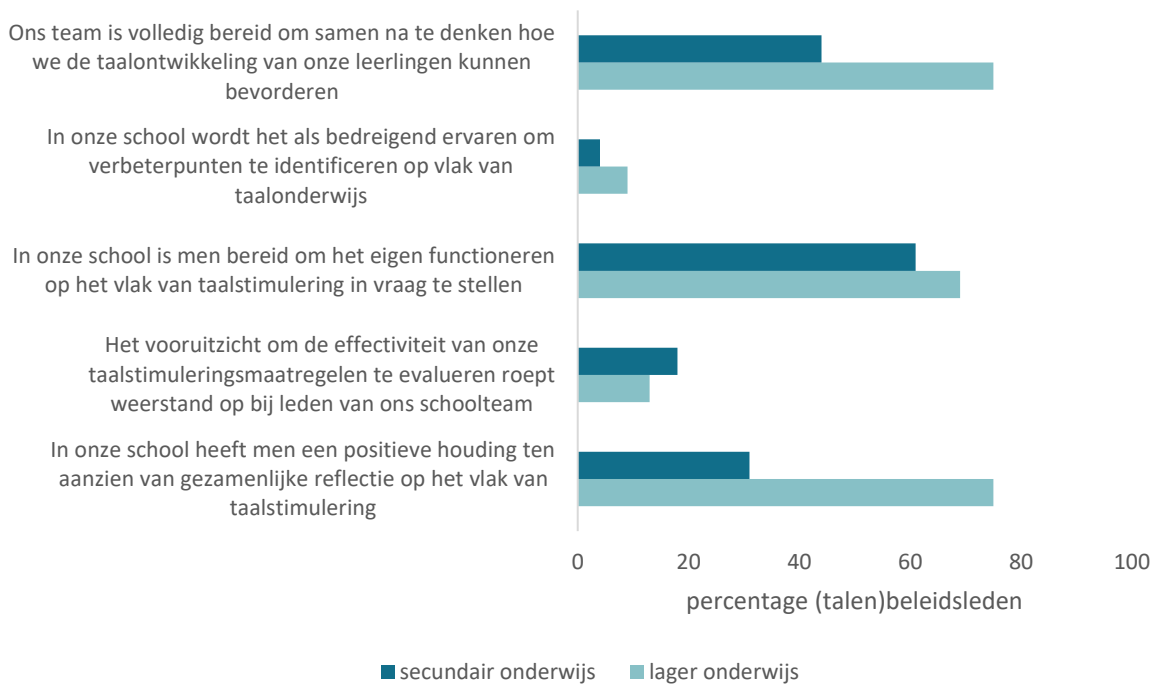
Teamengagement

Talenbeleidsleden in lagere scholen ervaren hun teamleden als erg geëngageerd om de taalontwikkeling van leerlingen te stimuleren in alle lessen. In het secundair onderwijs geeft slechts één op de drie talenbeleidsleden aan het daarmee eens tot helemaal eens te zijn.



Reflectief vermogen

De meerderheid van de (talen)beleidsleden in de lagere scholen is het eens tot helemaal eens met de stellingen dat schoolteamleden bereid zijn om samen na te denken over taalstimuleringsmaatregelen, en om er gezamenlijk over te reflecteren. Zo'n 10 à 20% van de beleidsleden ervaart enige weerstand of terughoudendheid om te reflecteren op de taalstimuleringspraktijk van de school. In de secundaire scholen staan leerkrachten volgens (talen)beleidsleden in mindere mate open om samen na te denken over verbeteringen in de huidige praktijk. Vooral de positieve houding ten aanzien van taalstimulering schatten beleidsleden in secundaire scholen lager in.

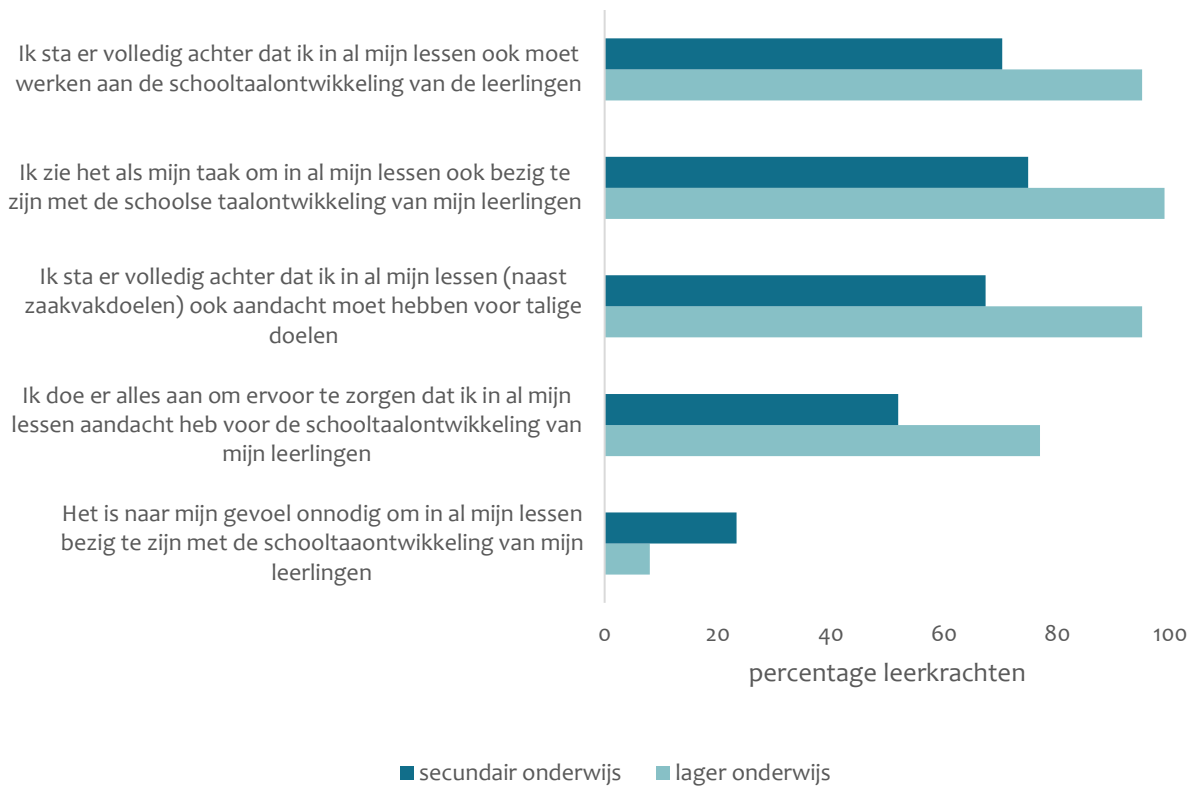


4.1.4 Ervaringen leerkrachten: gemotiveerd en ondersteund, maar weinig samenwerking

Persoonlijk engagement

In de lagere scholen is de overgrote meerderheid van de leerkrachten het eens tot helemaal eens met de stellingen dat ze in alle lessen aandacht moeten hebben voor de taalontwikkeling van leerlingen, en naast zaakvakdoelen ook talige doelen moeten nastreven. Ongeveer 80% zegt ook er alles aan te doen om dat te realiseren in de praktijk. Slechts een kleine 10% vindt het onnodig om in alle lessen aandacht te besteden aan de schooltaalontwikkeling van leerlingen.

In het secundair liggen de cijfers iets lager, maar nog steeds vrij hoog. Ruwweg 3/4^{de} van de leerkrachten vindt het belangrijk om aandacht te hebben voor schooltaalontwikkeling in zijn of haar lessen. Ongeveer de helft van de leerkrachten geeft ook aan dat hij/zij er alles aan doet om die bereidheid ook in daden om te zetten. Tegelijkertijd geeft bijna 1 op de 4 leerkrachten aan het onnodig te vinden om in alle lessen bezig te zijn met schooltaalontwikkeling.



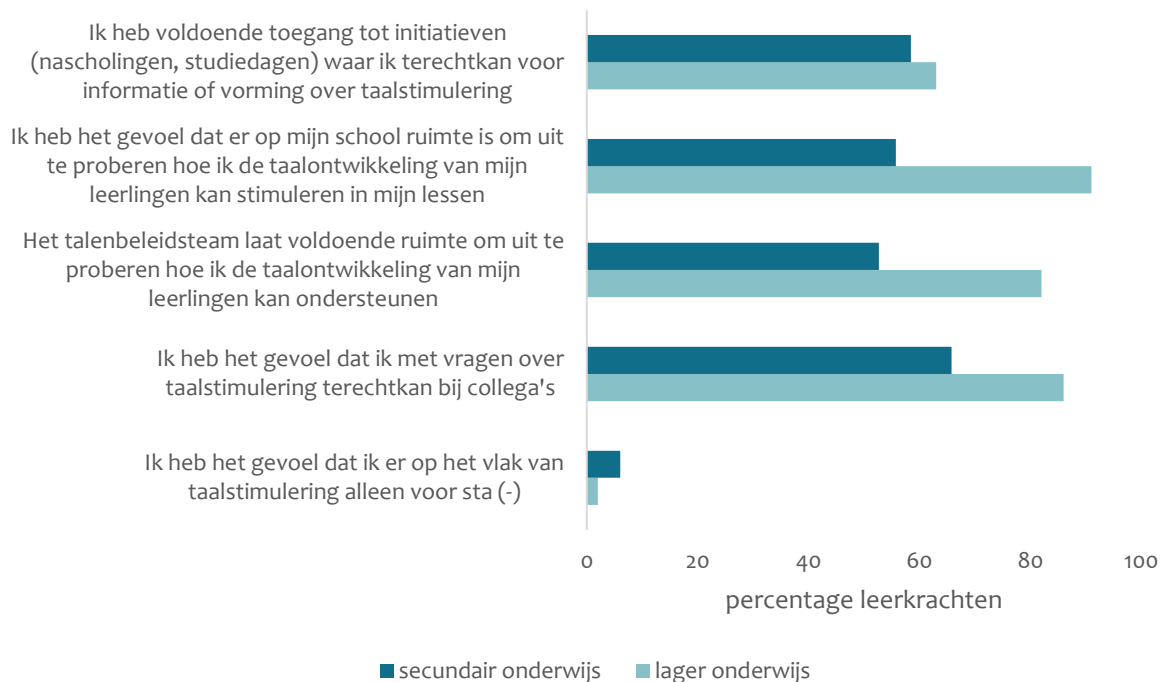
Samenwerking

Vooral in de secundaire scholen valt het op dat leerkrachten relatief weinig afspraken en samenwerking ervaren op vlak van taalstimulering: slechts 20% à 30% van de leerkrachten zegt dat alle teamleden op de hoogte zijn van de afspraken rond taalstimulering en het er ook mee eens zijn. In de lagere scholen liggen die cijfers iets hoger met ongeveer 60%. In lagere scholen worden leerkrachten meer betrokken bij de taalstimuleringsafspraken; er zijn volgens leerkrachten zelf ook meer mogelijkheden om materialen uit te wisselen over taalstimulering. Hoewel leerkrachten over het algemeen relatief weinig samenwerking ervaren, vindt slechts 30% in de lagere scholen en 40% in de secundaire scholen dat er meer moet worden samengewerkt in hun team.



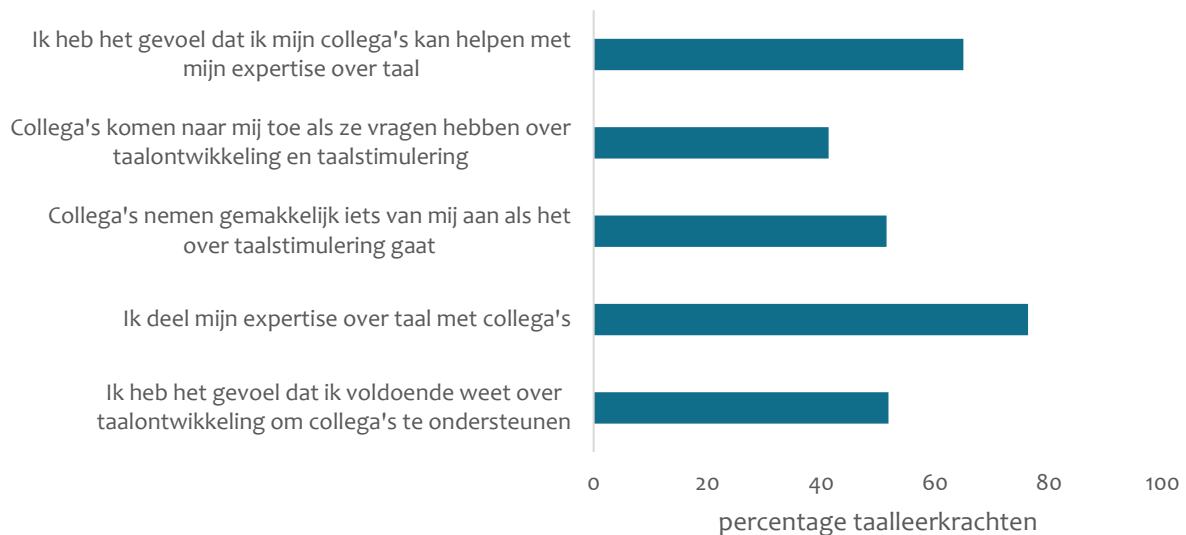
Ondersteuning

De meerderheid van de leerkrachten in de lagere scholen ervaart voldoende ruimte en autonomie in zijn of haar school om te experimenteren met taalstimulering. In de secundaire scholen ervaart ongeveer de helft van de leerkrachten voldoende autonomie. De meerderheid van de leerkrachten heeft ook het gevoel met vragen over taalstimulering terecht te kunnen bij collega's (86% in de lagere scholen, 66% in de secundaire scholen) en er dus niet alleen voor te staan. Twee op de drie leerkrachten zegt ook voldoende toegang te hebben tot professionaliseringsinitiatieven over taalstimulering.



Ondersteuning van niet-taalleerkrachten door taalleerkrachten in SO-scholen

In de secundaire scholen hebben we omwille van de bijzondere positie van taalleerkrachten in de implementatie van talenbeleid ook specifiek gevraagd hoe zij de ondersteuning van collega's van de niet-taalvakken ervaren. Het merendeel van de taalleerkrachten geeft aan het gevoel te hebben collega's te kunnen ondersteunen met hun expertise over taal en dat ook te doen. Tegelijkertijd geeft slechts 40% van de taalleerkrachten aan dat collega's ook naar hen toekomen met vragen over taalontwikkeling en taalstimulering. Volgens 50% van de taalleerkrachten nemen collega-leerkrachten gemakkelijk iets van hen aan wanneer het gaat over taalstimulering.



4.1.5 Pedagogisch-didactische praktijken

Klasexterne maatregelen en ondersteuning van leerlingen met specifieke talige noden

Uit het kwalitatieve luik wordt duidelijk dat talenbeleid zowel in de onderzochte lagere scholen als in de secundaire scholen meestal klasexterne maatregelen omvat of maatregelen die niet meteen raken aan (taal)didactiek, zoals de uitbreiding van de schoolbib of de opstelling van een boekenhoek, extra leesprogramma's zoals kwartierlezen en tutorlezen, en spelling-, woordenschat- en technisch leesremediëring voor leerlingen die zwak scoren op die onderdelen.

In de meeste secundaire scholen vormen de resultaten op de verplichte taalscreening de aanleiding om leerlingen te remediëren. Voor leerlingen die minder goed scoren op de verplichte taalscreening worden tijdens de middagpauze remediëringslessen Nederlands (o.a. spelling, lezen, e-mails schrijven) voorzien, net zoals voor gewezen anderstalige nieuwkomers. Elke secundaire school heeft daarnaast compenserende maatregelen voor leerlingen met leerstoornissen, in het bijzonder dyslexie. Leerlingen met een attest mogen gebruik maken van voorleessoftware, mogen hun examen in sommige gevallen op de computer maken en krijgen doorgaans meer tijd om een examen af te werken. Er is in twee scholen ook een aangepast, eenvoudig leesbaar lettertype en heldere lay-out afgesproken voor de examenformulieren. Examenvragen en instructies worden in vier van de zes scholen bovendien expliciet nagekeken met het oog op ambigue termen en algemene duidelijkheid; stapelvragen en vragen zonder vraagtekens worden vermeden, vooral om aan de leerbehoeften van leerlingen met autismespectrumstoornis tegemoet te komen. De overige afspraken hebben betrekking op de communicatie met leerlingen en ouders. Leerkrachten krijgen in één school bijvoorbeeld tips over de lay-out van PowerPointpresentaties die ze gebruiken in hun

lessen, in twee scholen worden sjablonen voorzien voor de formulering van brieven aan ouders, of een controle ervan door een collega-taalleerkracht, en over de formulering van rapportcommentaren. Er wordt bijvoorbeeld gelet op letterlijk versus figuurlijk taalgebruik, en op het brengen van een negatieve boodschap. Een andere afspraak die in elke secundaire school geldt is dat taalfouten niet of slechts voor een bepaald percentage van het totaal aantal punten mogen worden meegerekend bij de beoordeling van taken en examens van de zaakvakken. Op die manier wordt vermeden dat leerlingen slechte scores zouden behalen op inhoudelijke vakken enkel omwille van taalfouten.

De omgang met thuistalen

Het kwalitatieve luik toont dat de afspraken over thuistalen in de verschillende scholen erg gelijkaardig zijn. Hoewel er zeker niet in elke school expliciet afspraken zijn gemaakt over het gebruik van thuistalen, heeft elke school in de praktijk een ‘enkel Nederlands’-beleid – al worden er uitzonderingen gemaakt voor (gewezen) anderstalige nieuwkomers. In tegenstelling tot klasgenoten die reeds langere tijd in het Nederlands schoollopen en thuis een andere taal spreken, mogen nieuwkomers tijdens de lessen wel om uitleg vragen aan medeleerlingen in hun moedertaal of in een andere taal die ze goed beheersen. Buiten de les moeten ze zoveel mogelijk het Nederlands gebruiken.

In twee lagere scholen wordt het gebruik van de thuistaal op de speelplaats toegelaten omdat dat ‘beter is voor het welbevinden van leerlingen’, en ook ‘omdat het toch moeilijk is om te controleren’. In diezelfde lagere scholen wordt er ook nagedacht over mogelijkheden om thuistalen breder in te zetten, bijvoorbeeld tijdens groepswerk. Daarover heerst momenteel nog veel twijfel, vooral bij leerkrachten. Ook in één secundaire school geeft de GOK-coördinator aan dat thuistalen op school voor de meeste leerkrachten waarschijnlijk wel kunnen wanneer ze het leerproces in het Nederlands ondersteunen.

In de scholen waar expliciet afspraken zijn gemaakt over de omgang met thuistalen (alle lagere scholen en één secundaire school) wordt als argument aangehaald dat het beter is voor de taalontwikkeling Nederlands van leerlingen enerzijds, en om klikjesvorming tegen te gaan anderzijds. De meeste secundaire scholen hameren naast het gebruik van Nederlands als communicatiemiddel sterk op het belang van een correct gebruik van taalregisters, of weren invloeden uit het Engels. Ze stimuleren leerlingen om beleefde e-mails te versturen naar leerkrachten, hen beleefd aan te spreken in de klas en niet zomaar ‘hé gast!’ te roepen. In de lagere scholen zijn die afspraken over taalregisters minder expliciet.

Professionalisering, samenwerking en partnerschappen

Alle lagere scholen uit het kwalitatieve onderzoeksluik hebben op de één of andere manier geïnvesteerd in professionalisering rond taalstimulering: ze volgen nascholingen over specifieke thema's die gelinkt zijn aan taalonderwijs (bv. trajecten rond begrijpend lezen, woordenschat of meertaligheid), en/of nodigen pedagogisch begeleiders van het onderwijsnet of de gemeente uit om mee na te denken over het talenbeleid van de school. Die professionalisering is niet altijd afgestemd op de talenbeleidsdoelen en/of noden van leerkrachten en leerlingen; vaak spelen factoren als haalbaarheid en toegankelijkheid (o.a., beschikbaarheid, prijs) van experten/trajecten een even doorslaggevende rol om ermee te beginnen. In sommige scholen hebben overigens enkel talenbeleidsleden toegang tot professionalisering.

De situatie is vergelijkbaar in de secundaire scholen, al zijn niet alle scholen op schoolniveau even intensief bezig met taalonderwijs en talenbeleid. De helft van de secundaire scholen investeerde in nascholingen rond talenbeleid en/of taalstimulering. Daarbij valt op dat het bijna uitsluitend de verantwoordelijken zijn die toegang krijgen tot relevante opleidingen. In drie scholen waar een talenbeleidsteam werd aangesteld, werden professionaliseringstrajecten gevolgd door de leden van het beleidsteam.

Wat betreft samenwerking vinden we in de meeste scholen vooral samenwerking tussen leerkrachten die lesgeven in hetzelfde leerjaar (lager onderwijs), of die deel uitmaken van dezelfde vakgroep (secundair onderwijs) – al zijn er wel verschillen tussen scholen (zie 4.2.1).

4.2 Factoren die de implementatie van talenbeleid beïnvloeden

4.2.1 *Verschillen tussen scholen*

We vonden weinig verschillen tussen scholen op vlak van gerapporteerd engagement van individuele leerkrachten noch van schoolteams om de taalontwikkeling van leerlingen te stimuleren. De gemiddelde scores voor engagement lagen trouwens vrij hoog (gemiddeld 4 op een schaal van 5), wat betekent dat leerkrachten en schoolteams zeker bereid zijn om de taalontwikkeling van leerlingen zoveel mogelijk te stimuleren in alle vakken. We vonden evenmin verschillen tussen scholen in de gepercipieerde duidelijkheid van de taalstimuleringsmaatregelen van de overheid. We vonden in de lagere scholen wél verschillen tussen scholen op het vlak van gepercipieerde prioriteit en turbulentie om een talenbeleid te implementeren en het reflectief vermogen van schoolteams. Ook de percepties van leerkrachten in het lager onderwijs over samenwerking en ondersteuning voor taalstimulering binnen hun school verschilden van school tot school. In de secundaire scholen vonden we enkel significante verschillen tussen scholen op het vlak van de ondersteuning die leerkrachten ervaren voor taalstimulering.

In het kwalitatieve onderzoeksluik brachten we die verschillen tussen scholen met meer detail in kaart. Het talenbeleid van de twaalf deelnemende scholen werd gescoord voor de twee dimensies die in de wetenschappelijke literatuur worden geïdentificeerd als kenmerken van een doeltreffend school(talen)beleid: 1) de verbetering van de onderwijspraktijk van leerkrachten op basis van onderzoeksgebaseerde maatregelen, en 2) de creatie van een omgeving waarin leerkrachten kunnen bijleren. Dat betekent enerzijds dat er in het talenbeleid van de school voldoende aandacht is voor de onderwijspraktijk zelf eerder dan maatregelen die niet rechtstreeks aan de onderwijspraktijk raken (bv. boekenhoeken), en dat de onderwijspraktijk van leerkrachten beantwoordt aan didactische principes en taalstimuleringsmaatregelen die in de onderzoeksliteratuur worden bestempeld als doeltreffend. Anderzijds betekent dat dat leerkrachten vaak de kans krijgen om hun deskundigheid uit te breiden en samen te werken met collega's, dat er strategische partnerschappen bestaan tussen de school en andere stakeholders (bv. ouders, externe experts, scholen uit de buurt) en dat er leermaterialen worden voorzien om leerkrachten te ondersteunen in hun onderwijs. Scholen konden hoog scoren op één of beide dimensies. Dat resulteerde in vier types van talenbeleid:

- 1) Een 'papieren' talenbeleid, waarbij de school laag scoort op beide dimensies;
- 2) Een 'inert' talenbeleid, waarbij de school hoog scoort op de eerste, maar laag op de tweede dimensie;
- 3) Een 'lukraak' talenbeleid, waarbij de school laag scoort op de eerste dimensie maar hoog op de tweede;
- 4) Een 'strategisch' talenbeleid, waarbij de school hoog scoort op beide dimensies.

Papieren talenbeleid

Het talenbeleid van vier scholen (twee lagere en twee secundaire) werd geclassificeerd als een papieren talenbeleid. Beide dimensies van een krachtig talenbeleid zijn onvuld: zowel een focus op een verbeterde onderwijspraktijk als een leeromgeving voor leerkrachten ontbreken. Er wordt in de scholen weliswaar gepraat over talenbeleid en/of er bestaat een (beknopt) talenbeleidsplan, maar verder dan intenties om het plan te implementeren gaat het meestal (nog) niet. Alle vier de scholen geven aan 'pas gestart' te zijn met de implementatie van talenbeleid, ook al geven ze tegelijkertijd aan dat talenbeleid in zekere zin 'altijd al aanwezig was in de school'. De scholen slagen er met andere woorden (nog) niet in om het talenbeleid uit de kast te halen.

Inert talenbeleid

Het talenbeleid van vier scholen (twee lagere, twee secundaire) werd gelabeld als een inert talenbeleid. Scholen met een inert talenbeleid vertonen een sterke ambitie om een talenbeleid uit

te werken, en schuiven evidence-based taalstimulerings- en talenbeleidsmaatregelen naar voor. De maatregelen die ze nemen, vragen bovendien om een aanpassing van de onderwijspraktijk van individuele leerkrachten. Zo moest er in een van de lagere scholen ineens meer aandacht worden besteed aan mondelinge taalvaardigheid, omdat er op het rapport expliciet ruimte voor werd vrijgemaakt. In één secundaire school werden leerkrachten van taal- en niet-taalvakken gestimuleerd om teksten uit te wisselen, zodat leerkrachten konden werken aan begrijpend leesvaardigheid in verschillende vakken. In die school werd een aantal jaar geleden een boekenhoek geïnstalleerd waar leerlingen tijdens de middagpauze of tijdens een studie-uur konden gaan lezen. Die boekenhoek kwam er op initiatief van een leerkracht Nederlands die vond dat de leerlingen meer kansen moesten krijgen om te lezen op school. Het team bekijkt nu hoe ze die hoek nog verder kunnen uitbreiden, omdat ze merken dat de maatregel aanslaat bij de leerlingen: ze lezen liever. De talenbeleidsteams slagen er echter niet in om het volledige team te betrekken bij het talenbeleid en om samenwerking tussen alle betrokkenen te realiseren. Evaluatie en concrete materialen ontbreken, en professionaliseringsinitiatieven blijven beperkt tot een select groepje enthousiastelingen, waardoor veel talenbeleidsmaatregelen na een tijd stilvallen.

Lukraak talenbeleid

Eén lagere school en één secundaire school hadden een lukraak talenbeleid. Er is een krachtige leeromgeving voor leerkrachten: de leerkrachten werken regelmatig samen, wisselen ervaringen uit en proberen samen hun praktijk te vernieuwen; sommigen hebben de deuren van hun klaslokaal letterlijk opengegooid. Daarnaast worden strategische partnerschappen aangegaan, vooral met experts buiten de school. In de secundaire school was er een talenbeleidsteam aangesteld dat heel wat materialen uitwerkte voor de andere leerkrachten. De genomen maatregelen of ingevoerde materialen zijn echter niet altijd evidence-based. In de lagere school zijn er veel verschillende initiatieven op schoolniveau om de taalontwikkeling van leerlingen te bevorderen, maar de voornaamste betreffen de aankoop van nieuwe materialen en methodes, en de herindeling van de klassen in het eerste tot en met het vierde leerjaar in groepen volgens het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen. Ze vereisten zelden een doorgedreven verandering aan de klaspraktijk van leerkrachten in de richting van evidence-informed praktijken. Bovendien blijven de leerkrachten elk individueel verantwoordelijk voor hoe hun taalonderwijs eruitziet. Duidelijke doelen en een specifieke, onderzoeksgebaseerde focus op de verbetering van de taalonderwijspraktijk van individuele leerkrachten ontbreken, waardoor het talenbeleid van de school niet kan worden geclassificeerd als 'strategisch'.

Strategisch talenbeleid

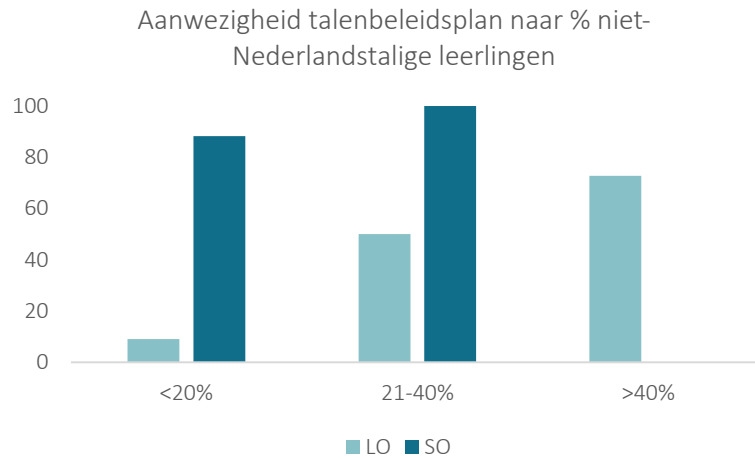
In één lagere school en één secundaire school kon het talenbeleid omschreven worden als een strategisch talenbeleid. Scholen met een strategisch talenbeleid kunnen beschouwd worden als

rolmodellen: zij slagen erin om een evidence-informed verbetering van de onderwijspraktijk van individuele leerkrachten te prioriteren/realiseren en tegelijkertijd een leeromgeving voor leerkrachten te creëren op school. Leerkrachten in de secundaire school gebruiken onder andere de schrijfkaders die talenbeleidsleden ontwikkelden en ze worden doelgericht ondersteund op de vlakken waar ze zelf aangeven nood aan te hebben. In de secundaire scholen worden ook vakoverschrijdende projecten ingericht, vooral door leerkrachten uit de lagere graden. Een leerkracht Nederlands en geschiedenis ondersteunen leerlingen bijvoorbeeld elk vanuit hun eigen expertise bij de uitwerking van mondelinge presentaties over een figuur uit de geschiedenisles en beoordelen het eindresultaat ook samen. In de lagere school kunnen leerkrachten bijvoorbeeld op geregelde tijdstippen terecht bij een externe expert om heel specifieke onderwijsnoden te bespreken en tips te vragen. Ook ouders, naburige scholen en externe experts worden betrokken bij het talenbeleid van de school en er wordt voortdurend gezocht naar materialen die de concrete uitwerking van het talenbeleid ondersteunen.

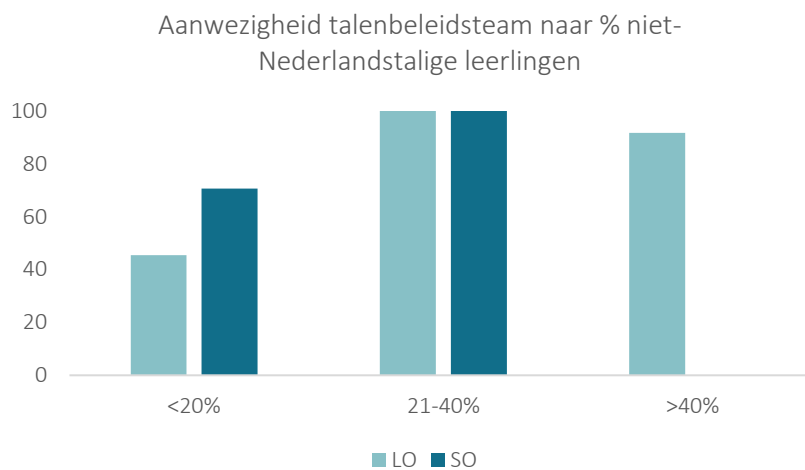
4.2.2 De rol van de schoolcontext

Het verband tussen schoolcontextkenmerken en talenbeleid

Uit de kwantitatieve gegevens die we verzamelden in 28 lagere scholen 18 secundaire scholen bleek dat er op sommige vlakken verschillen bestaan in de mate van implementatie van het talenbeleid van de scholen, met name in de mate van samenwerking tussen leerkrachten, de ondersteuning die ze ervaren op vlak van taalstimulering, het reflectief vermogen van het schoolteam en de mate van turbulentie of hindernissen die talenbeleidsleden ervaren om talenbeleid te implementeren. Daarom gingen we na welke factoren die verschillen tussen scholen kunnen verklaren. De invloed van de schoolcontext en met name de samenstelling van de leerlingenpopulatie is in het kwantitatieve luik het duidelijkst in lagere scholen, wellicht omdat er in lagere scholen in onze steekproef grotere verschillen zijn in talenbeleid en in de samenstelling van de leerlingenpopulatie dan in secundaire scholen in de steekproef. Scholen met meer anderstalige en/of laag-SES-leerlingen hebben over het algemeen vaker een talenbeleidsplan (Figuur 6) en een talenbeleidsteam dan scholen met minder anderstalige leerlingen (Figuur 7).



Figuur 5 De aanwezigheid van een talenbeleidsplan naar de samenstelling van de leerlingenpopulatie



Figuur 6 De aanwezigheid van een talenbeleidsteam naar de samenstelling van de leerlingenpopulatie

In de lagere scholen zien we in het kwantitatieve onderzoeksluik ook dat de implementatie van een talenbeleid op andere vlakken wordt beïnvloed door de socio-etnische samenstelling van de leerlingenpopulatie, de gemiddelde onderwijservaring van het leerkrachtenteam en de schoolgrootte (Tabel 4). De socio-culturele compositie van de leerlingenpopulatie heeft een invloed op de mate van prioriteit die het talenbeleidsteam geeft aan talenbeleid. De schoolgrootte en de gemiddelde onderwijservaring van leerkrachten beïnvloeden de mate van samenwerking en ondersteuning die leerkrachten voor taalstimulering ervaren op hun school.

Tabel 4 Schoolcontextfactoren en talenbeleid in lagere scholen

| | Turbulentie | Reflectief vermogen | Samenwerking | Ondersteuning | Duidelijkheid |
|---|-------------|---------------------|--------------|---------------|---------------|
| Lager onderwijs | | | | | |
| % niet-Nederlandstalige / laag-SES-leerlingen | + ** | | | | ∞ |
| Gemiddelde onderwijservaring | | | - ** | - * | ∞ |
| Schoolgrootte | | - ** | + * | | ∞ |
| Secundair onderwijs | | | | | |
| % niet-Nederlandstalige leerlingen | | | | | - * |
| Talenbeleidsplan | | | | | + * |
| Type (ref = aso; vgl. tso/bsso, multi) | | | + * | | |
| Prestatiegericht beleid | | | | - * | |

* $p < .05$, ** $p < .01$; ∞ niet berekend want geen significante verschillen tussen scholen

In de secundaire scholen vinden talenbeleidsleden in scholen met meer anderstalige leerlingen de taalstimuleringsmaatregelen van de overheid minder duidelijk dan talenbeleidsleden in scholen met een minder diverse leerlingenpopulatie. Wanneer de school over een talenbeleidsplan beschikt, vinden ze de taalstimuleringsmaatregelen van de overheid daarentegen wel duidelijker dan andere scholen. Er is ook meer structurele samenwerking onder de teamleden voor taalstimulering dan in scholen zonder een plan. Verder vinden we kleine verschillen naargelang schooltype en algemeen schoolbeleid. Zo werken leerkrachten in overwegend aso-scholen gemiddeld minder samen om de taalontwikkeling van leerlingen te stimuleren dan leerkrachten in overwegend tso/bsso-scholen, of scholen die verschillende studierichtingen aanbieden. Taalleerkrachten in tso/bsso-scholen en multilaterale scholen geven aan minder ondersteuning te kunnen bieden aan collega-leerkrachten dan taalleerkrachten in aso-scholen. Anderzijds geven taalleerkrachten in scholen met een sterk prestatiegericht beleid aan minder ondersteuning rond taalstimulering te kunnen bieden aan collega's.

Verklaringen

Kwalitatieve gegevens helpen om die vaststellingen verder te interpreteren. De leerlingenpopulatie speelt vooral een rol in de motivatie van de scholen om een talenbeleid te implementeren; in vele gevallen vormt de samenstelling van de leerlingenpopulatie de aanleiding om met een talenbeleid te starten. Talenbeleid dient in deze scholen in de eerste plaats om te compenseren voor de zwakke taalvaardigheid van leerlingen: schoolteamleden geven aan dat taalmethodes te moeilijk zijn voor hun leerlingen, of dat leerlingen zwakker scoren op gestandaardiseerde proeven en daarom extra taalstimulering nodig hebben.

Een advies van de onderwijsinspectie, een schoolfusie of een nieuwe directie kunnen ook (nieuwe) impulsen geven aan taalbeleid. In één school vormde een ongeruste groep van ouders de aanleiding om een extra inspanning te leveren voor het schooltalenbeleid (cf. Kelchtermans, 2007). Nederlandstalige ouders vreesden dat het grote aantal leerlingen met een migratie-achtergrond nefast zou zijn voor de ontwikkeling Nederlands van hun kinderen door het gebruik van andere talen dan het Nederlands op school. Als reactie op die oproep van ouders richtte het schoolteam een werkgroep op waarin ouders samen met de directie en enkele leerkrachten nadachten over hoe ze het Nederlands als ‘samenleeftaal’ konden promoten in de school.

Naast de samenstelling van de leerlingenpopulatie blijken zowel in de lagere als secundaire scholen uit het kwalitatieve luik de schoolcultuur, de samenstelling van het lerarenteam, de infrastructuur, de grootte van de school en het leiderschap van de directie de implementatie te verhinderen of bevorderen.

Schoolteams geven ook aan dat druk van andere, soms meer dringende, schoolvernieuwingen die moeten doorgevoerd worden (bijvoorbeeld het M-decreet) het moeilijk maakt om gefocust te blijven op talenbeleid. De aanwezigheid van smartboards, taalmethodes, extra leerkrachten, ondersteuning van ouders en externen, en een gemotiveerd leerkrachtenteam worden ervaren als factoren die de implementatie van een taalbeleid bevorderen. Deze resultaten bevestigen dus dat de schoolcontext niet zomaar een ‘achtergrond’ is bij allerlei schoolvernieuwingsprocessen, maar een cruciale rol speelt in de wijze waarop taalbeleid vorm krijgt (cf. Ball et al., 2012; Spillane et al., 2002).

4.2.3 De rol van stakeholders

In het kwantitatieve luik hangen schoolcontextkenmerken in sterke mate samen met de motivatie en percepties van stakeholders om een talenbeleid te implementeren. In het kwalitatieve luik worden schoolcontextfactoren eveneens vaak aangehaald als verklaringen voor (een gebrek aan) de motivatie voor de implementatie van een talenbeleid. Achter die motivatie verschuilen zich vaak nog andere mechanismen. In de vier scholen met een papieren talenbeleid lijken weinig leerkrachten of talenbeleidsleden zich écht verantwoordelijk of voldoende bekwaam te voelen om

een talenbeleid uit te werken. Mogelijk spelen ook andere factoren mee, zoals de samenhang van het team. Daardoor nemen veel teamleden een eerder afwachtende houding aan ten opzichte van talenbeleid. In secundaire scholen met een papieren of inert talenbeleid hangt die bezorgdheid samen met de rol die leden van het talenbeleidsteam zelf moeten opnemen. Ze willen niet dat hun collega's het gevoel krijgen dat zij als "soort van taalpolitie" rondlopen en hen controleren.

In de lagere scholen met een papieren of inert talenbeleid hangt die twijfel samen met een bezorgdheid om de extra last die op de schouders van leerkrachten terechtkomt in het licht van andere beleidsprocessen of vernieuwingen die al lopen: de schoolfusie die zojuist heeft plaatsgevonden, of het vernieuwingsproces voor STEM of muzische vorming dat ze pas achter de rug hebben, heeft veel inspanning gevergd van de leerkrachten. Het gebrek aan leerkrachtbetrokkenheid hangt ook samen met de overtuiging van de beleidsleden dat leerkrachtstijl en didactiek zo sterk met elkaar verweven zijn, dat een talenbeleid daar weinig aan kan veranderen.

In de lagere school met een strategisch talenbeleid botste het schooltalenbeleid ook met de percepties van individuele leerkrachten: leerkrachten deden al heel veel in de eigen klas om de taalontwikkeling van hun leerlingen te stimuleren, en kregen door de nieuwe talenbeleidsmaatregelen het idee dat wat ze deden niet goed genoeg was. Een beleid voeren impliceert altijd dat er een vernieuwing of verandering moet komen, en die verandering wordt altijd voorgesteld als een verbetering. Daardoor kunnen vernieuwingen raken aan het zelfbeeld van leerkrachten (Kelchtermans, 2007; Spillane et al., 2002; Vermeir, 2019).

4.2.4 De rol van implementatiestrategieën

De implementatiestrategie die schoolteams hanteren, is bedoeld om in te spelen op de vele factoren die een invloed hebben op schoolbeleid en de implementatie ervan; ze wordt daarom in internationaal onderzoek als minstens zo belangrijk beschouwd als de inhoud van een beleid (Fixsen, Blase, Metz, & Van Dyke, 2013; Viennet & Pont, 2017).

De twee scholen in onze kwalitatieve steekproef met een strategisch talenbeleid onderscheiden zich van de andere scholen op één cruciaal vlak: verschillende teamleden krijgen taken en verantwoordelijkheid toegewezen binnen het talenbeleid. In de lagere school is het talenbeleid van de school succesvol 'omdat de directeur het zo goed draagt'. Tegelijkertijd krijgen verschillende teamleden specifieke taken toevertrouwd om onderdelen van het talenbeleid in goede banen te leiden. Zo is een van de leerkrachten verantwoordelijk voor het beleid rond woordenschatdidactiek, terwijl de zorgleerkracht zich buigt over de promotie van leesplezier. Dat maakt dat leerkrachten zich betrokken voelen, terwijl hen toch voldoende autonomie en vertrouwen wordt gegund – wat belangrijk is in onderwijsvernieuwing (Hargreaves, 1994; Heitink,

Van der Kleij, Veldkamp, Schildkamp, & Kippers, 2016; Sluijsmans et al., 2013). Hoewel het engagement en de *drive* van het talenbeleidsteam evenzeer een belangrijke stimulator is voor talenbeleid, blijkt de betrokkenheid en feedback van de directeur ook in de secundaire scholen van belang.

In scholen met een papieren/lukraak/inert talenbeleid krijgen teamleden daarentegen zelden een concrete taak toegewezen om het talenbeleid te implementeren. In dit verband is het belangrijk is om duidelijke doelen te formuleren en die doelen concreter uit te werken (*verticale alignment*). Dat gebeurt in scholen met een papieren/lukraak talenbeleid nagenoeg niet.

Schoolteams met een papieren of lukraak beleid zitten vast in de ontwikkeling van hun visie, of geraken verstrikt in de veelheid aan acties die doorheen de jaren gegroeid zijn. Meer zelfs, voor het merendeel van de teamleden in alle scholen is het eerder onduidelijk waarvoor een schooltalenbeleid kan dienen, en waarover het eigenlijk gaat.

Daarnaast blijken ook strategische partnerschappen en de evaluatie van het beleid van belang om een effectief talenbeleid te kunnen implementeren met voldoende aandacht voor het leerproces van leerkrachten. Er moet bijvoorbeeld ruimte zijn voor professionalisering bij de invoering van nieuwe talenbeleidsmaatregelen. Leerkrachten kunnen in de scholen met een lukraak of strategisch talenbeleid steeds bij de talenbeleidsteamleden terecht met al hun vragen over taalstimulering. Er wordt in die scholen ook ingezet op strategische partnerschappen op concrete gebieden waar de school op dat moment nood aan heeft. De talenbeleidsleden volgden bijvoorbeeld eerst nascholingen rond het opzetten van een talenbeleid. Nadat ze de noden en doelstellingen van het talenbeleid hadden vastgelegd met het team, volgden ze met het hele team een workshop voor de concrete uitwerking van die doelstellingen (bv. interactief lesgeven of instructies geven). In de scholen met een lukraak en strategisch talenbeleid bewaken de directeur, talenbeleidscoördinator of het –team welke maatregelen ingang vinden, communiceren er regelmatig over met het team en blijven zoeken naar nieuwe noden en oplossingen. Ze sturen vragenlijsten uit naar teamleden om na te gaan welke noden ze ervaren rond taalvaardigheid en taalstimulering, zowel bij leerlingen als bij zichzelf. Op basis van de resultaten van die bevragingen zoeken ze naar nieuwe maatregelen, nascholingstrajecten of materialen die een meerwaarde zouden kunnen hebben voor het talenbeleid van de school. Met andere woorden, ze evalueren de uitwerking, de relevantie en de doeltreffendheid van het talenbeleid op permanente basis.

4.3 Het verband tussen talenbeleid en taalvaardigheid van leerlingen

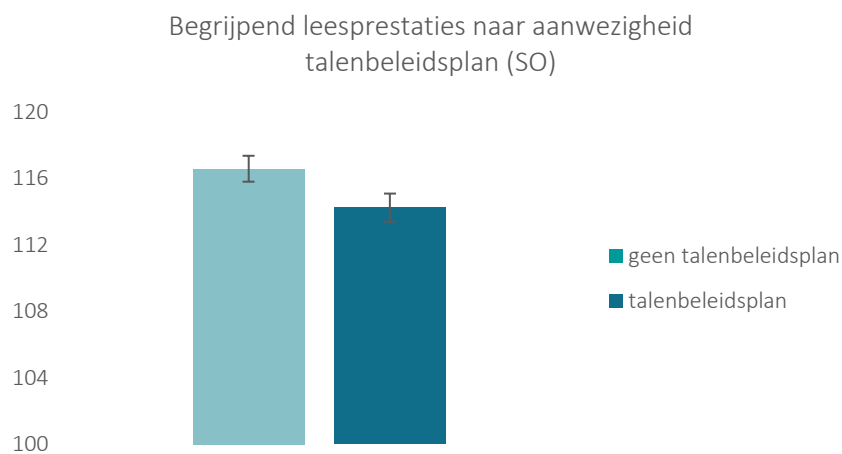
4.3.1 De invloed van talenbeleid op technisch en begrijpend lezen

In het kwantitatieve onderzoeksluik vonden we voor het lager onderwijs een significant positief verband tussen het reflectief vermogen van een schoolteam en de technische leesvaardigheid van

leerlingen (Tabel 5). Met andere woorden, wanneer schoolteamleden in de ogen van het talenbeleidsteam meer openstaan om samen te reflecteren op de taalstimuleringsmaatregelen van de school, halen leerlingen betere resultaten op technische leesvaardigheidstoetsen dan in scholen waar dat minder het geval is. Die bevinding komt overeen met resultaten van onderzoek naar leergemeenschappen in scholen, waaruit blijkt dat leerkrachten die reflecteren over de eigen onderwijspraktijk ook meer geneigd zijn om aanpassingen te doen aan hun praktijk (zie bv. Vanblaere & Devos, 2016).

Voor begrijpend leesvaardigheid en tussen technisch lezen en de andere indicatoren van talenbeleid vonden we geen significant verband: we vonden geen effect van de aanwezigheid van een talenbeleidsplan of -team, de mate waarin schoolteams talenbeleid zien als prioriteit, de mate van samenwerking tussen leerkrachten, of de ondersteuning die leerkrachten ervaren om de taalontwikkeling van leerlingen te stimuleren op de leesvaardigheid van leerlingen.

Voor het secundair onderwijs vonden we een negatief verband tussen schooltalenbeleid en de begrijpend leesvaardigheid van leerlingen. Zelfs wanneer we rekening houden met de achtergrondkenmerken van leerlingen zoals onderwijsvorm (aso, tso, bso), SES of thuistaal liggen de leesvaardigheidsscores van leerlingen in secundaire scholen met een talenbeleidsplan lager dan die van leerlingen in secundaire scholen zonder een talenbeleidsplan (Figuur 8). Iets gelijkaardigs zien we in het lager onderwijs: leerlingen scoren lager op de begrijpend leesvaardigheidstoets in het vierde jaar in scholen waarin taalleerkrachten aangeven vaker niet-taalleerkrachten te ondersteunen voor taalstimulering (Tabel 5).



Figuur 7 Gemiddelde prestatie voor begrijpend lezen naar aanwezigheid van een schooltalenbeleidsplan in SO-scholen

Tabel 5 Invloed van talenbeleidsindicatoren op leesvaardigheid van leerlingen na controle voor geslacht, SES, thuistaal en leeftijd

| | Lager onderwijs | | Secundair onderwijs |
|-------------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| | Technische leesvaardigheid | Begrijpend leesvaardigheid | Begrijpend leesvaardigheid |
| Engagement | ∞ | ∞ | / |
| Samenwerking | / | / | / |
| Reflectief vermogen | + | / | / |
| Turbulentie | / | / | / |
| Ondersteuning door taalleerkrachten | ∞ | ∞ | - |
| Samenwerking over graden heen | ∞ | ∞ | / |

∞ niet berekend omdat we de variabele niet meenamen in de vragenlijst, of omwille van te lage overeenkomst tussen leerkrachten binnen eenzelfde school

4.3.2 Verklaringen

Over het algemeen zien we dus weinig effecten van een talenbeleid op de leesprestaties van leerlingen, of zelfs een klein maar significant negatief effect in het geval van het secundair onderwijs. In het lager onderwijs vinden we een positief effect van één talenbeleidsindicator, maar dat geldt enkel voor technisch lezen. We vinden geen differentiële effecten naargelang de SES-achtergrond van leerlingen.

Aangezien technische en begrijpend leesvaardigheid twee gerelateerde, maar verschillende vaardigheden zijn die elk hun eigen aanpak vragen (Castles, Rastle, & Nation, 2018; Fisher, Frey, & Hattie, 2016; Merchie et al., 2019), zou het resultaat in de lagere scholen erop kunnen wijzen dat het talenbeleid van scholen zoals het er nu uitziet voornamelijk focust op vaardigheden van lagere orde, zoals technische taalvaardigheden. Een tweede, daaraan gerelateerde verklaring is dat scholen er mogelijk niet goed in slagen een breed uitgewerkt en doeltreffend talenbeleid te implementeren dat echt tot op de klasvloer geraakt en dat er voor alle leerlingen is. Om begrijpend lezen te bevorderen, is een combinatie van verschillende maatregelen nodig en volstaat klasexterne meestal remediëring niet (Merchie et al., 2019; Slavin et al., 2009). Een derde mogelijke verklaring is dat we talenbeleid en de effecten ervan onvoldoende goed in kaart konden brengen aan de hand van vragenlijsten en leesvaardigheidstoetsen; begrijpend lezen is een vaardigheid die sterk wordt beïnvloed door individuele leerlingkenmerken (Biemiller, 2003). Veel van de oorspronkelijke variantie op schoolniveau werd verklaard door individuele kenmerken van leerlingen, zoals thuistaal en SES. Daardoor is het statistisch moeilijker (maar niet onmogelijk) om effecten op schoolniveau vast te stellen. Dat betekent anderzijds ook dat scholen momenteel weinig van elkaar verschillen in de manier waarop ze erin slagen om in te spelen op de begrijpend leesvaardigheid van leerlingen met verschillende profielen. Die vaststelling kwam ook naar voren

in het PIRLS-onderzoek (Tielemans et al., 2017). Een andere mogelijke verklaring voor deze resultaten is dat de invloed van een talenbeleid beperkt blijft tot de vaardigheid waarop het focust; een analyse op meerdere uitkomstvariabelen (bv. luistervaardigheid, woordenschat) kan een interessante piste zijn om na te gaan of die redenering klopt. Longitudinaal onderzoek kan mogelijk ook meer inzicht bieden in de differentiële effecten van talenbeleid op taalprestaties van leerlingen. Onderwijsvernieuwing heeft sowieso tijd nodig om te komen tot effecten te komen op leerlingniveau. Mogelijk kan talenbeleid wel de invloed verkleinen die SES heeft op leerlingprestaties doorheen de schoolloopbaan van leerlingen (Belfi et al., 2011; Kyriakides et al., 2018).

De resultaten in de secundaire scholen lijken vooral de tweede verklaring te ondersteunen. Leerlingen scoren lager voor begrijpend lezen in secundaire scholen waar leerkrachten aangeven dat er net meer aandacht is voor taalstimulering en talenbeleid. We vermoeden dat de verklaring hiervoor voor een deel te maken heeft met ‘reversed causality’: in scholen waar de leerlingen minder goed zijn in lezen, gaat het schoolteam meer inzetten op talenbeleid. Als de maatregelen die genomen worden binnen het talenbeleid dan tegelijkertijd niet krachtig genoeg zijn om taalvaardigheidsscores (met name scores voor begrijpend lezen) op te krikken, of niet tot op de klasvoer geraken, kan er een negatieve samenhang zijn tussen de twee.

Het kwalitatieve onderzoeksluik lijkt die hypothese te bevestigen: weinig scholen slagen erin om een talenbeleid uit te werken dat volgens onderzoek naar schoolbeleid en onderwijseffectiviteit als doeltreffend kan worden bestempeld (Kyriakides et al., 2010; Reynolds et al., 2014), zeker voor de complexere taalvaardigheden (zie 4.1.1): maatregelen zijn vooral klasextern, gericht op specifieke groepen van leerlingen en realiseren geen echte, evidence-informed verbetering in de praktijk van leerkrachten. Binnenin schoolteams is er weinig samenwerking waarbij leerkrachten gezamenlijk de verantwoordelijkheid op zich nemen om hun reguliere klaspraktijk te verbeteren. Opvolging en evaluatie van de talenbeleidsmaatregelen blijven meestal ook uit. Uit 4.2.2 blijkt bovendien dat het in de eerste plaats schoolteams zijn met een meer diverse leerlingenpopulatie in het geval van lagere scholen, of met meer tso-/bso-leerlingen in het geval van secundaire scholen, die de nood voelen om een talenbeleid te implementeren.

Het kwalitatieve luik wijst daarentegen ook uit dat er geen één-op-éénrelatie is tussen talenbeleid en schooleffectiviteit: een gebrek aan een doeltreffend uitgewerkt talenbeleid hoeft niet noodzakelijk een probleem te betekenen voor de taalontwikkeling van leerlingen. In het geval van twee van de zes scholen en twee secundaire scholen lijkt het (voorlopig) te volstaan om leerlingen op te vangen via het zorgbeleid, of via de klaspraktijk van individuele, gemotiveerde, effectieve leerkrachten. Verder onderzoek moet uitwijzen of dat ook op langere termijn doeltreffend en haalbaar blijft. Tijdens de focusgroepgesprekken rapporteren de meeste schoolteams bovendien wel vooruitgang bij leerlingen, al gaat het dan vooral om percepties rond hun leesmotivatie of mondelinge taalvaardigheid. Talenbeleidsleden geven aan dat leerkrachten (Nederlands) ‘ermee bezig zijn’, zich ‘bewust zijn van de nood dat ‘elke leraar een taalleraar is’, en ‘moeite doen’ om de talenbeleidsmaatregelen in te voeren in hun klas. Er is minder directe opvolging van de

implementatie van de talenbeleidsmaatregelen. De twee scholen die de taalbeleidsimplementatie op een formelere manier opvolgen, bestuderen de voortgang van leerlingen in het leerlingvolgsysteem om te bepalen of de taalstimuleringsmaatregelen effect hebben.

5 Conclusies en aanbevelingen

5.1 Samenvatting en algemene discussie van de onderzoeksresultaten

Schoolteams, zowel in lagere als in secundaire scholen, leveren heel wat inspanningen om een talenbeleid uit te werken en te integreren in hun schoolwerking. Uit het kwantitatieve onderzoeksluik blijkt echter dat talenbeleid voorlopig slechts in beperkte mate leidt tot een verhoging van academische taalvaardigheid en een verregaande verbetering van het taalonderwijs - zoals oorspronkelijk bedoeld bij de invoering van taalbeleid door het Vlaamse onderwijsbeleid. Het reflectief vermogen van lagere schoolteams op vlak van taalstimulering hangt als enige talenbeleidsindicator significant positief samen met de technische leesvaardigheid van leerlingen.

Via kwalitatief onderzoek in een selectie van twaalf scholen (zes lagere, zes secundaire) kregen we beter zicht op de concrete taalstimuleringspraktijken van scholen. Dat verdiepende onderzoek hielp om de resultaten uit het kwantitatieve onderzoeksluik beter te begrijpen. Uit de kwalitatieve onderzoeksresultaten blijkt dat de talenbeleidsmaatregelen die scholen nemen vaak klasexterne maatregelen zijn zoals remediëringslessen, afspraken over rapportcommentaren en e-mails schrijven, of de uitbouw van de school- of klasbib. Ze gaan in veel mindere mate over de reguliere klaspraktijk van leerkrachten. Meer zelfs, leerkrachten krijgen vaak haast volledige autonomie om te beslissen hoe ze de taalvaardigheid van hun leerlingen stimuleren tijdens de lessen. Leerkrachten worden daarbij overigens niet altijd ondersteund, noch schoolintern, noch door externe instanties, terwijl uit onderzoek naar schoolvernieuwing blijkt dat ondersteuning en autonomie het best samengaan (Clement & Vandenberghe, 2000; Valckx, Vanderlinde, & Devos, 2020).

Verder situeert de samenwerking tussen leerkrachten zich vooral in hetzelfde leerjaar of van hetzelfde vak, en minder op schoolniveau (cf. Vangrieken, Dochy, Raes, & Kyndt, 2015). Schoolteamleden blijken in beperkte mate op de hoogte van wat er in andere klassen gebeurt, of van wat de effecten zijn van de maatregelen die ze op schoolniveau nemen. Dat gebrek aan schoolbrede samenwerking is vooral opvallend in de secundaire scholen: daar zijn het vooral taalleerkrachten die zich bezighouden met talenbeleid en onderling afspraken maken. Niet-taalleerkrachten zijn wel bereid om hun collega's van de taalvakken te ondersteunen in die taalstimulering, maar het is aan de taalleerkrachten om hen te zeggen wat ze moeten doen.

Dat we weinig (directe) positieve verbanden vinden tussen talenbeleid en taalvaardigheid is niet zo uitzonderlijk: onderzoek naar onderwijsvernieuwing in het algemeen, en vooral vernieuwingen waarbij scholen veel autonomie krijgen, geeft aan dat veel pogingen tot vernieuwing mislukken (e.g., Watson & Fullan, 2000). Soms is het falen van een beleid in een school het gevolg van een gebrek aan beleidsvoerend vermogen in scholen (Vanhoof & Van Petegem, 2017), maar evenzeer kunnen contextuele hindernissen (Ball et al., 2012) of een onduidelijk macro-beleid aan de oorzaak

liggen (Hudson et al., 2019). Uit ons kwantitatief onderzoek bleken de schoolcontext, en meer bepaald de samenstelling van de leerlingenpopulatie, de schoolgrootte, de gemiddelde onderwijservaring van leerkrachten en het studieaanbod de implementatie van een talenbeleid te beïnvloeden. Die bevindingen werden ook nog eens bevestigd in het kwalitatief onderzoek. Daaruit bleek bijvoorbeeld dat vooral scholen met veel anderstalige, laag-SES leerlingen of leerlingen met dyslexie de nood voelden om een talenbeleid uit te werken. Ook bleek dat grotere lagere scholen het moeilijk vonden om alle leerkrachten bij het talenbeleid te betrekken. In de secundaire scholen was het voor de kleinere scholen dan weer moeilijker om een geschikt vergadermoment over talenbeleid met het hele team te plannen. Verder bleek uit het kwalitatieve onderzoeksluik ook dat andere, meer dringende veranderingen zoals de invoering van het M-decreet in sommige lagere scholen, of de hervorming van de eerste graad in sommige secundaire scholen, de implementatie van talenbeleid bemoeilijken. Tot slot bleek ook de interpretatie van wat talenbeleid is en wiens verantwoordelijkheid het is, de implementatie ervan te beïnvloeden in de scholen.

Gezien de recente daling in de prestaties begrijpend lezen van Vlaamse leerlingen in nationale en internationale peilingen (AHOVOKS, 2019; De Meyer et al., 2019; Tielemans, Vanlaar, Damme, & Fraine, 2019), het belang van taalvaardigheid voor schoolsucces (Van Avermaet et al., 2011), en de eerder beperkte impact van het onderwijskansbeleid (Franck & Nicaise, 2018), is het belangrijk om op basis van de inzichten uit dit onderzoek nieuwe stappen te zetten in het Vlaamse onderwijsbeleid. We formuleren hieronder daarom aanbevelingen voor zowel de Vlaamse overheid, de onderwijsverstrekkers, onderwijsondersteuners, onderzoekers en schoolteams. We hangen de aanbevelingen op aan drie algemene verklaringen voor de resultaten van ons onderzoek: 1) de gepercipieerde haalbaarheid van talenbeleid; 2) de gepercipieerde functie van een talenbeleid; en 3) de cultuur rond samenwerking en beleidsvoering in scholen.

De gepercipieerde haalbaarheid: het belang van ondersteuning

Wat betreft de eerste verklaring zien we zowel in het kwantitatieve als kwalitatieve onderzoeksluik dat schoolteams en individuele leerkrachten over het algemeen bereid zijn om aandacht te besteden aan taalstimulering. Uit het kwalitatieve onderzoeksluik blijkt echter dat ze niet altijd goed weten hoe ze complexere vaardigheden als begrijpend lezen of schrijven op een doeltreffende manier kunnen stimuleren. Bovendien geven talenbeleidsleden en/of leerkrachten van de taalvakken aan dat ze het moeilijk vinden om het hele team mee te nemen in het talenbeleid van de school. Daardoor nemen ze hoofdzakelijk klasexterne maatregelen om deeltaalvaardigheden als woordenschat, technisch lezen of spelling te bevorderen.

Op basis van die bevindingen lijkt het enigszins contradictorisch dat de meerderheid van de leerkrachten in het kwantitatieve luik aangeeft dat ze voldoende toegang hebben tot professionalisering op vlak van taalstimulering. Die 'voldoende' geeft echter de subjectieve beleving (en dus normen) van de respondenten aan. Het zou kunnen dat veel leerkrachten de lat

qua professionalisering op het vlak van taalstimulering voor zichzelf niet echt hoog leggen, bijvoorbeeld omdat ze vinden dat taalstimulering de taak van andere leerkrachten is of enkel aan de orde is bij ernstige taalproblemen van specifieke groepen ‘taalzwakke’ leerlingen, omdat de term ‘taalstimulering’ te vaag en algemeen is, of omdat ze hun eigen bekwaamheid al erg hoog inschatten. Die verklaring sluit aan bij de resultaten van het TALIS-onderzoek (Van Droogenbroeck et al., 2019), waaruit bleek dat Vlaamse leerkrachten minder gemotiveerd zijn om zich bij te scholen dan leerkrachten in andere landen. Ook het beschikbare professionaliseringsaanbod kan daarin een rol spelen (Merchie, Tuytens, Devos, & Vanderlinde, 2016). Anderzijds zijn er ook contextfactoren zoals de schoolgrootte en de gemiddelde ervaring van het leerkrachtenteam die het talenbeleid van een school beïnvloeden (März, Gaikhorst, Mioch, Weijers, & Geijssels, 2017; Vermeir, 2019).

Aanbeveling voor schoolteams: ga gericht op zoek naar ondersteuning

Ondersteuning van externe partners helpt om een doeltreffend talenbeleid uit te bouwen: ze kunnen helpen om de focus te bewaren, lacunes in professioneel handelen bloot te leggen, kunnen (nieuwe) expertise binnenbrengen, en kunnen op moeilijke momenten fungeren als neutrale tussenpersoon (De Smet et al., 2019; Merchie et al., 2016). Om het potentieel van samenwerking met externe partners ten volle te kunnen benutten, is het belangrijk om gericht op zoek te gaan naar nascholingen of coachingstrajecten die aansluiten bij de doelstellingen van het talenbeleid van de school. Dat gebeurde bijvoorbeeld in de scholen met een strategisch talenbeleid in ons onderzoek. Veranderingen in onderwijs en in het bijzonder in de praktijk van leerkrachten hebben over het algemeen meer kans op slagen wanneer ze aansluiten bij concrete vragen waarvoor op dat moment nood is aan een oplossing (Muijs et al., 2014).

Aanbeveling voor de overheid, onderzoekers en onderwijsondersteuners: Zorg voor concrete tools en meer langdurige ondersteuning die schoolteams kunnen helpen

Internationaal onderzoek geeft aan dat het belangrijk is om de verantwoordelijkheid voor moeizame beleidsimplementatie, zoals het geval is bij talenbeleid, niet zomaar bij lokale stakeholders in scholen te leggen; het is nu eenmaal een complexe aangelegenheid waarbij de verschillende actoren op de verschillende onderwijsniveaus de krachten moeten bundelen en elkaars inspanningen moeten aanvullen en versterken (Hudson et al., 2019; McDonnell & Weatherford, 2016). De overheid en onderwijsverstrekkers doen er daarom goed aan om aan te geven aan schoolteams hoe ze zelf bijdragen aan de implementatie van talenbeleid (Hudson et al., 2019).

Meer concreet houdt ondersteuning voor schoolteams in dat alle leden van het schoolteam inzicht krijgen én competenties kunnen ontwikkelen over hoe ze complexe vaardigheden

als begrijpend lezen, schrijfvaardigheid, luister- en spreekvaardigheid kunnen stimuleren, en de evaluatie van die vaardigheden kunnen organiseren en opvolgen.

Concrete tools en materialen kunnen één van de onderdelen van die ondersteuning zijn, maar meestal is er meer voor nodig om blijvende verandering en transfer te realiseren (cf. Desimone, 2009; Merchie et al., 2016). De Vlor-review en praktijkgerichte brochure over effectieve begrijpend leesdidactiek (Merchie et al., 2019), in combinatie met de prioritaire nascholingen rond begrijpend lezen die starten vanaf het schooljaar 2020-2021 zijn voorbeelden van hoe die ondersteuning er kan uitzien – al zal er voor een stevige verankering van een talenbeleid nog meer tijd en ondersteuning nodig zijn. De onderzoeksliteratuur rond effectieve nascholingen hamert op het belang van een praktijk nabije begeleiding van leerkrachten tot op de klasvloer, en vooral ook op het creëren van veel kansen voor leraren om binnen het kader van hun opdracht te leren van, en samen met, collega's.

Bijzondere aandacht moet in dit verband gaan naar de communicatie tussen onderzoekers en schoolteamleden. Onderzoekers moeten aangepord worden om empirische evidentie rond effectieve onderwijspraktijken zo helder mogelijk te communiceren en daarvoor alle communicatiekanalen te benutten. Ook de overheid kan initiatieven overwegen om wetenschapsgebaseerde onderwijsinzichten te bundelen voor scholen (bv. via actie-onderzoek en andere samenwerkingen tussen onderzoekers en schoolteams).

De gepercipieerde functie: het belang van inzicht in de doelstellingen van schooltalenbeleid

Wat betreft de tweede verklaring (de gepercipieerde functie van talenbeleid) zien we dat schoolteams en leerkrachten talenbeleid in de eerste plaats beschouwen als een beleid voor leerlingen met een andere thuistaal, (ex)-OKAN-leerlingen, of leerlingen met leerstoornissen. In de secundaire scholen is er ook een verschil tussen overwegend aso-scholen enerzijds, en overwegend tso/bsc-scholen en multilaterale scholen anderzijds: beleidsleden in die laatste twee types ervaren significant meer samenwerking voor taalstimulering dan beleidsleden in aso-scholen. De Onderwijsinspectie (2015) deed eerder al de vaststelling dat vooral scholen in centrumsteden, waar de leerlingenpopulatie doorgaans meer divers is, werk maken van talenbeleid. Wanneer verschillende interpretaties van eenzelfde beleid of van een concept als 'talenbeleid' naast elkaar bestaan, ontstaat er onduidelijkheid; dat is nefast voor een succesvolle implementatie (Edgerton & Desimone, 2019).

Aanbeveling voor de overheid, onderzoekers, onderwijsverstrekkers: verduidelijk wat de kenmerken van een effectief talenbeleid én effectieve implementatie zijn

Om een goed talenbeleid te kunnen voeren, is het belangrijk dat schoolteams weten wat er precies van hen wordt verwacht. Wat zijn kenmerken van een doeltreffend talenbeleid? Welke doelen streeft een doeltreffend talenbeleid na? Slogans als “elke leraar een taalleraar” hebben soms het averechtse effect: in de plaats van niet-taalleraren meer bewust te maken van instructietaal, leiden ze ertoe dat niet-taalleraren denken een taak te moeten opnemen waarvoor ze zich niet competent genoeg voelen. Die communicatie moet omgebogen worden naar bijvoorbeeld ‘elke leraar is een taalbewuste leraar’ (zie ook Algemeen Secretariaat Nederlandse Taalunie, 2017).

De overheid en onderwijsverstrekkers voorzien het best concrete informatie over hoe zal worden geëvalueerd of het beleid al dan niet succesvol is, wat de concrete doelstellingen op overkoepelend beleidsniveau en de criteria voor evaluatie zijn. Door duidelijk te maken dat talenbeleid bestaat uit zowel een verbetering in de onderwijspraktijk van leerkrachten, als in de leeromgeving van de school (op het vlak van professionaliserings- en samenwerkingskansen voor leerkrachten), wordt het voor schoolteams en individuele teamleden duidelijker wat het doel van een talenbeleid is. Bovendien wordt het zo duidelijk waar het huidige talenbeleid in scholen mogelijk op vastloopt: is het omdat er meer onderzoeksgebaseerde kennis nodig is over taalstimulering, of is de moeizame implementatie een gevolg van complexe/moeizame relaties binnen een schoolteam? Over de precieze invulling van het talenbeleid kunnen schoolteams dan nog steeds zelf beslissen.

Aanbeveling voor schoolteams: zie talenbeleid niet als iets ‘extra’s’ dat los staat van de reguliere klaspraktijk

Talenbeleid gaat verder dan de klaspraktijk van leerkrachten, maar staat er niet los van. Integendeel, een talenbeleid moet er in de eerste plaats voor zorgen dat leerkrachten hun leerlingen tijdens hun lessen kunnen uitdagen en ondersteunen op vlak van taalvaardigheid. Dat geldt voor alle leraren in alle scholen. Directies en schoolbegeleiders moeten zich inspanningen blijven getroosten om iedere leerkracht – welk vak die ook geeft – ervan te doordeesemen dat iedere leerkracht tijdens zijn/haar lessen een intensief taalgebruiker is (zie ook Hajer & Meestringa, 2015). Dat heeft ten eerste als gevolg dat elke leraar – in het belang van het halen van zijn vakdoelstellingen – bewust met (instructie)taal moet omgaan. Ten tweede schept dat voor elke leraar kansen om leerlingen te ondersteunen in de ontwikkeling van hun lees-, schrijf-, luister- en spreekvaardigheid.

Evenzeer moet in de communicatie op schoolniveau talenbeleid ontdaan worden van het aura dat het vooral een kwestie van beleid is, dus iets dat door directies en coördinatoren moet opgenomen worden (zie ook de aanbeveling verderop over samenwerking). Talenbeleid staat evenmin los van andere vormen van schoolbeleid; een goede afstemming tussen het zorg-, GOK-, evaluatie-, personeelsbeleid ... is erg belangrijk om talenbeleid

structureel te kunnen inbedden in de schoolwerking (Coburn, Hill, & Spillane, 2016). Zoals ook blijkt uit het talenbeleid van de scholen met een strategisch of ad hoc talenbeleid in ons kwalitatief onderzoek, speelt gezamenlijk effectief leiderschap dat vertrekt vanuit een duidelijke visie en dat voorziet in ondersteuning een belangrijke rol (Geijssels, Slegers, Van Den Berg, & Kelchtermans, 2001; Robinson & Timperley, 2007; Van den Branden, 2019).

De samenwerking binnen schoolteams en de opvolging van het gevoerde beleid

Wat betreft de derde verklaring zien we dat de uitwerking en invoering van talenbeleid vooral als de taak wordt gezien van beleidsleden (i.e., directie, zorgcoördinatoren) in lagere scholen, en taalleerkrachten in secundaire scholen. Een echte samenwerkingscultuur, waarbij teamleden gezamenlijke pogingen ondernemen om de onderwijspraktijk te verbeteren, ontbreekt in de meeste scholen (cf. ook Little, 1990). Ook uit ander onderzoek blijkt dat Vlaamse leerkrachten zelden elkaars lessen observeren (De Neve, Devos, & Tuytens, 2015; Lomos, 2017) en weinig aan gezamenlijke professionalisering doen (Van Droogenbroeck et al., 2019), terwijl dat net kernelementen zijn van een goede implementatiestrategie. Vlaamse leerkrachten vormen overigens niet helemaal een uitzondering: internationaal onderzoek toont aan dat samenwerking voor taalstimulering tussen taalleerkrachten en leerkrachten van andere vakken moeizaam verloopt om gelijkaardige redenen als in de scholen uit onze steekproef (Bunch, 2013; Elbers, 2012). Naar analogie met de bevindingen van de Onderwijsinspectie een aantal jaar geleden (Onderwijsinspectie, 2015) blijft ook de evaluatie van talenbeleid in de scholen uit onze steekproef eerder beperkt. Het gebrek aan duidelijke verantwoordelijkheid en monitoring van talenbeleid is vooral erg opvallend in SO-scholen.

Aanbeveling voor schoolteams: vorm leergemeenschappen⁴ binnen de eigen school

Samenwerking tussen leerkrachten – in het bijzonder tussen taal- en zaakvakleerkrachten in secundaire scholen – vormt één van de cruciale onderdelen van een effectief talenbeleid (Corson, 1990; Hargreaves & Fullan, 2012; Van den Branden, 2010). Een échte samenwerkingscultuur, waarbij leerkrachten durven experimenteren met onderwijsvernieuwingen en erover in dialoog gaan met elkaar, ontbreekt echter nog in veel Vlaamse scholen (zie ook Kelchtermans, 2006; 2018; Vangrieken et al., 2015). Om collectief leren binnen het schoolteam te stimuleren, is het belangrijk om meer kansen te creëren voor die samenwerking, bijvoorbeeld door die samenwerking te formaliseren als deel van opdracht van leerkrachten. Tegelijkertijd is het belangrijk om voldoende ruimte te laten

⁴ Leergemeenschappen bestaan uit een groep van onderwijsprofessionals (leerkrachten, schoolleiders, ondersteuners ...) die zich engageren voor hetzelfde doel en tot zekere hoogte dezelfde waarden, normen en overtuigingen hebben ten aanzien van onderwijs. Het basisprincipe van een leergemeenschap bestaat erin om het leren van leerlingen te bevorderen door de kennis, de vaardigheden en de praktijk van leerkrachten en schoolleiding te verbeteren' (Schelfhout et al., 2019, p. 15).

voor eigen initiatief en autonomie. Verder is het belangrijk dat samenwerking tussen leerkrachten meer inhoudt dan overleg alleen, want dat is vaak oppervlakkig. Sterke samenwerking die bevorderlijk is voor onderwijs en leren gaat over het voeren van diepgaande reflectieve gesprekken, het observeren van elkaars lessen en daarover samen reflecteren, en samen lesgeven (zie voor meer info het SONO-rapport over team-teaching Meirsschaut & Ruys, 2017) (Vanblaere, 2016).

Aanbeveling voor schoolteams en onderwijsondersteuners: volg de maatregelen op, communiceer en zorg voor succeservaringen

Door de ingevoerde maatregelen van bij het begin op te volgen, te evalueren en er regelmatig over te communiceren op vergaderingen met het hele team, kunnen onpraktische of weinig doeltreffende maatregelen snel worden bijgestuurd en kunnen onduidelijkheden worden aangepakt. Zoals uit de aanpak van scholen met een ad hoc of strategisch talenbeleid blijkt, is het belangrijk dat die opvolging een structurele plaats krijgt tijdens vaste overlegmomenten (bv. personeelsvergaderingen); ze gaat dus verder dan informele gesprekken voeren over de voortgang van het beleid. Daarnaast is het belangrijk om systematisch gegevens te verzamelen over de impact van de maatregelen, zowel op leerkracht- (bv. via korte vragenlijsten) als op leerlingniveau (bv. met toetsen uit het leerlingvolgsysteem) (Van den Branden, 2019; Viennet & Pont, 2017). Succeservaringen motiveren om maatregelen voort te zetten en leiden tot een verankering van het gevoerde beleid (Kotter, 2012).

Ook externe ondersteuners, zoals onderzoekers en pedagogisch begeleiders, spelen kunnen een belangrijke rol spelen in de monitoring en evaluatie van talenbeleid; de scholen in ons onderzoek vonden het vaak moeilijk om gefocust te blijven op talenbeleid. Een externe begeleider die het proces mee opvolgde en evalueerde in de school, werd door de participanten in alle scholen gezien als een meerwaarde.

5.2 Slotbemerkingen en suggesties voor vervolgonderzoek

We zijn ons ervan bewust dat ook individuele leerkrachten een belangrijke invloed kunnen hebben op de talenbeleidspraktijk in scholen; zij zijn immers diegenen die het talenbeleid uitvoeren op de klasvloer (Menken & Garcia, 2010). Mogelijk heeft talenbeleid een andere impact op de prestaties van leerlingen als we ook indirecte effecten via klaspraktijken zouden bestuderen (Kyriakides et al., 2010; 2015). Daarnaast hebben we in ons onderzoek enkel gekeken naar de invloed van talenbeleid op leesvaardigheid. Mogelijk is het effect verschillend voor basisvaardigheden als woordenschat of spelling, of voor andere complexe taalvaardigheden zoals schrijfvaardigheid. Vervolgonderzoek kan uitwijzen of er verbanden bestaan tussen talenbeleid en de onderwijspraktijk van leerkrachten,

en tussen talenbeleid en andere taalvaardigheden. Meer onderzoek is ook nodig naar de invloed van schoolteamkenmerken en -dynamieken op taalbeleidsprocessen om de overige verschillen tussen scholen te kunnen verklaren. Recent onderzoek naar schoolvernieuwings- en ontwikkelingsprocessen wijst uit dat ook dat een belangrijke piste is (zie o.a., März, Gaikhorst, Mioch, Weijers, & Geijssel, 2017; Valckx et al., 2020).

Referenties

- Algemeen Secretariaat Nederlandse Taalunie. (2017). *Iedereen Taalcompetent! Visie op de rol, de positie en de inhoud van het onderwijs Nederlands in de 21ste eeuw*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Ascenzi-Moreno, L., Hesson, S., & Menken, K. (2015). School leadership along the trajectory from monolingual to multilingual. <https://doi.org/10.1080/09500782.2015.1093499>
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy : policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Birenbaum, M., DeLuca, C., Earl, L., Heritage, M., Klenowski, V., Looney, A., Smith, K., Timperley, H., Volante, L., & Wyatt-Smith, C. (2015). International trends in the implementation of assessment for learning: Implications for policy and practice. *Policy Futures in Education*, 13(1), 117-140.
- Bunch, G. C. (2013). Pedagogical Language Knowledge: Preparing Mainstream Teachers for English Learners in the New Standards Era. *Review of Research in Education*, 37, 298–341. <https://doi.org/10.3102/0091732X12461772>
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the Reading Wars: Reading Acquisition From Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5–51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Clement, M., & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16, 81–101.
- Coburn, Cynthia E., Hill, H. C., & Spillane, J. P. (2016). Alignment and Accountability in Policy Design and Implementation: The Common Core State Standards and Implementation Research. *Educational Researcher*, 45(4), 243–251. <https://doi.org/10.3102/0013189X16651080>
- Coburn, Cynthia E. (2001). *Collective Sensemaking about Reading: How Teachers Mediate Reading Policy in Their Professional Communities*. *Educational Evaluation and Policy Analysis Summer* (Vol. 23).
- Coburn, Cynthia E. (2005). *The Role of Nonsystem Actors in the Relationship between Policy and Practice: The Case of Reading Instruction in California*. Source: *Educational Evaluation and Policy Analysis* (Vol. 27).
- Coburn, Cynthia Ellen, Pearson, D., & Woulfin, S. L. (2010). *Reading Policy in the Era of Accountability*. Taylor & Francis.
- Corson, D. (1990). *Language policy across the curriculum*. Clevedon/Bristol: Multilingual Matters.
- De Neve, D., Devos, G., & Tuytens, M. (2015). The importance of job resources and self-efficacy for beginning teachers' professional learning in differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education*, 47, 30–41. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.003>
- De Smet, M., Ruys, I., & Frijns, C. (2019). *Collectief leren via samenwerking met externe professionals*.

Eindrapport literatuurstudie. Gent.

- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualization and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Edgerton, A. K., & Desimone, L. M. (2019). Mind the Gaps: Differences in How Teachers, Principals, and Districts Experience College-and Career-Readiness Policies. *American Journal of Education*, 125, 593–619.
- Elbers, E. (2012). *Iedere les een taalles? Taalvaardigheid en vakonderwijs in het (V)MBO. De stand van zaken in theorie en onderzoek*. Utrecht.
- Ellis, R., & Shintanti, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. London: Routledge.
- Fisher, D., Frey, N., & Hattie, J. (2016). *Visible Learning for Literacy*. Thousand Oaks: Sage.
- Fixsen, D., Blase, K., Metz, A., & Van Dyke, M. (2013). Statewide implementation of evidence-based programs. *Exceptional Children*, 79(2), 213–230. <https://doi.org/10.1177/001440291307900206>
- Flemish Inspectorate. (2015). *Onderwijsspiegel 2015. Jaarlijks rapport van de Onderwijsinspectie*. Brussels.
- Geijssel, F., Slegers, P., Van Den Berg, R., & Kelchtermans, G. (2001). Conditions Fostering the Implementation of Large-Scale Innovation Programs in Schools: Teachers' Perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 37(1), 130–166.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teacher's work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. Taylor & Francis.
- Harklau, L., & Yang, A. H. (2020). Educators' construction of mainstreaming policy for English learners: a decision-making theory perspective. *Language Policy*, 19, 87–110. <https://doi.org/10.1007/s10993-019-09511-6>
- Heitink, M. C., Van der Kleij, F.M., Veldkamp, B.P., Schildkamp, K., & Kippers, W. B. (2016). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *Educational Research Review*, 17, 50–62.
- Hudson, B., Hunter, D., & Peckham, S. (2019). Policy failure and the policy-implementation gap: can policy support programs help? *Policy Design and Practice*, 2(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/25741292.2018.1540378>
- Johnson, D. C., Stephens, C., Johnston Nelson, J., & Johnson, E. (2018). Violating Lau: Sheltered English Instruction programs and equal educational opportunity. *Journal of Education Policy*, 33(4), 488–509. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1380847>
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 25(2), 220–237.
- Kotter, J. P. (2012). *Leading change*. Boston, MA: Harvard Business Review Press.

- Kyriakides, L., Creemers, B., Antoniou, P., & Demetriou, D. (2010). A synthesis of studies searching for school factors: implications for theory and research. *British Educational Research Journal*, 36(5), 807–830. <https://doi.org/10.1080/01411920903165603>
- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., Antoniou, P., Demetriou, D., & Charalambous, C. Y. (2015). The impact of school policy and stakeholders' actions on student learning: A longitudinal study. *Learning and Instruction*, 36, 113–124. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.01.004>
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant*, 43, 265–275. <https://doi.org/10.1007/s11135-007-9105-3>
- Liddicoat, A. J., Scarino, A., & Kohler, M. (2018). The impact of school structures and cultures on change. *Curriculum Perspectives*, 38, 3–13. <https://doi.org/10.1007/s41297-017-0021-y>
- Lo Bianco, J. (2015). Ethical dilemmas and language policy (LP) advising. In P. De Costa (Ed.), *Ethics in Applied Linguistics Research: Language Researcher Narratives* (pp. 83–100). Routledge.
- Lomos, C. (2017). To what extent do teachers in European countries differ in their professional community practices? *School Effectiveness and School Improvement*, 28(2), 276–291. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1279186>
- Long, M. (2014). Methodological principles and pedagogic procedures. In M. Long (Ed.), *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching* (pp. 300–328). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Long, M. H. (2009). Methodological principles for language teaching. In M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 373–394). Oxford: Wiley-Blackwell.
- März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijssels, F. (2017). *Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing*. Amsterdam/Diemen.
- May, S., & Wright, N. (2007). Secondary Literacy Across the Curriculum: Challenges and Possibilities. *Language and Education*, 21(5), 370–376. <https://doi.org/10.2167/le797.0>
- Meirsschaut, M., & Ruys, I. (2017). *Team teaching: wat, waarom, hoe en met welk resultaat? Een verkenning van de literatuur*. Gent.
- Menken, K., & García, O. (2010). *Negotiating language policies in schools: educators as policymakers*. Routledge.
- Merchie, E., Gobyn, S., De Bruyne, E., De Smedt, F., Schiepers, M., Vanbuel, M., ... Keer, H. Van. (2019). *Effectieve eigentijdse begrijpend leesdidactiek in het basisonderwijs*. Brussels.
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016). *Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen?* Brussel.
- Muijs, D. (2015). Improving schools through collaboration: a mixed methods study of school-to-school partnerships in the primary sector. *Oxford Review of Education*, 41(5), 563–586. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1047824>
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas-A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School*

- Improvement, 15(2), 149–175. <https://doi.org/10.1076/sesi.15.2.149.30433>
- Muijs, D., Kyriakides, L., Van Der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art-teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231–256. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885451>
- Pulinx, R., Van Avermaet, P., & Agirdag, O. (2017). Silencing linguistic diversity: the extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5), 542–556. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1102860>
- Robinson, V., & Timperley, H. (2007). The leadership of the improvement of teaching and learning: lessons from initiatives with positive outcomes for students. *Australian Journal of Education*, 51(3), 247–262.
- Sluijsmans, D.M.A., Joosten-ten Brinke, D., & Van der Vleuten, C.P.M. (2013). *Toetsen met leerwaarde. Een reviewstudie naar de effectieve kenmerken van formatief toetsen*. Den Haag: NWO-PROO.
- Spillane, J. P., Hopkins, M., & Sweet, T. M. (2002). Intra-and Interschool Interactions about Instruction: Exploring the Conditions for Social Capital Development. *American Journal of Education*, 122, 71–110.
- Strobbe, L., Van Der Wildt, A., Van Avermaet, P., Van Gorp, K., Van den Branden, K., & Van Houtte, M. (2017). How school teams perceive and handle multilingualism: The impact of a school's pupil composition. *Teaching and Teacher Education*, 64, 93–104. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.023>
- Valckx, J., Vanderlinde, R., & Devos, G. (2020). Departmental PLCs in secondary schools : the importance of transformational leadership , teacher autonomy , and teachers ' self-efficacy. *Educational Studies*, 46(3), 282–301. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1584851>
- Van den Branden, K. (2010). *Handboek taalbeleid lager onderwijs*. Leuven: Acco.
- Van den Branden, K. (2019). *Rethinking Schools and Renewing Energy for Learning. Rethinking Schools and Renewing Energy for Learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351044318>
- Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Dimokritos, K. (2019). *Talis 2018 Vlaanderen*. Brussel.
- Van Knippenberg, M. A. J. (2010). *Nederlands in het middelbaar beroepsonderwijs: Een casestudy in de opleiding Helpende Zorg*. Eburon, Delft/Zutphen.
- Vanblaere, Bénédicte. (2016). *Working together, learning together? A study into professional learning communities and experienced teachers' learning outcomes*. Ghent University.
- Vanblaere, Bénédicte, & Devos, G. (2016). Exploring the link between experienced teachers' learning outcomes and individual and professional learning community characteristics. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 205–227. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1064455>
- Vanblaere, Benedicte, Tuytens, M., & Devos, G. (2017). *Personeelsbeleid in onderwijs: Een review van veelvoorkomende HRM-praktijken in scholen*. Gent.

- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2017). *Doeltreffend schoolbeleid. Praktijkboek beleidsvoerend vermogen in scholen*. Leuven: Acco.
- Vermeir, K. (2019). *Implementatie van onderwijsinnovatie: artefacten, ondersteuners, agenda's en onderhandeling*. KU Leuven.
- Viennet, R., & Pont, B. (2017). *Education Policy Implementation*. <https://doi.org/10.1787/fc467a64-en>
- Woulfin, S. L. (2016). Vehicles of Logics: The role of policy documents and instructional materials in reform. *Educational Research for Policy and Practice*, 15(2), 793–815. <https://doi.org/10.1007/s10671-016-9193-8>