



# **TAAALSTIMULERENDE MAATREGELEN IN DE PRAKTIJK**

Case-studies naar talenbeleid in  
secundaire scholen

Marieke Vanbuel, Katrijn Denies, Goedele Vandommele & Kris  
Van den Branden

---



# **TAALSTIMULERENDE MAATREGELEN IN DE PRAKTIJK**

## Case-studies naar talenbeleid in secundaire scholen

**Marieke Vanbuel, Katrijn Denies, Goedele Vandommele & Kris  
Van den Branden**

**Promotor: Kris Van den Branden**

Research paper SONO/2020.OL1.5/2

Gent, februari 2020



CENTRUM VOOR TAAL & ONDERWIJS

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

## Voorwoord

Dit rapport brengt verslag uit van een meervoudige case study naar het talenbeleid van secundaire scholen. De Vlaamse overheid vraagt scholen sinds 2007 expliciet om een talenbeleid uit te werken en te implementeren om zo de (taal)ontwikkeling van leerlingen te bevorderen. Er is echter weinig onderzoek beschikbaar dat nagaat hoe de implementatie ervan in scholen verloopt. Aan de hand van focusgroepgesprekken met talenbeleidsleden, leerkrachten en leerlingen uit zes scholen tijdens het schooljaar 2018-2019, streefden we drie onderzoeksdoelstellingen na:

- 1) Een beschrijving te geven van de taalstimulerende praktijken binnen talenbeleid in secundaire scholen;
- 2) Na te gaan welke factoren een invloed hebben op de implementatie van een talenbeleid in secundaire scholen;
- 3) Na te gaan of secundaire scholen die in vergelijking met andere scholen beter in staat zijn leerlingprestaties voor lezen positief te bevorderen, zich onderscheiden door middel van hun talenbeleid.

Met dit onderzoek trachten we wetenschappelijk onderbouwde inzichten aan te leveren die schoolteams kunnen helpen met de implementatie van hun talenbeleid enerzijds, en die toekomstige onderwijsbeleidskeuzes kunnen informeren anderzijds.

Gelieve naar deze publicatie te verwijzen als volgt:

Vanbuel, M., Denies, K., Vandommele, G., & Van den Branden, K. (2020). Taalstimulerende maatregelen in de praktijk: Case-studies naar talenbeleid in secundaire scholen. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.

Voor meer informatie over deze publicatie [marieke.vanbuel@kuleuven.be](mailto: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](http://www.steunpuntsono.be)

# Inhoud

<b>Voorwoord</b>	<b>3</b>
<b>Inhoud</b>	<b>4</b>
<b>Beleidssamenvatting</b>	<b>5</b>
<b>Inleiding</b>	<b>7</b>
<b>Hoofdstuk 1: Theoretisch kader</b>	<b>8</b>
<b>Hoofdstuk 2: Onderzoeksvragen</b>	<b>11</b>
<b>Hoofdstuk 3: Methode</b>	<b>12</b>
3.1 De steekproef	12
3.2 Instrumenten & procedures	14
3.3 Analyses	15
<b>Hoofdstuk 4: Resultaten</b>	<b>17</b>
4.1 Talenbeleid: de praktijk	17
4.2 Welke factoren beïnvloeden het talenbeleid van scholen?	28
<b>Hoofdstuk 5: Discussie</b>	<b>45</b>
5.1 Talenbeleid in secundaire scholen: de praktijk	45
5.2 Factoren die de implementatie van talenbeleid beïnvloeden	46
5.3 Het verband tussen schooltalenbeleid en schooleffectiviteit	48
<b>Hoofdstuk 6: Conclusie</b>	<b>50</b>
<b>Bibliografie</b>	<b>52</b>
<b>Bijlagen</b>	<b>56</b>
Interviewleidraden focusgroepgesprekken	56

# Beleidssamenvatting

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

Uit de kwalitatieve gegevens verzameld aan de hand van drie aparte focusgroepgesprekken met talenbeleidsleden, leerkrachten en leerlingen in zes scholen tijdens het schooljaar 2018-2019 besluiten we dat schoolteams wel degelijk werk proberen te maken van een talenbeleid. Ons onderzoek toont tegelijkertijd aan dat een talenbeleid implementeren niet eenvoudig is. In de onderzoeksliteratuur 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). Scholen kunnen hoog of laag scoren op beide dimensies. Op basis daarvan onderscheiden we vier talenbeleidstypes voor deze studie: een strategisch, ad hoc, inert en papieren talenbeleid. Slechts één school had een strategisch talenbeleid. De talenbeleidsmaatregelen van de scholen blijven veelal beperkt tot remediërende maatregelen die gericht zijn op specifieke groepen van leerlingen (bv. leerlingen die laag scoren op de verplichte taalscreening, anderstalige nieuwkomers ...). Doorgaans vinden de remediëringmomenten plaats tijdens de lessen Nederlands, of tijdens de middagpauze. Doordat de initiatieven veelal een beroep doen op de vrijwillige inzet van leerlingen en leerkrachten, doven ze doorheen het schooljaar vaak uit. Andere maatregelen nemen de vorm aan van instrumenten die leerkrachten en/of leerlingen kunnen ondersteunen bij schrijfopdrachten en schriftelijke examens (bv. e-mailetiquette, posters met taalweetjes of evaluatiekaders). De scholen staan over het algemeen ook weigerachtig tegenover het gebruik van thuistalen op school, omdat dat het leren van het Nederlands in de weg zou staan.

Tal van factoren, gaande van de schoolcontext, overtuigingen en capaciteiten van leraren, of de implementatiestrategieën, beïnvloeden het uiteindelijke talenbeleid dat de school voert (Viennet & Pont, 2017). Teamleden in scholen met weinig anderstalige leerlingen geven bijvoorbeeld aan dat ze een minder sterke nood voelen om een talenbeleid te implementeren. Ze geven ook aan dat ze niet altijd goed weten hoe een 'goed' talenbeleid eruitziet. Kleinere scholen vinden het omwille van veel deeltijdse aanstellingen van personeelsleden moeilijk om vergadermomenten te plannen

waarop het voltallige team aanwezig is; daardoor slagen ze er moeilijk in om tot concrete talenbeleidsacties te komen. Daarnaast lijkt de betrokkenheid van de directeur van belang te zijn om de implementatie van een talenbeleid in goede banen te kunnen leiden en te monitoren. Hetzelfde geldt voor de aanwezigheid van een talenbeleidscoördinator die het mandaat krijgt en ook daadwerkelijk opneemt om – samen met collega's – een talenbeleid uit te werken. Bovendien geven heel wat talenbeleidsleden aan dat ze zich moeilijk een houding weten te geven ten aanzien van hun collega's: moeten ze hun zeggen wat te doen, en hoever moeten ze daarin gaan? Of is het voldoende om bereikbaar te zijn maar zelf niet of amper te 'sturen'?

Aangezien de scholen in deze studie deel uitmaakten van een uitgebreider onderzoek naar talenbeleid en schooleffectiviteit (Vanbuel et al., 2019), konden we het talenbeleid van de scholen bovendien linken aan de leesvaardigheid van leerlingen. De scholen waarin leerlingen hoog scoren hebben een strategisch of ad hoc talenbeleid en hanteren een combinatie van strategieën om talenbeleid te implementeren zoals de aanstelling van een talenbeleidscoördinator, de samenstelling van een talenbeleidsteam, en de bevordering van samenwerking tussen leerkrachten. De uitkomst van deze studie sluit grotendeels aan bij hypothesen binnen onderwijsvernieuwingsonderzoek, die ervan uitgaan dat de realisatie van verandering in scholen in de eerste plaats neerkomt op de investering in het professionele kapitaal van scholen – het leerkrachtenteam dus (Fullan, 2015; Hargreaves & Fullan, 2012; Spillane, Hopkins, & Sweet, 2002; Van den Branden, 2019). Verder onderzoek is uiteraard nodig om die hypothesen te bevestigen.

# Inleiding

De Vlaamse overheid stimuleert alle lagere en secundaire scholen al zo'n tiental jaren om een schooltalenbeleid uit te werken en te implementeren (Crevits, 2014; Smet, 2011; Vandenbroucke, 2007). De aanleiding voor die taalmaatregelen waren de onderzoeksresultaten uit het internationale peilingsrapport van PISA in 2003, waaruit bleek dat Vlaamse 15-jarigen ter wereld tot de toppers behoorden in wiskunde en taal, maar ook dat de kloof tussen leerlingen uit sociaal sterkere milieus en leerlingen uit sociaal zwakkere milieus nergens zo groot was als in Vlaanderen (OECD, 2004). Ondanks vorige initiatieven om de socio-etnische kloof in het Vlaamse onderwijs te dichten, waaronder het Voorrangsbeleid en Onderwijs in de Eigen Taal en Cultuur (OETC), leverden de pogingen niet de verwachte resultaten op; het Vlaamse onderwijs leek systematisch niet voor elke leerling even goed te werken (Van Avermaet, Van Houtte, & Van den Branden, 2011; Van den Branden, 2017).

Als alternatief stelde men het schooltaalbeleid voor – later uitgebreid naar schooltalenbeleid om ook de vreemdetalvakken mee te nemen. Een schooltalenbeleid omvat alle strategische en structurele maatregelen die schoolteams gezamenlijk nemen om de (taal)ontwikkeling van leerlingen te stimuleren tijdens en buiten de taallessen (Bogaert & Van den Branden, 2011; Van den Branden, 2010). Aangezien een schooltalenbeleid vertrekt vanuit de noden uit de lokale schoolcontext en de samenwerking van het volledige team vergt met aandacht voor taal in elk vak, wordt het beschouwd als een erg doeltreffende manier om de onderwijskloof tussen kansrijke en kansarme leerlingen te dichten (Corson, 1990; May, 2007; Van den Branden, 2017).

Hoewel talenbeleid naar voren wordt geschoven in onderzoek en in 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 het idee 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). Deze studie, die onderdeel is van een uitgebreider onderzoek naar de implementatie van talenbeleid in Vlaamse lagere en secundaire scholen, heeft als doel om aan de hand van een meervoudige case study na te gaan op welke manier verschillende secundaire scholen inzetten op taalstimulerende maatregelen binnen een talenbeleid. Daarnaast onderzoekt deze studie welke factoren en strategieën de implementatie van talenbeleid in scholen beïnvloeden. Bij uitbreiding trachten we een antwoord te formuleren op de vraag wat het talenbeleid van de ene school effectiever maakt dan dat van de andere. Op die manier hopen we het onderwijsbeleid en het talenbeleid van scholen te versterken.

# Hoofdstuk 1: Theoretisch kader

## 1.1 Wat is een effectief schooltalenbeleid?

Hoewel de leerkracht doorgaans wordt beschouwd als een spilfiguur in onderwijseffectiviteit (Fullan, 2015; Hattie, 2009), doet ook het schoolbeleid ertoe. De school creëert immers de condities waarin leren en onderwijzen plaatsvinden (Reynolds et al., 2014; Scheerens, 2016; Teddlie & Reynolds, 2000). 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).

Doorheen de jaren heeft een groot aantal studies effectieve taalstimulerende praktijken in kaart gebracht (zie voor een overzicht Vanbuel, Boderé & Van den Branden, 2017; Ellis & Shintanti, 2014; Long, 2014; Long, 2009). 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, 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 en het personeelsbeleid. De reviewstudie van Vanblaere, Tuytens, & Devos (2017) naar effectieve praktijken voor personeelsbeleid in scholen leert ons 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.



## 1.2 De implementatie van schooltalenbeleid

De implementatiefase van allerhande vormen van beleid werd lang stiefmoederlijk behandeld in onderzoek (Ball, Maguire, & Braun, 2012; Durlak & DuPre, 2008; Fischer, Miller, & Sidney, 2006). De laatste jaren is er echter een groeiende interesse in de manier waarop organisaties overheidsbeleid in de praktijk brengen. Dat is ook het geval voor de implementatie van onderwijsbeleid in scholen (Ball et al., 2012; Menken & Garcia, 2010; Viennet & Pont, 2017; zie ook andere SONO-rapporten rond evaluatiebeleid: Ysenbaert, Van Avermaet & Van Houtte, 2020; het M-decreet: Struyf et al., 2020).

De implementatie van talen- en ander onderwijsbeleid wordt omschreven als een complexe aangelegenheid (Fixsen, Naoom, Blase, Friedman, & Wallace, 2005; Fullan, 2015; Kotter, 2012; Viennet & Pont, 2017). Tal van factoren blijken namelijk een invloed te hebben op het implementatieproces van onderwijsbeleid in scholen. Viennet & Pont (2017) brachten ze in hun OECD review onder in vier categorieën: het beleid zelf, de schoolcontext, de stakeholders (leerkrachten) en de implementatiestrategie. Zowel de helderheid en de logica van de geformuleerde doelen, als de aansluiting bij de vastgestelde noden en de haalbaarheid ervan beïnvloeden of een beleid al dan niet geïmplementeerd geraakt (Viennet & Pont, 2017). Leerkrachten implementeren een beleid overigens niet blindelings: hun persoonlijke overtuigingen en ervaringen beïnvloeden de manier waarop ze met een beleid omgaan (Coburn, Pearson, & Woulfin, 2010; May & Wright, 2007; Menken & Garcia, 2010; Spillane, Hopkins, & Sweet, 2002). Ook scholen verschillen van elkaar, onder andere in hun ligging (bv. stedelijk/landelijk), hun schooltype (bv. onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap (GO!), gesubsidieerd officieel onderwijs (steden en gemeenten), gesubsidieerd vrij onderwijs), hun leerlingpopulatie (bv. divers/weinig divers), hun schoolklimaat, hun leerkrachtenteam en het schoolleiderschap. Al die kenmerken maken dat scholen elk op een eigen manier omgaan met beleid (Ball et al., 2012; Vanbuel & Van den Branden, te verschijnen). De implementatiestrategie die scholen hanteren dient als het ware om in te spelen op al die beïnvloedende factoren van beleidsimplementatie. 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.

## 1.3 Talenbeleid in Vlaamse scholen

Uit een studie die de Vlaamse Onderwijsinspectie uitvoerde tussen 2009 en 2014 (Onderwijsinspectie, 2015) blijkt dat een groot deel van de Vlaamse scholen aan de slag is gegaan met de ontwikkeling en implementering van een talenbeleid. Steeds meer schoolteams werken aan een visie en nemen organisatorische maatregelen: ze schrijven een talenbeleidsplan, stellen een talenbeleidscoördinator aan en remediëren leerlingen met uitgesproken behoeften. Inhoudelijke afspraken op het niveau van de didactiek worden daarentegen zelden gemaakt en ook de doeltreffendheid van het beleid wordt in beperkte mate nagegaan. Bovendien blijkt niet elke school zich even sterk aangesproken te voelen om een talenbeleid uit te werken. Scholen uit de centrumsteden en met een meer diverse leerlingpopulatie gaan doorgaans sneller aan de slag met een talenbeleid dan scholen in meer landelijke gebieden.

In een recenter onderwijsinspectierapport (Onderwijsinspectie, 2019) blijkt dat ook de implementatie van taalgericht vakonderwijs, meer dan tien jaar na de oproep van de toenmalige Minister van Onderwijs Vandenbroucke (2007) dat elke leraar een taalleraar was, nog steeds erg moeizaam verloopt. Hoewel het onderzoeksrapport verslag uitbrengt van de situatie in een erg klein aantal scholen, sluiten de bevindingen aan bij de eerdere vaststellingen (Onderwijsinspectie, 2015). Vooral secundaire scholen moeten meer inspanningen leveren vooraleer hun vakonderwijs als taalgericht en taalontwikkend kan worden beschouwd.

Hoewel de rapporten van de Onderwijsinspectie een belangrijke informatiebron zijn voor de implementatiepraktijk van talenbeleid in scholen, bevatten ze evenwel geen gedetailleerde gegevens over de specifieke maatregelen die schoolteams nemen om de taalontwikkeling van leerlingen te bevorderen, of gegevens over de implementatiestrategie van scholen. Bovendien werden er geen gegevens op leerlingniveau verzameld. Het is dus ook onduidelijk of de maatregelen die scholen nemen in het kader van hun talenbeleid daadwerkelijk bevorderlijk zijn voor de taalontwikkeling van hun leerlingen.

## Hoofdstuk 2: Onderzoeksvragen

Deze studie heeft als doel om na te gaan op welke wijze secundaire scholen hun talenbeleid vormgeven en implementeren. De eerste onderzoeksvraag die we in deze studie beantwoorden is gelinkt aan de taalstimuleringspraktijk in scholen. Ze gaat meer bepaald na hoe scholen hun talenbeleid inhoudelijk invullen, en in welke mate dat talenbeleid als 'effectief' kan worden beschouwd op basis van wat we uit onderzoek naar scholenbeleid en taalstimulering weten. De overkoepelende onderzoeksvraag is dus:

- 1) Hoe ziet het talenbeleid van secundaire scholen eruit?

Deze is onderverdeeld in drie subvragen:

- a) Welke taalstimulerende maatregelen nemen schoolteams om de taalontwikkeling van leerlingen te bevorderen?
- b) Hoe ervaren leerlingen de taalstimuleringspraktijken van de school?
- c) Welke types van talenbeleid kunnen we onderscheiden?

Daarnaast onderzoekt deze studie welke factoren en strategieën de implementatie van talenbeleid in scholen beïnvloeden. Onderzoek naar de implementatie van allerlei types van schoolbeleid toont aan dat onderwijsbeleidsimplementatie een complexe onderneming is die beïnvloed wordt door allerlei variabelen (Fixsen et al., 2005; Fullan, 2015; Kotter, 2015; Viennet & Pont, 2017). De tweede onderzoeksvraag gaat na welke factoren een rol spelen bij de uitwerking en implementatie van een talenbeleid in secundaire scholen en tracht zo verschillen tussen scholen te verklaren:

- 2) Welke factoren beïnvloeden het talenbeleid van scholen?

# Hoofdstuk 3: Methode

## 3.1 De steekproef

Zes scholen werden geselecteerd uit de steekproef van 18 scholen die deelnamen aan het kwantitatieve luik van dit onderzoek (Vanbuel & Van den Branden, 2019). Het betreft bijgevolg scholen die allen deelnamen aan het project Loopbanen in het Secundair Onderwijs (LiSO). Selectiecriteria voor deelname aan deze kwantitatieve studie waren:

- de resultaten van de vragenlijsten rond taalstimulering en talenbeleid (het kwantitatieve luik),
- de prestaties van de leerlingen op de LiSO-toets Nederlands begrijpend lezen in 2013 (Dockx, Stevens, Fidlers, Custers & De Fraine, 2014) en 2016 (Barbier, Denies, Van den Branden, Dockx & De Fraine, 2016), meer bepaald de toegevoegde waarde die de school op dit vlak realiseerde (bovenop de resultaten die we konden verwachten op basis van het geslacht, de studierichting en de indicatoren voor onderwijskansarmoede van de leerlingen in de cohorte),
- doorlichtingsverslagen van de onderwijsinspectie en
- gegevens over het zelfgerapporteerde beleidsvoerend vermogen van de school zoals gemeten in een vragenlijst voor de schooldirectie (Docxk et al., 2015).

De scholen kregen in functie van deze studie een code die verschilt van het volgnummer waarmee ze gekend zijn in het kader van het LiSO-project.

We opteerden ervoor om drie scholen te selecteren die sterk inzetten op talenbeleid en drie scholen die vooralsnog niet of beperkt inzetten op talenbeleid. School 1, 2 en 4 werden beschouwd als scholen waar weinig gebeurde op vlak van talenbeleid. Scholen 3, 5 en 6 werden beschouwd als scholen waar relatief veel aandacht is voor talenbeleid. Er werd daarnaast zoveel mogelijk geprobeerd om per type school (sterk of zwak talenbeleid) een school te selecteren waar leerlingen hoog of laag scores, rekening houdend met de achtergrondkenmerken van leerlingen (Tabel 1).

Tabel 1 Overzicht scholen in de steekproef

ID	N lln. vijfde jaar	Type	% laag-SES	Koepel	Ligging	Leesprestaties 2016 (toegevoegde waarde)	Kloof pc25-75	Taalstimulering	Beleidsvoerend vermogen	Inspectie
1	< 50	tso/bs0	≥ 20	2	Overgangsgebied	Laag	< 15	Gemiddeld/hoog	Sterk voor zorg, laag tot gemiddeld overig	/
2	150-200	multi	< 10	3	Kleinstedelijk provinciaal	Laag	15-20	Laag	Sterk voor professionalisering, prestatiegericht, zorg; overig laag	Talenbeleid stilgevallen
3	> 200	tso/bs0	10-15	3	Grootstedelijke rand	Hoog	< 15	Gemiddeld	Gemiddeld; wel hoog voor professionalisering; laag voor gezamenlijke doelgerichtheid	Sterk talenbeleid (2007)
4	50-100	tso/bs0	< 10	3	Structuurondersteunende stad	Hoog	< 15	Laag (sign.)	Gemiddeld	Talenbeleid beperkt uitgewerkt
5	50-100	Multi	≥ 20	1	Centrumstad	Hoog	15-20	Gemiddeld	Gemiddeld tot hoog; laag voor professionaliseringsbeleid	Sterk talenbeleid
6	100-150	aso	10-15	3	Centrumstad	Gemiddeld	15-20	Hoog	Sterk prestatiegericht beleid en hoge verwachtingen kansarme leerlingen, overige gemiddelde scores	Talenbeleid = GOK-beleid

In elke school namen 3 tot 6 talenbeleidsleden (73% vrouw, N = 22), 2 tot 6 leerkrachten (56% vrouw, N = 27) en 4 tot 6 leerlingen (40% meisjes, N = 33) deel aan focusgroepgesprekken. In scholen waar geen talenbeleidsteam was, namen ofwel taalleerkrachten (school 1), ofwel GOK-teamleden (school 4) deel. Aangezien de gesprekken doorgaans plaatsvonden tijdens de middagpauze of na de schooluren, was het aantal deelnemers per gesprek afhankelijk van de beschikbaarheid en bereidwilligheid van de participanten. Elke deelnemer wordt in dit rapport aangeduid met een pseudoniem.

Gemiddeld hadden de talenbeleidsleden 10 jaar ervaring op de school. Slechts 18% van de talenbeleidsleden gaf geen taalvak.

De leerkrachten werden willekeurig geselecteerd uit alle leerkrachten, rekening houdend met een verdeling over de graad waarin ze lesgeven en het vak dat ze gaven. Ze mochten geen lid zijn van het talenbeleidsteam van de school. De leerkrachten hadden gemiddeld bijna 12 jaar ervaring in de school. 48% gaf een taalvak.

De leerlingen zaten in het vierde tot en met zesde jaar en kwamen uit verschillende studierichtingen (18 aso, 8 tso, 7 bso). De aso-leerlingen zijn in onze steekproef oververtegenwoordigd (55% ten opzichte van 47% in de populatie). Die scheve verdeling kan voor een deel verklaard worden omdat één van de scholen in onze steekproef enkel aso-studierichtingen aanbiedt. In twee scholen (school 3 en 5) konden we omwille van praktische omstandigheden enkel aso-leerlingen spreken. Dat betekent evenwel dat de uitspraken van de leerlingen over het taalonderwijs in hun school met enige voorzichtigheid moeten worden geïnterpreteerd.

## 3.2 Instrumenten & procedures

We opteerden voor een meervoudige kwalitatieve case study, omdat we zo een gedetailleerder zicht konden krijgen op de vragen hoe en waarom scholen een talenbeleid implementeren (Mortelmans, 2013; Yin, 2014). Een belangrijk aandachtspunt bij kwalitatief onderzoek is het bereiken van dataverzadiging of –saturatie (Mortelmans, 2013). Dataverzadiging kan bereikt worden door een voldoende aantal respondenten met verschillende perspectieven te bevragen, een onderzoeksmethode te gebruiken die tot voldoende diepgaande data leidt en een expliciet beschreven analysemethode te hanteren waarbij meerdere onderzoekers betrokken zijn (Fusch & Ness, 2015).

In elke school werden daarom drie aparte semi-gestructureerde focusgroepgesprekken gevoerd met de drie doelgroepen (in totaal N = 88), wat volgens recent onderzoek voldoende data oplevert om saturatie te bereiken (Guest, Namey, & Mckenna, 2017). Er werd een interviewleidraad voorzien bij elke focusgroep (zie bijlage). Onderwerpen die aan bod kwamen waren de taalstimuleringspraktijken in de school, het ontstaan van het talenbeleid, de implementatie en de gepercipieerde effectiviteit ervan. Elke focusgroep duurde ongeveer een uur. De interviews werden opgenomen met een audiorecorder en achteraf verbatim getranscribeerd.

### 3.3 Analyses

Voor de analyse van de data werd geopteerd voor een sense-making perspectief (Spillane et al., 2002; Coburn 2006; Vekeman, Devos, & Valcke, 2016a). In een eerste stap werden de interviewtranscripten herhaaldelijk gelezen en thematisch gecodeerd (Miles & Huberman, 1994). Alle interviews werden inductief gecodeerd voor de thema's (e.g., beïnvloedende factoren, maatregelen, zorgbeleid, evaluatie ...). In een tweede stap werden de interviews deductief gecodeerd per onderzoeksvraag. De data uit de drie focusgroepen werden getrianguleerd. Onze resultaten werden ook afgetoetst aan de veldnotities van informele conversaties die we voerden in de scholen, en aan de inspectieverslagen van de betreffende scholen. Op die manier konden we gegevens uit verschillende bronnen trianguleren.

Om onderzoeksvraag 1a te beantwoorden, namelijk welke taalstimulerende maatregelen schoolteams nemen om de taalontwikkeling van leerlingen stimuleren, werden de data gecodeerd aan de hand van de categorieën zoals geïdentificeerd door Neeleman (2019). Op die manier konden we onderzoeken of de maatregelen die schoolteams nemen om de taalontwikkeling van leerlingen te stimuleren gerelateerd zijn aan onderwijs (bv. project-gebaseerd onderwijs), de organisatie van onderwijs (bv. herverdeling van klasgroepen) of personeelsbeleid (bv. nieuwe leerkrachten aannemen of professionaliseringsinitiatieven lanceren).

Voor onderzoeksvraag 1b werd nagegaan in welke mate de leerlingen de taalstimuleringsmaatregelen die leerkrachten en talenbeleidsleden vermeldden, herkenden. De interviews met de leerlingen werden thematisch gecodeerd. Via in-vivo codes die dicht aansluiten bij de data werd steeds verdere abstractie gemaakt, om zo uit te komen bij een aantal overkoepelende thema's (bv. maatregelen voor leerlingen met leerstoornissen, afspraken over thuistalen, praktijken binnen het vak Nederlands ...).

Om onderzoeksvraag 1c te kunnen beantwoorden werd het talenbeleid van elke school vervolgens gescoord voor twee dimensies van school(taal)beleid (Kyriakides et al., 2010): 1) het beleid richt zich op het verbeteren van de taalonderwijspraktijken en 2) het beleid creëert een leeromgeving voor leerkrachten. Elke school werd voor beide dimensies onafhankelijk beoordeeld door twee onderzoekers. Scores die niet overeenkwamen, werden besproken tot er een consensus werd bereikt (Miles & Huberman, 1994). We onderscheiden voor de beoordeling van de dimensies respectievelijk twee en drie specifiekere criteria. Om de onderwijspraktijk te verbeteren, is het in de eerste plaats logischerwijze belangrijk dat de taalstimuleringsmaatregelen focussen op een verandering in het onderwijs in de klas. Daarnaast is het belangrijk dat de maatregelen ook daadwerkelijk doeltreffend zijn om de leerprestaties van leerlingen te verbeteren. Een tweede criterium was dus dat de taalstimuleringspraktijken *evidence-based* zijn. Een leeromgeving voor leerkrachten betekent dat leerkrachten de mogelijkheid hebben en gestimuleerd worden om samen te werken, dat de school strategische partnerschappen heeft met ouders, experts en andere externen, en dat er voldoende materialen en tools aanwezig zijn om leerkrachten te ondersteunen. Elke school kreeg een score van 0 (afwezig) tot 2 (sterk aanwezig) voor elk criterium. De scores werden per dimensie opgeteld. Scholen konden hoog (meer dan de helft,  $\geq 3$  voor de eerste dimensie,  $\geq 4$  voor de tweede dimensie) of laag scores op beide dimensies en

konden bijgevolg worden onderverdeeld in vier categorieën (zie tabel 2 en verder): een inert talenbeleid, een papieren talenbeleid, een ad hoc talenbeleid en een strategisch beleid.

Tabel 2 Typologie van schooltalenbeleid

		Creëren van een leeromgeving	
		laag	Hoog
Verbeteren van onderwijspraktijk	hoog	inert talenbeleid	strategisch talenbeleid
	laag	papieren talenbeleid	ad hoc talenbeleid

Om onderzoeksvraag 2 te beantwoorden, met name welke factoren het talenbeleid van de scholen beïnvloeden, werden de thematisch gecodeerde interviews verder inductief gecodeerd met in-vivo codes (o.a. codes als ‘veel leerlingen met leerstoornissen’ of ‘de directeur vindt het erg belangrijk’). In een volgende stap werden overkoepelende categorieën voor die in-vivo codes bepaald (o.a., taalzwakke leerlingpopulatie, directeur als spilfiguur). Na die fase werden de data deductief gedecodeerd aan de hand van de categorieën van beïnvloedende factoren van schoolbeleidsimplementatie zoals bepaald in Viennet & Pont (2017): het beleid zelf, de context, de stakeholders en de implementatiestrategie.



# Hoofdstuk 4: Resultaten

## 4.1 Talenbeleid: de praktijk

### 4.1.1 Welke taalstimulerende maatregelen nemen scholen?

#### Maatregelen op vlak van onderwijs

Ongeveer de helft van de talenbeleidsmaatregelen die de bestudeerde scholen nemen kan direct gelinkt worden aan een verandering van de onderwijspraktijk en dient dus rechtstreeks om het leerproces van leerlingen te versterken. De meeste van die onderwijsgerelateerde afspraken zijn gericht op de ondersteuning van leerlingen met specifieke talige noden. Elke school heeft 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 ook een aangepast, eenvoudig leesbaar lettertype en heldere lay-out afgesproken voor de examenformulieren. Examenvragen en instructies worden bovendien nagekeken met het oog op ambigue termen en algemene duidelijkheid; stapelvragen en vragen zonder vraagtekens worden vermeden, vooral om aan leerlingen met autismespectrumstoornis tegemoet te komen. Naast specifieke maatregelen voor leerlingen met een specifieke leerstoornis worden er in het kader van het talenbeleid in de meeste scholen ook voor leerlingen die minder goed scoren op de verplichte taalscreening of voor ex-anderstalige nieuwkomers tijdens de middagpauze remediëringslessen voorzien. In een school (school 2) gebeurt dat niet en worden nieuwkomers doorverwezen naar externen voor bijlessen buiten de uren, omdat er op de school nog geen beleid rond is.

Een andere afspraak die in elke school geldt en die rechtstreeks inspeelt op onderwijs, is dat taalfouten niet mogen worden meegerekend bij de beoordeling van taken en examens van de zaakvakken. De redenering is dat taalfouten niet mogen verhinderen dat leerlingen goede scores halen op een vak als ze de inhoud ervan beheersen. Taal is belangrijk in elk vak, maar de vakinhoud blijft het allerbelangrijkst. Taalfouten worden doorgaans wel aangeduid om leerlingen erop attent te maken.

De overige onderwijsgerelateerde initiatieven verschillen van school tot school. In twee scholen (school 2, 5) wordt bij elk examen een vragenlijst voor leerlingen voorzien om te peilen naar de duidelijkheid van de vragen en instructies. Daarnaast mogen leerlingen in de vragenlijst aangeven welk cijfer ze verwachten en hoe geschikt en effectief ze hun studiemethode inschatten. Zo kunnen onverwacht tegenvallende resultaten tijdig worden opgespoord en gediagnosticeerd. In een van de scholen (school 5) wordt daarnaast ook ingezet op differentiatie in de lessen Nederlands door

leerlingen volgens hun taalvaardigheidsniveau andere teksten of andere instructies en opdrachten te geven.

In vier van de zes scholen worden (in de nabije toekomst) materialen aangeboden om leerkrachten te ondersteunen bij taalstimulering. In een van de scholen (school 2) ontwikkelden de leerkrachten van een vreemdetaalvak een evaluatiekader om taalvaardigheidstaken van leerlingen uniform te kunnen beoordelen. Het is de bedoeling dat de leerkrachten van de andere moderne taalvakken die evaluatieroosters op termijn ook gaan gebruiken. In de twee andere scholen (school 3, 5) werden schrijfkaders uitgewerkt door het talenbeleidsteam om leerlingen te ondersteunen bij het schrijven van opstellen. In een andere school (school 1) wordt gewerkt aan een checklist om de kwaliteit en moeilijkheid van de leesteksten uit de zaakvakken te beoordelen en waarmee zaakvakleerkrachten zelf aan de slag zullen kunnen gaan.

Verder werden tijdens de gesprekken nog een aantal maatregelen vermeld die eerder leerkrachtafhankelijk zijn. Zo werken een aantal leerkrachten Nederlands in een van de scholen (school 4) met Nieuwsbegrip (i.e., een online methode om te werken aan begrijpend lezen en in het bijzonder leesstrategieën aan de hand van actuele teksten), omdat dat motiverender is voor de leerlingen dan de leesteksten uit de taalmethode. Ook in school 2 blijken een aantal zaakvakleerkrachten stil te staan bij moeilijke formuleringen in teksten, en een van de leerkrachten Frans moedigt de leerlingen sterk aan om Frans te spreken tijdens de lessen via allerhande functionele opdrachten. In school 1 en 5 werkt de vakgroep Nederlands net zoals in school 4 extra rond begrijpend lezen en leesplezier: leerkrachten Nederlands voorzien extra teksten voor leerlingen om thuis te lezen en differentiëren in die teksten naargelang de taalvaardigheid van leerlingen (school 5), breiden het boekenaanbod uit in de school en stimuleren leerlingen om te lezen tijdens pauzes of bij afwezigheid van een leerkracht (school 1).

### Maatregelen op vlak van organisatie

Er worden aanzienlijk minder taalstimuleringsmaatregelen genomen die raken aan de organisatie van onderwijs en van de school in haar geheel. De meest prominente maatregel binnen deze categorie heeft betrekking op het gebruik van thuishalen van leerlingen. Net zoals in het lager onderwijs (Vanbuel & Van den Branden, te verschijnen) zijn de afspraken over thuishalen in elke school erg gelijkaardig. In de praktijk heeft elke school een 'enkel Nederlands'-beleid, al worden er uitzonderingen gemaakt voor (gewezen) anderstalige nieuwkomers. Zij mogen 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.

Er is... rond die vreemde talen is er eigenlijk geen... er is weinig wrevel nog alleen de het de gebrekkige kennis van het Nederlands en de beperking die dat oplevert voor de leerling zelf dat is een groot probleem voor heel veel leerkrachten en de school, ma als de thuistaal zou kunnen helpen ofzo dan is er ... merk ik nie da mensen daar in blokkeren ... [...] Alles wat helpt is goed denk ik (lacht)

(Geert, GOK-coördinator, school 4)

De reden voor dat eentalig beleid kan verschillen. De meeste scholen geven bijvoorbeeld aan ‘nog niet echt te hebben nagedacht over wat we zouden doen met de thuistalen van leerlingen’ (school 2, 3, 4, 5 en 6). Doorgaans is dat omdat het probleem zich niet stelt; volgens de beleidsleden en leerkrachten van de scholen gebruiken leerlingen hun thuistaal eigenlijk niet op school. In één school (school 4) meldt het GOK-team dat het probleem in vergelijking met vroeger veel minder groot is, waardoor het schoolteam niet echt een nood voelt om er afspraken over te maken; een aantal jaren geleden waren er veel meer anderstalige leerlingen met dezelfde etnografische achtergrond, waardoor leerkrachten vreesden dat de leerlingen enkel nog in hun thuistaal zouden spreken op school als ze geen strikt enkel-Nederlands beleid zouden voeren. In de ene school waar wel expliciet afspraken zijn gemaakt over de omgang met thuistalen, wordt als argument aangehaald dat het beter is voor de taalontwikkeling Nederlands van leerlingen enerzijds, en om kliekjesvorming tegen te gaan anderzijds.

Ik vind dat da ook een beetje hen een beetje beperkt he. Als ge da toelaat op de speelplaats dan gaan die sowieso terug naar da groepje gaan waar ze hun vertrouwde taal in spreken en da ga hen beperken om...

(Carine, leerkracht Nederlands en vreemdetaalvak, school 1)

Ja, ik vind integratie loopt sowieso al moeilijker en moeilijker. Als ge op de speelplaats staat dan ziede da wel. Als ze dan nog hun eigen taal gaan hanteren, komt da nie meer goe. Ik vind da qua integratie zeker geen voordeel.

(Dirk, leerkracht vreemde talen, school 1)

De meeste scholen hameren naast het gebruik van Nederlands als communicatiemiddel sterk op het belang van een correct gebruik van taalregisters. Twee scholen geven ook aan beducht te zijn op te sterke 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. Wat betreft het taalgebruik van leerkrachten en leerlingen zelf, geven de meeste leerkrachten aan dat ze een ‘tussentaal [hanteren] die neigt naar AN’ (Viktor, talenbeleidscoördinator, school 2), en dat ze dat dan ook verwachten van de leerlingen. In een van de technische scholen worden sommige vaktermen ook even aangehaald in het plaatselijke regiolect, omdat de leerkrachten merkten dat leerlingen er op hun stageplaats mee worden geconfronteerd en dan niet altijd wisten wat de stagementoren ermee bedoelden.

Naast de (impliciete) afspraken over de thuistalen van leerlingen worden er in slechts twee scholen maatregelen genomen die een invloed hebben op de organisatie van de school. In de ene school (school 5) worden vakoverschrijdende projecten ingericht. Een leerkracht Nederlands en geschiedenis ondersteunen leerlingen daarbij bijvoorbeeld elk vanuit hun eigen expertise bij de uitwerking van mondelinge presentaties over een figuur uit de Griekse mythe en beoordelen het eindresultaat ook samen. In de andere school (school 1) werd een aantal jaren 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.

## Maatregelen op vlak van personeel

Een klein aantal van de talenbeleidsmaatregelen die schoolteams nemen kan gelinkt worden aan personeel. De meest voor de hand liggende maatregel is het aanduiden van personeel dat specifiek verantwoordelijk is voor het talenbeleid. In twee scholen (school 3, 5) werd een talenbeleidsteam samengesteld. In twee andere scholen (school 2, 6) werden talenbeleidscoördinatoren aangesteld. In een van de scholen zonder talenbeleidsteam vervult het GOK-team die rol (school 4).

Daarnaast werd er in de helft van de scholen al geïnvesteerd in nascholingen rond talenbeleid. Daarbij valt op dat het bijna uitsluitend de verantwoordelijken zijn die toegang krijgen tot relevante opleidingen. In de twee scholen waar een talenbeleidsteam werd aangesteld, werden professionaliseringstrajecten gevolgd door de leden van het beleidsteam. Ook de taalcoördinatoren van school 6 volgden recent een intensief talenbeleidstraject.

De overige afspraken gericht op personeel hebben betrekking op de communicatie met leerlingen en ouders. Ze gaan over de layout-out van PowerPointpresentaties (school 3, 5), sjablonen voor de formulering van brieven aan ouders (school 5) of een controle ervan door een collega-taalleerkracht (school 2), en over de formulering van rapportcommentaren (school 2, 3, 5). Er wordt bijvoorbeeld gelet op letterlijk versus figuurlijk taalgebruik, en op het brengen van een negatieve boodschap.

### 4.1.2 Welke types van talenbeleid kunnen we onderscheiden?

Op basis van de concrete taalstimuleringsmaatregelen die schoolteams afspreken in het kader van hun talenbeleid, kunnen we scholen een score geven voor de twee dimensies die volgens schooleffectiviteitsonderzoek deel uitmaken van een krachtig school(talen)beleid. Vervolgens kunnen we scholen indelen in een van de talenbeleidstypes (Tabel 3).

Tabel 3 Scholen uit de steekproef naargelang types van schooltalenbeleid

		Creëren van een leeromgeving	
		laag	hoog
Onderwijspraktijk verbeteren	hoog	inert talenbeleid 1, 4	strategisch talenbeleid 5
	laag	papieren talenbeleid 2, 6	ad hoc talenbeleid 3

## Papieren talenbeleid

Het talenbeleid van twee scholen (school 2 en 6) kan gekenmerkt worden als een ‘papieren’ talenbeleid. Scholen met een papieren talenbeleid hebben vooral de intentie om een talenbeleid te implementeren. Beide scholen hebben een aantal noden gedetecteerd, maar concrete

doelstellingen en acties ontbreken. Verder is er weinig tot geen samenwerking voor talenbeleid binnen het schoolteam. In de ene school (2) antwoorden de leerkrachten als volgt op de vraag hoe ze het talenbeleid van de school zouden omschrijven:

Interviewer: Taalbeleid of talenbeleid, wat is het hier op school?  
Ann: geen beleid  
Interviewer: geen beleid (lacht)  
Johan: nee 't is echt euh  
Suzy: Ik denk da nie  
Ann: Ik weet het nie. Misschien bestaat het en weten wij er niks van. Dat kan ook.

(Ann, Johan en Suzy, leerkrachten, school 2)

In de andere school (6) zijn individuele leden van het schoolteam wel op de hoogte van het talenbeleid, omdat ze informeel geconsulteerd zijn door de talenbeleidscoördinatoren om de noden of doelstellingen van het talenbeleid te bepalen. Ze weten dat collega's werken aan een talenbeleid, maar weten niets over de inhoud ervan:

Paul: Ik vind het soms nog iets te weinig concreet, maar ja ze zijn ook nog maar een jaar bezig he. De bedoeling is inderdaad dat volgend jaar nog meer...  
Awel ja...  
Interviewer: Ja, wat doen die zoal eigenlijk? Weten jullie dat?  
Rik: Ja, da vind ik een heel moeilijke vraag. (gelach) Ik denk echt wel da ze echt hard werken, maar ja... Voor ons misschien nie echt zichtbaar.

(Leerkrachten, school 6)

Scholen met een papieren talenbeleid zijn tot dusver geen tot weinig strategische partnerschappen aangegaan en hebben geen concrete materialen of tools ontwikkeld die helpen bij de implementatie van een talenbeleid. Beide scholen geven aan dat ze pas in het afgelopen jaar zijn beginnen nadenken over talenbeleid. Dat kan de beperkte uitwerking en implementatie van het talenbeleid verklaren.

## Inert talenbeleid

Het talenbeleid van twee andere scholen (school 1, 4) typeert zich als een 'inert talenbeleid'. Het talenbeleid van die scholen zou een goed, effectief, krachtig talenbeleid kunnen zijn, aangezien het focust op de verbetering van onderwijs en zich daarvoor op inzichten uit onderzoek baseert. Alleen slagen de teamleden er niet in om het uit de kast te halen en het daadwerkelijk te gebruiken, omdat de tweede dimensie, de leeromgeving voor leerkrachten, ontbreekt.

Talenbeleid is voor de scholen alleszins niets 'nieuws'. Ze denken al enkele jaren na over de invulling van hun schooltalenbeleid. Voor de uitwerking van de ideeën die een plaats krijgen in het talenbeleid vertrekt het schoolteam in de ene school (school 4) bovendien expliciet vanuit de GOK-werking en het zorgbeleid, waarin taal een belangrijke plaats inneemt. Talenbeleid gaat voor de

teamleden zowel over de afspraken die er worden gemaakt voor de ondersteuning van leerlingen met talige noden, als over de afspraken over taal die er onder de leerkrachten worden gemaakt. De leden van het taalteam zouden vooral de onderwijspraktijk graag veranderd zien:

Ja, er was wel eens gevraagd om vak... allé om teksten aan te reiken. Allé, was er gevraagd van 'he kunnen technische leerkrachten da aan ons aanreiken, kunnen wij da aanleren plus kunnen die technische leerkrachten ook ondersteunen in van eh hoe kunde die tekst beter weergeven' [...]

(Beatrijs, leerkracht vreemde taal, school 1)

Ja de afspraken denk ik die tussen collega's gemaakt worden betreffende het coördineren van talige zaken euhm en dan bij de groepen leerlingen ook die ergens een talige problematiek hebben hoe dat daar wordt mee omgegaan...

(Ingrid, GOK-teamlid, school 4)

Ja en alles van euhm het werken met taalheterogene en taalomogene groepen in groepswork en alles wat rond taalstimulering gebeurt tijdens de lessen bij activerende werkvormen.

(Geert, GOK-coördinator, school 4)

Ondanks de intentie om de onderwijspraktijk te verbeteren via onderzoeksgebaseerde taalstimuleringsmaatregelen is er amper sprake van echte samenwerking tussen leerkrachten, en dus van een breed gedragen talenbeleid. Het talenbeleid blijft vooral beperkt tot de maatregelen die de talenbeleidsgroep heeft afgesproken (bv. voorleessoftware voor leerlingen met dyslexie, taallessen voor anderstalige leerlingen, individuele remediëring na de taalscreening ...). Wat die maatregelen precies inhouden en hoe leerlingen worden ondersteund, weten leerkrachten eigenlijk niet zo goed:

Er is zeker een talenbeleid euhm het is eigenlijk zo in detail kennen wij die niet, maar euhm de GOK-werking die euhm heeft euhm als één van de puntjes wel taal als werkpuntjes en die halen ook geregeld leerlingen die gemeld worden die met taalproblemen zijn of die voor testen, taaltesten, die daar zwak op scoren die halen zij er wel uit om extra te lezen of extra te oefenen.

(Nils, leerkracht niet-taalvak, school 4)

Ja, maar da sta wel nie me zoveel woorden natuurlijk op papier. Ik denk ook da wij da allemaal zo wel een beetje doen... Da wij da allemaal van elkaar misschien wel nie zo heel goe weten da we da allemaal doen.

(Arno, leerkracht Nederlands, school 1)

Bovendien zijn er weinig tot geen strategische partnerschappen en tools aanwezig die leerkrachten ondersteunen om taalstimulerend te werken.

## Ad hoc talenbeleid

Het talenbeleid van een school (school 3) werd getypeerd als een ad hoc talenbeleid. De school kent een lange traditie in talenbeleid; teamleden zijn er al vijftien jaar mee bezig. De onderwijsinspectie gaf tijdens een van de doorlichtingen zelfs aan erg verrast te zijn dat de school al zo ver stond met haar talenbeleid:

[...] hebben wij zelfs bij manier van spreken (lacht) zowa moeten bewijzen hoe dat da komt da wij al zo ver stonden. Ze hadden zo het idee van da wij alles wel netjes op papier hadden, uhm, maar da... allez... ze konden eigenlijk moeilijk aannemen da wij al op da... die... allez ja... maar wij hadden dus inderdaad het eerste jaar heel hard doorgewerkt omda er toch wel wa mensen achter stonden.

(Geertrui, talenbeleidscoördinator, school 3)

Er gaan dan ook erg veel materialen rond (o.a. schrijfkaders, taalweetjes, schrijftips ...). Het talenbeleid is er 'vooral om leerkrachten te ondersteunen' en 'om leerkrachten bewust te maken van taal'. Het talenbeleidsteam hangt regelmatig taalspelletjes op in de gangen, toiletten, leraarskamer en klaslokalen. Daarnaast sturen de leden van het kernteam jaarlijks mails rond om het team eraan te herinneren wat het kernteam doet en waarvoor leerkrachten bij het team terecht kunnen.

Er is daarentegen geen echte focus op onderwijs; leerkrachten hoeven niet noodzakelijk iets aan hun praktijk te veranderen. De talenbeleidscoördinatoren hebben bijvoorbeeld één cursus van een praktijkvak nagelezen en verbeterd – vooral op het vlak van lay-out en stijl (bv. een meer onpersoonlijke, wetenschappelijke stijl in de plaats van ik-vormen). Daarnaast moedigen de coördinatoren leerkrachten aan om leerlingen te signaleren die nood hebben aan extra remediëring op het vlak van taal, waarna de leerkracht Nederlands of talenbeleidscoördinator die remediëring opzet. Ondersteuning voor leerkrachten die niet betrokken zijn bij het talenbeleid neemt in de scholen eerder de vorm aan van vraaggestuurde hulp. Zo zijn de talenbeleidsleden het aanspreekpunt wanneer leerkrachten vragen hebben bij het schrijven van cursussen, de ondersteuning van taalzwakke leerlingen in hun klas, of de formulering bij rapporten en brieven aan ouders.

## Strategisch talenbeleid

Een strategisch beleid onderscheidt zich van een inert talenbeleid doordat er wél wordt ingezet op een strategische leeromgeving voor leerkrachten, en van een ad hoc talenbeleid doordat er wél wordt gefocust op onderwijs vanuit een onderzoeksgebaseerde aanpak.

Eén school onderscheidt zich van de andere met een strategisch talenbeleid. De school heeft een officieel talenbeleidsteam dat al ruim tien jaar bestaat. De school kent dus net zoals de school met een ad hoc talenbeleid een zekere traditie in talenbeleid. Het talenbeleid van de school raakt aan alle vakken, want het heeft te maken met het opstellen van vragen, instructies, ondersteuning bij schrijfopdrachten, evaluatie-enquêtes voor leerlingen bij examens ... De talenbeleidsleden zien een talenbeleid als iets wat het leerproces van leerlingen moet bevorderen, en wat leerkrachten

bewust moet maken van taal. Dat betekent dat iedere leerkracht voor hen een taalleerkracht is. Daarnaast heeft talenbeleid te maken met maatregelen specifiek voor anderstalige leerlingen (OKAN'ers) en leerlingen met leerstoornissen.

Hoewel het talenbeleid kan getypeerd worden als een strategisch talenbeleid, worden de taalstimuleringsmaatregelen niet altijd bestempeld als talenbeleidsacties:

Ja, wij zagen dat ook ruimer he. Ook de liefde voor taal of talen krijgen he, door met hen naar theatervoorstellingen te gaan of met hen theatervoorstellingen te organiseren. Dus ook de liefde voor de talen stimuleren.

(Esther, talenbeleidslid school 5)

We gaan meer inzetten terug op begrijpend lezen, maar ook de zin voor lezen, terug stimuleren... Dus dat is ook taalbeleid, maar we noemen dat daarom geen taalbeleid.

(Suzanne, talenbeleidscoördinator school 5)

Dat maakt dat leerkrachten de talenbeleidsmaatregelen wel herkennen als maatregelen van de school om de taalontwikkeling van leerlingen te stimuleren, maar ze niet onder de noemer 'talenbeleid' plaatsen:

Ann: Het gaat er wel zijn.

Dominique: Het is er wel he. We horen toch vaa... ik hoor wel eens verwijzingen naar het taalbeleid. Maar om nu te zeggen wat dat dan inhoudt...

Bert: Ik denk da ik mij ook zo wa aansluit. (*lacht*)

(leerkrachten, school 2)

Het talenbeleidsteam ondersteunt leerkrachten wanneer ze vragen hebben over bijvoorbeeld de communicatie met ouders of de commentaren die ze op rapporten moeten schrijven. Daarnaast worden individuele taal- en niet-taalleerkrachten aangemoedigd om vakoverschrijdend te werken. Het talenbeleidsteam ontwikkelde een aantal materialen (o.a. schrijfkaders, evaluatiefiches voor leerlingen bij examens en waarin ze kunnen aanduiden of de opdrachten duidelijk waren) die leerkrachten kunnen raadplegen via Smartschool, en die ook regelmatig onder de aandacht worden gebracht via mails aan het volledige team.

### 4.1.3 Taalstimulering en talenbeleid volgens leerlingen

Leerlingen associëren de termen 'taalbeleid' en 'talenbeleid' met afspraken rond het gebruik van 'algemeen Nederlands' (school 1), de ondersteuning van anderstalige leerlingen (school 2), eindtermen Nederlands en andere talen (school 5), 'het aanleren van talen, zeker?' (school 6), en met maatregelen in functie van leerlingen met leerstoornissen en met leerplandoelen (school 3, 4). Ze benoemen vrijwel meteen de voorleessoftware en andere compenserende maatregelen voor leerlingen met dyslexie wanneer hen wordt gevraagd welke maatregelen hun school neemt om de taalontwikkeling van leerlingen te stimuleren. Leerlingen die er gebruik van mogen maken, vinden het handig dat er de optie is om voorleessoftware te gebruiken, want dat gaat rapper:



Ja voor het examen vind ik da wel handig want dan krijgen we altijd extra tijd en da heb ik ook meestal nodig. [...] da gaat rapper voor in te vullen hé.

(Kim, 5<sup>de</sup> tso, school 4):

Ik vind da goe in de computer in te vullen zodat ik kan leren want als ik da gewoon me mijn hand invul kan ik da nie lezen.

(Theo, 4<sup>de</sup> tso, school 4)

Wanneer hen gevraagd wordt naar afspraken over evaluatie, halen ze meteen afspraken over spelfouten in andere vakken aan. Taalfouten worden in geen enkele school meegerekend voor de score op taken en toetsen in andere vakken dan Nederlands. Dat vinden leerlingen een erg verdedigbare maatregel:

Eva: Het zou een beetje stom zijn als ge bij wiskunde uw definities moet opschrijven, dt-fouten... ja... min één. Da zou een beetje zonde zijn, want ge kent uw definitie wel.

Maren: Da's vaak ook da zo, uhm, wetenschappelijke, uh, gerichte mensen minder goe in taal zijn.

Bilal: Als da puur theoretisch is, kunt ge zo soms een tekst schrijven en let ge nie echt op uw... op wa ge zegt (lacht). Maar het idee is er ma 't is wel een beetje chaotisch...

Lieke: Ma sommige leerkrachten denk ik dat da zelf gewoon nie eens weten. Dat die da lezen en zo dt-fouten en zo dat die da nie eens zien. Dus dan vind ik helemaal da ge da nie moet fout rekenen als ge het zelf nie kunt.

(leerlingen 6<sup>de</sup> jaar aso, school 6)

In de twee scholen waar aan het einde van elk examen via een vragenlijst aan leerlingen wordt gevraagd of alle instructies duidelijk waren en om zichzelf te evalueren, herkennen de leerlingen die ook als talenbeleidsmaatregelen. Ze weten daarentegen niet altijd waarvoor die vragen eigenlijk dienen, vooral niet in de school met een papieren talenbeleid (school 2):

Misschien om punten te geven ofzo, moest gij nu minder goed hebben gestudeerd ofzo da ze zeggen van ja ge krijgt dan minder punten.

(Frederik, 6<sup>de</sup> jaar bso, school 2)

Of om een reden te zoeken waarom da ge slechte punten zou hebben... da ze weten waar dat het probleem ligt en misschien toch kunnen helpen ergens ik weet nie.

(Hanne, 4<sup>de</sup> jaar aso, school 2)

Bovendien geven ze aan dat het erg leerkrachtafhankelijk is of er later nog op de antwoorden op die enquête wordt ingegaan. Andere maatregelen zoals de schrijfkaders herkennen ze vaak niet, of zien ze als een maatregel van een individuele leerkracht eerder dan een talenbeleidsmaatregel (school 5).

Leerlingen blijken bovendien beter op de hoogte van het thuiatalenbeleid van de school dan leerkrachten. In alle scholen geven leerlingen aan dat er een strikt 'enkel-Nederlandsbeleid' heerst; thuiatalen zijn volgens de leerlingen nooit toegelaten. Leerlingen die enkel Nederlands spreken, vinden die maatregel over het algemeen verdedigbaar:

Ja ik vind... als ge in euhm in België naar school gaat, praat daar dan Nederlands, want wij Belgen kunnen die taal waarschijnlijk nie en dan kunnen wij ook nie verstaan wat daar wordt gezegd.

(Jef, 5<sup>de</sup> tso, school 4)

Leerlingen met een andere thuistaal begrijpen daarentegen niet zo goed waarom het gebruik van thuistalen zo'n probleem zou zijn:

Ja gewoon wij spreken toch gewoon... wij kunnen toch met elkaar communiceren dus allé da maakt toch nie uit. [...] Ik weet da nie in 't Nederlands, ma wel in 't Turks of andersom... en dan zegt hij (xxx). Dan is da gemakkelijker.

(Kaan, 3<sup>de</sup> tso, school 4)

De maatregelen die de school neemt over het gebruik van standaardtaal en dialect, worden volgens leerlingen niet altijd strikt gevolgd: 'Da's nie zo'n Latijnse leerkracht die we hebben ofzo. Da's nie zo volgens de regeltjes' (Roy, 4<sup>de</sup> jaar tso, school 1). Hoewel ze een beheersing van de standaardtaal zeker waarderen, geven ze ook aan dat het soms raar is om geen tussentaal met leerkrachten te spreken. Dat heeft vaak te maken met de band die leerkrachten met leerlingen hebben:

Vorig jaar deed lette hij er wel op, ma dit jaar is 't minder [...] Gewoon beter kennen en zo betere band en dan lukt da gewoon spontaner ook en dan begint 'em eh meer humor en zo, 'ns lachen en dan is da gewoon normaler.

(Tuur, 5<sup>de</sup> jaar aso, school 2)

De lessen Nederlands vinden ze over het algemeen vrij saai ('dat is geschiedenis', Sarah, 6<sup>de</sup> jaar aso, school 6). De inhoud van de lessen lijkt ieder jaar telkens herhaald te worden. De dt-regel komt bijvoorbeeld ieder jaar aan bod; spelling en grammatica zijn altijd hetzelfde. Ze vinden het over het algemeen handig dat deze leerstof herhaald wordt, want het is belangrijk om te weten, maar het is tegelijkertijd een tikje overbodig – en saai. Bovendien vinden ze niet alles wat in de lessen Nederlands aan bod komt, relevant:

Nee, nee, maar effe serieus. Mevrouw, camerahoeken. Mevrouw, ik doe economie-talen. Camerahoeken, waarom? [...] Kijk, geschiedenis van taal is nog te begrijpen. Want snapt ge ge ziet echt de oorsprong en ge ziet van waar de woorden komen, ge kunt zo talen linken enzo, maar camerahoeken, mevrouw.

(Bilal, 6<sup>de</sup> aso, school 6)

Bij de vreemdetaalvakken hangt de kwaliteit van de les volgens de leerlingen sterk samen met de leerkracht, al vinden alle leerlingen dat er over het algemeen minder aandacht mag zijn voor grammatica en woordenlijsten, en meer zou moeten worden ingezet op taalgebruik:

Ik kan echt geen goei Frans, ik weet ik kan mijn eigen daar wel uit lullen om het zo te zeggen, ma 't is nie da ik direct weet ik moet da zeggen ofzo euhm ik vind da ze daar een beetje te weinig mee bezig zijn in ons richting.

(Frederik, 6<sup>de</sup> bso, school 2)

Ja ik vind wel da wij nu vooral dit jaar bij de leerkracht die wij nu hebben wel heel veel hebben bijgeleerd omdat wij veel meer Frans moeten praten ook echt in plaats van gewoon opschrijven, woordjes invullen en zo da meer vorige jaren was.

(Hanne, 4<sup>de</sup> jaar aso, school 2)

Want we leren ook zo allemaal aparte woordjes, maar we leren nooit echt zo... ja zinnen wel, maar zo snapt ge? Ge bent zo altijd met de vocabulaire bezig, maar zo da praten da vind ik dat er bij Frans echt wel meer moet inkomen.

(Ruth, 4<sup>de</sup> aso, school 5)

Aangezien leerlingen in alle scholen aangaven maar matig tevreden te zijn met de taalonderwijspraktijk in hun school, werd hen aan het eind van het gesprek gevraagd om suggesties ter verbetering van die praktijk te doen. De algemene tendens is dat leerlingen meer praktisch relevante ('nuttige') dingen willen leren, zoals een debat houden, leren solliciteren, vergaderen, correcte e-mails schrijven ...

Debatten of zo [...] Da ge zo leert praten in groep over dingen... want da gaat ge later, denk ik veel harder nodig hebben dan mythes en legendes enzo.

(Nora, 4<sup>de</sup> jaar aso, school 6)

Taallessen opleuken met taalspelletjes op de computer die hen niets bijbrengen, hoeft dan weer niet zo nodig (Roy, 4<sup>de</sup> jaar bso, school 1: 'Dan zit ik daar meestal gewoon zo aan die computer gewoon zo van dingens aan te klikken, gewoon zo van "geef les"').

Daarnaast willen ze meer autonomie, bijvoorbeeld bij de bepaling van het onderwerp voor hun spreekbeurt ('Wat moet ik nu vertellen over een stad waar ik nooit geweest ben? Ik kan toch beter iets vertellen over iets wat ik interessant vindt?' – Felix, 4<sup>de</sup> jaar bso, school 1). Daarnaast zouden ze minder klassikaal les willen krijgen.

Euhm wa minder klassikaal... want ja dan doet ge nie veel eh, dan schrijft ge da gewoon over van het bord.

(Daan, 5<sup>de</sup> tso, school 4)

Wat betreft de vreemde talen zouden ze voor meer uren Engels dan Frans kiezen, omdat ze aan het Engels meer denken nodig te hebben voor 'later'. Tegelijkertijd vinden ze dat er buiten de school voldoende kansen zijn om Engels te leren, onder andere via computergames of films. Ze zouden tijdens de lessen Frans meer Frans willen spreken en meer projectwerk doen, zodat ze de taal echt moeten gebruiken:

Nee ma eerlijk gezegd da's de beste manier om een taal te leren mondeling eh. Da's echt door te praten, ge gaat nie blijven woordenschat en zo leren. Als ge da nooit gebruikt, gaat ge da ook nooit echt... da gaat dan gaat u mondeling examen echt een catastrofe zijn.

(Bilal, 6<sup>de</sup> jaar aso, school 6)

Leerlingen ervaren vooral grote verschillen in de onderwijspraktijk van leerkrachten. Die verschillen worden expliciet benoemd door de leerlingen in de scholen met een papieren talenbeleid. Maar ook in de gesprekken met de leerlingen uit scholen met een inert of ad hoc talenbeleid en zelfs met een strategisch talenbeleid wordt duidelijk dat leerlingen vooral veel verschillen tussen

leerkrachten ervaren, eerder dan dat er sprake zou zijn van een algemeen schooltalenbeleid. Dat doet de leerlingen in een van de scholen met een papieren talenbeleid besluiten dat een talenbeleid toch niet zo'n slechte zaak zou zijn:

Frederik: Als ik da hoor is iedereen hier echt wel verschillend, da vind ik da ze dan nog echt moeten zeggen oké we doen allemaal zo hetzelfde [...] En dan krijgt ge hetzelfde examen en dan... ik vind da precies nie zo eerlijk.

Jenne: Die verbeteren ook anders, sommigen milder, en als ge geluk hebt kunde er makkelijk door geraken en anders moete echt u best gaan doen.

Frederik: Dan is da [taalbeleid] toch wel belangrijk.

(Leerlingen 3<sup>de</sup> graad tso/bso, school 2)

## 4.2 Welke factoren beïnvloeden het talenbeleid van scholen?

### 4.2.1 De implementatie van talenbeleid: de rol van het beleid zelf

Een talenbeleid heeft kans om geïmplementeerd te geraken wanneer er een duidelijke nood is waartoe het beleid een oplossing vormt (*justification*), wanneer er concrete doelen zijn bepaald en acties afgestemd zijn op die doelen (*logic*) en wanneer het beleid haalbaar is om uit te voeren (*feasibility*) (Viennet & Pont, 2017).

#### Een sense of urgency

De motivatie van schoolteams in onze steekproef om een talenbeleid te implementeren gaat in de eerste plaats samen met de ervaring van een nood. In de scholen met een strategisch, ad hoc en inert talenbeleid hangt die nood sterk samen met de leerlingpopulatie (4.2.2). In de scholen met een papieren talenbeleid is de nood er pas recent en in sommige gevallen aangestuurd door externe factoren. In het geval van school 6 vormde de aanstelling van een nieuwe directie samen met de vaststelling dat de huidige remediëringsaanpak onvoldoende effectief is, de aanleiding voor een schoolbreed talenbeleid. De doorverwijzing van leerlingen naar de remediëringslessen buiten de schooluren was erg leerkrachtafhankelijk. Bovendien werd de groep leerlingen die nood had aan extra ondersteuning te groot, waardoor de maatregel onhoudbaar werd. In de andere school met een papieren talenbeleid is de uitwerking van een talenbeleid in de eerste plaats een reactie op de onderwijsinspectie die talenbeleid als werkpunt vaststelde tijdens een doorlichting:

Ah ja want ze moesten van de doorlichting.

(Ann, leerkracht niet-taalklas, school 2)

... euh ja toen was er opeens een rood licht aan 't flapperen eh.

(Johan, leerkracht Nederlands en een vreemde taal, school 2)

De teamleden van die school geven aan dat de school vóór de doorlichting niet meteen de noodzaak voelde om een talenbeleid uit te voeren. Het zorgbeleid lijkt de meeste noden op te vangen:

De ondersteuner van het ondersteuningsnetwerk die leest van een bepaalde leerling zijn proefwerkvragen op voorhand door om te zien of die autivriendelijk zijn, dat betekent geen dubbele vragen eh ‘reken uit en verklaar’ nee ‘reken uit, vraag twee: verklaar’, zo allé van hele simpele dingen. Da’s eigenlijk ook taalbeleid want da betekent die vragen zodanig maken zodat een autistische leerling die zonder problemen kan begrijpen en interpreteren.

(Liliane, talenbeleidscoördinator, school 2)

De school met een ad hoc talenbeleid startte net zoals in een van de scholen met een papieren talenbeleid met de implementatie ervan door een opmerking van de onderwijsinspectie. In tegenstelling tot in school 2 vormde talenbeleid niet het doel, maar het middel om het vakonderwijs taalgericht te maken:

[...] na een, uhm... slechte doorlichting [zijn we in aanraking gekomen met talenbeleid]. Van [naam praktijkvak] bestaan geen cursussen, dus wij moeten alles zelf maken [...] en dan heeft de talenbeleidsgroep die allemaal nagelezen, aangezien da wij nie, uh (lacht)... die waren fout... ja, fout opge... gemaakt, uh, ja ge begint me iets en oh, ge vindt iets anders en... dus, ons... onze opbouw da was... da was nie... [...] ge begint da zelf op te stellen en eigenlijk [...] ge begint vanuit een ik-vorm en dan een beetje daarna verandert da in een wij-vorm en... (lacht) dus, da waren dingen waar da wij eigenlijk nie op letten. Die zijn dan wel allemaal nagelezen en verbeterd.

(Emma, leerkracht praktijkvak, school 3)

## De invulling van het concept talenbeleid

Naast een minder sterke ervaring dat een talenbeleid een noodzaak is, hebben schoolteams met een papieren talenbeleid moeite met de invulling, definiëring en afbakening van wat een talenbeleid kan omvatten:

Weet ge wa ik vind, een taalbeleid eh zoals da dan in een kaft wordt gestoken en dan zo heel keurig overgedragen wordt aan de inspectie als ze nog is langskomen dat is natuurlijk wel extreem breed eh, dat kan alles zijn en en en niks eigenlijk eh, dat gaat over wat da wij nu aan 't bespreken zijn, da gaat... ma da gaat over taalscreenings, da gaat over hoe da wij ons met elkaar, hoe da wij communiceren. Ik bedoel communiceren wij in de gang euhm als er leerlingen toekijken dat is ook zoiets voor taalbeleid, ma pfff ...

(Viktor, talenbeleidscoördinator, school 2)

Voor de talenbeleidscoördinatoren uit de andere school met een papieren talenbeleid (school 6) geldt dat niet in die mate, omdat zij het afgelopen schooljaar een intensief professionaliseringstraject gevolgd hebben dat specifiek ging over de implementatie van een talenbeleid. Ook zij hebben echter nog geen concrete maatregelen vastgelegd om hun talenbeleid

in te vullen (zie 4.2.4), waardoor het voor leerkrachten onduidelijk is waarover talenbeleid gaat. Voor hen is talenbeleid bijna een mirakeloplossing:

Jeroen: Ja, er zijn er die veel verwachten ja... Het was bijvoorbeeld gisteren vakgroep Nederlands hadden we een vergadering en dan zijn er mensen die ook wel soms denken dat een enfin ik mag 't ook niet te overdreven stellen, maar soms ergens een mirakeloplossing is. 'Als er in andere talen ook en als iedereen punten gaat zetten op taal'. En die verwachting...

Tamara: Ja, of da zij niks gaan moeten doen.

(Jeroen & Tamara, talenbeleidscoördinatoren, school 6)

Het gebrek aan duidelijkheid over wat een talenbeleid moet realiseren, zien we ook terug in de scholen met een inert talenbeleid:

Ja, hetgeen da 'k dan aan denk, is da Nederlands vaak een servicevak is om dingen aan te leren en naar de toekomst toe... ma voor de rest qua taalbeleid... Ik weet nie wa ge daar nog deftig moet onder verstaan.

(Beatrijs, leerkracht Nederlands, school 1)

Ja ik denk een taalbeleid ja is toch voor veel collega's da was voor mij ook en dat is nog voor een stuk zo en taalbeleid dat is zo ne term... ja met te weinig inhoud en en ik denk als we hier in de school eens rondvragen en hier nie alleen denk ik ja da taalbeleid da's zoiets abstract en eigenlijk zou da helemaal anders... en er zijn wel dingen da we allemaal weten eh maar toch heb ik nog het gevoel van goh...

(Ingrid, GOK-teamlid, school 4)

Voor de talenbeleidsleden uit de school met een strategisch talenbeleid is het min of meer duidelijk waarover hun talenbeleid gaat en welke doelen het nastreeft. Voor leerkrachten is de situatie daarentegen vergelijkbaar met die van de andere scholen. Zij lijken ook niet goed te weten waartoe het talenbeleid van de school dient:

Da weet ik nie eigenlijk.

(Evelien, leerkracht niet-taalvak, school 5)

Misschien duidelijkheid voor de leerlingen dat da iets is da nie bij die collega fouten worden afgetrokken en bij de andere wel. Da iedereen op 't zelfde niveau is en duidelijkheid bij de leerlingen? Ik weet het nie.

(Laura, leerkracht vreemde taalvak en niet-taalvak, school 5)

Wellicht beïnvloedt naast de manier waarop het talenbeleid tot stand komt (4.2.4) ook de invulling van talenbeleidsmaatregelen de perceptie van het concept 'talenbeleid' voor leerkrachten die niet betrokken zijn bij het maken van het schooltalenbeleid zelf. De talenbeleidsleden voorzien veel materialen en communiceren regelmatig met de rest van het team, maar zij blijven toch de hoofdvoerders van het talenbeleid van de school. Leerkrachten ervaren het talenbeleidsteam

daarentegen wel als erg gemotiveerd én toegankelijk. Dat zorgt ervoor dat individuele leerkrachten gemotiveerd zijn om aan de slag te gaan met de materialen of maatregelen die het talenbeleidsteam voorstelt:

Ja, wel... in het begin mijn cursussen afgeven, da vond ik (xxx) nie mee (lacht). Als ik daar zo mee naar [de talenbeleidscoördinator] moest (lacht) da was, uh...(lacht) da wou ik absoluut... allez, ja, ge hebt da nie graag, hè, ge werkt daar al lang mee, ge ziet dan zelf wel van da da nie juist is... en dan moet ge naar zo een groep... da gaan laten nalezen... Maar uiteindelijk valt da... allez, viel da wel mee en... en is da wel kei goed gegaan [...]

Sindsdien is ook die drempel lager naar die groep toe van ons uit, wij hadden zo iets van “oké... uh, het viel... het viel wel mee, we geraken er echt wel mee vooruit, het is... is een verbetering ook geweest”, uhm... en dan zo ineens andere mensen die zeggen: “amai... da’s toch wel knap wa da gelle gedaan hebt”, da was zo ook nog eens... een... een wederzijdse... respect, of... of... hoe... hoe ziet ge da? Ja.

(Emma, leerkracht praktijkvak, school 3)

## De haalbaarheid van het beleid

De haalbaarheid van het talenbeleid wordt eveneens aangehaald als een belangrijke factor. Het moet meer zijn dan een mapje dat in de kast ligt, maar het moet niet overdreven veel extra inspanningen vergen:

[Een taalbeleid] voor de school da praktisch haalbaar is en nie vanuit de overheid van dit is nu een taalbeleid dat elke school gaat moeten volgen, want dat is inderdaad zo keurig in een mapje gestopt maar da wordt nie gebruikt denk ik of allé da wordt dan nie toegepast eigenlijk eh.

(Viktor, talenbeleidscoördinator, school 2)

Willem: Ik vind... allé ‘beleid’ is een groot woord he. Allé, ik vind er moeten initiatieven zijn en moet... er moet rond taal gewerkt worden, maar om nu echt te zeggen: ‘er moet een beleid zijn dat voor iedereen hetzelfde zijn, daar ben ik het nu wel nie... nie mee eens...’

Anja: Maar gelijk afspraken rond dyslexie enzo heb je toch wel nodig?

Willem: Awel ja, Ja, da wel.

Anja: Da’s een beleid he. Da’s ook een beleid he.

Willem: Oké, goed. Ja, oké.

Wim: Het moet gewoon nie zo ver gaan dat inderdaad dat [naam leerkracht] als hij lassen is aan ’t geven, zijn mannen moet gaan verbeteren op taalfouten dat ze spreken enzo want dan...

(Willem en Anja, niet-taalleerkrachten, Wim, taalleerkracht, school 1)

## 4.2.2 De implementatie van talenbeleid: de rol van stakeholders

Uit eerder onderzoek blijkt dat de leerkracht een grote rol speelt in de implementatie van talenbeleid. Afhankelijk van zijn of haar persoonlijke achtergrond en ervaringen, en van de context (o.a., school- en klassamenstelling) waarin de leerkracht zich bevindt, voert hij of zij een talenbeleid in de klas (Coburn et al., 2011; Menken & Garcia, 2010).

### Verantwoordelijkheid en bekwaamheid

In de scholen met een papieren en inert talenbeleid vormt een gebrek aan een gevoel van verantwoordelijkheid voor de implementatie van een talenbeleid zeker een van de verklaringen voor het ontbreken van een strategisch talenbeleid. Dat gevoel van verantwoordelijkheid hangt in de meeste gevallen samen met een gevoel van bekwaamheid. Geen van de geïnterviewde leerkrachten lijkt goed te weten hoe ze een talenbeleid kunnen uitwerken, of hoe ze de taalontwikkeling van leerlingen kunnen stimuleren in alle vakken. Leerkrachten die een niet-taalvak geven, ervaren zeker talige noden en willen taalstimulering bieden aan leerlingen, maar zien niet altijd wat ze kunnen doen:

Interviewer: maar het is dus wel echt een taak voor de taalleerkracht eerst om daar iets mee te doen?

Michiel: Zo heb ik het gezegd eh

Vera: Ik zou nie goe weten wa da we ermee kunnen doen eerlijk gezegd

Ann: Voila, ik zou die hiaten nie kunnen wegwerken denk ik ...

(leerkrachten niet-taalvakken, school 2)

Taalleerkrachten willen vakleerkrachten daarbij ondersteunen, maar geven aan zelf niet altijd te beschikken over de inhoudelijke kennis:

Het probleem me al die dingen he, het is ook gewoon nie concreet he. 'Taalbeleid' 'taalbeleid' eh 'servicevak' euhm... 'taalondersteunend lesgeven'?... ja... maar wa moeten dan doen he?

(Dirk, leerkracht vreemde talen, school 1)

In andere gevallen weten taalleerkrachten zich geen weg met de teksten die gebruikt worden in andere vakken. Soms is het aanbod van teksten beperkt, of zijn de teksten slecht gestructureerd:

En zijn het effectief teksten [die leerlingen moeten lezen in andere vakken]? Want gij zegt nu teksten, maar als ge die boekskes dan zie da zijn twee zinnekjes en daar moeten ze dan drie woordjes in invullen. Da zijn eigenlijk geen teksten he da zijn invulwoordjes... invulboekskes he dat die mannen hebben he.

(Dirk, leerkracht vreemde talen, school 1)

Taal in de automechanica da zijn dan handboeken die bijeen geschreven zijn door ingenieurs van autobedrijven en dat moet nen beroepsleerling van het zesde jaar, nen asielzoeker euhm nen Afghaan dat dan het derde jaar Nederlands spreekt da begrijpen en



dan zitten we met een heel ander probleem want er wordt dan gevraagd ‘ gij hebt dieje dan proberen te helpen? ‘, ma dat is nie gemakkelijk eh want ge moet...

(Geert, GOK-coördinator, school 4)

Ja die handleiding is voor mij zelfs heel ingewikkeld, gewoon al de structuur terugvinden van een hoofdstuk daarin is heel moeilijk dus.

(Hilde, GOK-teamlid, school 4)

Daarmee raken we ook aan het probleem dat sommige teksten te vakspecifiek zijn of te veel vakjargon bevatten, waardoor taalleerkrachten ze volgens zaakvakleerkrachten niet altijd correct kunnen uitleggen:

Ik heb ook opgemerkt als 't echt over economische begrippen gaat leerkrachten Nederlands die ook nie per se juist kunnen interpreteren of juist weten waarover het gaat. Da's wel... 't gaat bijvoorbeeld over inflatie ofzoiets, nie iedereen kan da eigenlijk uitleggen.

(Wouter, leerkracht niet-taalvak, school 6)

Een derde reden waarom taalleerkrachten het moeilijk vinden om hun collega's van de zaakvakken te ondersteunen bij taalstimulering is dat ze niet goed weten hoe ze zich in die rol moeten gedragen ten aanzien van hun collega's:

Maar er zijn ook cursussen in omloop op deze school waarvan da ge zegt: 'hier zou ik zelf ook geen goesting hebben om aan te beginnen he'. [...] En dan is 't natuurlijk moeilijk: moeten wij vanuit taalbeleid zeggen 'nee mannen, da kan nie, da kunde op die manier nie aanbieden aan de leerlingen'?

[...] Da's een beetje het probleem denk ik ook da we van in 't begin 'ja servicevak' moeten wij hier als soort van taalpolitie rondlopen. Ja, daar heeft niemand van ons natuurlijk zin in he.

(Arno, leerkracht Nederlands, school 1)

Het is opvallend dat leerkrachten daarentegen aangeven dat talenbeleidscoördinatoren hun gerust mogen zeggen welke taalstimuleringsmaatregelen ze moeten implementeren in hun klaspraktijk:

Rik: Ja natuurlijk, da's toch hun functie?

Interviewer: En zien jullie da zitten om dingen aan te passen bijvoorbeeld aan jullie eigen lespraktijk ofzo?

Rik: In de mate van het mogelijke da we da kunnen integreren. Da we wa meer focus op bepaalde aspecten kunnen leggen. Zeker.

(Rik, leerkracht taalvakken, school 6)

## Verantwoordelijkheid en overtuigingen

Behalve gevoelens van bekwaamheid kunnen ook overtuigingen invloed hebben op de verantwoordelijkheid die stakeholders ervaren in scholen. In school 4, een van de scholen met een inert talenbeleid, voelt het GOK-team zich in zekere zin verantwoordelijk voor de implementatie van een talenbeleid, maar volgens de leden van het team geraakt hun talenbeleid moeizaam geïmplementeerd omdat niet elke leerkracht zich even verantwoordelijk voelt om aan de taalontwikkeling van leerlingen te werken. Structureel een lesuur per week besteden aan leesplezier zouden ze volgens hen ‘niet verkocht krijgen’ aan de collega’s:

- Geert: Ja omda als ge er dan bijvoorbeeld echt tijd voor wilt vrijmaken van een euhm een... structureel een uur tijd van uw lessen aan te besteden van gewoon ergens zitten lezen eh da euhm allé ja
- Ingrid: 't is moeilijk aan een praktijk[leerkracht] van te vertellen eh bijvoorbeeld
- Geert: Ja da lijkt zo volkomen zinloos eh
- Ingrid: Gene praktijk, maar we gaan lezen... nochtans ja dan zoude kunnen zeggen we gaan lezen over allé hoe da ge iets steviger kunt [bouwen] allé ja ik bedoel...
- Hilde: Ma ik denk da onze collega's... ieder is me zijn vak, ma dan denk ik da is misschien zo in de les en zo, ma [naam leerkracht] in in... het taalniveau van die leerlingen in 5 en 6 IW zal misschien hoger zijn, ma dieje is daar ook nie mee begaan, dieje is me zijn wetenschappen bezig, die taal is maar denk ik bijkomstig.

(Geert, Ingrid en Hilde, GOK-team, school 4)

Anderzijds hangt het gevoel van verantwoordelijkheid samen met de perceptie van het concept talenbeleid. In een van de scholen met een papieren talenbeleid lijken leerkrachten talenbeleid te zien als een externe ‘mirakeloplossing’ voor alle taalproblemen waarmee ze geconfronteerd worden in hun praktijk:

- Tamara: Ik denk dat het vooral is ook van ‘wij hebben deze problemen, wij moeten daar zelf niks aan doen want nu is er een taalcoördinatorteam dat al die problemen gaat wegnemen van mijn lespraktijk’.
- Jeroen: Dat ook wel. Sommige hebben daar realistischere verwachtingen in, denk ik. Die zitten meer op ‘t idee van ‘kijk we moeten echt proberen als we die leerlingen echt taalvaardiger willen maken tout court moeten we echt gaan samenwerken’ en daar is uiteraard onze rol zeker wel belangrijk in die samenwerking gaan stimuleren. Maar 't is een feit dat de verwachtingen nogal uiteenlopen soms.
- Tamara: We gaan toch hier of daar met een klein mirakeltje...

(Tamara en Jeroen, talenbeleidsleden, school 6)

## Autonomie en interpretatie

In de school met een ad hoc talenbeleid slagen de talenbeleidsteams er wel in zekere zin in om bepaalde afspraken vast te leggen, al zullen individuele leerkrachten niet zomaar alle maatregelen

blindelings uitvoeren. De maatregelen moeten enigszins aansluiten bij hun persoonlijke praktijk, en ze moeten haalbaar zijn (4.2.1):

Ja en ook omdat als we zo van die droge PowerPoints met maar zeven woordjes en zo... ik kan mij daar zelf niet vinden... ik hou zelf liever van... om er vanalles bij te betrekken en linken en... al die zaken, dus alle, binnen die... binnen die regeltjes zult ge ook schone PowerPoints hebben, ma ik heb wel graag dat daar verrassingselementen in mijn PowerPoints zitten die da de klas betrekken. [...] Ja, ik denk wanneer da ge mensen echt honderd procent in een keurslijf steekt, van “deze taken moeten erin staan en deze evaluatie verplicht en iedereen moet voor elk vak een boek lezen”, dan zijt ge uw collega’s kwijt, denk ik.

(Saskia, leerkracht PAV en niet-taalvak, school 3)

Bovendien interpreteren stakeholders de voorgestelde maatregelen in sommige gevallen op een andere manier. Talenbeleid wordt in school 6 door leerkrachten ingevuld met afspraken over de correctie van taalfouten in andere vakken, terwijl het talenbeleidsteam dat veel breder ziet (zie 4.2.1). ‘Nederlands als servicevak’ wordt in school pg11 anders ingevuld door taalleerkrachten en vakleerkrachten: voor vakleerkrachten moesten taalleerkrachten moeilijke teksten op voorhand voor hen behandelen, voor taalleerkrachten betekent het daarnaast professionalisering van zaakvakleerkrachten met betrekking tot taalstimulering:

Willem: Er wordt vaak gezegd dat euhm Nederlands het servicevak is eh da heeft de directeur al dikwijls gezegd ...

Stef: Da als er ... euhm teksten zijn die die moeilijk zijn, dat die kunnen behandeld worden in Nederlands zoda ge daar in uw vak euhm geen... nie zo veel tijd in moet investeren en dat die inhoud al duidelijk is.

(leerkrachten niet-taalvakken, school 1)

Beatrijs: Ja, er was wel eens gevraagd om vak... allé om teksten aan te reiken. Allé, was er gevraagd van ‘he kunnen technische leerkrachten da aan ons aanreiken, kunnen wij da aanleren plus kunnen die technische leerkrachten ook ondersteunen in van eh hoe kunde die tekst beter weergeven’[...].

Arno: Als ze werken met een tekst of ze krijgen een tekst... da ze allé eerst den buitenkant van die tekst, eerst de tussentitels lezen, de foto’s bekijken...

(Beatrijs en Arno, leerkrachten Nederlands, school 1)

### 4.2.3 De implementatie van talenbeleid: de rol van de schoolcontext

De schoolcontext is een van de andere factoren die volgens de onderzoeksliteratuur een invloed heeft op de implementatie van beleid in scholen (Ball et al., 2012; Viennet & Pont, 2017).

## De situationele context

De leerlingpopulatie vormt in nagenoeg elke school een van de belangrijkste motivaties voor de implementatie van een talenbeleid. In de school met een ad hoc talenbeleid (school 3) halen talenbeleidsleden aan dat het vanuit hun schoolpopulatie en vanuit hun schoolvisie 'normaal' is dat er veel aandacht is voor de taalontwikkeling van leerlingen:

- Joke: Wij hebben heel veel taalzwakke leerlingen.  
Linde: We hebben veel...ja. En da's dan ook iets vanuit ons opvoedingsproject uiteindelijk, hè.  
Joke: Aandacht voor de zwakke leerling...  
Linde: Leerlingen, hè, ja, da's vanuit onze visie echt, hè, iets...

De schoolpopulatie wordt ook als negatief argument aangehaald ter motivering van het talenbeleid van de school, voornamelijk in de scholen met een inert talenbeleid:

- Dirk: Nee, ik denk da wij met het taalbeleid zoveel mogelijk concreet proberen te werken voor de jongens he. Wij staan ook in een technische school, dus dus ook allé... dingen aanraken die ze in 't dagelijks leven nog kunnen gebruiken he. Omdat de jongens zeker nie echt heel gemotiveerd zijn, zeker in een Frans en Engels in mindere mate. Maar toch... Nederlands ook... Ja  
Beatrijs: Da bruikbare he.

(Dirk en Beatrijs, taalleerkrachten, school 1)

We hebben daar wel daar zijn wel wa parallellen met euhm voor de taalvakken en de manier waarop we omgaan met spelling enzo omdat we een technische school zijn en dat niet de meestal sterke leerlingen hier inschrijven in de meeste gevallen eh...

(Geert, GOK-coördinator, school 4)

Tegelijkertijd is de diversiteit van het leerlingpubliek, of de grootte van de groep leerlingen met specifieke taalnoden vaak de reden dat bepaalde talenbeleidsmaatregelen of acties blijven hangen. In een van de scholen met een inert talenbeleid (school 1) wordt nagedacht over taalgericht vakonderwijs omdat dat, gezien hun leerlingpubliek, noodzakelijk is:

- Interviewer: Da's toch eigenlijk wel een afspraak dan hier op school?  
Willem: Nie echt een afspraak, maar...  
Stef: Da's nie echt een afspraak, maar ik denk da da gewoon de manier is die het beste werkt. En da we da daarom allemaal op dezelfde manier doen, maar daar zijn nog echt afspraken over gemaakt.

(praktijkleerkrachten school 1)

Een van de scholen met een papieren talenbeleid gebruikt het gebrek aan diversiteit van de leerlingenpopulatie om te verantwoorden waarom de school geen talenbeleid heeft:

Natuurlijk, weet ge wat het probleem ook een beetje is, wij zitten in een blanke brave schaapkesschool, wij [worden] heel zelden geconfronteerd met taalbarrières. In den BSO kan dat al wel eens gebeuren, maar dan wordt dat opgelost op de één of op de andere manier en dat is ook één van de redenen dat er nooit of dat er nie snel iemand is van *potverdekke* daar moeten we toch wel eens een sluitend beleid, een logboek, of weet ik veel een draaiboek alleszins nen boek voor hebben zodat dat altijd volgens bepaalde stappen verloopt, dat is zo niet.

(Viktor, talenbeleidscoördinator, school 2)

### De schoolinterne context

In een school (school 1) wordt de schoolgrootte aangehaald als een factor die de implementatie van een talenbeleid negatief beïnvloedt. Aangezien verschillende leerkrachten meerdere vakken geven, is een focus op taal moeilijk:

De grootte van onze school is ook wel een factor die ons belemmert he. We zijn zo'n klein school [...] In grote scholen hebt ge een taalbeleid voor den eerste graad, den tweede graad, den derde graad... zitte gij met drie mensen die ook alleen maar met taal bezig zijn. Ik geef nog geschiedenis, ik geef nog natuurwetenschappen op twee niveaus en ja... Dat zorgt altijd voor nen rem toch wel want ge bent ook nog altijd met die andere zaken en andere vakken bezig.

(Arno, leerkracht Nederlands, school 1)

Veel leerkrachten werken bovendien halftijds, of geven ook les op een andere school. Daardoor is het volledige leerkrachtenteam zelden op gelijke tijdstippen aanwezig op de school. De leerkrachten van de zaakvakken zien de schoolgrootte niet als een onoverkomelijke hindernis voor de implementatie van een talenbeleid, maar ze denken wel dat er daardoor minder officiële afspraken worden gemaakt. Iedereen kent elkaar en de leerlingen:

Ik denk dat da minder op papier sta in een kleine school. Er zijn gewoon meer afspraken, maar ik denk dat da me veel is. Hier op school... Afspraken en...

(Anja, leerkracht niet-taalvak, school 1)

En uw leerlingen kennen, denk ik.

(Wim, leerkracht Nederlands)

Doordat de school zo klein is, is samenwerking tussen leerkrachten onderling veel eenvoudiger. De schoolcultuur en de samenwerking tussen leerkrachten worden ook vermeld als bevorderlijke factoren in de scholen met een ad hoc en strategisch talenbeleid. Wanneer talenbeleidsleden collega's zijn en in verschillende vakgroepen zitten, verloopt de communicatie van de maatregelen

vlotter. Bovendien zijn collega-leerkrachten toegankelijker, waardoor leerkrachten hen sneller om hulp durven vragen:

Saskia: En ik denk da... het voorbeeld van uw cursussen... voornamelijk het taalbeleid, dat da een collega is en nie... de... het wijzend vingertje. Dus da mensen ook echt wel het gevoel hebben van “oké, ik kan gewoon een vraag stellen en... en da’s geen enkel probleem, of ik word nie scheef bekeken in mijn zijn als leerkracht als ik een vraag stel over taal of spelling of... zoiets”.

Emma: Ja, dat da een heel open iets is, hè, da ge nie... eigenlijk nie durft iets gaan vragen, want... als leerkracht word je geacht om...

Saskia: In orde te zijn me uw... (lacht) taalvaardigheid.

(leerkrachten, school 3)

Schoolleiderschap lijkt ook een rol te spelen, maar is sterk gelinkt aan de implementatiestrategie (zie 4.2.4).

### De schoolexterne context

Schoolexterne contextfactoren worden in mindere mate aangehaald als succesfactoren of hindernissen die de implementatie van schooltalenbeleid beïnvloeden. De onderwijsvernieuwing die voor de eerste graad op til is, maakt het voor talenbeleidscoördinatoren in een van de scholen met een papieren talenbeleid niet gemakkelijk om leerkrachten te overtuigen om ook nog aandacht te besteden aan taal:

Met de grote veranderingen in het veld is het heel... is het ook moeilijk om om die... ja, we hebben een beleidsvergadering gehad euhm maandag, om de prioriteiten te bepalen... Da’s da’s heel moeilijk om da ge met die onderwijshervorming ook nog zit en ja da merkt ge ook al aan onze collega’s dat dat echt wel ja... (lacht) Da ze daar we schrik voor hebben he.

(Tamara, talenbeleidscoördinator, school 6)

Ook in een van de scholen met een strategisch talenbeleid zijn leerkrachten momenteel vooral gefocust op het ‘relatiebeleid’ (het vroegere pestbeleid). De school is hoe dan ook veel bezig met talenbeleid. Veel leerlingen zijn in de eerste plaats taalzwak. Bovendien heeft de school sowieso veel aandacht voor de individuele ontwikkeling van leerlingen:

Ja, en dan gewoon zo het individueel traject allé van onze leerlingen sowieso he... als er iemand moeilijkheden heeft om die te helpen, of da nu me taal is of nie. Want er zijn wel een aantal leerlingen die da best wel taalarm zijn, vind ik dan uit mijn ervaring he. Die dat het heel moeilijk hebben met teksten, ja heel weinig bronnen kunnen begrijpen... allé en die hebben dan hulp nodig he.

(Nina, leerkracht niet-taalklas, school 5)

#### 4.2.4 De implementatie van talenbeleid: de rol van de strategie

Hoewel een inhoudelijk sterk talenbeleid, gebaseerd op evidence-based praktijken en met aandacht voor de ontwikkeling van leerkrachten, noodzakelijk is om van een succesvol talenbeleid te kunnen spreken, is dat alleen niet voldoende. Een talenbeleid kan maar doeltreffend zijn wanneer het doeltreffend wordt geïmplementeerd (Fixen et al., 2005; 2013). Per type van talenbeleid gingen we na welke invloed de gehanteerde implementatiestrategie heeft op de uitkomst van het talenbeleid van de school. We gingen met andere woorden na welke strategieën scholen hanteren om het effect van de schoolcontext te beïnvloeden, of om stakeholders te overtuigen en te bekwamen in taalstimulering.

De scholen met een strategisch en ad hoc talenbeleid scoren over het algemeen het hoogst op de implementatieschaal. Twee van de zeven criteria lijken bovendien cruciaal om de tweede dimensie van talenbeleid te realiseren, aangezien die strategieën vooral toegepast zijn in de scholen met een strategisch of ad hoc talenbeleid: de taaktoewijzing en horizontale alignment. De scholen met een inert talenbeleid behalen daarentegen een lage algemene score op de implementatieschaal, al kunnen er wel enkele conclusies worden getrokken over de componenten uit de implementatiestrategie die van belang lijken om de eerste dimensie van talenbeleid te realiseren, namelijk de verbetering van de onderwijspraktijk. Zowel scholen met een strategisch als inert talenbeleid (en die dus hoog scoren op de eerste dimensie), 1) betrekken en communiceren met stakeholders, en 2) realiseren verticale alignment door hun talenbeleidsdoelen en -acties op elkaar af te stemmen.

De scholen met een papieren talenbeleid hebben een nog minder sterk uitgewerkte implementatiestrategie. De scholen slagen er niet in om beïnvloedende factoren te controleren. In de ene school verhindert de schoolcontext (en meer bepaald de leerlingpopulatie) in combinatie met de conceptualisering van talenbeleid de implementatie van een talenbeleid (zie 4.2.3). Bovendien lijken zowel taalleerkrachten als zaakvakleerkrachten zichzelf niet echt geroepen te voelen om een trekkersrol op te nemen en een talenbeleid uit te werken (zie 4.2.2). In de andere school worstelen de nieuw aangestelde talenbeleidscoördinatoren met de visie op taal van zaakvakleerkrachten (zie 4.2.2).

#### Taaktoewijzing

In de scholen met een strategisch en ad hoc talenbeleid is een talenbeleidsteam samengesteld dat bestaat uit een tiental leerkrachten uit verschillende graden en verschillende vakken. Dat team is in de eerste plaats samengesteld door de directie, maar leerkrachten konden zich ook vrijwillig aanmelden. De talenbeleidsteams bevragen leerkrachten naar noden die ze vaststellen bij leerlingen op het vlak van taal. Daarnaast gaan ze zelf op zoek naar interessante nascholingen, tools, ideeën voor het talenbeleid. Ze zijn erg gemotiveerd en worden door de collega's ook als gemotiveerd bevonden.

In de school met een strategisch talenbeleid (school 5) is de directeur bovendien lid van het talenbeleidsteam. Zij was tot voor twee jaar leerkracht Nederlands in de school en was toen ook al betrokken bij het talenbeleidsteam. In de andere school (school 4) was de directeur tot vorig

schooljaar erg nauw betrokken bij het talenbeleid en dat hielp volgens de talenbeleidsleden ontzettend goed. Meer zelfs, ze beschouwen het als een noodzakelijke factor om een doeltreffend talenbeleid te kunnen voeren:

Ja, ik zeg het, in het begin liep da echt wel heel goed, de eerste bwa tot... bwa... ja eigenlijk is de malaise inderdaad toch een beetje dit schooljaar, hè? [...] goede ondersteuning en... en da ge zo voelt da ge feedback krijgt en da ge... ja, da ge voelt da da gewaardeerd wordt, nu zijn wij, eh, de hele tijd me dingen bezig, ma wordt er eigenlijk... niks respons op gekregen, hè?

(Geertrui, talenbeleidscoördinator, school 3)

Ja. Omda we het... ook een beetje een beleidsgroep zijn en als leerkrachten kunnen wij geen beleid uitstippelen, daar hebben wij een directie bij nodig.

(Linde, talenbeleidslid, school 3)

In de scholen met een papieren talenbeleid is daarentegen niemand echt verantwoordelijk gesteld voor het talenbeleid van de school. Hoewel de vorige doorlichting van de onderwijsinspectie in de ene school geleid heeft tot een poging om een talenbeleidsteam samen te stellen, is die niet verankerd geraakt. In de andere school leidde de aanstelling van een nieuwe directie tot de aanstelling van twee talenbeleidscoördinatoren. Hun rol blijft voorlopig echter beperkt tot het volgen van nascholingen en het uitstippelen van een plan. Er gebeurt bijgevolg weinig op vlak van talenbeleid in de school. De leden van beide schoolteams ervaren zeker wel een nood om aandacht te besteden aan taal, maar voor concrete acties wachten ze op het initiatief van anderen:

Ann: Ja we zijn natuurlijk nie letterlijk taalleerkracht, ma qua instructietaal ... [...] het is soms wel echt duidelijk dat sommige leerlingen zelfs de zin nie volledig lezen en als daar staat euh 'leg uit en motiveer waarom da je da zegt', dieje 'motiveer' lezen die dikwijls niet. Ik weet niet of dat dat met taalbeleid te maken heeft, maar...

Vera: Hen daar bewust van maken ja

Michiel: Ik heb zoiets als leerkracht wetenschappen dat taalbeleid da's ook al twee keer een item geweest bij het doorlichtingsverslag. Ik heb zoiets van dat ligt voor mij in het kamp van de taalleerkracht en ik wacht daar eigenlijk een beetje op.

(gezamenlijk: ah ja, ja ja ja)

(Ann, Vera en Michiel, leerkrachten niet-taalvakken, school 2)

Behalve de taalleerkrachten, zou ook de directeur volgens de leerkrachten in deze school initiatief moeten nemen. Een directeur moet een werkgroep in gang zetten en opvolgen hoe het verder verloopt.

Ja ma hier zijn zo veel werkgroepjes waar dat er uiteindelijk dan... wa allé op papier moet dat er dan misschien zijn maar wa gebeurt er dan mee allé uiteindelijk als het geen opvolging kent of zij... dan valt ja... dan vallen die stil eh na verloop van tijd denk ik.

(Ann, leerkracht niet-taalvak, school 2)



In de scholen met een inert talenbeleid voelen bepaalde (taal)leerkrachten of GOK-beleidsleden zich in zekere mate wel verantwoordelijk voor de invoering van een talenbeleid. In de ene school zet het GOK-team vooral in op individuele remediëring van leerlingen; in de eerste graad wordt wel het een en ander afgesproken door de leerkrachten van de taalvakken en wordt er door enkele leerkrachten Nederlands gewerkt met *Nieuwsbegrip*, want dat is veel motiverender voor leerlingen. Er worden ook tips gegeven om te werken met heterogene en homogene groepen door de GOK-groep. In de andere school, school 1, is het vooral de directeur die hamert op het idee dat elke leerkracht een taalleerkracht is. Met dat idee lijken de leden van het team ondertussen mee, maar zowel zaakvak- als taalleerkrachten lijken af te wachten tot iemand anders concrete stappen onderneemt. Taalleerkrachten of talenbeleidsleden slagen er voorlopig niet in om een geschikte houding aan te nemen tegenover de rest van het team binnen die nieuwe rol (zie ook 2.2.2):

Da's een beetje het probleem denk ik ook dat we van in 't begin 'ja servicevak' moeten wij hier als soort van taalpolitie rondlopen. Ja, daar heeft niemand van ons natuurlijk zin in he.  
(Arno, leerkracht Nederlands, school 1)

## Horizontale alignment

De talenbeleidsteams in de scholen met een strategisch en ad hoc beleid zijn duidelijk 'aanwezig' in de school. Ze zijn verankerd in de schoolwerking: ze stellen zichzelf en hun werking jaarlijks voor op de klassenraden bij de start van het schooljaar en sturen e-mails en sensibiliseringscampagnes op geregelde tijdstippen doorheen het schooljaar. De meeste leerkrachten weten dan ook dat de school een talenbeleidsteam heeft.

Nieuwe maatregelen worden aangeboden aan de rest van het team via nascholingen of vergaderingen die de talenbeleidsteams zelf organiseren:

Wij hebben die zelf ooit eens aangeboden he? [...] Tijdens een nascholing – hebben we ooit eens een pedagogische studiedag samen georganiseerd euhm waarin we die schrijfkaders aan de collega's hebben doorgegeven.  
(Peter, leerkracht Nederlands en niet-taalvak, school 5)

Dit jaar hebben ze in 't begin van het jaar echt een oproep gedaan van "wij zijn er ook echt voor collega's als ge een vraag hebt" en ik moet wel zeggen dat ik daar wel wat nieuwe dingen bij geleerd heb waarvan dat ik niet wist van "ah wij kunnen hier ook als collega daar en daarvoor inschakelen".

(Emma, leerkracht PAV en niet-taalvak, school 3)

Waar leerkrachten in de scholen met een strategisch en ad hoc talenbeleid rijkelijk werden voorzien van ondersteunende materialen zoals schrijfkaders en schrijftips om de taalontwikkeling van hun leerlingen te stimuleren, ontbreken in beide scholen met een inert talenbeleid zowel strategische partnerschappen als leermiddelen en materialen voor leerkrachten. Talenbeleid lijkt iets 'wat erbovenop komt'. In scholen met een papieren talenbeleid zijn talenbeleidscoördinatoren zich

daarentegen wel bewust van de parallellen tussen talenbeleid en andere vormen van schoolbeleid, maar zijn ze er nog niet toe gekomen om daar daadwerkelijk iets mee te doen:

En vooral ook zien, ja want wij zijn op school ook nog bezig onze collega's leerlingencoördinatoren dan met het ontwikkelen van een zorgbeleid. [...] Dat hangt natuurlijk heel sterk samen dus... ik vind da wel heel zinnig dat we dit jaar zo wat hebben kunnen zien van ja 'hoe past dat allemaal in elkaar?', 'waar liggen de overlappingen mogelijks?'. Zodat ge daar toch een ja iets doordachtere... op een iets doordachtere manier aan kunt beginnen.

(Tamara, talenbeleidscoördinator, school 6)

## Communiceren met stakeholders

Via e-mails en via de vakgroepen communiceert het talenbeleidsteam van de scholen met een strategisch en ad hoc talenbeleid alles wat ze doen met de rest van het team. Ze stellen verschillende materialen en maatregelen voor, voornamelijk over de omgang met (vak)taal binnen de zaakvakken. Het team van pg33 vraagt de overige leerkrachten bijvoorbeeld hoe ze met vaktaal omgaan in hun lessen. Ze worden er op die manier bewust van gemaakt dat dat een onderdeel is van hun takenpakket, maar er wordt hen niets 'opgelegd'. Zelf proberen ze het goede voorbeeld te geven:

Neen, wij moeten gewoon zien van hoe ga je ermee om van...? Van hoe ga je daarmee om? Hoe doe je dat in... contextrijk of niet? Dat wordt wel gevraagd, maar wij gaan niet opleggen 'je moet dat zo of zo doen'.

(Suzanne, directeur, school 5)

Stelselmatig zijn wij eigenlijk ook begonnen met [...] documenten te ontwikkelen en mensen... uh... warm maken, uh... om... om toch wel bezig te zijn met taal. En, en... vooral mensen laten beseffen dat iedere leerkracht eigenlijk een leerkracht Nederlands is en aandacht moeten hebben voor taal in haar of zijn lessen. [...] We proberen vooral via de vakhoofden zo te... groepen te bereiken en dat die dan, alle, minstens er aandacht voor hebben en liefst ook zo veel mogelijk zelf meewerken.

(Geertrui, talenbeleidscoördinator, school 3)

## Verticale alignment

Wanneer er concrete acties geformuleerd werden, zijn die in de scholen met een inert en strategisch talenbeleid afgestemd op de talenbeleidsdoelen. In een van scholen met een inert talenbeleid werd bijvoorbeeld voorgesteld om teksten uit te wisselen tussen zaakvak- en taalleerkrachten, zodat er aandacht kon zijn voor taal in elk vak, met Nederlands als servicevak. Er is dus sprake van verticale alignment.

Los van de verschillen in communicatie met leerkrachten en taaktoewijzing tussen een inert en strategisch talenbeleid (zie 4.2.2), komt de maatregel om taal- en vakleerkrachten te laten samenwerken mogelijk te vroeg voor het talenbeleid van de school. Samenwerking met collega's vraagt immers veel meer inspanning van leerkrachten, waardoor de maatregel weinig succes kent:

Ja, er was wel eens gevraagd om vak... allé om teksten aan te reiken. Allé, was er gevraagd van 'he kunnen technische leerkrachten da aan ons aanreiken, kunnen wij da aanleren plus kunnen die technische leerkrachten ook ondersteunen in van eh hoe kunde die tekst beter weergeven', maar eh toen is er ook nie veel binnengekomen he.

(Beatrijs, leerkracht Nederlands 1<sup>ste</sup> graad, school 1)

In scholen met een papieren talenbeleid zijn er daarentegen geen duidelijke doelstellingen. Er zijn enkele acties om de taalontwikkeling van leerlingen te stimuleren, maar die zijn staan meestal los van elkaar of van doelstellingen.

### Evaluatie van talenbeleid

Wat hoe dan ook opvalt, is dat in nagenoeg alle scholen haast niemand wéét of bepaalde talenbeleidsafspraken nog gelden, laat staan of iedereen zich daaraan houdt. Ook de school met een strategisch talenbeleid lijkt weinig expliciet stil te staan bij de effecten van hun taalstimuleringsmaatregelen. Leerkrachten merken over het algemeen geen effect van het gevoerde beleid, en talenbeleidsleden lijken niet goed te weten wat leerkrachten doen met de afgesproken maatregelen:

Ja, wat doen leerkrachten daar altijd mee? Wordt daar he als ze dat dan lezen van 'de vraagstelling was bijvoorbeeld te figuurlijk opgesteld' of er daadwerkelijk altijd iets mee wordt gedaan. [...] Ik weet dat er wel leerkrachten waren, ik zeg 'waren', ik durf nu niet zeggen of dat nog steeds zo is, die dat wel altijd in kaart brachten ook.

(Suzanne, directeur school 5)

Ook in de school met een ad hoc talenbeleid blijft informatie over de effectiviteit van bepaalde maatregelen beperkt tot informele vaststellingen dat leerlingen vooruitgaan of minder moeite hebben met het schrijven van papers, of dat leerkrachten de documenten die het team voorziet hebben opgenomen in hun 'mapje van de vakgroep'. Vroeger gaf de directeur feedback op de maatregelen die het team voorstelde, maar de nieuwe directeur doet dat niet meer.

Tabel 4 Configuratie van talenbeleid in scholen

School	Onderwijs verbeteren			Creëren van een leeromgeving				Totaal	Ranking
	Focus op onderwijs	Effectieve onderwijspraktijken	Totaal	Samenwerking	Partnerschappen (e.g., ouders, community)	Materialen en ondersteuning	Totaal		
1	2	1	3	hoog	1	0	1	2	laag
2	1	1	2	laag	0	0	0	0	laag
3	0	1	1	laag	1	1	2	4	hoog
4	2	1	3	hoog	0	0	1	1	laag
5	2	1	3	hoog	2	1	2	5	hoog
6	2	0	2	laag	1	1	0	2	laag

Tabel 5 Implementatiestrategie van talenbeleid

	Taaktoewijzing	Betrekken & communicatie stakeholders	Doelgericht (prioritair, meetbaar, ambitieus maar haalbaar)	Verticale alignment (logisch, haalbaar, onderbouwd, afgestemd op context)	Horizontale alignment (professionalisering, strategische partnerschappen, tools, ander beleid)	Evaluatie (met gebruik van data)	Totaal	Ranking
1	0	1	1	1	0	0	3	laag
2	0	0	0	0	0	0	0	laag
3	2	2	1	1	1	1	7	hoog
4	1	1	0	1	0	1	4	laag
5	2	1	1	2	2	1	9	hoog
6	1	1	0	0	1	1	4	laag

# Hoofdstuk 5: Discussie

## 5.1 Talenbeleid in secundaire scholen: de praktijk

Volgens onderzoek naar onderwijs-effectiviteit is een school(talen)beleid effectief wanneer het de onderwijspraktijk van leerkrachten verbetert enerzijds, en een leeromgeving creëert voor leerkrachten anderzijds (Kyriakides et al., 2010; Reynolds et al., 2014). Op basis van die vaststelling maakten we voor deze studie een typologie waarin we vier varianten van talenbeleid onderscheidde. Een talenbeleid dat inzet op beide dimensies wordt getypeerd als een strategisch talenbeleid. Een talenbeleid dat op geen van beide dimensies hoog scoort, is een papieren talenbeleid. Een talenbeleid dat focust op de onderwijspraktijk, maar geen leeromgeving creëert voor leerkrachten werd gelabeld als een inert talenbeleid, terwijl een talenbeleid dat wel inzet op een leeromgeving voor leerkrachten maar niet op de onderwijspraktijk, aangeduid wordt als een ad hoc talenbeleid.

Het talenbeleid van slechts een van de zes scholen kon getypeerd worden als een strategisch talenbeleid. Leerkrachten worden bijvoorbeeld bewust gemaakt van het belang van taal in alle vakken. Het talenbeleidsteam voorziet schrijfkaders om leerkrachten en leerlingen te ondersteunen bij schrijfopdrachten, geeft tips voor rapportformulering en instructies, en zet in op differentiatie in de taallessen. Leerkrachten werken er bovendien regelmatig samen aan vakoverschrijdende projecten. De overige scholen hebben een ad hoc (1), inert (2) of papieren (2) talenbeleid. Wat vooral opvalt in de scholen met een inert of papieren talenbeleid, is dat leerkrachten heel vaak zelfs niet eens weten wat het talenbeleid van de school inhoudt, en in sommige gevallen zelfs niet of de school er een heeft of niet.

Hoewel sommige scholen wel degelijk maatregelen nemen die de klaspraktijk van leerkrachten op een positieve manier beïnvloeden, en hoewel die maatregelen voor een deel bevestigd worden als zijnde effectief in onderzoek, zijn de meeste talenbeleidsmaatregelen toch veelal ‘oppervlakkig’ te noemen. Met andere woorden, ze vereisen (nog) geen doorgedreven verandering in de visie die leerkrachten hebben op taal, hun klaspraktijk, of een reorganisatie van schoolwerking of het –team. De secundaire scholen in deze steekproef nemen vooral maatregelen specifiek gericht op leerlingen die leermoeilijkheden (dyslexie) of specifieke moeilijkheden hebben met taal (o.a. andere thuistaal, lage taalvaardigheid), of ze gaan over de evaluatie van schrijffouten in andere vakken. Voor het gebruik van thuistalen op school zijn er weinig tot geen afspraken op schoolniveau. Hoe dan ook lijkt er in elke school de stilzwijgende afspraak te gelden dat er op school enkel Nederlands mag worden gesproken, al worden er net zoals in de lagere scholen (Vanbuel & Van den Branden, te verschijnen) uitzonderingen toegestaan voor anderstalige nieuwkomers. Die bevindingen stemmen overeen met eerder onderzoek dat aantoonde dat Vlaamse secundaire scholen veelal een enkel-Nederlandsbeleid voeren (Clycq, Timmerman, Van Avermaet, Wets, & Hermans, 2014; Van Avermaet et al., 2015). In de ene school waar wel strikte afspraken zijn over het gebruik van thuistalen, wordt het belang van Nederlands vooral ondersteund door het

argument dat leerlingen anders minder goed Nederlands verwerven (Agirdag, 2009), en dat er in het geval dat ze wel worden toegelaten, klikjes ontstaan (Van, Wildt, Van, Mieke, & Houtte, 2017).

De beschrijvingen van de klaspraktijk door leerlingen laten verder zien dat er weinig sprake is van écht doeltreffende taalstimuleringsmaatregelen in doorsnee klassen. De meeste lessen Nederlands komen neer op het invullen van werkblaadjes of handboeken, wat niet overeenstemt met de maatregelen die onderzoek aanwijst als bevorderlijk voor taalontwikkeling (Vanbuel, Boderé, & Van Den Branden, 2017). De leerlingen geven zelf suggesties voor verbetering: in de plaats van lessen uit de taalmethodes over camerahoeken of de mythe zouden ze liever leren debatteren of wetenschappelijke artikels leren lezen met het oog op hun toekomstige (school)loopbanen. Een bevraging over de toekomst van het vak Nederlands bij 300 leerlingen in het kader van een masterproef schetste gelijkaardige resultaten: leerlingen willen minder invulboeken gebruiken en meer 21<sup>ste</sup>-eeuwse competenties verwerven binnen de taalvakken (Steurbaut, 2018).

Leerlingen bevestigen bovendien dat er veel verschillen zijn tussen leerkrachten. Onderzoek van de onderwijsinspectie (2015) liet eerder ook al optekenen dat schoolleiders hun leerkrachten amper durven aansturen om meer taalgericht les te geven, waardoor daar slechts ‘impliciet’ afspraken over worden gemaakt. Internationaal vergelijkend onderzoek laat zien dat Vlaamse scholen geen echte uitzondering zijn: doorgaans verandert de onderwijspraktijk van leerkrachten minimaal na vernieuwingspogingen (Coburn, David Pearson, & Woulfin, 2010; Fullan, 2015). De implementatie van talenbeleid in scholen verloopt bovendien ook in andere contexten moeizaam, wellicht omdat de implementatie van een effectief talenbeleid relatief grote veranderingen vergt aan de huidige onderwijspraktijk van leerkrachten (May, 2007).

## 5.2 Factoren die de implementatie van talenbeleid beïnvloeden

Naar analogie met ander onderzoek naar de implementatie van schoolbeleid (Viennet & Pont, 2017) detecteerden we een groot aantal factoren dat een invloed uitoefent op de implementatie van talenbeleid in scholen.

In de eerste plaats zijn er verschillen in de implementatiefase waarin scholen zich bevinden. De twee scholen met een papieren talenbeleid zijn pas écht begonnen met de implementatie tijdens het schooljaar waarin de dataverzameling plaatsvond. Mogelijk vormde de bevraging van het kwantitatieve onderzoeksluik een extra stimulans of herinnering om van start te gaan met talenbeleid. Die scholen bevinden zich dus eerder in een adoptiefase (Miles, Ekholm, & Vandenberghe, 1987). De overige scholen zijn daarentegen al allemaal minstens vijf jaar aan het werken aan het design en de uitvoering van talenbeleid, dus de implementatiefase kan zeker niet alle verschillen verklaren.

Uit de resultaten blijkt dat zowel het beleid zelf, als de stakeholders, de context en de implementatiestrategie een belangrijke rol spelen bij de implementatie van talenbeleid. Een aantal van de scholen dat er niet in slaagt een strategisch talenbeleid te implementeren, ervaart óf geen sterke nood voor talenbeleid, of een nood die vertrekt vanuit een extrinsieke, gecontroleerde motivatie (Deci & Ryan, 2008; Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2010). Daarmee hangt ook de duidelijkheid van talenbeleid samen. Voor scholen zonder een strategisch of ad hoc talenbeleid is

het minder duidelijk waar talenbeleid over gaat. Gewoonlijk ervaren leerkrachten en talenbeleidsleden in die scholen de implementatie van een talenbeleid ook als minder haalbaar. Dat is waarschijnlijk voor een deel te wijten aan de implementatiestrategie die de school hanteert: in beide scholen met een inert beleid, bijvoorbeeld, wordt meteen ingezet op samenwerking tussen leerkrachten, terwijl de meerderheid van het team niet volledig overtuigd is van het nut van taalstimulering. Bovendien koppelen teamleden in die scholen het concept talenbeleid veelal aan maatregelen specifiek voor meertalige leerlingen, waardoor een beperkte aanwezigheid van leerlingen met een andere thuistaal wordt gezien als een vrijgeleide om er niet mee bezig te zijn. De schoolcontext, en vooral de samenstelling van de leerlingenpopulatie, heeft dus zeker ook invloed op talenbeleidsimplementatie. Die vaststelling werd eerder ook al gemaakt in het talenbeleidsonderzoek van de onderwijsinspectie (2015) en blijkt ook uit het kwantitatieve onderzoeksluik (Vanbuel et al., 2019).

Naast een minder sterke noodzaak aan talenbeleid, lijkt niemand zich in scholen met weinig meertalige leerlingen écht verantwoordelijk te voelen voor talenbeleid. Dat verantwoordelijkheidsgevoel lijkt vooral gelinkt aan het professioneel zelfverstaan van leerkrachten (Kelchtermans, 2005, 2009), en dat niet alleen ten aanzien van de eigen praktijk, maar ook ten aanzien van zichzelf als teamlid, en de relatie met collega's. Leerkrachten die lid zijn van het talenbeleidsteam van de school – ook in scholen met een meer diverse populatie – weten niet altijd hoe ze collega's het best ondersteunen, zowel op inhoudelijk als op procesmatig vlak.

Volgens theoretische bijdragen en handboeken over talenbeleid helpt de aanstelling van een talenbeleidscoördinator of -team (Bogaert & Van den Branden, 2011; Corson, 1999). Dat blijkt ook in de praktijk het geval te zijn: scholen met een inert of papieren talenbeleid hebben doorgaans geen talenbeleidscoördinator of – team aangesteld, of hebben dat maar heel recent gedaan. De aanstelling van verantwoordelijken is echter geen voldoende voorwaarde om een strategisch talenbeleid te kunnen voeren. In twee van de scholen met een inert en papieren talenbeleid is er bijvoorbeeld wel een team dat zich bezighoudt met talenbeleid, maar blijft de communicatie – laat staan samenwerking – met het team uit. Bovendien wordt het talenbeleid te weinig concreet, waardoor het talenbeleidsteam niet verder geraakt dan een visieontwikkeling of maatregelen die niet tot op de klasvloer geraken. In de school met een ad hoc beleid communiceert het talenbeleidsteam wel veel met rest van het team. Het talenbeleidsteam houdt de uitvoering van het talenbeleid echter sterk bij zich: de leden ontwikkelen materialen, maar die materialen dienen ter vervanging van afspraken over de praktijk zelf. Materialen zijn gewoonlijk hulpmiddelen om vernieuwing te realiseren, maar de interpretatie door de verschillende stakeholders weegt over het algemeen zwaarder door (Vermeir, 2019).

Echte, doelgerichte samenwerking waarbij het team gezamenlijke verantwoordelijkheid opneemt om de taalontwikkeling van leerlingen te bevorderen (Little, 1990), komt moeizaam tot stand in veel scholen, en dan vooral in de tso/bsc-scholen. De redenen daarvoor zijn divers: niet-taalleerkrachten staan niet altijd open voor samenwerking rond taal omdat ze dat niet als hun taak zien (Bunch, 2013; Elbers, 2010, 2012; Van Knippenberg, 2010), maar tegelijkertijd weten taalleerkrachten ook niet altijd hoe ze collega's kunnen ondersteunen, of welke rol ze best aannemen ten aanzien van collega's. Ook uit het kwantitatieve onderzoeksluik in een grotere steekproef van scholen (Vanbuel & Van den Branden, 2019), bleek dat vooral taalleerkrachten in

tso/bsc-scholen in mindere mate het gevoel hebben dat ze collega's van niet-taalklassen kunnen ondersteunen voor taalstimulering. Bovendien blijkt uit ander onderzoek 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). Vlaamse leerkrachten vormen echter 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 (Flemish Inspectorate, 2015) blijft de evaluatie van talenbeleid ook in de scholen uit onze steekproef eerder beperkt. In de scholen met een strategisch en ad hoc talenbeleid, die het hoogst scoren voor de strategie evaluatie, worden leerkrachten regelmatig bevraagd met als doel de talenbeleidsdoelen te evalueren en bij te sturen. De directeur blijkt hier een belangrijke rol te spelen, vooral in de vorm van aanmoediging en feedback aan het talenbeleidsteam (Robinson & Timperley, 2007). Op de uitvoering van het beleid hebben de talenbeleidsleden daarentegen weinig zicht en leerlingen worden evenmin betrokken.

### 5.3 Het verband tussen schooltalenbeleid en schooleffectiviteit

Aangezien de scholen in deze studie deel uitmaken van een uitgebreidere studie naar schooleffectiviteit en talenbeleid, kunnen we nagaan of bepaalde types van schooltalenbeleid gelinkt kunnen worden aan schooleffectiviteit en de bevordering van leerlingprestaties voor lezen.

Om te bepalen of een school 'effectief' is voor begrijpend lezen, kijken we naar de toegevoegde waarde die de school realiseerde in 2016, met de leerlingen in het tweede jaar van de tweede graad. In een eerste stap berekenen we het gemiddelde van de vaardigheidsscores van alle leerlingen per school. Dit is het feitelijke gemiddelde van de leerlingen. Vervolgens bepalen we welke gemiddelde score we hadden verwacht, gegeven de studierichting van de leerlingen én hun individuele kenmerken zoals hun geslacht, thuistaal en mate van onderwijskansarmoede (bepaald door de combinatie van de drie overige gebruikelijke indicatoren: het gezin krijgt een schooltoelage, woont in een buurt met veel schoolse vertraging, en de moeder heeft geen diploma van het secundair onderwijs). Dit is het verwachte gemiddelde. Vervolgens vergelijken we het feitelijke gemiddelde met het verwachte gemiddelde en zo bekomen we de 'toegevoegde waarde' die de school realiseert. Tot slot rangschikken we de scholen naargelang de toegevoegde waarde die ze realiseren. Scholen die significant minder toegevoegde waarde realiseren dan gemiddeld hebben een lage effectiviteit. Scholen die significant meer toegevoegde waarde realiseren dan gemiddeld, hebben een hoge effectiviteit. Het merendeel van de scholen realiseert echter een toegevoegde waarde die niet significant verschilt van het gemiddelde. Daarom onderscheiden we ook scholen die erg laag of hoog gerangschikt staan maar nipt niet significant lager of hoger dan gemiddeld scoren.

We bestuderen met andere woorden of scholen waarin leerlingen betere resultaten behalen voor leesvaardigheid in vergelijking met andere scholen – daarbij rekening houdend met



achtergrondkenmerken van leerlingen en scholen –, zich onderscheiden van minder effectieve scholen door middel van hun talenbeleid.

Uit de resultaten (Tabel 6) blijkt niet onmiddellijk een verband tussen het talenbeleidstype van de scholen en de leesprestaties van leerlingen. De school met het lukrake talenbeleid doet het eerder goed. Ze scoort ook hoog op de schaal die de implementatiestrategie meet: zij zet verschillende effectieve strategieën in om aan talenbeleid te werken. De school met het strategische talenbeleid scoort ook hoog op deze schaal, maar zij wijkt qua toegevoegde waarde niet af van het gemiddelde. De enige school met een lage toegevoegde waarde heeft een papieren talenbeleid, maar de andere school met een papieren talenbeleid wijkt niet af van het gemiddelde.

Tot slot realiseert de ene school met een inert talenbeleid een eerder lage toegevoegde waarde, terwijl de andere school de enige deelnemende school is die het significant beter doet dan de andere. Wanneer we inzoomen op deze school 4 - de school waarin de link tussen de leesprestaties en het talenbeleid het minst plausibel lijkt - zien we dat de school niet meteen sterk inzet op talenbeleid. De school heeft daarentegen wel een sterk uitgekiend zorgbeleid, met veel ruimte voor remediëring van leerlingen en compenserende maatregelen. Uit de vragenlijsten uit het kwantitatieve luik leiden we overigens af dat de leden van het GOK-/talenbeleidsteam niet allemaal weten of de school een talenbeleid heeft. De leerkrachten ervaren significant minder ondersteuning rond taalstimulering dan gemiddeld, maar geven wel aan enigszins samen te werken voor taalondersteuning. Taalleerkrachten in de school hebben echter het gevoel niet altijd veel ondersteuning te kunnen geven aan hun collega's van de niet-taalklassen, maar die score ligt niet significant onder het gemiddelde. Ook volgens de onderwijsinspectie – die de school doorlichtte tijdens het vorige schooljaar – is het talenbeleid van de school nog maar heel beperkt uitgewerkt, maar is er wel veel aandacht voor STICORDI-maatregelen. Het lijkt er dus op dat andere vormen van schoolbeleid, zoals het zorg- of GOK-beleid, een belangrijke vervangende rol kunnen spelen, of dat talenbeleid in die scholen óók (of vooral) gaat over redelijke aanpassingen van leerlingen met leermoeilijkheden. De overige scholen met een lage toegevoegde waarde voor leesvaardigheid hebben een inert of papieren talenbeleid.

*Tabel 6 Talenbeleidstypes en implementatiestrategie van talenbeleid naar schooleffectiviteit*

School ID	Schooleffectiviteit	Talenbeleidstype	Implementatiestrategie
1	Gemiddeld (eerder laag)	Inert	Laag
2	Laag	Papieren	Laag
3	Gemiddeld (eerder hoog)	Ad hoc	Hoog
4	Hoog	Inert	Laag
5	Gemiddeld	Strategisch	Hoog
6	Gemiddeld	Papieren	Laag

## Hoofdstuk 6: Conclusie

Scholen in Vlaanderen worden door de overheid gestimuleerd om een talenbeleid te implementeren, met als doel om de (taal)leerontwikkeling van leerlingen te stimuleren (Bogaert & Van den Branden, 2011). Onderzoek van de onderwijsinspectie (2015) gaf eerder al aan dat de meerderheid van de scholen werkt aan een talenbeleid, maar dat er zeker nog ruimte voor verbetering mogelijk was. Het inspectierapport bood evenwel geen zicht op de taalstimulerende maatregelen die schoolteams hanteren en de manier waarop talenbeleidsimplementatie verloopt. Deze studie trachtte de implementatie van talenbeleid in secundaire scholen te beschrijven en verschillen tussen scholen te verklaren.

Uit de kwalitatieve gegevens verzameld aan de hand van drie aparte focusgroepgesprekken met talenbeleidsleden, leerkrachten en leerlingen in zes scholen leiden we af dat schoolteams wel degelijk werk proberen te maken van een talenbeleid, ook al is een deel van de inspanning vaak niet zichtbaar, ook niet bij de leerlingen. In de ene school zijn veel documenten ontwikkeld die op het online leerplatform van de school te vinden zijn; in een andere school zijn al veel vergadermomenten gehouden om op het belang van taalstimulering te wijzen; en in nog andere scholen is talenbeleid vooral iets wat binnen de werking van het GOK-team of de leerkrachten van de taalvakken valt. Schoolbrede maatregelen die het meest zichtbaar zijn, zijn remediëringsmaatregelen voor leerlingen met specifieke (vaak anderstalige) profielen, of regels rondom spelfouten in niet-taalvakken.

Ons onderzoek toont tegelijkertijd aan dat een talenbeleid implementeren niet eenvoudig is. Tal van factoren, gaande van de schoolcontext, het beleid zelf, de stakeholders tot de implementatiestrategieën beïnvloeden het uiteindelijke talenbeleid dat de school voert. Teamleden ervaren talenbeleid als iets wat vooral bedoeld is voor scholen met anderstalige leerlingen, of ervaren het als een erg grote inspanning waarvoor ze geen ruimte meer hebben in hun takenpakket. Leerkrachten, zeker niet-taalleerkrachten, hebben het gevoel dat ze niet over de juiste competenties beschikken om leerlingen te ondersteunen, of beschouwen het als een taak voor de leerkrachten Nederlands. De schoolgrootte en andere vormen van schoolbeleid die eveneens aandacht vragen kunnen de implementatie van talenbeleid naar de achtergrond verdringen. Een specifieke taaktoewijzing, ondersteuning door de directie, en structurele communicatie over talenbeleid met het volledige team zijn enkele van de strategieën die op basis van dit kleinschalig casestudieonderzoek bevorderlijk lijken te zijn voor de implementatie van een talenbeleid. Die bevinding stemt overeen met ander onderzoek naar onderwijsvernieuwing en beleidsimplementatie (zie bv. Viennet & Pont, 2017). Zoals ook de onderwijsinspectie (2015) reeds vaststelde, blijft evaluatie van de talenbeleidsmaatregelen evenwel de achilleshiel in de scholen: haast niemand wéét of de afgesproken talenbeleidsmaatregelen nog gelden, worden uitgevoerd en/of succesvol zijn.

Aangezien de scholen in deze studie deel uitmaakten van een uitgebreider onderzoek naar talenbeleid en schooleffectiviteit, konden we het talenbeleid van de scholen bovendien linken aan de leesvaardigheid van leerlingen. De scholen waarin leerlingen hoog scoren hebben een strategisch of ad hoc talenbeleid en hanteren een combinatie van strategieën om talenbeleid te implementeren – al lijkt een sterk zorgbeleid ook de rol van talenbeleid te kunnen vervullen in één andere school. Echter, ook in de scholen met een sterk talenbeleid dreigt de goede stand van zaken te verwateren. In de school met het ad hoc talenbeleid zijn er momenteel zoveel acties en materialen in de omloop, dat het steeds minder duidelijk wordt welke doelstellingen de school eigenlijk nastreeft met haar talenbeleid. Op termijn is het niet ondenkbaar dat een gebrek aan opvolging ertoe zal leiden dat het talenbeleid van de school frustratie of weerstand met zich meebrengt (Knoster, 1991). In de school met het strategische talenbeleid dreigt de nieuwe focus op methodeonderwijs en het nieuwe pestbeleid de focus op talenbeleid te doen verzwakken.

Daaruit besluiten we dat talenbeleid blijvende aandacht nodig heeft in scholen om succesvol te kunnen worden geïmplementeerd en geïnstitutionaliseerd (Miles et al., 1987). Dat betekent dat er, vanuit het perspectief van onderwijsvernieuwing (Fixsen et al., 2005; 2013; Fullan, 2015), zowel moet worden ingezet op duidelijke vereisten voor scholen enerzijds, en ondersteuning op zowel inhoudelijk als procesmatig vlak voor schoolteams anderzijds.

# Bibliografie

- Agirdag, O. (2009). All languages welcomed here. *Educational Leadership*, 66(7), 20–26.
- 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.
- Barbier, S., Denies, K., Van den Branden, N., Dockx, J., De Fraine, B. (2017). *LiSO-project: Toetsen Nederlands einde derde leerjaar. Instrumentontwikkeling en resultaten*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Bogaert, N., & Van den Branden, K. (2011). *Handboek taalbeleid secundair onderwijs*. Leuven: Acco.
- Bunch, G. C. (2013). Pedagogical Language Knowledge: Preparing Mainstream Teachers for English Learners in the New Standards Era. <https://doi.org/10.3102/0091732X12461772>
- Clycq, N., Timmerman, C., Van Avermaet, P., Wets, J., & Hermans, P. (2014). *Oprit 14. Naar een schooltraject zonder snelheidsbeperkingen*. Leuven: Academia Press.
- Coburn, C. E., David Pearson, P., & Woulfin, S. (2010). Reading Policy in the Era of Accountability. In *Handbook of Reading Research, Volume IV*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203840412.ch24>
- Corson, D. (1990). *Language policy across the curriculum*. Clevedon/Bristol: Multilingual Matters.
- Corson, D. (1999). *Language policy in schools: a resource for teachers and administrators*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Crevits, H. (2014). *Beleidsnota 2014-2019 Onderwijs*.
- 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>
- Deci, E., & Ryan, R. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Dockx, J., Stevens, E., Fidlers, I., Custers, C., De Fraine, B. (2014). *LiSO-Project: Toetsen Nederlands begin eerste leerjaar. Instrumentontwikkeling en resultaten*. Leuven: Steunpunt Studie -en Schoolloopbanen.
- Durlak, J., & DuPre, E. (2008). Implementation matters: a review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 237–350.
- Elbers, E. (2010). Learning and social interaction in culturally diverse classrooms. In K. Littleton, C.

- Wood, & J. Kleine Staarman (Eds.), *International Handbook of Psychology in Education* (pp. 277–310). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- 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.
- Fischer, F., Miller, G. J., & Sidney, M. S. (2006). *Handbook of Public Policy Analysis: Theory, Politics, and Methods* (1st ed.). Routledge.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. Tampa, Florida.
- Fullan, M. (2015). *The New Meaning of Educational Change* (fifth). New York: Teachers College Press/Routledge.
- Fusch, P. I., & Ness, L. R. (2015). Are We There Yet? Data Saturation in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 20(9), 1408-1416.
- Guest, G., Namey, E., & Mckenna, K. (2017). How Many Focus Groups Are Enough? Building an Evidence Base for Nonprobability Sample Sizes. *Field Methods*, 29(1), 3–22. <https://doi.org/10.1177/1525822X16639015>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Oxford: Routledge.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995–1006. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.009>
- Kelchtermans, G. (2009). Teachers and Teaching: Theory and Practice Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teaching and Teachers: Theory and Practice*, 15(2), 257–272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.01.004>
- Little, J. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509–536.
- Lo Bianco, J., & Aliani, R. (2013). *Language planning and student experiences. Intention, rhetoric and implementation*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- 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 *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.
- May, S. (2007). Sustaining Effective Literacy Practices Over Time in Secondary Schools: School Organisational and Change Issues. *Language and Education*, 21(5), 387–405.  
<https://doi.org/10.2167/le799.0>
- Menken, K., & García, O. (2010). *Negotiating language policies in schools : educators as policymakers*. Routledge.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook*.
- Mortelmans, D. (2013). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven: Acco.
- Neeleman, A. (2019). The scope of school autonomy in practice: An empirically based classification of school interventions. *Journal of Educational Change*, 20(1), 31–55.  
<https://doi.org/10.1007/s10833-018-9332-5>
- OECD. (2004). *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*.
- Onderwijsinspectie. (2015). *Onderwijsspiegel 2015. Jaarlijks rapport van de Onderwijsinspectie*. Brussel.
- Onderwijsinspectie. (2019). *Onderwijsspiegel 2019*. Brussel.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Damme, J. Van, Townsend, T., Teddlie, C., & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197–230.  
<https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885450>
- 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.
- Scheerens, J. (2016). *Educational Effectiveness and Ineffectiveness*. Dordrecht: Springer.  
<https://doi.org/10.1007/978-94-017-7459-8>
- Smet, P. (2011). *Samen taalgrenzen verleggen*. Brussel.
- Steurbaut, E. (2018). *De toekomst van het vak Nederlands. Hoe zien leerlingen van de 3e graad aso en tso de toekomst van het vak Nederlands?* KU Leuven.
- Struyf, E., Verschueren, K., Van Mieghem, A., & Swinnen, L. (2020). *Onderzoekslijn 1.4: M-decreet in de Vlaamse scholen: praktijken en achterliggende processen en mechanismen: Syntheserapport met aanbevelingen voor beleid en praktijk*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Falmer Press.
- Van, A., Wildt, D., Van, P., Mieke, A. &, & Houtte, V. (2017). Opening up towards children's languages: enhancing teachers' tolerant practices towards multilingualism. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(1), 136–152.

<https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1252406>

- Van Avermaet, P., Agirdag, O., Slembrouck, S., Struys, E., Van de Craen, P., Van Houtte, M., ... Van Hulle, E. (2015). *MARS. Meertaligheid als realiteit op school*. Brussel.
- Van Avermaet, P., Van Houtte, M., & Van den Branden, K. (2011). Promoting equity and excellence in education. An overview. In K. Van den Branden, P. Van Avermaet, & M. Van Houtte (Eds.), *Equity and Excellence in Education. Towards Maximal Learning Opportunities for All Students* (pp. 1–20). New York: Routledge.
- Van den Branden, K. (2010). *Handboek taalbeleid lager onderwijs*. Leuven: Acco.
- Van den Branden, K. (2017). Taalbeleid in Vlaamse basisscholen: terugblik, balans en vooruitblik. In *Taal leren. Van kleuters tot volwassenen* (pp. 79–100). Leuven: Lannoo Campus.
- Van Knippenberg, M. A. J. (2010). *Nederlands in het middelbaar beroepsonderwijs: Een casestudy in de opleiding Helpende Zorg*. Eburon, Delft/Zutphen.
- Vanblaere, B., Tuytens, M., & Devos, G. (2017). *Personeelsbeleid in onderwijs: Een review van veelvoorkomende HRM-praktijken in scholen*. Gent.
- Vanbuel, M., Boderé, A., & Van Den Branden, K. (2017). *Helpen talenbeleid en taalscreening taalgrenzen verleggen? Een reviewstudie naar effectieve taalstimuleringsmaatregelen*. Gent.
- Vandenbroucke, F. (2007). *De lat hoog voor talen in iedere school. Goed voor de sterken, sterk voor de zwakken*. Brussels.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2010). Educational Psychologist Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19–31. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4)
- Vekeman, E., Devos, G., & Valcke, M. (2016). Human resource architectures for new teachers in Flemish primary education. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(6), 970–995. <https://doi.org/10.1177/1741143215587309>
- 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>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods (Fifth)*. London: SAGE.
- Ysenbaert, J., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2020). *Evaluatie en diversiteit in het basis- en secundair onderwijs. Eindrapport*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.

# Bijlagen

## Interviewleidraden focusgroepgesprekken

Tabel 7 Interviewleidraad focusgroepgesprek met talenbeleidsteam

Openingsfase  (5 min)	(jezelf en het onderzoek kort voorstellen)  In het komende uur zou ik het dus met u willen hebben over ‘taal’ bij u op school. Het zal onder meer gaan over de manier waarop jullie rond taal werken en jullie dat ervaren. Er kunnen geen foute antwoorden zijn, want het gaat over de manier waarop <i>jullie</i> dat aanpakken. Als dat goed is voor u, ga ik het gesprek wel opnemen, zodat ik het achteraf kan beluisteren en nu mijn volledige aandacht aan ons gesprek kan besteden. Uw anonimiteit is zeker gewaarborgd.  Vragen om zichzelf kort voor te stellen.
Inleidingsvraag (5 min)	Vragen naar schoolfeedbackrapport: wat vond u ervan? Komen de bevindingen overeen met uw verwachtingen?
Transitiefase (5 min)	Als u het woord ‘talenbeleid’ hoort, waaraan denkt u dan? En ‘taalbeleid’? (cf. roepen die twee termen dezelfde ideeën op?)
Sleutelvragen  (10 min)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Hoe</b> zou u het talenbeleid van uw school omschrijven? (<b>praktijk</b>) <ul style="list-style-type: none"> <li>o Zijn er gezamenlijke afspraken over taal? Waarom wel, waarom niet? <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Wat houden die afspraken in? (+ formeel in talenbeleidsplan of informeel?)</li> <li>▪ Hoe zijn die afspraken tot stand gekomen? (Wie? Wanneer, waarom?)</li> <li>▪ Hoe ervaart het team die afspraken volgens u?</li> <li>▪ Zijn er ook afspraken gemaakt over evaluatie? Over thuishalen van leerlingen?</li> </ul> </li> <li>o Ondernemen jullie bepaalde acties met het schoolteam? Welke acties ondernemen jullie in het kader van jullie talenbeleid? <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hoe zijn jullie tot die acties gekomen?</li> <li>▪ Wat willen jullie met die acties bereiken? (cf. doelgerichtheid?)</li> </ul> </li> <li>o Wie is er bij die afspraken/acties betrokken? <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Wie heeft die acties bepaald?</li> <li>▪ Wie voert uit?</li> <li>▪ Volgt iemand ze op? Wie volgt op?</li> <li>▪ Wat gebeurt er daarna?</li> <li>▪ Wat is jullie rol?</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>



<p>(25 min)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Wat is de rol van uw team?</li> <li>▪ Wat vindt u van die rolverdeling?</li> <li>- Wat zijn volgens u <b>factoren</b> die ervoor gezorgd hebben dat het talenbeleid er op dit moment zo uitziet? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Waarom zijn ze ermee begonnen, beginnen ze ermee of zouden ze ermee willen beginnen?</li> <li>○ Hoe zijn ze ermee begonnen?</li> <li>○ Wat was/is uw rol?</li> <li>○ Wat stimuleerde/stimuleert de school/het team om op die manier aan de slag te gaan? (cf. ook polsen naar professionaliseringsinitiatieven)</li> <li>○ Wat remt u af? Waarom?</li> <li>○ Ondersteunt iemand? Op welke manier?</li> <li>○ Hebben jullie een talenbeleidscoördinator? Zo ja, wat is haar rol?</li> </ul> </li> <li>- Jullie hebben allerlei afspraken gemaakt/acties voorgesteld om rond taal te werken op school. Hoe verloopt dat in de praktijk? (<b>implementatie</b>) <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hebben jullie de acties/afspraken goed kunnen uitvoeren? Hoe komt dat?</li> <li>○ Welke factoren maken het gemakkelijker of net moeilijker om die acties ook daadwerkelijk om te zetten in de praktijk? <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hoe verloopt de samenwerking tussen jullie en de leerkrachten op het vlak van talenbeleid?</li> <li>▪ Wat is de rol van de talenbeleidscoördinator?</li> <li>▪ Worden jullie hierbij (ook) ondersteund? Hoezo?</li> </ul> </li> <li>○ Bent u tevreden over het talenbeleid/de aanpak rond taal van de school? Wat loopt goed, wat loopt minder goed?</li> <li>○ Zijn er nog dingen die jullie nu niet ondernemen maar in de toekomst wel graag zouden willen uitproberen?</li> </ul> </li> <li>- Heeft het gevoerde talenbeleid <b>effect</b> volgens u? (cf. wordt de effectiviteit van het talenbeleid nagegaan?) Waarom wel/niet? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Welke actie(s) zou u omschrijven als succesvol? Welke acties lopen minder goed? Waaraan zou u dat toeschrijven?</li> <li>○ Wat zorgt er volgens u voor dat die acties (minder) goed lopen?</li> <li>○ Sommige scholen geven aan dat ze het gevoel hebben dat hun acties rond taal weinig invloed hebben op de taalontwikkeling van hun leerlingen. Ervaart uw team dat ook? Hoe komt dat?</li> <li>○ Wat moet een talenbeleid realiseren voor u?</li> </ul> </li> </ul>
<p>(8 min)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jullie worden ook gevraagd om de taalvaardigheid van leerlingen die voor het eerst instromen in kaart te brengen door middel van een <b>taalscreening</b>. Kunt u mij daar iets meer over vertellen? Hoe gaat dat in z'n werk? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Wat is uw rol bij de taalscreening?</li> <li>○ Wat is de rol van de leerkrachten bij de taalscreening?</li> <li>○ Is er een verschil met de periode van voor de taalscreening verplicht was?</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hebben jullie het gevoel dat er voldoende expertise is in de school omtrent taalstimulering en taalscreening?</li> <li>○ Worden jullie ondersteund?</li> <li>○ Wat loopt goed, wat loopt minder goed?</li> <li>○ Wat vindt u van die maatregel?</li> <li>○ Waarom werd die maatregel volgens u ingevoerd?</li> <li>○ Hoe past de taalscreening in het talenbeleid van uw school?</li> <li>○ Heeft de taalscreening effect volgens u? Waarop en hoe komt dat?</li> </ul>
<p>Besluit (2 min)</p>	<p>Korte samenvatting geven van zaken die aan bod zijn gekomen en vragen of ze het ermee eens zijn.</p> <p>Als u een tip mocht geven aan andere scholen die bezig zijn met de uitwerking van een talenbeleid, welke zou dat dan zijn? EN/OF: als u het talenbeleid van uw dromen kon uitwerken, hoe zou dat er dan uitzien?</p> <p>Wilt u nog iets kwijt over dit onderwerp? Is er iets niet aan bod gekomen tijdens ons gesprek?</p>

Tabel 8 Interviewleidraad focusgroep leerkrachten

<p>Openingsfase (5 min)</p>	<p>(jenzelf en het onderzoek kort voorstellen)</p> <p>In het komende uur zou ik het dus met u willen hebben over ‘taal’ bij u op school. Het zal onder meer gaan over de manier waarop jullie rond taal werken en jullie dat ervaren. Er kunnen geen foute antwoorden zijn, want het gaat over de manier waarop <i>jullie</i> dat aanpakken. Als dat goed is voor u, ga ik het gesprek wel opnemen, zodat ik het achteraf kan beluisteren en nu mijn volledige aandacht aan ons gesprek kan besteden. Ik ben de enige die naar de opname zal luisteren en uw anonimiteit is zeker gewaarborgd.</p> <p>Vooraleer we aan ons gesprek beginnen, zou ik nog even willen vragen om jullie zelf kort voor te stellen.</p>
<p>Inleidingsfase (5 min)</p>	<p>Vorig schooljaar hebben (enkelen van) jullie een vragenlijst over taalstimulering ingevuld en hebben jullie leerlingen leestoetsen gemaakt. Wat vond u daarvan? (cf. op de hoogte van de resultaten uit het schoolfeedbackrapport?)</p>
<p>Transitiefase (5 min)</p>	<p>Waaraan denk je als je het woord ‘talenbeleid’ hoort? En ‘taalbeleid’? Betekenen die twee termen voor jullie hetzelfde? Waarom wel, waarom niet?</p>
<p>Sleutelvragen</p>	<p>- <b>Acties en afspraken</b> rond taal op school</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Schrijf de 3 belangrijkste afspraken eens op die jullie op school hebben rond taal. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hoe zijn die afspraken tot stand gekomen?</li> <li>▪ Wat willen jullie ermee bereiken?</li> </ul> </li> </ul>

(15 min)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ In welke mate staan jullie erachter? (bv. cijfer van 1 tot 10)</li> <li>▪ In welke mate worden die afspraken ook nageleefd? Hoe komt dat?</li> <li>▪ Zijn er ook expliciete afspraken gemaakt over de evaluatie van taal of evaluatie in het algemeen in het kader van het talenbeleid?</li> <li>▪ Over thuishalen? Over taal in andere vakken?</li> <li>▪ Zijn er nog dingen die jullie willen uitproberen?</li> <li>○ Wie is er bij die afspraken/acties betrokken? <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Wie heeft die acties bepaald?</li> <li>▪ Wie voert uit?</li> <li>▪ Volgt iemand ze op? Wie volgt op?</li> <li>▪ Wat gebeurt er daarna?</li> <li>▪ Wat is uw rol?</li> <li>▪ Wat vindt u van die rolverdeling?</li> <li>▪ Sommige leerkrachten in andere scholen geven aan dat ze weinig ondersteuning voelen om die afspraken en acties ook daadwerkelijk om te zetten in de praktijk. Hoe zit dat bij jullie?</li> <li>▪ Vindt u dat u voldoende kansen/ruimte krijgt om ze uit te proberen?</li> <li>▪ Heeft uw school een talenbeleidscoördinator? Wat is haar rol?</li> </ul> </li> <li>○ Neem een figuurtje waarvan u vindt dat het goed weergeeft hoe u zich voelt als het gaat over taalstimulering. (figuurtjes van CTO die gebruikt worden in vormingstrajecten) <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bent u tevreden met uw eigen aanpak rond taal? Met de manier waarop u de taalontwikkeling van uw leerlingen bevordert? Waarom wel, waarom niet?</li> <li>▪ Zelfde oefening, maar nu voor talenbeleid. Bent u tevreden met de aanpak van het talenbeleid van uw school? Waarom wel, waarom niet?</li> </ul> </li> </ul>
(5 min)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wat zijn volgens u <b>factoren</b> die ervoor gezorgd hebben dat het talenbeleid/de manier waarop de school werkt rond taal er op dit moment zo uitziet? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Waarom zijn jullie ermee begonnen, beginnen jullie ermee of zouden jullie ermee willen beginnen? Waarom zijn jullie er niet gezamenlijk mee begonnen?</li> <li>○ Hoe zijn jullie ermee begonnen?</li> <li>○ Wat was/is uw rol? Wat zou uw rol moeten zijn?</li> <li>○ Wat stimuleerde/stimuleert het team om op die manier aan de slag te gaan en te blijven?</li> <li>○ Wat remt u af? Waarom?</li> <li>○ Wie ondersteunt?</li> </ul> </li> <li>- Heeft het gevoerde talenbeleid <b>effect</b> volgens u? (cf. wordt de effectiviteit van het talenbeleid nagegaan?) Waarom wel/niet? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Lukt het om de afspraken/acties ook daadwerkelijk om te zetten in de praktijk?</li> <li>○ Noem eens de meest succesvolle actie/afpraak op dit moment. Waarom is die actie/afpraak succesvol?</li> </ul> </li> </ul>

(25 min)	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Sommige scholen geven aan dat ze het gevoel hebben dat hun acties rond taal weinig invloed hebben op de taalontwikkeling van hun leerlingen. Ervaart uw team dat ook? Hoe komt dat?</li> <li>○ Wat is uw gevoel daarbij?</li> <li>○ Hoe verloopt de samenwerking met het beleidsteam?</li> </ul> <p>- De school wordt ook gevraagd om de taalvaardigheid van leerlingen die voor het eerst instromen in kaart te brengen door middel van een <b>taalscreening</b>. Kunt u mij daar iets meer over vertellen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Wat wordt er met de resultaten gedaan?</li> <li>○ Wat is uw rol bij de taalscreening?</li> <li>○ Is er een verschil met de periode van voor de taalscreening verplicht was?</li> <li>○ Wat vinden jullie van die maatregel?</li> <li>○ Waarom werd die maatregel volgens jullie ingevoerd?</li> <li>○ Ervaart u een effect van die maatregel? Vinden jullie de maatregel succesvol?</li> </ul>
<p>Besluit</p> <p>(2 min)</p>	<p>Kort samenvatten wat er gezegd is en polsen of dat correct geïnterpreteerd is.</p> <p>Als jullie een tip mochten geven aan andere scholen die een talenbeleid uitwerken, welke zou dat dan zijn?</p>

Tabel 9 Interviewleidraad focusgroep leerlingen

<p>Openingsfase</p> <p>(5 min)</p>	<p>(Jezelf kort voorstellen)</p> <p>Met dit onderzoek over taalstimulering en taalscreening proberen we een duidelijk beeld te krijgen van de manier waarop scholen rond taal werken.</p> <p>Er kunnen geen foute antwoorden zijn. Als dat goed is voor jullie, ga ik het gesprek wel opnemen, zodat ik het achteraf kan beluisteren en nu mijn volledige aandacht aan ons gesprek kan besteden. Alle reacties worden geanonimiseerd.</p> <p>(Vragen om zichzelf kort voor te stellen)</p>
------------------------------------	--

Inleidingsvraag (5 min)	In het komende uur zou ik het dus jullie willen hebben over 'taal' bij jullie op school. Wat roept dat bij jullie op, 'taal'?
Transitiefase (5 min)	Hebben jullie al van het woord 'talenbeleid' gehoord? Of 'taalbeleid'? (cf. roepen die twee termen dezelfde ideeën op?)
Sleutelvragen  (45 minuten)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Zijn jullie op de hoogte van het talenbeleid van jullie school? Zo ja, hoe</b> zouden jullie dat omschrijven? <ul style="list-style-type: none"> <li>o Weten jullie ook waarom dat er zo uitziet, hoe dat stond stand is gekomen en waarom?</li> <li>o Hoe verloopt dat in de praktijk?</li> <li>o Werkt dat talenbeleid/taalbeleid?</li> </ul> </li> <li>- Indien niet op de hoogte van schooltalenbeleid: <b>Hoe</b> werken jullie hier op school rond taal/aan taalvaardigheid? <ul style="list-style-type: none"> <li>o Binnen het vak Nederlands/de taalvakken (overlap?)</li> <li>o Wordt er binnen andere vakken ook iets gedaan met taal? Hoe?</li> </ul> </li> <li>- Hoe wordt jullie taalvaardigheid <b>geëvalueerd, beoordeeld of opgevolgd?</b></li> <li>- Hoe wordt hier op school omgegaan met <b>meertaligheid (en thuishalen)?</b></li> <li>- Wat vinden jullie ervan dat dat allemaal die manier gebeurt?</li> <li>- Denken jullie dat dat <b>effect</b> heeft?</li> <li>- Wat kan beter/slechter? Hoe kan het beter/slechter?</li> </ul>
Besluit  (2 min)	<p>Korte samenvatting geven van zaken die aan bod zijn gekomen en vragen of ze het ermee eens zijn.</p> <p>De zaken die aan bod zijn gekomen, maken eigenlijk allemaal deel uit van het talenbeleid van een school. Als jullie een tip mochten geven aan de mensen die hier op school bezig zijn met de uitwerking van een talenbeleid, wat zou dat dan zijn?</p> <p>Wilt er iemand nog iets kwijt over dit onderwerp? Is er iets niet aan bod gekomen tijdens ons gesprek?</p>