



TAAALSTIMULERENDE MAATREGELEN IN DE PRAKTIJK

Kwantitatief onderzoek naar talenbeleid
in secundaire scholen

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



TAALSTIMULERENDE MAATREGELEN IN DE PRAKTIJK

Kwantitatief onderzoek naar talenbeleid
in secundaire scholen

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

Promotor: Kris Van den Branden

Research paper SONO/SONO/2019.OL1.5/1

Gent, april 2019

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

Voorwoord

Dit onderzoeksrapport kadert binnen onderzoekslijn 1.5 ‘Taalstimulerende maatregelen in de praktijk’ van het Steunpunt voor Onderwijsonderzoek (SONO). SONO heeft als doel om beleidsvoorbereidend onderzoek te voeren rond verschillende thema’s die door de Vlaamse Overheid als prioritair en relevant worden beschouwd.

Sinds 2007 worden alle scholen in Vlaanderen gestimuleerd om een actief talenbeleid uit te werken (Vandenbroucke, 2007; Smet, 2011; Crevits, 2014). Vanaf 2014 zijn alle scholen bovendien verplicht om de taalvaardigheid Nederlands van leerlingen die voor het eerst instromen in een Nederlandstalige school te screenen.

Het onderzoek naar taalstimulering wil nagaan hoe de implementatie van die talenbeleidsmaatregelen verloopt in scholen aan de hand van drie doelstellingen:

- 1) de implementatie van talenbeleid en taalscreening van secundaire scholen in kaart brengen;
- 2) nagaan welke factoren de implementatie van talenbeleid en taalscreening beïnvloeden;
- 3) bestuderen welke impact talenbeleid en taalscreening hebben op de taalvaardigheid van leerlingen.

In dit rapport worden de resultaten beschreven van een kwantitatief onderzoek dat tijdens het schooljaar 2017-2018 plaatsvond in 18 Vlaamse secundaire scholen. Aan de hand van vragenlijsten werden leerkrachten en talenbeleidsleden bevroegd over het talenbeleid van de school. De leerlingen maakten in het kader van het LiSO-onderzoek (Stevens et al., 2015), dat onderzoek doet naar de schoolloopbanen van leerlingen in het secundair onderwijs, een toets begrijpend lezen.

Aanvullend op dit kwantitatieve luik werd ook een kwalitatief onderzoek gevoerd in enkele secundaire scholen. Bovendien voerden we ook onderzoek naar het talenbeleid in het lager onderwijs. We verwijzen naar het syntheserapport dat de vier deelrapporten bundelt voor een overkoepelende beleidssamenvatting.

Gelieve naar deze publicatie te verwijzen als volgt:

Vanbuel, M., Denies, K., Vandommele, G., & Van den Branden, K. (2019). Talenbeleid en taalscreening in secundaire scholen. Praktijk, implementatie en impact. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.

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

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

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

© 2019 STEUNPUNT ONDERWIJSONDERZOEK

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

Deze publicatie is ook beschikbaar via www.steunpuntsono.be

Inhoud

Voorwoord	3
Inhoud	5
Inleiding	6
Hoofdstuk 1 Achtergrond	11
Hoofdstuk 2 Onderzoeksvragen	14
Hoofdstuk 3 Methode	15
Hoofdstuk 4 Resultaten	25
Hoofdstuk 5 Discussie en conclusie	57
Bibliografie	63

Beleidssamenvatting

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

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

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

Voor deze studie werd gebruik gemaakt van longitudinale achtergrondgegevens en toetsresultaten begrijpend lezen van 1400 leerlingen in 18 secundaire scholen die werden verzameld in het kader van het LiSO-onderzoek (Stevens et al., 2015). Voor leerkrachten en (talen)beleidsleden uit die scholen voorzagen we extra vragenlijsten die peilden naar het talenbeleid en de taalscreeningspraktijk van de school. Ongeveer 1200 leerkrachten en 61 beleidsleden vulden de vragenlijst volledig in.

De verplichte taalscreening in de praktijk

Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat alle scholen de taalvaardigheid Nederlands screenen van instromende leerlingen. Op één school na gebruiken de scholen daarvoor een genormeerde en gestandaardiseerde toets. De andere school baseert zich op observaties. Er wordt voornamelijk gescreend op het gebied van woordenschat en leesvaardigheid.

Hoewel de meeste (talen)beleidsleden de richtlijnen rond de verplichte taalscreening voldoende duidelijk vinden, konden we wel verschillen vaststellen tussen beleidsleden van verschillende scholen. Dat de beleidsleden van beide scholen zonder talenbeleidsplan de regelgeving rond de

taalscreening minder duidelijk vinden, verbaast niet zozeer: die scholen ervaren de taalstimuleringsmaatregelen in het algemeen als minder duidelijk dan de scholen met een talenbeleidsplan. Het gebrek aan duidelijkheid zorgde er mogelijk mee voor dat er nog geen talenbeleidsplan opgesteld werd, en bijgevolg was er ook nog geen proces dat duidelijkheid kon verschaffen. Voor scholen zoals deze zou externe begeleiding de vicieuze cirkel kunnen doorbreken. Er is in de meeste scholen zeker ook nog verbetering mogelijk in de mate waarin de taalscreeningsresultaten gebruikt worden om leerkrachten te informeren en het talenbeleid vorm te geven.

Taalstimuleringsmaatregelen en verschillen tussen scholen en teamleden

De overgrote meerderheid van de scholen in onze steekproef beschikt over een talenbeleidsteam. Dat team valt in de praktijk veelal samen met het SES- of GOK-team of met de vakgroep taal. De vraag of de school ook een talenbeleidsplan heeft, wordt minder eenduidig beantwoord door de beleidsleden: er is niet altijd overeenstemming binnen de school. Dit wijst er meteen op dat de formele afspraken binnen de school niet steeds door iedereen gekend zijn, zelfs niet door de beleidsleden die volgens de schooldirectie het beste zicht hebben op het talenbeleid van de school. De talenbeleidsleden en taalleerkrachten zijn volgens de beleidsleden het sterkst betrokken bij de ontwikkeling en implementatie van de taalstimuleringsmaatregelen in de school, gevolgd door de directie en de zorgcoördinator. Vakleerkrachten zijn doorgaans 'in zekere mate' betrokken bij de afspraken rond taalstimulering.

We zien daarnaast een redelijk sterke bereidheid rond taalstimulering bij teamleden in alle scholen. De meerderheid van de beleidsleden geeft aan dat er binnen de school over de verschillende graden heen mogelijkheden zijn om gezamenlijke talenbeleidsdoelen te stellen; in slechts de helft van de scholen gebeurt dat momenteel echter al. Vooral in scholen die overwegend aso-studierichtingen aanbieden kan die samenwerking versterkt worden.

Ook individuele leerkrachten blijken sterk gemotiveerd om de taalontwikkeling van leerlingen te stimuleren in zijn of haar vak: ruim 70% van de leerkrachten ziet het als zijn taak om in alle lessen naast zijn zaakvakdoelen ook bezig te zijn met de schooltaalontwikkeling van leerlingen. De meerderheid ervaart de taalvaardigheid Nederlands van zijn of haar leerlingen evenwel niet als een struikelblok voor de lessen, al zijn er verschillen naargelang het vak en de graad waarin leerkrachten lesgeven. Leerkrachten die een taalvak geven ervaren de taalvaardigheid van leerlinge logischerwijze vaker als een struikelblok. Taalleerkrachten zijn bovendien significant meer geëngageerd om taalgericht les te geven dan collega's van niet-taalvakken. Verder ervaren vooral leerkrachten uit de derde graad taal als struikelblok in hun lessen. Wellicht is de schooltaal die in hun lessen gebruikt wordt abstracter dan in de lagere jaren, net omwille van de complexiteit van de thema's die in hun lessen aan bod komen (zie ook Bogaert & Van den Branden, 2011).

Opmerkelijk is dat slechts de helft van de taalleerkrachten aangeeft het gevoel te hebben zijn collega's voldoende te kunnen ondersteunen op het vlak van taalstimulering. De samenwerking tussen taalleerkrachten en niet-taalleerkrachten, die belangrijk is om een talenbeleid te kunnen doen slagen, lijkt dus niet ten volle benut te worden. Dat probleem lijkt bovendien groter in de lagere graden, en in scholen die tso/bsso-studierichtingen aanbieden. Mogelijk ervaren

taalleerkrachten die lesgeven in de hogere graden zich meer als ‘expert’ in hun vakgebied ten aanzien van collega’s dan leerkrachten uit de lagere graden. Leerkrachten die lesgeven in de derde graad hebben doorgaans een opleiding in één specifiek vakgebied genoten, terwijl leerkrachten in de lagere graden vaak meerdere vakken geven. Dat de samenwerking tussen taalleerkrachten en niet-taalleerkrachten in tso/bsc-scholen minder voor de hand liggend is, kan te maken hebben met de complexiteit van de talige noden van leerlingen.

Qua samenwerking voor taalstimulering tussen leerkrachten in het algemeen is er in de secundaire scholen in onze steekproef zeker ook nog ruimte voor verbetering. Leerkrachten geven tegelijkertijd aan dat er voldoende mogelijkheden zijn op vlak van ondersteuning. Er lijkt dus opnieuw potentieel te zijn, maar dit vertaalt zich nog niet altijd voldoende in gecoördineerde acties. Het is wel zo dat leerkrachten die lid zijn van het talenbeleidsteam meer samenwerking en ondersteuning ervaren dan hun collega’s. Leerkrachten die lesgeven in de eerste graad ervaren meer samenwerking én ondersteuning voor taalstimulering dan hun collega’s in de derde graad.

Talenbeleid en taalvaardigheid

Tot slot onderzochten we de samenhang met de prestaties van de leerlingen. Na controle voor hun aanvangsprestaties en achtergrondkenmerken stelden we weinig samenhang vast met kenmerken van het talenbeleid in de school. We zagen dat leerlingen in scholen mét talenbeleidsplan het beter doen dan leerlingen in scholen zonder talenbeleidsplan, maar aangezien deze tweede categorie slechts twee scholen betreft, kunnen we hier geen sterke conclusies aan verbinden. Verder stelden we enkel een significante rol vast voor de talige ondersteuning die taalleerkrachten bieden aan hun collega’s. Hoe meer talige ondersteuning taalleerkrachten zeggen te geven aan hun collega’s, hoe lager de leesprestaties van de leerlingen. Deze vaststelling verbaast niet: vermoedelijk is er in deze scholen sprake van een grotere nood waar gelukkig wel op ingespeeld wordt. Zeker in deze scholen zou het interessant zijn om gebruik te maken van de ruimte voor groei die er nog is in de ondersteuningscapaciteit van de taalleerkrachten. Zoals ook aangegeven werd, hebben zij lang niet altijd het gevoel dat ze hier voldoende toe in staat zijn.

Hoewel deze kwantitatieve studie eerste inzichten oplevert over het talen- en taalscreeningsbeleid van Vlaamse secundaire scholen, blijven er ook enkele vraagtekens staan. Het is op basis van dit onderzoek bijvoorbeeld onduidelijk van welke kwaliteit het talenbeleid in scholen is, en welke concrete maatregelen schoolteams nemen om de taalontwikkeling van leerlingen te bevorderen. Daarom gaan we in een tweede, kwalitatief casestudieonderzoek diepgaander in op de taalstimuleringsmaatregelen en het talenbeleid van een aantal welgekozen scholen. De resultaten van dat onderzoek worden beschreven in SONO/2020.OL1.5/2 (Vanbuel et al., 2020). Bovendien voerden we ook onderzoek naar het talenbeleid in het lager onderwijs (SONO/2018.OL1.5/1; SONO/2019.OL1.5/1). We verwijzen naar het syntheserapport dat de vier deelrapporten bundelt voor een overkoepelende beleidssamenvatting (Vanbuel, Vandommele & Van den Branden, 2020a; 2020b).

Inleiding

Een schooltalenbeleid deed in de late jaren '60 van de vorige eeuw zijn intrede in het onderwijsbeleid van verschillende Westerse landen. Onderzoekers, onderwijskundigen en beleidsmakers waren tot de vaststelling gekomen dat het onderwijs niet voor iedereen even goed werkte. Met name leerlingen die opgroeiden in gezinnen uit een lagere socio-economische klasse of die een andere thuistaal hadden dan de taal die op school als instructietaal werd gebruikt, deden het onmiskenbaar minder goed op school dan hun klasgenoten (Britton et al., 1975; Bullock et al., 1975; Kaplan & Baldauf, 1997; Kinneavy, 1983; OECD, 2004; Stock, 1986).

Tegelijkertijd groeide de theoretische en empirische onderzoeksliteratuur over de verschillende functies van taal en schooltaal in het bijzonder. Taal werd gezien als de sleutel die toegang verleent tot alle kennis (Bunch, 2013; Galguera, 2011; Halliday, 1993; Schleppegrell, 2004). Via taal verwerven leerlingen inzicht in nieuwe zaken en kunnen ze erover reflecteren. Taal moest dus een focuspunt worden in alle vakken en een schooltalenbeleid moest daarvoor zorgen. Een schooltalenbeleid bevat alle maatregelen en praktijken van een schoolteam over de vreemde taalvakken, het vak Nederlands, de omgang met schooltaal in andere vakken en de taal of talen gebruikt voor communicatie. Via een schooltalenbeleid zou elke leerkracht een taalleerkracht worden en de taalontwikkeling van leerlingen mee stimuleren en ondersteunen (Corson, 1990, 1999; May, 1997).

Sinds 2007 vraagt de Vlaamse Overheid aan alle scholen die door haar gefinancierd en gesubsidieerd worden om een actief talenbeleid te voeren (Vandenbroucke, 2007; Smet, 2011; Crevits, 2014). Sinds mei 2014 zijn scholen ook verplicht de taalvaardigheid te screenen van alle leerlingen die voor het eerst instromen in een Nederlandstalige lagere of secundaire school. De taalscreening stelt scholen in staat om te bepalen of een leerling meer uitdaging dan wel ondersteuning voor taal nodig heeft (Smet, 2011).

Anno 2019, meer dan 10 jaar na de opname van taalbeleid in het onderwijsbeleid van de Vlaamse regering, weten we vooralsnog weinig over de wijze waarop schoolteams hun talenbeleid uitwerken. Op enkele oudere (Nederlandse) casestudies in het secundair onderwijs (Kroon & Vallen, 2000; Meestringa & Tordoir, 1999) en het talenbeleidsonderzoek van de Vlaamse Onderwijsinspectie (2015) na is er weinig empirisch onderzoek voorhanden dat de implementatie van talenbeleid in scholen in kaart brengt. Die onderzoeken gaan overigens niet in op verbanden tussen een schooltalenbeleid en de taalvaardigheid van de leerlingen. Over de meer recent ingevoerde taalscreening is er vooralsnog geen onderzoek beschikbaar.

In deze studie gaan we na hoe 18 Vlaamse secundaire scholen de talenbeleidsmaatregelen implementeren die de overheid voorschrijft. Daarnaast onderzoeken we welke factoren een invloed hebben op de uitwerking van een schooltalen- en taalscreeningsbeleid. Tot slot gaan we na

of leerlingen in een school met een sterk uitgewerkt talenbeleid betere prestaties behalen voor taal dan leerlingen in een school zonder of met een beperkt uitgewerkt talenbeleid.

Hoofdstuk 1 Achtergrond

In dit eerste hoofdstuk vatten we de belangrijkste conclusies uit nationaal en internationaal onderzoek samen met betrekking tot talenbeleid en taalscreening in scholen. We overlopen kort wat we al weten over talenbeleidsimplementatie in Vlaamse scholen. Daarnaast bespreken we internationaal onderzoek naar de effectiviteit van schooltalenbeleid en taalscreening.

1.1 Talenbeleid in de Vlaamse praktijk

Talenbeleid heeft als doelstelling om de (talige) ontwikkeling van *alle* leerlingen te stimuleren door in te spelen op hun talige noden. Toch gingen in Vlaanderen in eerste instantie vooral de scholen die in het kader van het Vlaamse onderwijsvoorrangsbeleid (OVV) in aanmerking kwamen voor extra overheidssubsidies met talenbeleid aan de slag – nog voor de opname ervan in het onderwijsbeleid van het Vlaamse Departement voor Onderwijs en Vorming. Het OVV had als doel om onderwijsachterstanden bij anderstalige leerlingen uit sociaal achtergestelde gezinnen tegen te gaan. Later focuste het beleid ook op Nederlandstalige leerlingen uit de lagere sociale klasse. Onderwijs NT2, preventie, remediëring en pogingen om de kloof tussen school, gezin en buurt te verkleinen, maakten deel uit van het voorrangsbeleid (Van den Branden & Van Avermaet, 2001; Van Praag, Verhoeven, Stevens, & Van Houtte, 2019).

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

Sinds 2007 is taalbeleid opgenomen in het onderwijsbeleid van de Vlaamse regering (Vandenbroucke, 2007) en in 2011 werd de term uitgebreid naar ‘talenbeleid’ (Smet, 2011), omdat het ook de vreemde talen en thuistalen van leerlingen moest omvatten. Elke school wordt sindsdien sterk gestimuleerd om een talenbeleid uit te werken.

Het talenbeleidsonderzoek dat de Vlaamse Onderwijsinspectie (2015) uitvoerde tussen 2009 en 2014 is een van de weinige informatiebronnen die we hebben over de praktijk in scholen. Daaruit weten we dat het merendeel van de scholen werkt aan een talenbeleid. Basisscholen zouden net iets vaker aan de slag gaan om een talenbeleid uit te werken dan secundaire scholen. Hetzelfde geldt voor scholen die zich bevinden in centrumsteden, in vergelijking met scholen in niet-centrumsteden. De hogere instroom van anderstalige leerlingen in centrumsteden zou dat verschil

kunnen verklaren. In het kader van het talenbeleid worden er bovendien voornamelijk organisatorische maatregelen genomen. Zo wordt er onder andere een talenbeleidscoördinator aangewezen, of er wordt een werkgroep talenbeleid opgericht. Inhoudelijke doelstellingen worden minder vaak gedegen uitgewerkt en worden niet steeds opgevolgd. De meeste scholen brengen de talige noden van hun leerlingen in kaart aan de hand van taaltoetsen, maar de opvolging ervan neemt doorgaans nog te veel de vorm aan van klasexterne remediëring. Er blijven bovendien grote uitdagingen bestaan met betrekking tot taalgericht vakonderwijs en taalontwikkelen lesgeven, vooral in niet-centrumscholen. Directies laten leraren meestal relatief vrij daarin, en ondersteuning en professionalisering van leraren zijn duidelijk nodig (Onderwijsinspectie, 2015).

1.2 Implementatie en effectiviteit van schooltalenbeleid en taalscreening

Een beperkt aantal studies brengt het implementatieproces of de impact van een talenbeleid in kaart. Gezien de taalscreening vrij uniek is – vele andere landen kennen gestandaardiseerde eindexamens, maar geen screening bij aanvang – en ze vrij recent is ingevoerd in Vlaanderen, is er voor zover wij weten geen onderzoek beschikbaar dat de effectiviteit ervan nagaat.

De beschikbare studies die de effectiviteit van talenbeleid nagaan voor de prestaties van leerlingen zijn beperkt en veelal beschrijvend van aard. Een studie die de impact van een schooltalenbeleid is nagegaan op de ontwikkeling van leerlingen is een studie uit Rotterdam tussen 1992 en 1999 (Brink et al., 1998; Westerbeek & Wolfgram, 1999; geciteerd in Kroon & Vallen, 2000). De onderzoekers concludeerden dat de meeste leerlingen in scholen die sterk hadden ingezet op taalbeleid, significant vooruitgingen voor taal. Het onderzoek ging echter niet sterk in op factoren die het implementatieproces kunnen beïnvloeden (Kroon & Vallen, 2000, p. 139). Een ander onderzoek uit Nieuw Zeeland geeft de resultaten weer van een talenbeleidsimplementatietraject gesteund door de overheid in een aantal scholen. Hoewel slechts twee van de zestig scholen uit de eerste fase van het project erin slaagden om een schooltalenbeleid te implementeren, en de zeven scholen uit fase twee daar wellicht enkel in slaagden omdat ze uitvoerig ondersteund werden door experts, tonen de resultaten wel aan dat een talenbeleid loont. De leesprestaties van leerlingen verbeterden significant in alle scholen die een talenbeleid implementeerden (Kuin Lai et al., 2009; May, 2007; May & Wright, 2007; McNaughton, Lai, Jesson, & Wilson, 2013; Smyth, 2007; Whitehead, 2010; Wright, 2008).

Er is daarnaast beschrijvend onderzoek beschikbaar dat nagaat hoe talenbeleid zijn ingang vindt in scholen en hoe het de praktijk van leerkrachten beïnvloedt, en op die manier de prestaties van leerlingen beïnvloedt. Meestal gaat het om case studies in een kleine groep van scholen, waaruit een aantal succesfactoren en valkuilen van een geslaagde talenbeleidsimplementatie werden afgeleid. De autonomie die leerkrachten hebben blijkt een eerste bepalende factor te zijn. Wanneer het talenbeleid te veel aan leerkrachten zelf werd overgelaten en ze veel autonomie kregen bij de implementatie van de maatregelen die werden vastgelegd, daalden de slaagkansen van het talenbeleid. Uitwisseling onder teamleden blijkt een tweede bepalende factor. Een gebrek aan een

open klimaat onder leerkrachten belemmert de uitwisseling van praktijken, wat nefast is voor de implementatie van talenbeleid. Een structureel ingebouwd overleg bleek nodig. Daarnaast stelden onderzoekers vast dat de invoering van het talenbeleid moeizaam verliep wanneer scholen te veel andere zaken aan het hoofd hadden, wanneer het talenbeleid getrokken werd door een enkele leerkracht, wanneer de schoolleiding niet actief meewerkte en wanneer het talenbeleid was gefocust op remediëring en niet op preventie bij alle leerlingen. Het bleek bovendien van groot belang om te vertrekken vanuit knelpunten die leerkrachten zelf ervoeren, anders dreigde niet ieder teamlid mee te gaan in het talenbeleidsverhaal. Ook feedback op het beleid bleek op regelmatige tijdstippen nodig. Bovendien moest het beleid passen in de dagelijkse praktijk en het huidige schoolbeleid (Bonset & Braaksma, 2008; Hajer & Meestringa, 2015; Meestringa & Tordoir, 1999; Schrauwen & van Braak, 2001).

Een recente studie over talenbeleid in Nederland doet gelijkaardige vaststellingen als de Vlaamse onderwijsinspectie. Groenewegen en Puper (2010) vroegen aan meer dan 300 leerkrachten secundair onderwijs om een quickscan rond taal op school in te vullen. Uit de vragenlijsten bleek dat leerkrachten er zich in voldoende mate bewust van zijn dat taalvaardigheid een belangrijk aandeel heeft in schoolsucces. Ze geven ook aan dat ze bereid zijn om er (samen) aan te werken. Wat in veel scholen echter ontbreekt, is een doelgerichte, systematische en resultaatgerichte gezamenlijke visie en aanpak. Leerkrachten geven wel aan dat die kenmerken nodig zijn om van een goed taalbeleid te kunnen spreken, net zoals een sterk beleidsvoerend management en samenwerking van het hele team.

Hoofdstuk 2 Onderzoeksvragen

Dit onderzoek wil in eerste instantie nagaan op welke manier scholen de talenbeleidsmaatregelen implementeren die vanuit het overheidsbeleid worden voorgesteld. De eerste onderzoeksvraag peilt dan ook naar de praktijken van scholen en valt uiteen in twee subvragen:

- 1a) Hoe implementeren secundaire scholen de verplichte taalscreening?
- 1b) Hoe implementeren secundaire scholen een talenbeleid?

Een tweede doelstelling van dit onderzoek is om na te gaan welke factoren de talenbeleidsimplementatie in secundaire scholen beïnvloeden. Een tweede onderzoeksvraag behandelt het implementatieproces en valt uiteen in twee subvragen:

- 2) Welke factoren kunnen verschillen tussen secundaire scholen verklaren in talenbeleidsimplementatie?
 - 2a) Welke factoren beïnvloeden de aanwezigheid van een talenbeleidsplan of –team?
 - 2b) Welke factoren beïnvloeden de ervaringen met talenbeleid van leerkrachten en beleidsleden?

Tot slot wil dit onderzoek ook een eerste antwoord bieden op de impact van een schooltalenbeleid op de prestaties van leerlingen. Vanuit deze doelstelling volgt een derde onderzoeksvraag:

- 3) In welke mate is een schooltalenbeleid een voorspeller voor leerlingprestaties op het vlak van taal?

Hoofdstuk 3 Methode

3.1 Steekproef

3.1.1 Scholen in de steekproef

Om de bovenstaande onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, werden gegevens verzameld in 22 secundaire scholen (i.e., pedagogische gehelen, 34 vestigingsplaatsen). Die scholen zijn een substeekproef uit de grotere steekproef van scholen die deelnemen aan het longitudinale onderzoek Loopbanen in het Secundair Onderwijs (LiSO) (Talloen, Denies, Dockx & Custers, 2020). Door dit onderzoek naar talenbeleid te laten aansluiten bij het LiSO-onderzoek hoefde er geen nieuwe steekproef te worden getrokken. De LiSO-dataset bevat bovendien rijke gegevens over de deelnemende scholen, leerkrachten en leerlingen. Die gegevens (bv. prestaties Nederlands van leerlingen vanaf het eerste middelbaar, achtergrondgegevens, het beleidsvoerend vermogen of zorgbeleid van de scholen) zijn erg relevant om onze onderzoeksvragen over het talenbeleid in de scholen te beantwoorden. Op die manier hoefden we ook geen extra toetsen bij leerlingen af te nemen. Bij de substeekproeftrekking werd rekening gehouden met de volgende criteria:

- het percentage niet-Nederlandstalige leerlingen in de LiSO-cohorte die aantikken op minstens één van de volgende indicatoren voor onderwijskansarmoede: de moeder heeft geen diploma secundair onderwijs, het gezin krijgt een schooltoelage, het kind woont in een buurt met veel schoolse vertraging (hierbij labelen we > 18% als ‘hoog’ en < 18% als ‘laag’, op basis van de percentielen 10 en 75 in de populatie)
- de ligging van de school: centrumstad/niet-centrumstad
- de onderwijsvorm: vooral ASO, vooral TSO en BSO, of multilateraal (d.i. een combinatie waarbij zowel het ASO als het TSO/BSO door meer dan 30% van de leerlingen vertegenwoordigd zijn)
- de schoolgrootte (bepaald aan de hand van het aantal leerlingen in het tweede jaar van de tweede graad in 2017)
- het onderwijsnet (1 = gemeenschapsonderwijs, 2 = officieel gesubsidieerd onderwijs, 3 = vrij onderwijs)

Er werd in de eerste plaats voor gezorgd dat er voldoende scholen werden meegenomen die veel anderstalige en laag-SES-leerlingen hebben, aangezien het een van doelstellingen van dit onderzoek is om talenbeleidsimplementatie in verschillende types van scholen na te gaan. De initiële steekproef van LiSO-scholen was representatief voor Vlaanderen wat het net en de aangeboden onderwijsvormen betrof, maar het gaat ook om een regionale steekproef in het ruime gebied rond Mechelen (tussen Vilvoorde, Zaventem, Aarschot, Heist-op-den-Berg, Lier, Kontich en Bornem). Er zijn dus geen scholen in grootsteden opgenomen, noch zijn er veel scholen in de grootstedelijke rand vertegenwoordigd. Dit brengt met zich mee dat er niet zoveel scholen in de steekproef zitten met veel anderstalige laag-SES-leerlingen. We richtten ons daarom extra naar scholen met >18% anderstalige laag-SES leerlingen. Vervolgens werd rekening gehouden met de

ligging (1/3 centrumstad) en de onderwijsvorm (evenredig verdeling ASO, TSO/BSO, multilaterale scholen). In een derde stap werd gekeken naar het onderwijsnet en de schoolgrootte, zodat we ook voor die criteria voldoende variatie tussen scholen hadden.

Op één school na zegden alle geselecteerde scholen toe om deel te nemen aan de schoolteambevraging. Voor de school die afzag van deelname werd een gelijkaardige vervanger gezocht onder de resterende LiSO-scholen. Tabel 1 biedt een overzicht van de scholen uit de steekproef.

Tabel 1 Overzicht van secundaire scholen in de steekproef

	Schoolgrootte	Centrumstad	% SES AT-IIn	Onderwijsvorm	Onderwijsnet
School 1	<50	0	hoog	TSO/BSO	2
School 2	50-100	1	hoog	MULTI	1
School 3	<50	0	laag	ASO	3
School 4	150-200	1	laag	ASO	3
School 5	50-100	0	laag	ASO	1
School 6	50-100	0	hoog	TSO/BSO	1
School 7	<50	0	hoog	TSO/BSO	3
School 8	>200	0	hoog	MULTI	3
School 9	150-200	0	laag	ASO	1
School 10	>200	1	hoog	TSO/BSO	3
School 11	100-150	1	hoog	ASO	3
School 12	50-100	0	laag	TSO/BSO	3
School 13	100-150	0	laag	ASO	3
School 14	<50	0	laag	TSO/BSO	1
School 15	100-150	0	laag	TSO/BSO	3
School 16	50-100	0	hoog	TSO/BSO	1
School 17	>200	0	laag	TSO/BSO	3
School 18	50-100	0	laag	TSO/BSO	3
School 19	100-150	0	laag	ASO	3
School 20	150-200	0	laag	MULTI	3
School 21	50-100	1	laag	TSO/BSO	2
School 22	150-200	1	laag	MULTI	3

3.1.2 Leerkrachten in de steekproef

Alle leerkrachten uit de deelnemende scholen ontvingen de vraag om deel te nemen aan het onderzoek. Van de 1864 leerkrachten die de vragenlijst ontvingen, vulden 1299 leerkrachten de vragenlijst volledig in (70%). Omdat we in deze vragenlijst kijken naar de werking van schoolteams, is het belangrijk dat een voldoende groot aantal teamleden de vragenlijst volledig invulde. Enkel op die manier krijgen we een zo correct mogelijk beeld van de teamwerking. We hanteren een responsgraad van 50% als maatstaf.

Na de selectie op basis van de responsgraad van 50% vallen scholen 3, 5, 6 en 16 uit de bovenstaande tabel af. Er blijft een groep van 1206 leerkrachten (65%) uit 18 pedagogische gehelen over die de vragenlijst volledig invulde (74.6%). De resultaten in dit rapport zijn gebaseerd op de antwoorden van die groep van leerkrachten. Hun achtergrondkenmerken zijn weergegeven in Tabel 2 tot Tabel 6.

Tabel 2 Kenmerken van leerkrachten uit de steekproef secundair onderwijs: geslacht

Geslacht	Aantal	Percentage
Vrouw	793	65.8%
Man	412	34.2%
X	1	0.1%

Tabel 3 Kenmerken van leerkrachten uit de steekproef secundair onderwijs: leeftijd en ervaring

	Gemiddelde	Minimum	Maximum	Standaardafwijking
Leeftijd	41.98	22.00	64.00	10.16
Ervaring op school	13.84	1	43	9.23
Ervaring in het onderwijs	16.10	1	43	9.93

Tabel 4 Kenmerken van leerkrachten uit de steekproef secundair onderwijs: type aanstelling

Aanstelling	Aantal	Percentage
Tijdelijke aanstelling	183	15.2%
Vast benoemd of TADD	1025	84.9%

Tabel 5 Kenmerken van leerkrachten uit de steekproef secundair onderwijs: graad

Graad	Aantal	Percentage
Eerste graad	277	22.9%
Tweede graad	334	27.6%
Derde graad	597	49.4%

Tabel 6 Kenmerken van leerkrachten uit de steekproef secundair onderwijs: taalgerichte vakken en nascholingen

	Aantal	Percentage
Geeft Nederlands of PAV	221	18.3%
Geeft een vreemde taal	200	16.6%
Nascholing rond taalvaardigheid gevolgd in de afgelopen 2 jaar	269	22.3%

3.1.3 Talenbeleidsleden in de steekproef

Alle leerkrachten of administratief medewerkers van de scholen die volgens onze contactpersonen in de scholen betrokken waren bij het talenbeleid van de school werden uitgenodigd om de vragenlijst voor beleidsleden in te vullen. 62 van de 89 beleidsleden vulden de vragenlijst volledig in (69.7%). Als we enkel de beleidsleden meetellen in scholen waar minimaal 50% van de leerkrachten de vragenlijst volledig invulde, komt de responsgraad op 68.5% (61 van de 81). De achtergrondkenmerken van die groep van beleidsleden zijn weergegeven in Tabel 7 tot Tabel 10.

Tabel 7 Kenmerken van talenbeleidsleden uit de steekproef secundair onderwijs: geslacht

Geslacht	Aantal	Percentage
Vrouw	42	68.9%
Man	19	31.1%

Tabel 8 Kenmerken van talenbeleidsleden uit de steekproef secundair onderwijs: leeftijd en ervaring

	Gemiddelde	Minimum	Maximum	Standaardafwijking
Leeftijd	43.60	26.00	63.00	10.48
Ervaring op school	5.90	0.00	20.00	5.80
Ervaring in het onderwijs	6.89	0.00	22.00	6.40

Tabel 9 Kenmerken van talenbeleidsleden uit de steekproef secundair onderwijs: type aanstelling

Statuut	Aantal	Percentage
Tijdelijke aanstelling	9	14.8%
Vast benoemd of TADD	52	85.2%

Tabel 10 Kenmerken van talenbeleidsleden uit de steekproef secundair onderwijs: nascholing

	Aantal	Percentage
Nascholing taalvaardigheid gevolgd in de afgelopen 2 jaar	37	60.7%

3.1.4 Leerlingen in de steekproef

In 2013 werden alle leerlingen die op dat moment in het eerste jaar van een van de deelnemende LiSO-scholen zaten geselecteerd voor deelname aan het LiSO-onderzoek. Zij werden jaar na jaar verder gevolgd met toetsen en vragenlijsten en ze kregen het gezelschap van leerlingen die nieuw instroomden door een schoolverandering of door zittenblijven. In de substeekproef van scholen voor deze studie werden tijdens het schooljaar 2017 2240 leerlingen gevolgd. Van 1407 leerlingen hebben we gegevens uit zowel 2013 als 2017. Tabel 11 tot Tabel 14 geven enkele achtergrondkenmerken van deze groep weer.

Tabel 11 Kenmerken van leerlingen uit de steekproef secundair onderwijs: geslacht

Geslacht	Aantal	Percentage
Meisje	740	51.9%
Jongen	687	48.1%

Tabel 12 Kenmerken van leerlingen uit de steekproef secundair onderwijs: leeftijd en SES-score

	Gemiddelde	Minimum	Maximum	Standaardafwijking
Leeftijd	15.62	14.00	18.00	.61
SES	.26	-2.62	2.42	.89

Noot: de SES-statistieken werden berekend op basis van de beschikbare gegevens ten tijde van de voorliggende analyses, voor 1405 leerlingen. Het betreft de SES-score die resulteert uit een (Vandenbroeck et al., 2017).

Tabel 13 Kenmerken van leerlingen uit de steekproef secundair onderwijs: onderwijsvorm

Onderwijsvorm	Aantal	Percentage
ASO	950	67.2%
TSO	283	20.0%
BSO	181	12.8%

Noot: in deze tabel zijn 9 leerlingen niet opgenomen voor wie we de onderwijsvorm niet eenduidig konden bepalen

Tabel 14 Kenmerken van leerlingen uit de steekproef secundair onderwijs: thuistaal en schoolse vertraging

	Aantal	Percentage
Thuistaal niet-Nederlands	101	7.1%
Vertraging in SO	47	3.3%

3.2 Variabelen onderzoeksvragen 1a en 1b

Alle talenbeleidsleden vulden een vragenlijst in over het talenbeleid en de taalscreening in hun school. De vragen in het eerste deel van die vragenlijst peilden naar de wijze waarop schoolteams de taalvaardigheid van instromende leerlingen screenen en wie er onder andere betrokken is bij het talenbeleid van de school. Voor de ontwikkeling van de vragen met betrekking tot taalscreening baseerden we ons op de vragen uit de Toolkit Breed Evalueren (Philips et al., 2013). Het gaat voornamelijk om meerkeuzevragen of ja-nee-vragen (zie Tabel 15 voor een overzicht).

Tabel 15 Overzicht van de vragen die peilen naar taalscreenings- en talenbeleidspraktijk van scholen

De verplichte taalscreening	
a) Gebruikte instrumenten	Meerkeuzevraag (o.a., toets, observatie, ...)
b) Leerlingen	Meerkeuzevraag (o.a. 'alle leerlingen', 'taalzwakke leerlingen', 'anderstalige leerlingen')
c) Getoetste onderdelen	Meerkeuzevraag (o.a. 'leesvaardigheid', 'schrijfvaardigheid' ...)
d) Bespreking van resultaten	Voor verschillende gebruiksmogelijkheden aanduiden op een schaal van 1 tot 5 (helemaal oneens tot helemaal eens), o.a. met leerkrachten, leerlingen, ouders ...
e) Gebruik van resultaten	Voor verschillende gebruiksmogelijkheden aanduiden op een schaal van 1 tot 5 (helemaal oneens tot helemaal eens), o.a. 'om leerlingen een taalbad te geven' of 'om onze onderwijspraktijk bij te stellen'
Taalscreening doorheen de eerste graad	
a) Tijdstip	Meerkeuzevraag (o.a. leerjaar; begin/midden/einde)
b) Leerlingen	Meerkeuzevraag (o.a. alle leerlingen, leerlingen met leerstoornis)

c) Getoetste onderdelen	Meerkeuzevraag (o.a. leesvaardigheid)
Taalstimulering	
a) Aanwezigheid kernteam taal	Ja/nee/er is geen kernteam talenbeleid
b) Aanwezigheid talenbeleidsplan	Ja/nee
c) Betrokkenheid afspraken taalstimulering	Schaal 1 tot 5 (niet tot in zeer sterke mate) per categorie (o.a. vakleerkrachten, directie, taalleerkrachten ...)

3.3 Variabelen en analyses onderzoeksvragen 2 en 3

3.3.1 Onderzoeksvraag 2a

Aan alle directies of talenbeleidscoördinatoren werd gevraagd om aan te geven of de school over een talenbeleidsplan en een talenbeleidsteam beschikt. Die uitkomsten werden als dummyvariabele meegenomen in twee aparte logistische regressiemodellen in SPSS versie 25.

Zes onafhankelijke variabelen werden meegenomen: het percentage laag-SES-leerlingen ($M = 20.02$, $SD = 10.55$, Minimum = 1.26, Maximum = 36.71), het percentage anderstalige leerlingen ($M = 10.76$, $SD = 5.58$, Minimum = 2.97, Maximum = 23.47), de schoolgrootte ($M = 752.61$, $SD = 405.89$, Minimum = 158, Maximum = 1426), de gemiddelde ervaring van het team ($M = 15.78$, $SD = 2.39$, Minimum = 12.16, Maximum = 20.80), het type school (27.78% ASO, 50.00% TSO/BSO, 22.22% MULTI) en de gemiddelde leesprestaties in 2017 ($M = 111.96$, $SD = 7.50$, Minimum = 97.70, Maximum = 124.13). Alle continue data werden gecentreerd rond het gemiddelde.

De regressiemodellen werden stapsgewijs opgebouwd. Enkel de variabelen die significant bijdroegen aan het model werden behouden.

3.3.2 Onderzoeksvraag 2b

Afhankelijke variabelen beleidsvragenlijst

In het tweede deel van de vragenlijst voor talenbeleidsleden werden zes schalen met in totaal 21 items meegenomen. De beleidsleden gaven voor elk van de items aan in welke mate die stelling van toepassing was op het talenbeleid van hun school aan de hand van een vijfpunts-Likertschaal (helemaal oneens tot eens).

Voor iedere schaal uit de beleidsvragenlijst werd een somscore berekend. In totaal werden zes somscores meegenomen: turbulentie taalstimulering (TT), duidelijkheid taalstimuleringsbeleid (OT), teamengagement (ENG), reflectief vermogen (RV), structurele samenwerking (STG) en duidelijkheid van het verplichte-taalscreeningsbeleid (OS).

De schaal 'turbulentie taalstimulering' bevraagt de mate waarin beleidsleden hindernissen ervaren om 'taalstimulering' als prioritair te behandelen in hun school (bv. 'Ons schoolteam is momenteel met te veel andere zaken bezig om gezamenlijke acties op te zetten om de taalstimulering van onze

leerlingen te stimuleren'). Ze bestaat uit 3 items en is voldoende consistent (Cronbach's alpha = .74).

De schaal 'duidelijkheid rond taalstimulering' bevat eveneens drie items en be vraagt in welke mate het voor beleidsleden duidelijk is wat er van hen wordt verwacht rond taalstimulering en of ze daarbij voldoende ondersteund worden. Een voorbeelditem is 'Ik vind dat de overheid voldoende duidelijk communiceert wat ze van leerkrachten verwacht op het vlak van de bevordering van de taalontwikkeling van leerlingen'. De schaal is voldoende betrouwbaar (Cronbach's alpha = .82).

Met de schaal 'teamengagement' wordt gepeild naar de mate waarin schoolbeleidsleden hun team als geëngageerd ervaren om aandacht te besteden aan de taalontwikkeling van leerlingen. Een voorbeelditem is 'Alle leden van ons team staan er volledig achter dat er in alle lessen ook moet worden gewerkt aan de schooltaalontwikkeling Nederlands van de leerlingen.' De schaal bestaat uit drie items en kan beschouwd worden als voldoende betrouwbaar (Cronbach's alpha = .89).

De schaal 'reflectief vermogen' brengt in kaart in welke mate het team volgens de beleidsleden van de school bereid is om de eigen werking rond taalstimulering kritisch in vraag te stellen. 'In onze school is men bereid om het eigen functioneren op het vlak van taalstimulering in vraag te stellen' is een van de items uit de schaal. De schaal bevat vijf items (Cronbach's alpha = .66).

Met de schaal 'samenwerking over de verschillende graden' wordt nagegaan in welke mate er binnen de school gezamenlijk, graadoverstijgend aan taalstimulering wordt gewerkt. Een voorbeelditem (dat omgekeerd gecodeerd werd) is 'In onze school doet elke graad haar eigen ding op het vlak van taalstimulering'. De schaal bevat zes items en is voldoende betrouwbaar (Cronbach's alpha = .86).

De schaal 'duidelijkheid van het verplichte-taalscreeningsbeleid' bestaat uit drie items en gaat na in welke mate het voor de beleidsleden duidelijk is wat er van hen wordt verwacht met de verplichte taalscreening (bv. 'Ons schoolteam voelt zich voldoende ondersteund om de taalvaardigheid Nederlands van instromende leerlingen te screenen'). De schaal is inhoudelijk consistent (Cronbach's alpha = .79).

Afhankelijke variabelen leerkrachtenvragenlijst

Om na te gaan welke factoren de percepties en ervaringen met talenbeleid van leerkrachten beïnvloeden, werden zeven schalen met 28 items opgenomen in de leerkrachtenvragenlijst. Nadien werd eveneens voor iedere schaal een somscore berekend. Die somscores vormen de uitkomstvariabelen in de analyses. De schalen die werden meegenomen zijn: taal als struikelblok, engagement, taalgericht onderwijs, samenwerking, ondersteuning, talige ondersteuning aan collega's en communicatie over de verplichte taalscreening.

Met de schaal 'taal als struikelblok' werd nagegaan in welke mate leerkrachten de taalvaardigheid Nederlands van hun leerlingen ervoeren als een hindernis voor hun vak. Een voorbeelditem is 'Leerlingen met een zwakke taalvaardigheid in het Nederlands hinken duidelijk achterop voor mijn vak'. De schaal bestond uit vier items en bleek inhoudelijk consistent (Cronbach's alpha = .87).

Met de schaal 'engagement' werd gepeild naar het persoonlijk engagement van leerkrachten om aandacht te besteden aan talige doelen in alle lessen. De schaal bestond uit vijf items. Een voorbeelditem is 'Ik sta er volledig achter dat ik in al mijn lessen (naast zaakvakdoelen) ook aandacht moet hebben voor talige doelen'. De schaal was inhoudelijk consistent (Cronbach's alpha = .87).

De schaal 'taalgericht onderwijs' bestond uit vijf items en ging na welke taalgerichte praktijken leerkrachten ondernemen in hun klas ter ondersteuning. Leerkrachten konden voor elk van de praktijken aangeven of ze aan bod kwam in hun klaspraktijk. Een voorbeeld van zo'n praktijk is 'ik gebruik afbeeldingen, tekeningen of foto's om een onderwerp begrijpelijker te maken voor de leerlingen' of 'Ik besteed in mijn lessen ook aandacht aan moeilijke vaktaal'. De schaal bleek voldoende betrouwbaar (Cronbach's alpha = .73).

Met de schaal 'structurele samenwerking' werd nagegaan in welke mate er volgens leerkrachten afspraken zijn over taalstimulering met het volledige schoolteam. Een voorbeeld van een item bij deze schaal is 'naar mijn gevoel zijn alle leden van het schoolteam op de hoogte van de afspraken rond taalstimulering in onze school'. De schaal is intern voldoende consistent (Cronbach's alpha = .76).

De schaal 'ondersteuning' bevroegt hoeveel ondersteuning leerkrachten ervaren om de taalontwikkeling van hun leerlingen te stimuleren. Een voorbeelditem is 'Ik heb het gevoel dat ik met vragen over taalstimulering terecht kan bij collega's'. De schaal is voldoende betrouwbaar (Cronbach's alpha = .81).

De schaal 'talige ondersteuning aan collega-leerkrachten' was enkel bedoeld voor taalleerkrachten en bestond uit vijf items. De schaal bracht in kaart in welke mate taalleerkrachten ondersteuning (kunnen) bieden aan hun collega's op het gebied van taalstimulering. De schaal bleek inhoudelijk consistent (Cronbach's alpha = .91). Een voorbeelditem is: 'Ik heb het gevoel dat ik mijn collega's kan helpen met mijn expertise over taal'.

De schaal 'communicatie over taalscreening' brengt in kaart in welke mate er binnen de school wordt gecommuniceerd over de verplichte taalscreening en de resultaten ervan. De schaal bestond uit vier items, zoals 'de resultaten van de taalscreening worden in onze school met het hele schoolteam gezamenlijk besproken'. De schaal kan als voldoende betrouwbaar worden beschouwd (Cronbach's alpha = .86).

Onafhankelijke variabelen

Er werden drie algemene onafhankelijke variabelen meegenomen op het niveau van de leerkracht/-of het beleidslid: geslacht (1 = vrouw, 65.8% vrouwen bij leerkrachten, 68.9% bij beleidsleden), het aantal jaren onderwijservaring ($M = 16.10$, $SD = 9.93$, Minimum = 1, Maximum = 43 voor leerkrachten; voor beleidsleden $M = 6.89$, $SD = 6.40$, Minimum = 0, Maximum = 22) en een dummy voor het volgen van een nascholing rond taal in de afgelopen 2 jaar (22.3% leerkrachten, 60.7% beleidsleden). Specifiek voor leerkrachten werd ook het vak dat ze geven (dummy voor taalvak, 18.3% Nederlands of PAV, 16.6% een vreemde taal) meegenomen, net zoals hun lidmaatschap van het

talenbeleidsteam (86.8% geen lid van talenbeleidsteam, 10.3% wel lid, 2.8% geeft aan dat er geen talenbeleidsteam is in zijn of haar school).

Op schoolniveau werden 18 onafhankelijke variabelen meegenomen: het percentage laag-SES-leerlingen ($M = 20.02$, $SD = 10.55$, Minimum = 1.26, Maximum = 36.71), het percentage anderstalige leerlingen ($M = 10.76$, $SD = 5.58$, Minimum = 2.97, Maximum = 23.47), de schoolgrootte ($M = 752.61$, $SD = 405.89$, Minimum = 158, Maximum = 1426), een categorische variabele voor het schooltype (27.78% ASO, 50.00% TSO/BSO, 22.22% MULTI), een dummy-variabele voor de aanwezigheid van een talenplan (72.22% van de scholen heeft een talenbeleidsplan) en een voor de aanwezigheid van een taalteam (dummy, 88.89%) en de 12 factoren die betrekking hebben op het beleidsvoerend vermogen van de school zoals bevraagd in de LiSO-directievragenlijst uit 2013 (Dockx et al., 2015).

Analyse

Aparte multiniveaumodellen werden gebouwd voor de analyse van elke schaal. Er werden telkens twee niveaus onderscheiden: een leerkracht/beleidslidniveau en een schoolniveau. De modellen werden stapsgewijs opgebouwd. Eerst werd aan de hand van een leeg model nagegaan hoe sterk de ervaringen van leerkrachten uit de verschillende scholen van elkaar verschillen. In een eerste model werden vervolgens de onafhankelijke variabelen op leerkrachtniveau één voor één toegevoegd. In model 2 werden de schoolvariabelen stapsgewijs toegevoegd. Enkel die variabelen die significant bijdroegen aan het model werden behouden.

3.3.3 Onderzoeksvraag 3

Afhankelijke variabele

De begrijpend leesprestaties van de leerlingen in 2017, in het vierde jaar secundair onderwijs, dienen als uitkomstvariabelen. De leesvaardigheid van leerlingen werd in kaart gebracht aan de hand van een gestandaardiseerde leestoets ontwikkeld in het kader van het LiSO-onderzoek (Van den Branden, Denies, Dockx & De Fraine, 2018). Er werden drie versies voorzien: één voor de leerlingen in het vierde leerjaar ASO, één voor de leerlingen in het vierde leerjaar TSO/KSO en één voor de leerlingen in het vierde leerjaar BSO.

Elke toets omvatte zes teksten met bijbehorende vragen (35 voor ASO, 34 voor TSO/KSO en 31 voor BSO). Bij het merendeel van de vragen moesten de leerlingen één antwoord uitkiezen uit vier antwoordmogelijkheden. Bij enkele vragen moesten ze antwoorden met juist of fout, of moesten ze de antwoorden in de juiste volgorde plaatsen. Aan de hand van IRT-analyses werd voor ieder item de moeilijkheids- en discriminatiegraad berekend. Op basis daarvan werd een vaardigheidsscore per leerling berekend op één gezamenlijke meetschaal voor de drie verschillende toetsen. Die vaardigheidsscore, die dus vergelijkbaar is over toetsversies heen, wordt als afhankelijke variabele meegenomen in de analyses. De betrouwbaarheid van de toetsen varieerde tussen Cronbach's $\alpha = .73$ en $.78$. Deze waarden duiden op een voldoende inhoudelijke consistentie.

Onafhankelijke variabelen

Er worden zes variabelen meegenomen op leerlingniveau: begrijpend leesprestaties 2013 ($M = 100.93$, $SD = 10.93$, $CI_{95\%}[100.33, 101.54]$), een dummy voor geslacht (1 = meisje, 49.2% jongens), leeftijd ($M = 15.61$, $SD = .60$, Minimum = 14.00, Maximum = 18.00), SES ($M = .27$, $SD = .88$, Minimum = -2.62, Maximum = 2.42), een dummy voor thuistaal (1 = niet-Nederlandstalig, 6.6%) en een categorische variabele voor de onderwijsvorm in 2017 (67.2% ASO, 20.0% TSO, 12.8% BSO).

Op schoolniveau wordt de gemiddelde uitkomst per school meegenomen van elk van de schalen uit de leerkrachten- en beleidsledenvragenlijsten over talenbeleid en taalscreening. In totaal worden dus 15 variabelen op schoolniveau meegenomen: een dummy voor talenbeleidsplan (voor 30.8% van de leerlingen geen talenbeleidsplan) en talenbeleidsteam (9.7%), taal als struikelblok ($M = 2.63$, $SD = .13$), persoonlijk engagement ($M = 3.70$, $SD = .10$), talige praktijken ($M = 3.81$, $SD = .06$), talige ondersteuning door taalleerkrachten ($M = 3.31$, $SD = .19$), structurele samenwerking volgens leerkrachten ($M = 2.91$, $SD = .18$), ondersteuning volgens leerkrachten ($M = 3.62$, $SD = .18$), communicatie over de taalscreening ($M = 2.89$, $SD = .23$), teamengagement ($M = 3.32$, $SD = .59$), structurele samenwerking over de graden heen ($M = 3.23$, $SD = .49$), het reflectief vermogen van het team voor taalstimulering ($M = 3.33$, $SD = .45$), de gepercipieerde duidelijkheid van de taalstimuleringsmaatregelen ($M = 2.85$, $SD = .43$), turbulentie taalstimulering ($M = 2.49$, $SD = .38$) en duidelijkheid taalscreening ($M = 3.07$, $SD = .52$).

Analyse: stapsgewijs multiniveaumodel

Voor deze analyses werd er een leerling- en schoolniveau onderscheiden. In het lege model werd nagegaan hoe groot de verschillen in leesprestaties tussen leerlingen in verschillende scholen zijn. In een eerste model worden de variabelen op leerlingniveau één voor één meegenomen. Vervolgens worden in een tweede model de talenbeleidsindicatoren stapsgewijs toegevoegd aan het model. In een laatste stap gaan we interactie-effecten tussen significante talenbeleidsindicatoren en de SES-status van leerlingen na. De schooltalenbeleidsindicatoren worden telkens apart bestudeerd om problemen met multicollineariteit te voorkomen.

Hoofdstuk 4 Resultaten

4.1 Onderzoeksvraag 1a: Taalscreening in de praktijk

4.1.1 De verplichte taalscreening

Een eerste vaststelling is dat de richtlijnen rond taalscreening goed gekend lijken te zijn en dat ze ook opgevolgd worden. 93,5% van de beleidsleden geeft aan op de hoogte te zijn van de verplichte taalscreening. Net niet de helft van de beleidsleden (48%) geeft aan ook betrokken te zijn bij die verplichte taalscreening in zijn of haar school. Alle scholen screenen de taalvaardigheid van leerlingen die voor het eerst instromen in een Nederlandstalige school en ze doen dat bij alle leerlingen. In hoofdzaak zitten de leerlingen die gescreend worden, zoals verwacht, in de eerste graad van het secundair onderwijs. Eén school gaat een stap verder en screent ook de leerlingen uit het derde jaar systematisch.

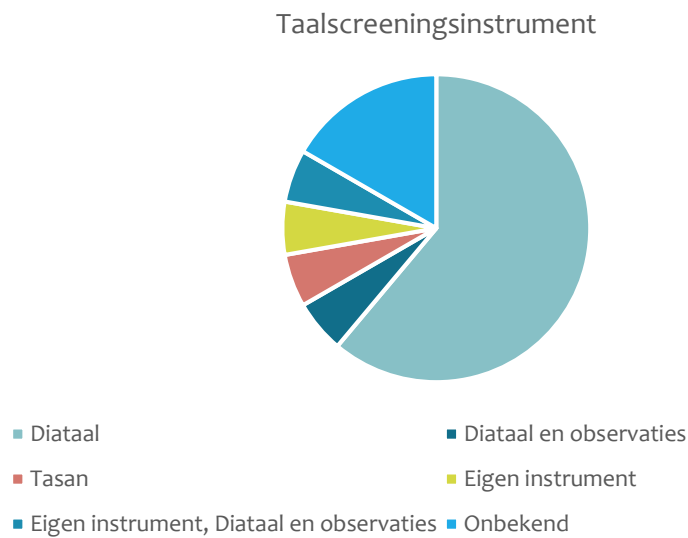
In wat volgt beschrijven we de verplichte taalscreeningspraktijk in scholen verder op basis van de antwoorden van de personeelsleden die aangaven betrokken te zijn bij de taalscreening. Let wel: voor drie scholen (17%) is de taalscreeningssituatie onbekend omdat geen enkel beleidslid dat de vragenlijst invulde aangaf betrokken te zijn bij de verplichte taalscreening in zijn school. Dit verbaast aangezien de uitgenodigde respondenten net die personen waren die volgens de schooldirectie het sterkst betrokken zijn bij het talenbeleid van de school. Na verdere bevraging in twee van de drie scholen (die ook betrokken waren in het kwalitatieve onderzoeksluik, zie Vanbuel et al., 2020), blijkt dat beide scholen op zoek waren naar een nieuw taalscreeningsinstrument en een nieuwe procedure voor afname op het moment dat de vragenlijst werd afgenomen. In beide scholen was de taalscreening voorheen de taak van één leerkracht Nederlands, maar dat bleek op de lange termijn een onhaalbare taak; er gebeurde weinig met de taalscreeningsresultaten, en dat moest anders volgens de (nieuwe) talenbeleidsleden. Mogelijk wordt de taalscreening ook in de andere school, een school waar één op de drie leerlingen een andere thuistaal heeft dan het Nederlands, overgelaten aan de leerkracht Nederlands van het eerste jaar, en is de uitvoering van deze verplichting dus volledig losgekoppeld van de overige aspecten van het talenbeleidsplan. De contactpersoon gaf immers wel aan op de hoogte te zijn van de verplichte taalscreening.

Op één school na gebruiken alle scholen waarvan we informatie kregen een genormeerd instrument om de taalvaardigheid van instromende leerlingen te screenen. In 11 van de 15 scholen wordt uitsluitend Diataal¹ gebruikt om de taalvaardigheid Nederlands van leerlingen te screenen, één school gebruikt de TASAN² en één school enkel een eigen instrument. Eén school combineert

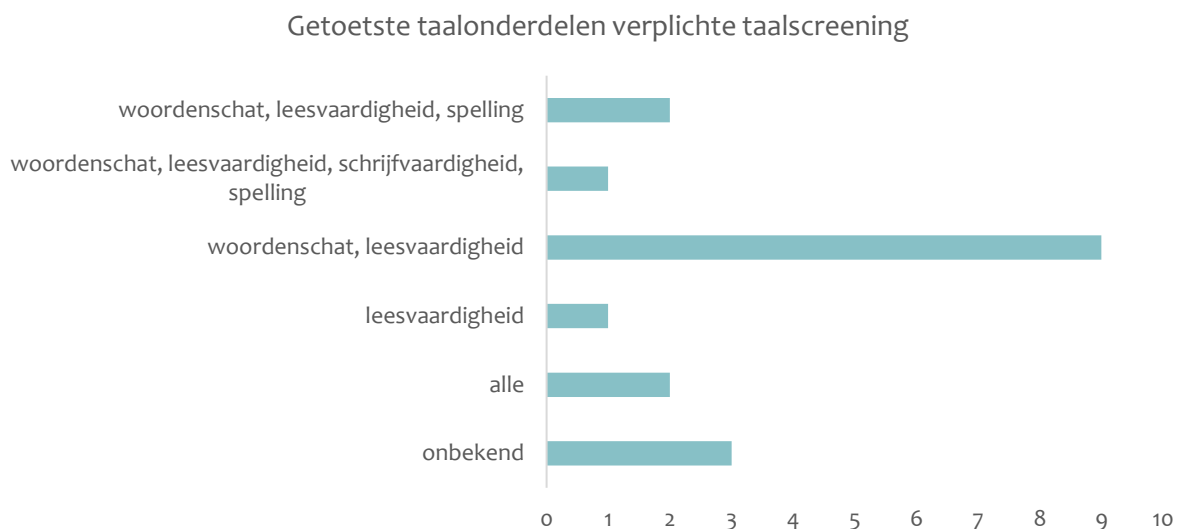
¹ Diataal is een Nederlands instrument dat de academische leesvaardigheid in kaart brengt van leerlingen in het secundair onderwijs.

² TASAN is een toets Nederlandse taalvaardigheid voor anderstalige nieuwkomers ontwikkeld door het Centrum voor Taal en Onderwijs (KU Leuven).

de Diataaltoetsen met observaties en de laatste school combineert de Diatoetsen met observaties en een eigen instrument.

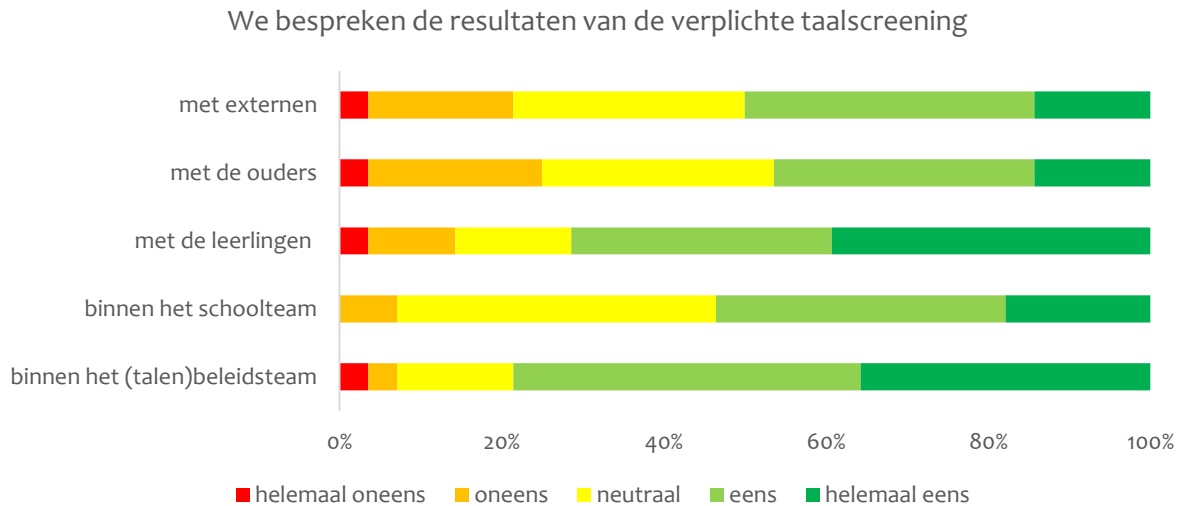


De meeste scholen screenen zowel de woordenschatkennis als de leesvaardigheid van de leerlingen. Gezien het grote aantal scholen dat Diataal gebruikt, is dit resultaat niet verrassend. Twee scholen brengen daarnaast ook de spelvaardigheid van leerlingen in kaart, een school brengt zowel woordenschat, lees-, schrijf- als spelvaardigheid in kaart en een school zegt leerlingen enkel te screenen op het vlak van leesvaardigheid bij aanvang van het Nederlandstalige secundair onderwijs.



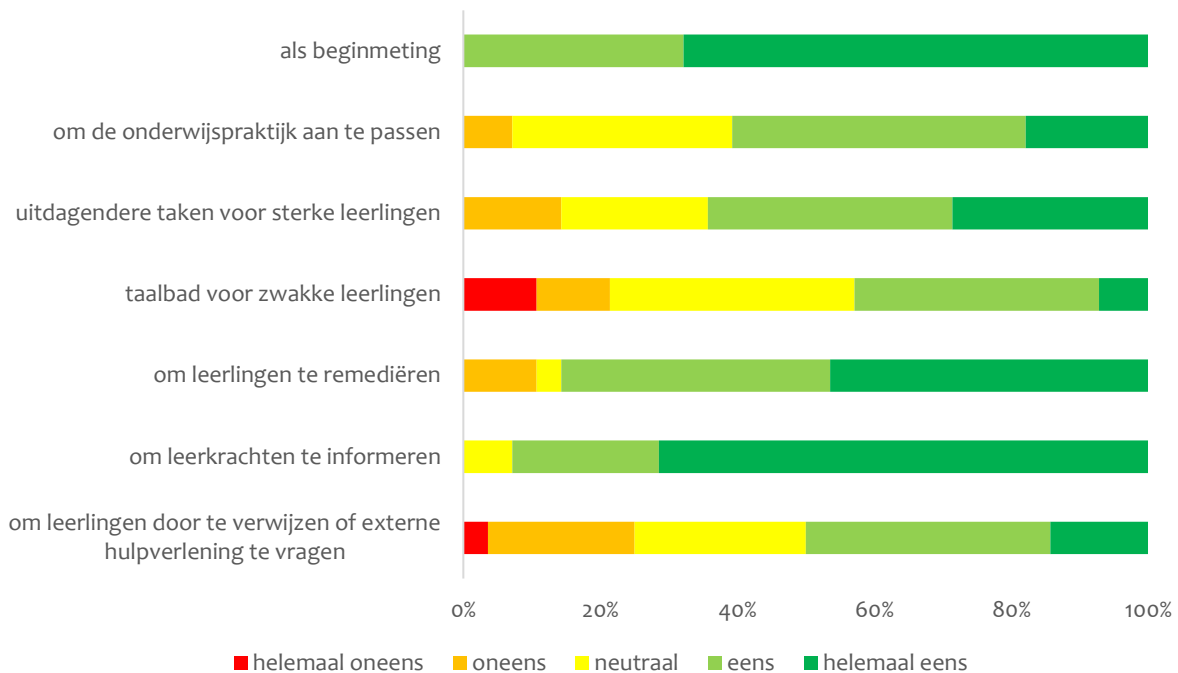
De resultaten van de verplichte taalscreening worden in de meeste scholen besproken binnen het (talen)beleidsteam en met de leerlingen. Het is echter opvallend dat 15% van de beleidsleden signaleren dat de resultaten niét besproken worden met de leerlingen zelf en dat de 7% bovendien aangeeft dat de resultaten zelfs niet binnen het talenbeleidsteam aan bod komen. Volgens iets

meer dan de helft van de beleidsleden worden de resultaten ook besproken in het schoolteam, al geeft eveneens 7% aan dat er geen enkele bespreking is met de overige schoolteamleden. In ongeveer de helft van de scholen worden de resultaten van de taalscreening besproken met externen indien nodig, of met de ouders van leerlingen. Respectievelijk een op de vijf en een op de vier beleidsleden geeft daarentegen aan dat dat in zijn of haar school niet gebeurt.



De resultaten worden volgens alle beleidsleden van alle scholen gebruikt als beginmeting om voortgang van leerlingen verder op te volgen. Ze dienen in de meeste gevallen ook om leerkrachten te informeren over de taalvaardigheid van hun leerlingen en om leerlingen te remediëren buiten de klas. Iets meer dan de helft van de beleidsleden geeft aan dat de resultaten van de verplichte taalscreening worden gebruikt om sterke leerlingen uitdagendere taken te geven. 50% van de beleidsleden zegt de resultaten te gebruiken om leerlingen door te verwijzen of externe hulpverlening te zoeken. Ongeveer een op de vier beleidsleden geeft daarentegen aan dat dat niet het geval is in zijn of haar school. De resultaten worden in een op de vier scholen evenmin gebruikt om zwakke leerlingen een taalbad aan te bieden. In iets meer dan 40% van de scholen is dat wel het geval. In ongeveer de helft van de scholen dienen de resultaten om de eigen onderwijspraktijk in vraag te stellen en indien nodig aan te passen. Het lijkt er dus op dat de resultaten vooral gezien worden als bron van kennis, veel vaker dan als stimulans voor verdere acties.

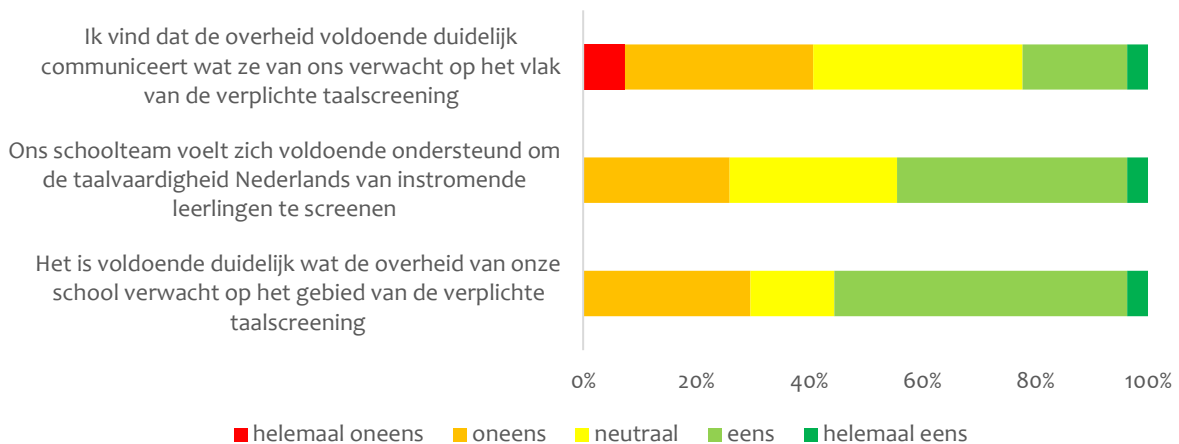
We gebruiken de resultaten van de verplichte taalscreening



4.1.2 Percepties over de verplichte taalscreening

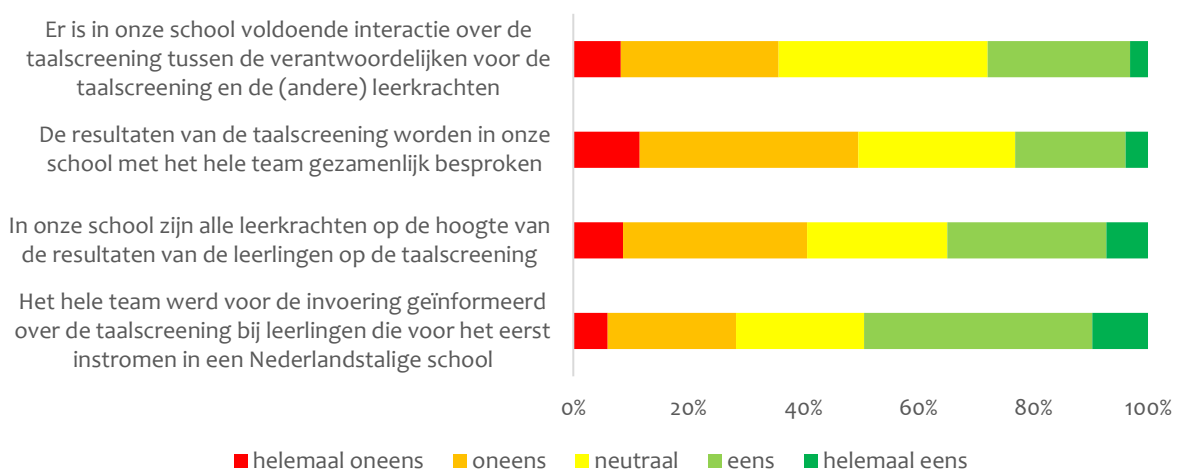
Aan de beleidsleden werd ook gevraagd in welke mate ze het overheidsbeleid rond de verplichte taalscreening duidelijk vinden. Slechts iets meer dan een op de vijf beleidsleden vindt dat de overheid voldoende duidelijk communiceert wat ze van de school verwacht met de verplichte taalscreening. 40% vindt de communicatie over de verplichte taalscreening daarentegen onduidelijk. Ongeveer de helft van de beleidsleden heeft de indruk dat het schoolteam zich voldoende ondersteund voelt om de taalvaardigheid van instromende leerlingen te screenen. Ook op dit vlak is er dus nog veel ruimte voor verbetering. Iets meer dan de helft van de beleidsleden vindt het voldoende duidelijk wat de overheid van het schoolteam verwacht met de verplichte taalscreening. Ongeveer een op de drie beleidsleden is het daarentegen oneens met die stelling.

Duidelijkheid taalscreening



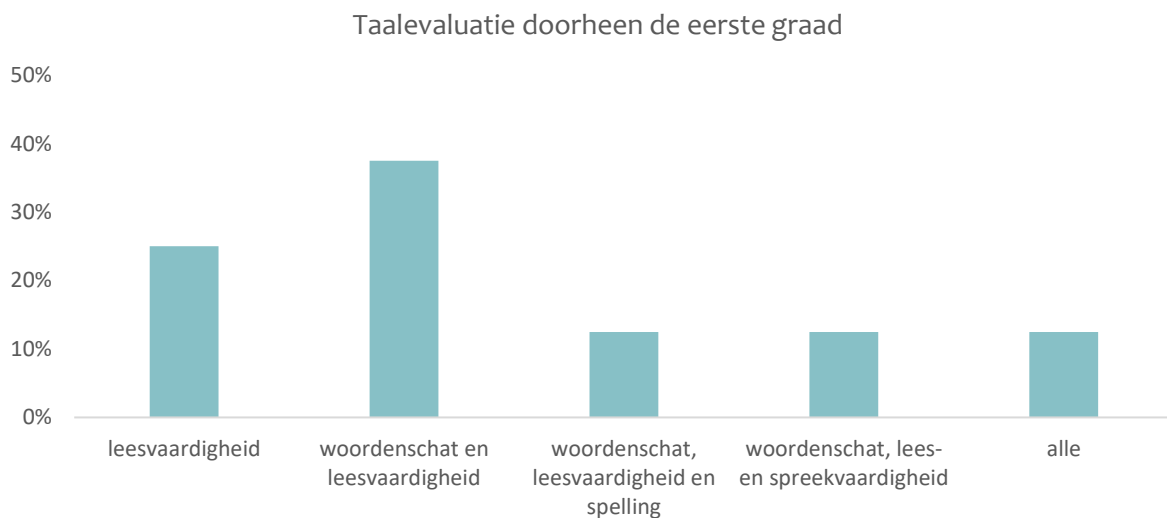
We schakelen over naar de perceptie van de leerkrachten omtrent de verplichte taalscreening. De gegevens die het schoolteam verzamelt aan de hand van de taalscreening kunnen gebruikt worden om leerlingen een taalbad aan te bieden, extra uitdagende taken te geven of om het talenbeleid bij te sturen. Het is daarbij echter van belang dat er over de taalscreening en de resultaten wordt gecommuniceerd binnen het schoolteam. De leerkrachten konden aan de hand van vier stellingen aangeven in welke mate dat in hun school het geval is. Ongeveer een op de drie leerkrachten vindt dat er voldoende interactie is over de taalscreening tussen de verantwoordelijken voor de taalscreening en de rest van het team. Iets meer dan een op de drie leerkrachten is het daarentegen oneens met die stelling. De helft van de leerkrachten geeft bovendien aan dat de resultaten van de taalscreening niet met het hele team gezamenlijk worden besproken. Volgens 40% van de leerkrachten zijn niet alle leerkrachten in de school op de hoogte van de resultaten van de leerlingen. De helft van de leerkrachten geeft daarentegen aan dat het hele team vóór de invoering van de verplichte taalscreening geïnformeerd werd.

Communicatie taalscreening



4.1.3 Taalscreening doorheen de eerste graad

In 44% van de scholen wordt de taalvaardigheid van de leerlingen in de eerste graad ook getoetst aan het einde van het schooljaar. Ze doen dit dan steeds bij alle leerlingen. Wat de inhoud van de toets betreft, geven alle scholen aan de leesvaardigheid van de leerlingen opnieuw in kaart te brengen. In het merendeel van de scholen (75%) wordt eveneens de woordenschatkennis van de leerlingen getoetst. Een school screent daarnaast ook voor spelling, een andere school voor woordenschat en spreekvaardigheid. Een school meet zowel woordenschatkennis, lees-, luister-, spreek-, schrijf- en spelvaardigheid van leerlingen. Een school test de leerlingen in de B-stroom ook specifiek voor technische leesvaardigheid.



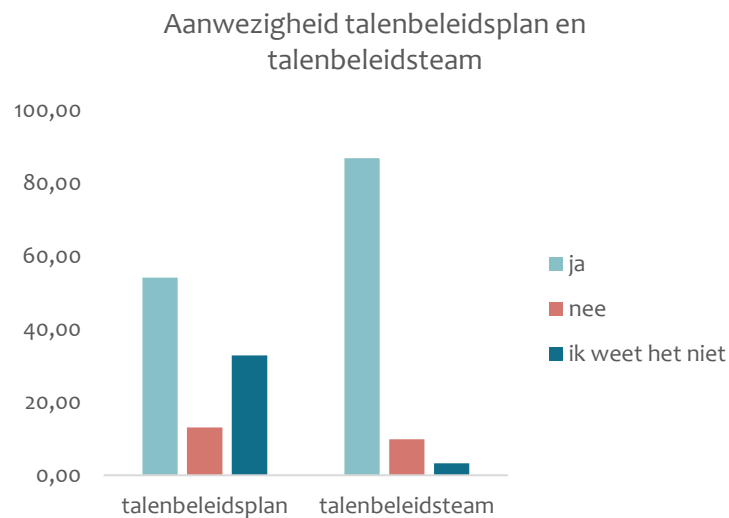
4.2 Onderzoeksvraag 1b: Talenbeleid in de praktijk

4.2.1 Talenbeleid: formele afspraken

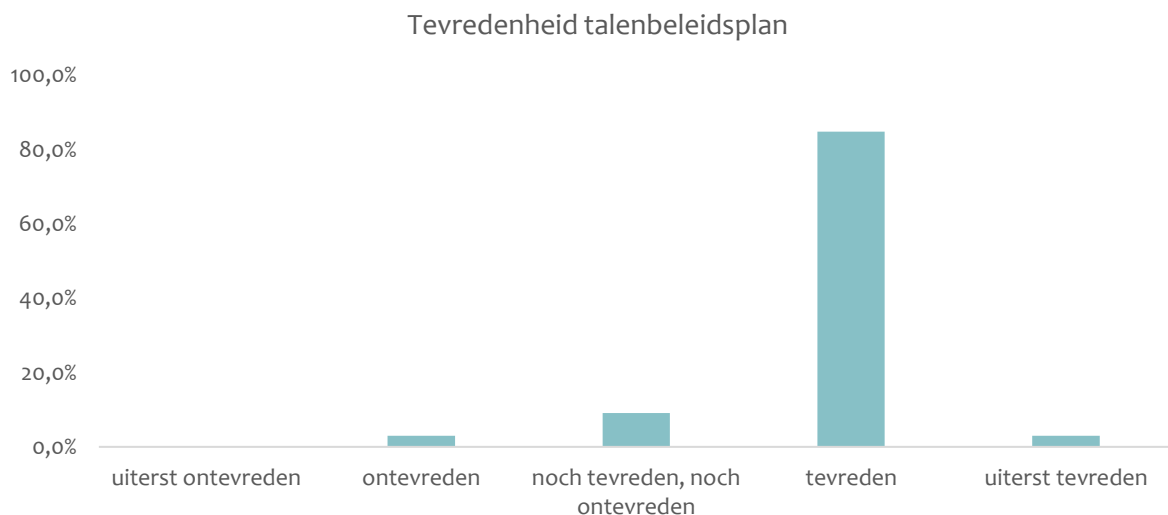
Iets meer dan de helft van de beleidsleden geeft aan dat de school beschikt over een talenbeleidsplan, terwijl een op de drie niet zeker is of de school een talenbeleidsplan heeft of niet. Wanneer we op schoolniveau kijken en de antwoorden van de verschillende beleidsleden van eenzelfde school samennemen, blijken twee van de achttien scholen met zekerheid niet te beschikken over een talenbeleidsplan. Beide beleidsleden uit nog een andere school geven aan dat ze niet weten of hun school een talenbeleidsplan heeft en in een school heerst er geen eensgezindheid over het bestaan van een talenbeleidsplan onder de verschillende beleidsleden.

Volgens een overgrote meerderheid van de beleidsleden heeft de school een talenbeleidsteam of werkgroep taal. Slechts een kleine 10% van de beleidsleden geeft aan dat dat niet het geval is in zijn of haar school. Twee beleidsleden, elk uit een verschillende school, geven aan niet te weten of er een talenbeleidsteam is in hun school. Wanneer we ook hier op schoolniveau kijken, blijkt dat twee

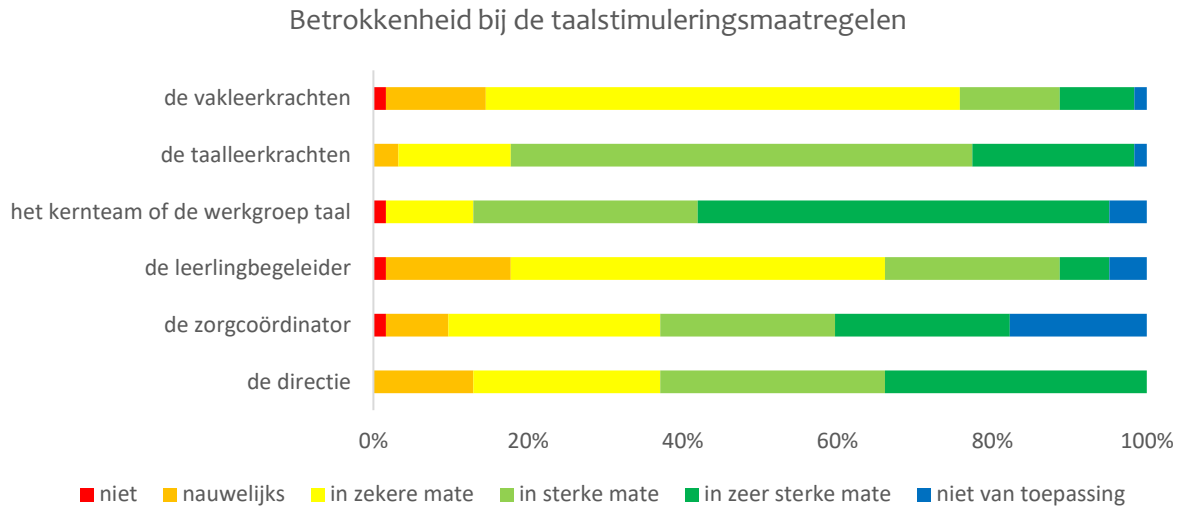
van de achttien scholen niet over een talenbeleidsteam of werkgroep taal beschikken volgens de beleidsleden.



Aan alle beleidsleden die aangaven dat de school een talenbeleidsplan heeft, vroegen we hoe tevreden ze zijn over dat plan. De overgrote meerderheid geeft aan tevreden te zijn met het talenbeleidsplan van haar school. 10% geeft aan noch tevreden, noch ontevreden te zijn. Opvallend is verder dat slechts een zeer kleine minderheid van de beleidsleden uiterst tevreden of (uiterst) ontevreden is met het talenbeleidsplan.

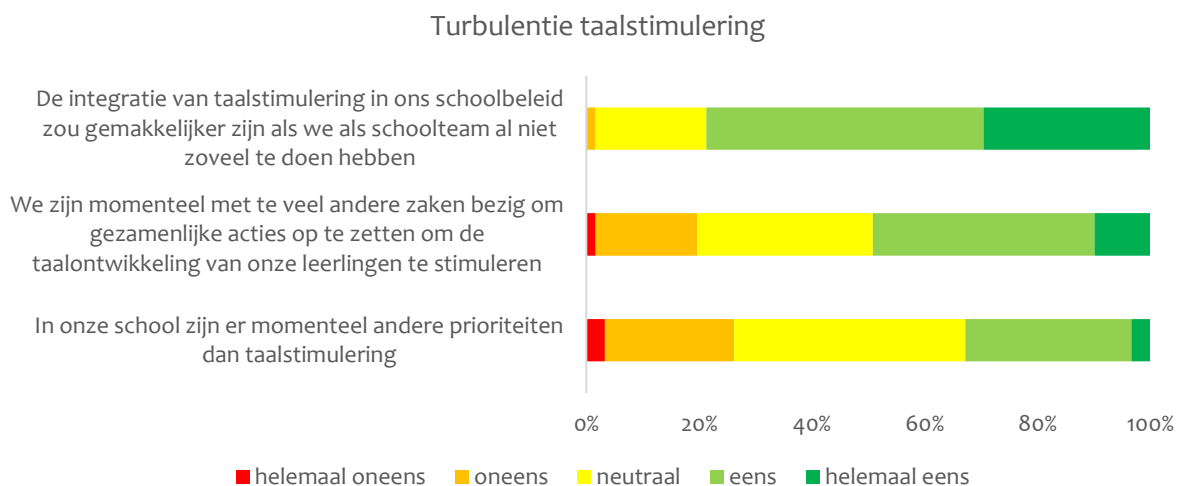


In de meeste scholen komen de taalstimuleringsmaatregelen terecht op de schouders van de taalleerkrachten en de leden van de werkgroep of het kernteam taal. Zij blijken volgens de beleidsleden van de LiSO-scholen het sterkst betrokken bij de afspraken over taalstimulering op de school. Ook de directie en de zorgcoördinator (indien deze aanwezig is) zijn in vele gevallen sterk tot zeer sterk betrokken bij de taalstimuleringsafspraken. De leerlingbegeleiders en de vakleerkrachten zijn gemiddeld genomen 'in zekere mate' betrokken bij de afspraken.



4.2.2 Talenbeleid volgens talenbeleidsleden

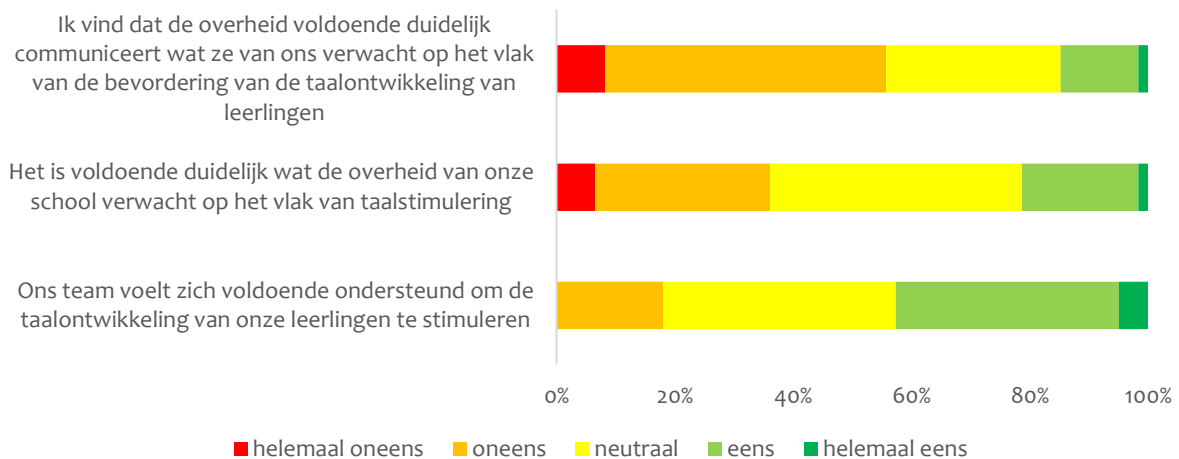
Twee schalen peilden naar de ervaringen van de talenbeleidsleden met de vraag van de overheid om een talenbeleid te implementeren en aandacht te hebben voor taalstimulering: turbulentie en duidelijkheid. De eerste schaal, turbulentie, bestond uit drie items. Het merendeel van de beleidsleden geeft aan dat de integratie van taalstimulering in hun school inderdaad gemakkelijker zou zijn als ze als schoolteam al niet zoveel te doen zouden hebben. Ongeveer de helft van de beleidsleden geeft aan dat het schoolteam momenteel met te veel andere zaken bezig is om gezamenlijke acties voor taalstimulering op te zetten. Een op de drie beleidsleden vindt taalstimulering op dit moment niet prioritair. Tegelijkertijd geeft ruim 25% van de beleidsleden aan dat taalstimulering wel als een duidelijke prioriteit wordt ervaren in hun school.



Die turbulentie voor taalstimulering gaat eveneens gepaard met heel wat onduidelijkheid over de taalstimuleringsmaatregelen die de overheid van schoolteams verlangt. Ruim de helft van de beleidsleden geeft aan dat de overheid onvoldoende duidelijk communiceert wat ze van hen als

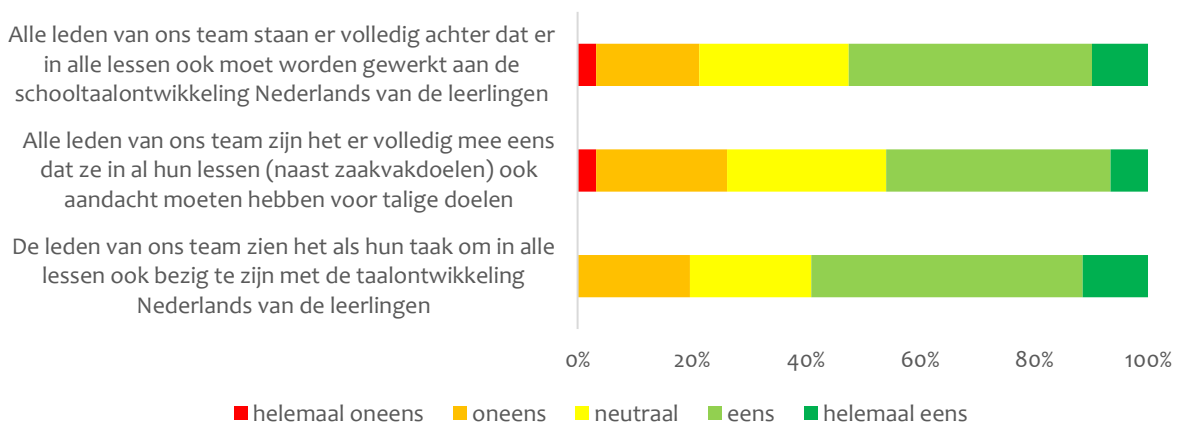
schoolteam verwacht op het vlak van de bevordering van de taalontwikkeling van leerlingen. Slechts 20% van de beleidsleden vindt het voldoende duidelijk wat de overheid precies van de school verwacht. Iets meer dan 40% van de beleidsleden geeft daarentegen aan dat het schoolteam zich voldoende ondersteund voelt om taalontwikkeling van leerlingen te stimuleren.

Duidelijkheid taalstimulering

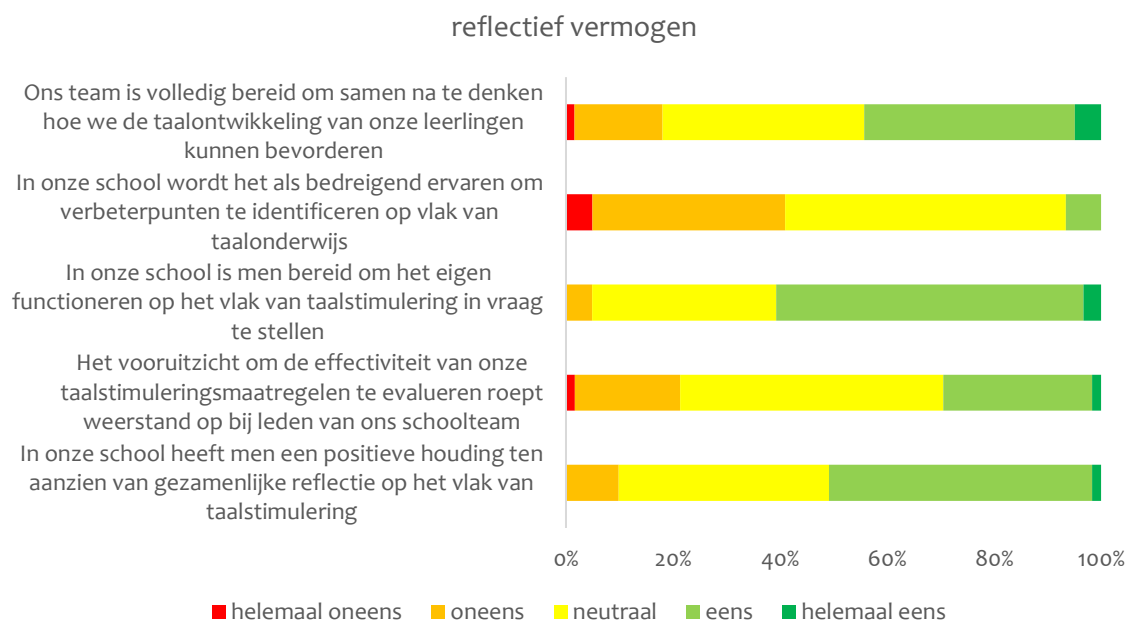


Naast de percepties en ervaringen met het talenbeleid dat de overheid graag geïmplementeerd ziet in scholen, werden ook enkele schoolinterne dimensies van talenbeleid bevraagd. Beleidsleden gaven onder andere aan hoe ze het engagement van hun team inschatten om de taalontwikkeling van leerlingen te stimuleren in alle lessen. Het merendeel van de beleidsleden schat de motivatie van zijn team vrij hoog in. Ongeveer de helft van de beleidsleden geeft aan dat alle leden van het team er volledig achter staan dat er in alle lessen aandacht moet zijn voor de schooltaalontwikkeling Nederlands van de leerlingen. Het merendeel heeft ook het gevoel dat leerkrachten het als hun taak ervaren. Net iets minder dan de helft geeft aan dat alle leerkrachten het er volledig mee eens zijn dat ze in alle lessen aandacht moeten hebben voor talige doelen. Ongeveer 20% van de beleidsleden schat het engagement op dit vlak van zijn team daarentegen minder hoog in.

Teamengagement taalstimulering

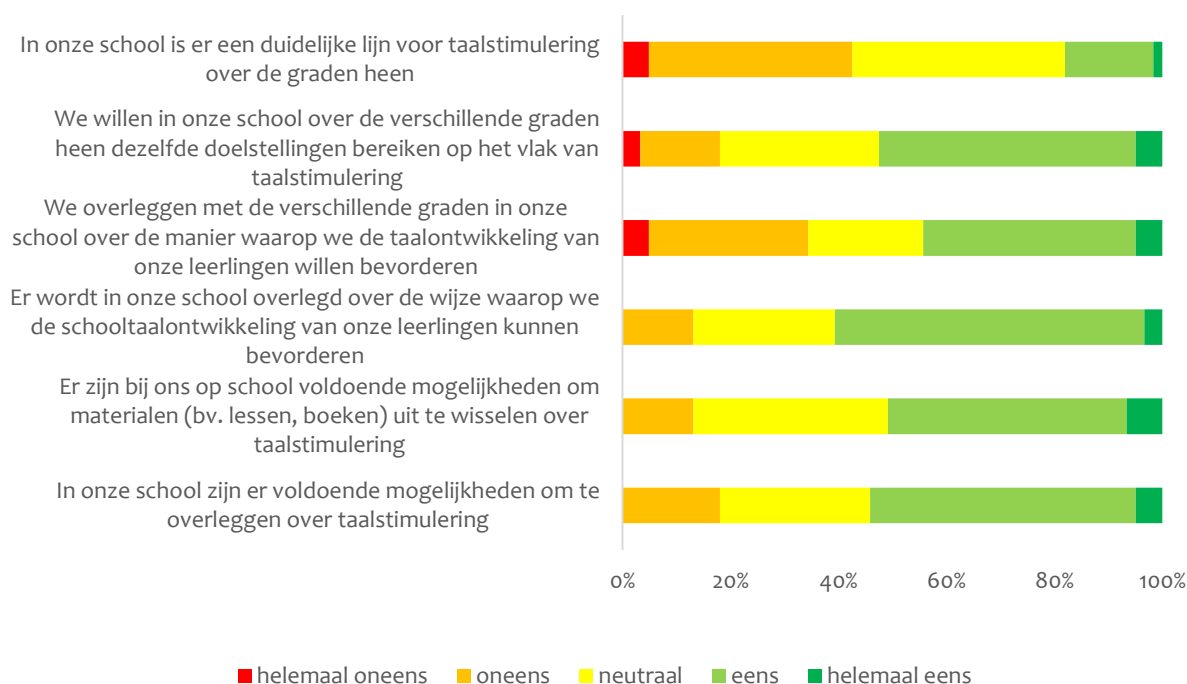


Naast het teamengagement werd ook het reflectief vermogen voor taalstimulering van het schoolteam bevestigd. Ook hier schatten de meeste beleidsleden hun team relatief hoog in: de helft van de beleidsleden geeft aan dat het team een positieve houding heeft ten aanzien van gezamenlijke reflectie op het vlak van taalstimulering. Ruim 60% geeft aan dat het team zeker bereid is om het eigen functioneren voor taalstimulering in vraag te stellen, om samen na te denken over taalstimulering, en er op een positieve houding tegenover heeft. Opmerkelijk is dat toch ook een relatief grote groep op elk van de stellingen antwoordt met 'neutraal'. Mogelijk hebben niet alle beleidsleden een goed zicht op het reflectief vermogen van hun teamleden voor taalstimulering, of is het reflectief vermogen van het team afhankelijk van leerkracht tot leerkracht of van de situatie. Zo'n 20% van de beleidsleden geeft overigens ook aan dat reflectie over taalstimulering weerstand oproept bij teamleden.



Tot slot peilden we in de beleidsvragenlijst naar de samenwerking binnen de volledige school voor taalstimulering. Iets meer dan de helft van de beleidsleden geeft aan dat er binnen de school wordt overlegd over de wijze waarop de schooltaalontwikkeling van leerlingen kan worden gestimuleerd. Volgens een even grote groep zijn de doelstellingen over de verschillende graden gelijkaardig. Ongeveer de helft van de beleidsleden schat de mogelijkheden om materialen uit te wisselen of te overleggen positief in. De items die peilen naar de samenwerking zoals ze op dit moment eruitziet, worden iets minder positief beantwoord: volgens bijna de helft van de beleidsleden is er op dit moment geen duidelijke lijn voor taalstimulering over de graden heen en ruim een op drie geeft aan dat er op dit moment niet wordt overlegd over de verschillende graden heen.

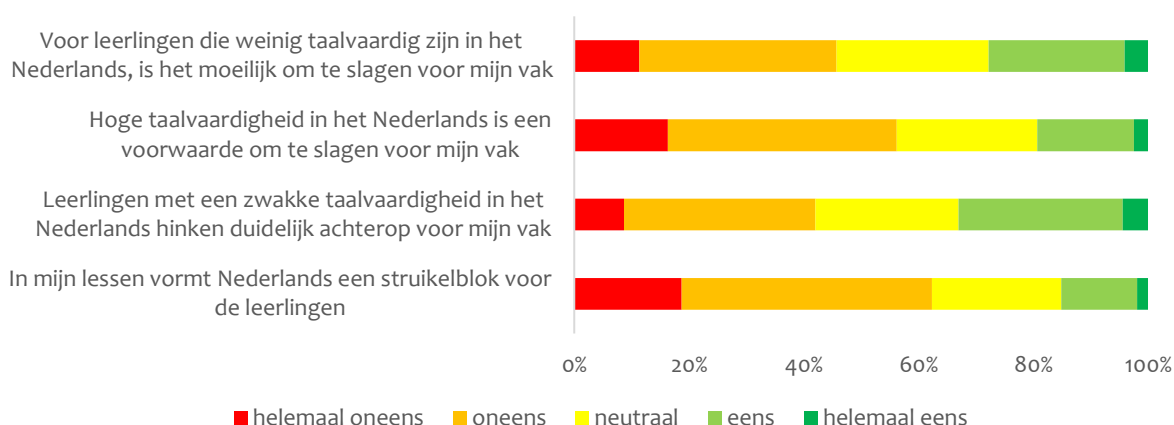
Samenwerking taalstimulering



4.2.3 Talenbeleid volgens leerkrachten

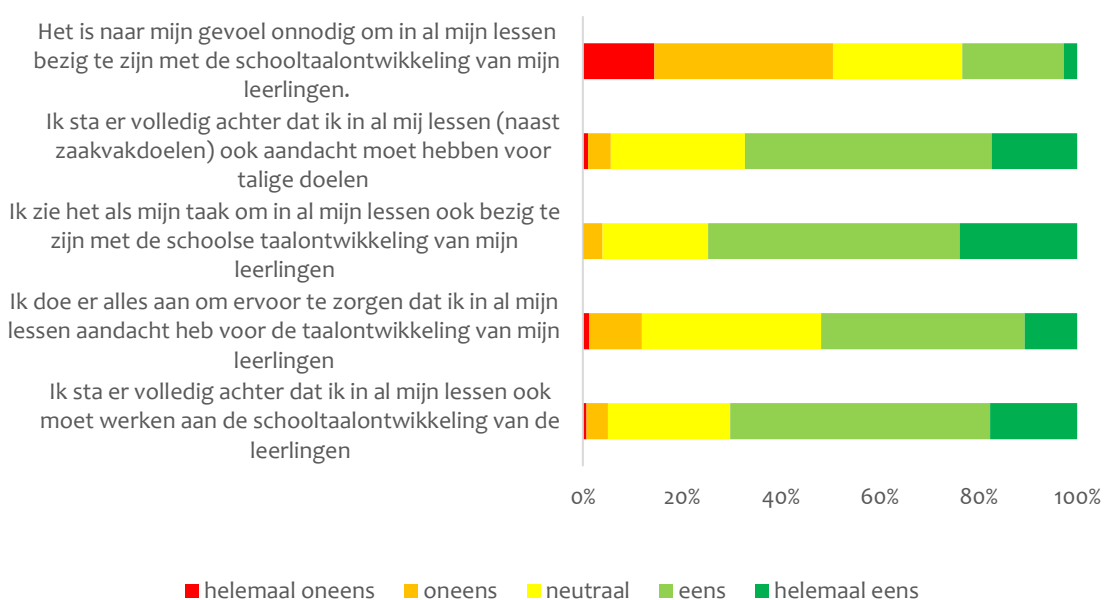
Drie schalen peilen naar de persoonlijke ervaringen van leerkrachten met taalstimulering op school. De schaal 'taal als struikelblok' brengt in kaart in welke mate leerkrachten de taalvaardigheid Nederlands van hun leerlingen ervaren als een hindernis voor hun vak. Ongeveer een op de drie leerkrachten geeft aan dat het moeilijk is om te slagen voor zijn vak voor leerlingen die weinig taalvaardig zijn in het Nederlands. Die leerlingen hinken duidelijk achterop. Ruim 60% is er daarentegen van overtuigd dat het Nederlands in zijn lessen geen struikelblok vormt voor de leerlingen. Bijna 60% van de leerkrachten geeft eveneens aan dat een hoge taalvaardigheid in het Nederlands geen voorwaarde is om te slagen voor zijn vak. Over het algemeen blijken leerkrachten taal dus niet als een enorme struikelblok te ervaren in zijn vak.

Taal als struikelblok



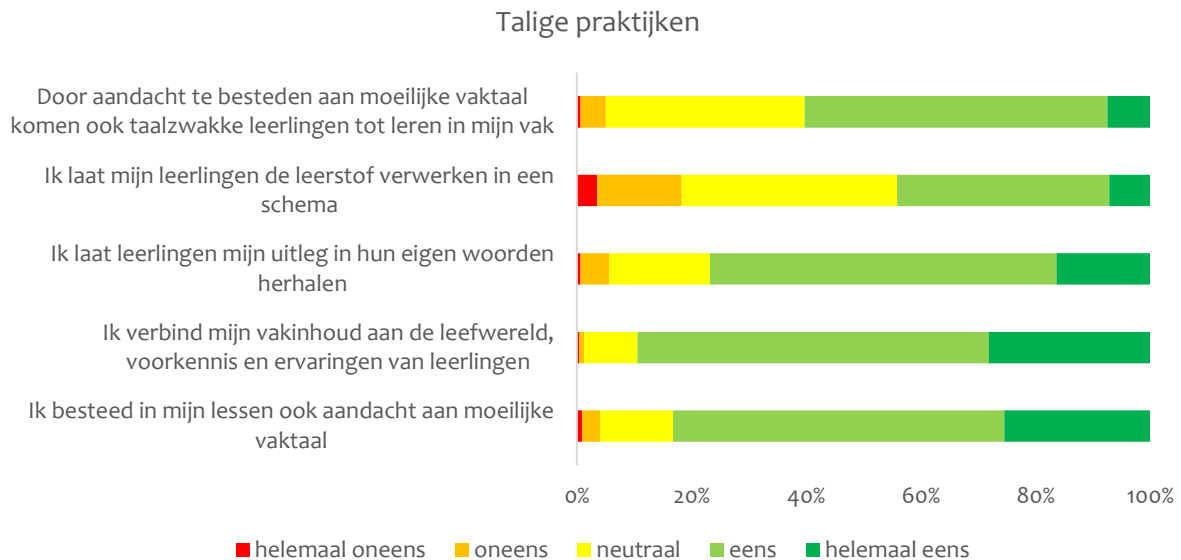
Tegelijkertijd zien we dat leerkrachten over het algemeen erg gemotiveerd zijn om taalgericht onderwijs te bieden. De helft van de leerkrachten is het oneens tot helemaal oneens met de stelling dat het onnodig zou zijn om in alle lessen bezig te zijn met de schooltaalontwikkeling van de leerlingen. Meer zelfs, ruim 70% van de leerkrachten ziet het als zijn taak om in alle lessen óók bezig te zijn met de schoolse taalontwikkeling van zijn leerlingen, en staat er dan ook volledig achter om in er in alle lessen aan te werken. Ongeveer de helft van de leerkrachten beweert er ook alles aan te doen om in alle lessen aandacht te hebben voor de taalontwikkeling van zijn leerlingen.

Engagement taalgericht onderwijs

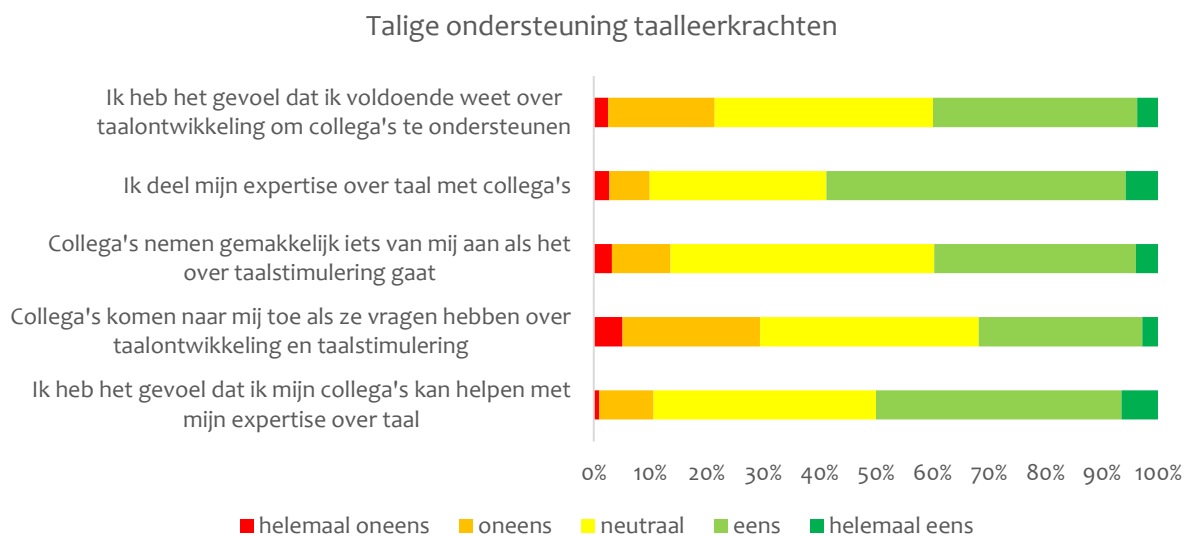


Wanneer we de talige praktijken bestuderen die leerkrachten inbouwen in hun lessen, zien we dat het merendeel van de leerkrachten aandacht besteed aan moeilijke vaktaal, leerlingen zijn uitleg in hun eigen woorden laat herhalen en de vakinhoud verbindt aan de voorkennis en ervaringen van leerlingen. Er wordt dus zowel aandacht besteed aan taalsteun als aan contextrijk aanbod (Hajer & Meestringa, 2004; 2015). Een aanzienlijk minder grote groep van leerkrachten (ongeveer 40%) laat

zijn leerlingen de leerstof eveneens verwerken in een schema. 60% van de leerkrachten is ervan overtuigd dat ook taalzwakke leerlingen tot leren komen in zijn of haar vak door aandacht te besteden aan moeilijke vaktaal.

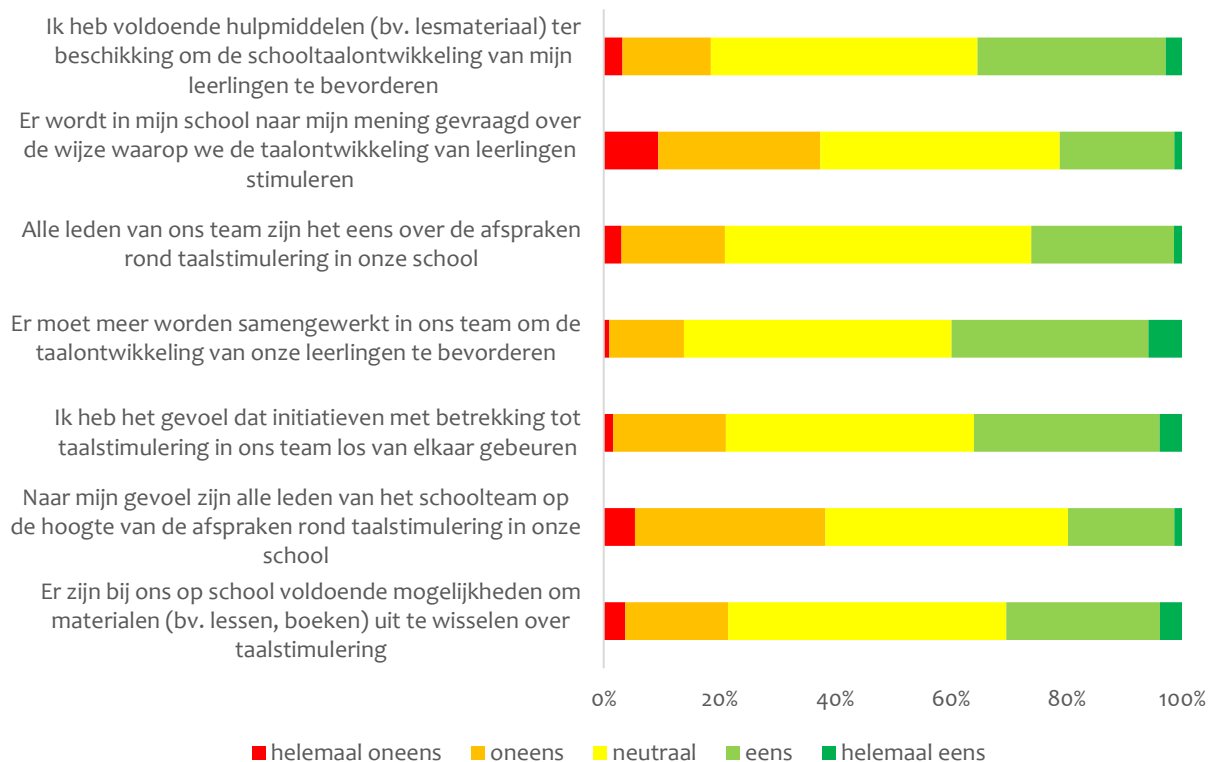


Specifiek aan taalleerkrachten vroegen we in welke mate ze talige ondersteuning (kunnen) bieden aan hun collega-leerkrachten. Ongeveer 40% geeft aan het gevoel te hebben over voldoende kennis te beschikken om collega's te ondersteunen voor taal en de helft heeft ook het gevoel collega's te kunnen helpen met zijn expertise over taal. Bijna 60% van de taalleerkrachten geeft aan zijn expertise ook daadwerkelijk te delen met collega's. Tegelijkertijd geeft ongeveer een op de drie taalleerkrachten aan dat collega's niet naar hem toe komen met vragen over taalontwikkeling en taalstimulering. Volgens 40% van de taalleerkrachten nemen collega-leerkrachten gemakkelijk iets van hem aan wanneer het gaat over taalstimulering. Volgens een kleine groep (ongeveer 15%) is dat daarentegen niet het geval.



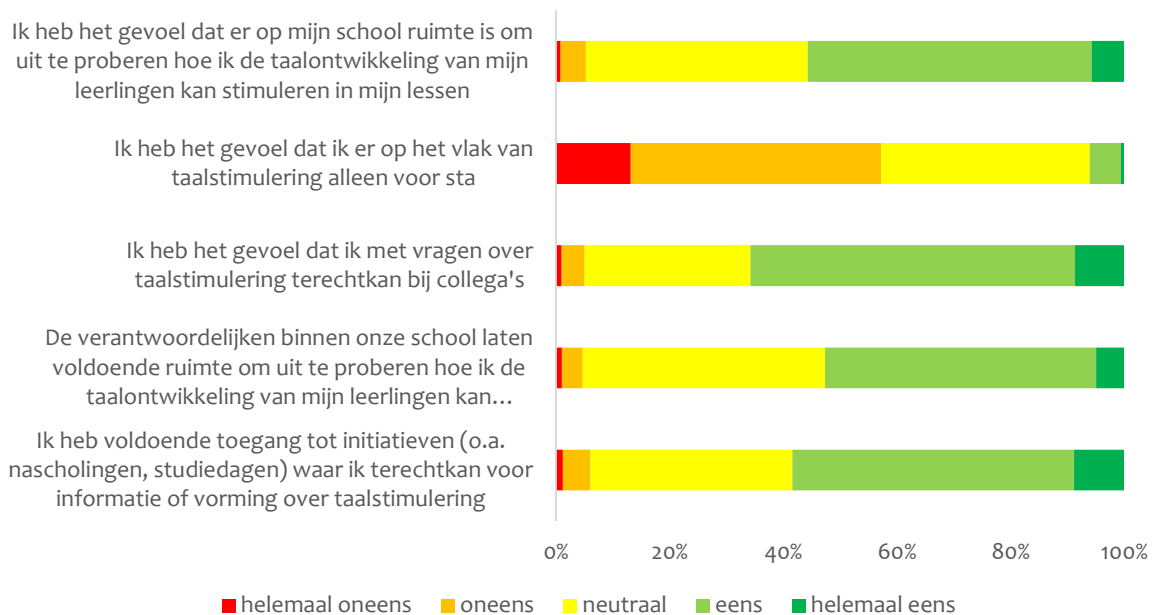
Twee schalen peilden daarnaast naar de ervaringen van leerkrachten met het schoolbeleid rond taalstimulering. Een eerste schaal brengt de structurele samenwerking rond taalstimulering binnen het schoolteam in kaart. Over het algemeen liggen de gemiddelde scores hier niet zo hoog. Ongeveer een op de drie leerkrachten heeft het gevoel over voldoende hulpmiddelen te beschikken of voldoende hulpmiddelen te kunnen uitwisselen om de taalontwikkeling van zijn leerlingen te stimuleren. Bovendien geeft net geen 40% van de leerkrachten aan dat er niet naar zijn of haar mening wordt gevraagd over taalstimulering. Eveneens 40% geeft aan het gevoel te hebben dat niet iedereen op de hoogte is van de schoolafspraken omtrent taalstimulering in zijn of haar school. Slechts 20% geeft aan dat dat volgens hem of haar wel het geval is. Ongeveer 60% van de leerkrachten vindt dat er meer moet worden samengewerkt in zijn school om de taalontwikkeling van leerlingen te stimuleren. Volgens een gelijkaardige groep gebeuren de meeste initiatieven rond taalstimulering in zijn school los van elkaar.

Structurele samenwerking taalstimulering



De andere schaal brengt in kaart hoe sterk leerkrachten zich ondersteund voelen om de taalontwikkeling van hun leerlingen te stimuleren. Over het algemeen lijken de meeste leerkrachten tevreden met de ondersteuning voor taalstimulering. Bijna 60% van de leerkrachten heeft het gevoel dat er op zijn school voldoende ruimte is om te experimenteren met taalstimuleringsmaatregelen in zijn lessen. De verantwoordelijken voor taalstimulering binnen de school laten daar voldoende ruimte voor. Het merendeel van de leerkrachten geeft aan terecht te kunnen bij collega's in verband met vragen over taalstimulering. Ook vindt bijna 60% van de leerkrachten dat hij voldoende toegang heeft tot initiatieven over taalstimulering. Slechts 6% vindt dat hij er alleen voor staat op het vlak van taalstimulering.

Ondersteuning taalstimulering



4.3 Onderzoeksvraag 2: Beïnvloedende factoren van taalscreenings- en talenbeleidsimplementatie

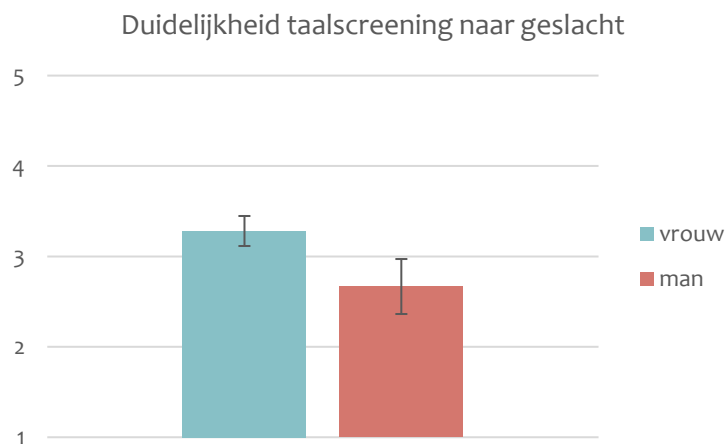
4.3.1 De aanwezigheid van een talenbeleidsplan of –team

De resultaten van de logistische regressie wijzen uit dat geen enkele van de factoren die we meenamen in de logistische regressiemodellen de aanwezigheid van een talenbeleidsplan of talenbeleidsteam in een school significant kan voorspellen. Of een school een talenbeleidsteam of –plan heeft, lijkt dus niet gerelateerd te zijn aan de leerlingpopulatie, de ervaring van de leerkrachten, het type school of andere contextkenmerken van de school.

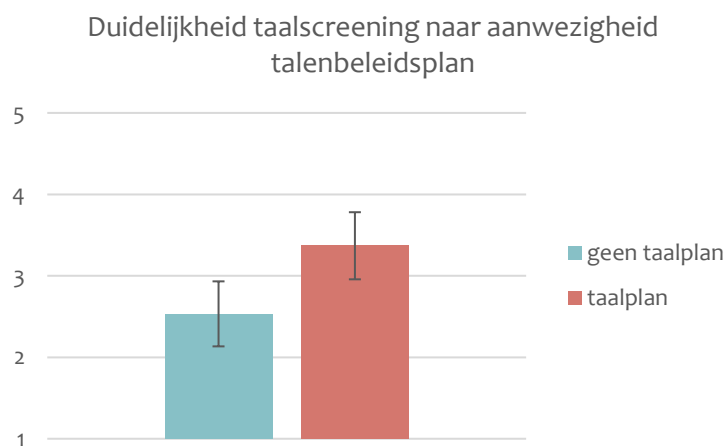
4.3.2 De implementatie van een taalscreeningsbeleid

Duidelijkheid taalscreeningsmaatregel overheid. Gemiddeld genomen ervaren talenbeleidsleden de taalscreeningsmaatregel van de overheid als enigszins duidelijk ($M = 3.099$, $SE = .149$). Er zijn geen significante verschillen tussen beleidsleden uit verschillende scholen ($\sigma^2 = .000$, $SE = .000$), maar wel tussen beleidsleden binnen eenzelfde school ($\sigma^2 = .599$, $SE = .162$, $p < .001$). Twee factoren lijken de percepties van talenbeleidsleden over de verplichte taalscreening te beïnvloeden: geslacht en de aanwezigheid van een schooltalenbeleidsplan.

Mannelijke talenbeleidsleden vinden de overheidsmaatregel om de taalvaardigheid van leerlingen te screenen bij aanvang van het secundair onderwijs minder duidelijk dan vrouwelijke talenbeleidsleden ($\beta = -.614$, $SE = .304$, $p < .05$).



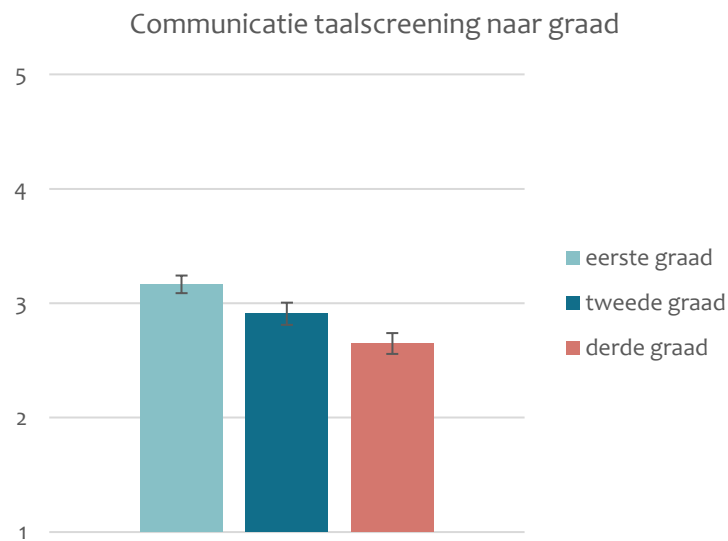
Daarnaast blijken beleidsleden in scholen die een talenbeleidsplan hebben de taalscreeningsmaatregel over het algemeen als duidelijker te ervaren dan beleidsleden in scholen zonder een talenbeleidsplan ($\beta = .836$, $SE = .412$, $p < .05$).



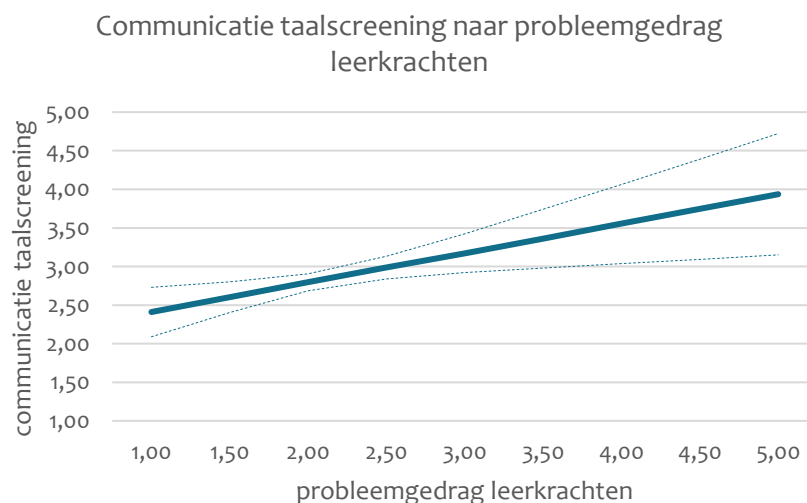
Communicatie over de verplichte taalscreening. Leerkrachten die op de hoogte zijn van de verplichte taalscreening geven aan dat de communicatie erover in hun school gemiddeld genomen niet bijzonder hoog ligt ($M = 2.88$, $SE = .058$). We vinden op dit vlak geen significante verschillen tussen scholen ($\sigma^2 = .030$, $SE = .019$, $p > .05$). De verschillen tussen leerkrachten onderling zijn daarentegen wel significant ($\sigma^2 = .685$, $SE = .045$, $p < .001$).

De graad waarin leerkrachten lesgeven heeft een invloed op de manier waarop ze de communicatie rond de taalscreening ervaren ($\chi^2(2) = 32.258$, $p < .001$). Leerkrachten uit de eerste graad geven aan dat er meer wordt gecommuniceerd over de verplichte taalscreening dan leerkrachten in de tweede ($\beta = -.257$, $SE = .097$, $p < .01$) en derde graad ($\beta = -.517$, $SE = .091$, $p < .001$). Het verschil tussen de percepties van leerkrachten uit de tweede en derde graad is overigens ook significant: leerkrachten uit de derde graad ervaren nog minder communicatie over de verplichte taalscreening

dan leerkrachten uit de tweede graad ($\chi^2(1) = 8.258, p < .01$). Aangezien de screening plaatsvindt bij het begin van de eerste graad, is dit resultaat niet erg verbazend.



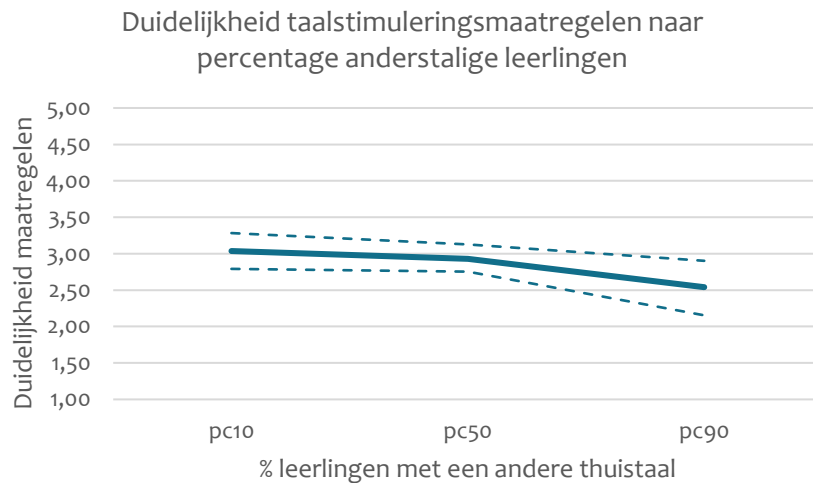
Daarnaast speelt ook het probleemgedrag van leerkrachten (zoals het gepercipieerd wordt door de directie) een rol. Leerkrachten in scholen waarin directieleden aangeven dat leerkrachten vaak te laat komen, weinig respect vertonen voor leerlingen en ander probleemgedrag vertonen, geven aan dat er meer communicatie is over de verplichte taalscreening dan leerkrachten in andere scholen ($\beta = .386, SE = .135, p < .05$).



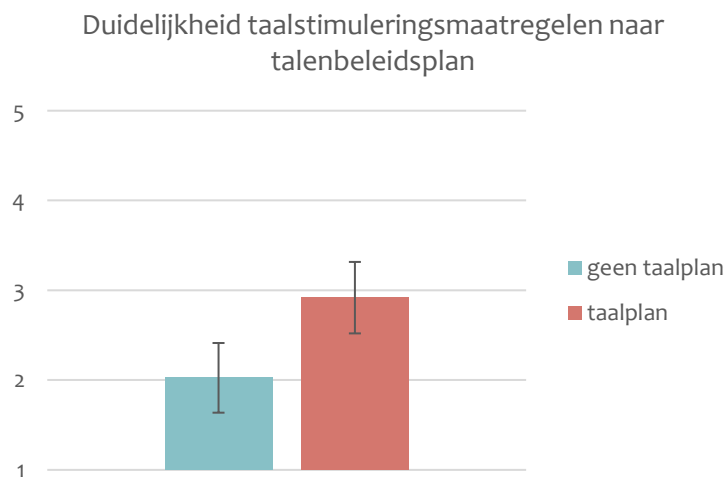
4.3.3 De ervaringen van talenbeleidsleden met talenbeleid

Duidelijkheid taalstimuleringsmaatregelen. Gemiddeld genomen vinden talenbeleidsleden de taalstimuleringsmaatregelen van de overheid niet erg duidelijk ($M = 2.874, SE = .092$). Er zijn geen significante verschillen tussen talenbeleidsleden van verschillende scholen met betrekking tot hun

percepties over de duidelijkheid van de taalstimuleringsmaatregelen van de overheid. Er zijn wel significante verschillen tussen beleidsleden onderling ($\sigma^2 = .522$, $SE = .094$, $p < .001$). Twee variabelen blijken gerelateerd aan de percepties omtrent duidelijkheid. In de eerste plaats speelt het percentage anderstalige leerlingen in de school een rol. Hoe hoger het percentage anderstalige leerlingen, hoe minder duidelijk talenbeleidsleden het beleid van de overheid met betrekking tot taalstimulering vinden ($\beta = -.031$, $SE = .015$, $p < .05$).



Ook de aanwezigheid van een talenbeleidsplan beïnvloedt de percepties van talenbeleidsleden over de duidelijkheid van de taalstimuleringsmaatregelen van de overheid ($\beta = .893$, $SE = .398$, $p < .05$). Beleidsleden in scholen met een talenbeleidsplan ervaren het taalstimuleringsbeleid van de overheid als duidelijker dan de beleidsleden in de twee scholen die geen talenbeleidsplan hebben.



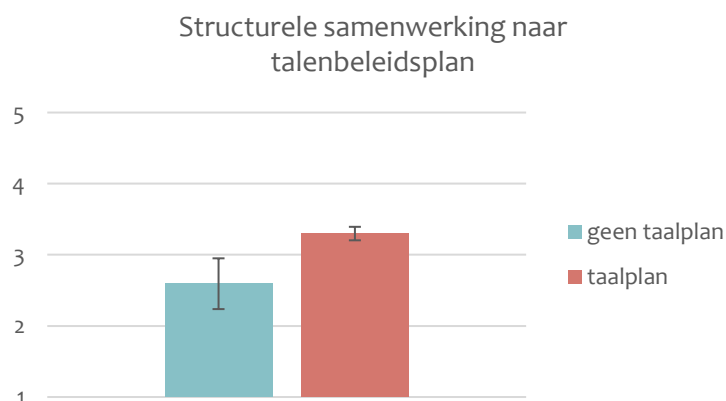
Turbulentie. Talenbeleidsleden ervaren taalstimulering over het algemeen niet als een prioriteit voor hun school ($M = 2.497$, $SE = .088$). De mate van turbulentie die talenbeleidsleden ervaren om een talenbeleid te implementeren blijkt evenmin significant te verschillen tussen scholen ($\sigma^2 = .000$, $SE = .042$, $ICC = 0.00\%$). We stellen daarentegen opnieuw verschillen vast tussen beleidsleden onderling ($\sigma^2 = .472$, $SE = .095$, $\chi^2(1) = 24.629$, $p < .001$), maar geen enkele factor die we meenamen

kan de verschillen verklaren. Er lijkt wel een relatie te zijn tussen het algemeen reflectief vermogen van een schoolteam en de turbulentie die het talenbeleidsteam ervaart ($\beta = -.532$, $SE = .290$, $p < .07$).

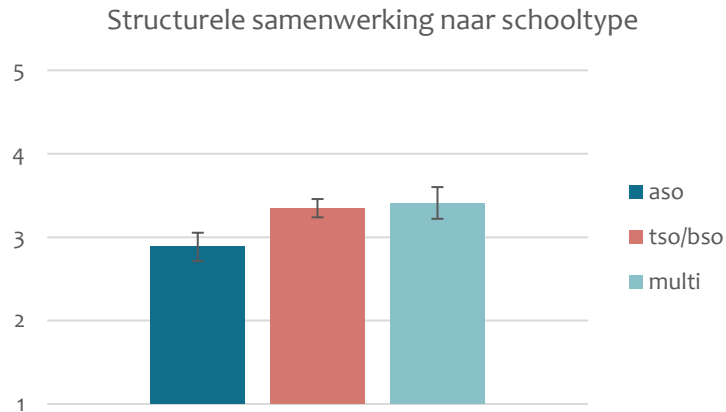
Teamengagement. Talenbeleidsleden schatten hun team in als enigszins geëngageerd om de taalontwikkeling van leerlingen te stimuleren in alle lessen ($M = 3.372$, $SE = .108$). Dit teamengagement voor taalstimulering in alle vakken blijkt evenmin significant verschillend van school tot school ($\sigma^2 = .000$, $SE = .000$, $ICC = 0.00\%$). Er werden wel significante verschillen gevonden tussen beleidsleden onderling ($\sigma^2 = .718$, $SE = .130$, $\chi^2(1) = 30.500$, $p < .001$), maar die verschillen kunnen niet worden verklaard door persoonskenmerken als geslacht, onderwijservaring of het volgen van een nascholing, of door schoolkenmerken.

Reflectief vermogen voor taalstimulering. De talenbeleidsleden schatten het reflectief vermogen van hun teamleden met betrekking tot taalstimulering gemiddeld in ($M = 3.414$, $SE = .084$). Ook voor het reflectief vermogen van een schoolteam vonden we daarentegen geen verschillen in percepties van beleidsleden uit verschillende scholen ($\sigma^2 = .046$, $SE = .041$, $p > .05$). De percepties van individuele beleidsleden onderling verschilden wel significant ($\sigma^2 = .229$, $SE = .048$, $p < .001$), maar die verschillen kunnen opnieuw niet verklaard worden door persoonskenmerken of kenmerken van de school.

Structurele samenwerking voor taalstimulering. Talenbeleidsleden geven aan dat er in hun school enigszins wordt samengewerkt rond taalstimulering ($M = 3.250$, $SE = .096$). De samenwerking binnen het volledige schoolteam en over de graden heen zoals talenbeleidsleden ze ervaren, verschilt evenmin tussen scholen ($\sigma^2 = .053$, $SE = .053$, $p > .05$), maar wel tussen beleidsleden onderling ($\sigma^2 = .325$, $SE = .068$, $p < .001$). De analyses wijzen op een samenhang met de aanwezigheid van een talenbeleidsplan: beleidsleden schatten de samenwerking binnen hun school voor taalstimulering hoger in wanneer de school over een talenbeleidsplan beschikt, dan wanneer hun school geen talenbeleidsplan heeft ($\chi^2(1) = 3.629$, $p < .06$).



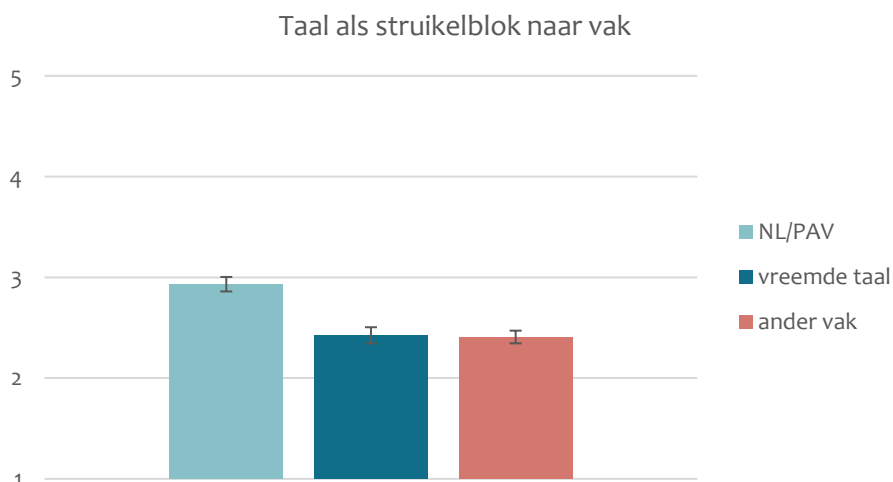
De samenwerking voor taalstimulering zoals ze gepercipieerd wordt door talenbeleidsleden verschilt ook naargelang het schooltype. In vergelijking met tso/bsc-scholen en multilaterale scholen schatten beleidsleden in aso-scholen de samenwerking voor taal binnen hun team significant lager in ($\chi^2(1) = 5.131$, $p < .05$ en $\chi^2(1) = 4.233$, $p < .05$ respectievelijk). Er blijkt geen verschil tussen tso/bsc-scholen enerzijds en multilaterale scholen anderzijds ($\chi^2(1) = .086$, $p > .05$).



4.3.4 De ervaringen van leerkrachten met talenbeleid

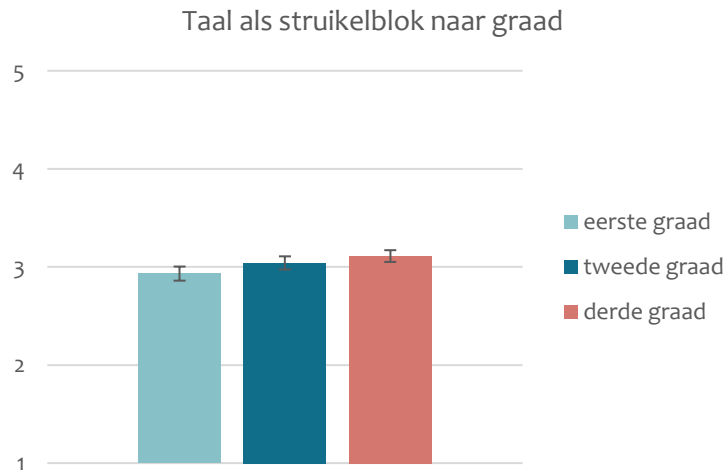
Taal als struikelblok. Leerkrachten ervaren taal gemiddeld niet zozeer als een struikelblok in hun lessen ($M = 2.624$, $SE = .033$). De percepties van leerkrachten verschillen bovendien niet significant van school tot school ($\sigma^2 = .008$, $SE = .006$, $p > .05$), maar wel tussen leerkrachten binnen scholen ($\sigma^2 = .717$, $SE = .029$, $p < .001$). Ongeveer 6% van die verschillen kan verklaard worden door twee factoren: het vak dat de leerkrachten geven en de graad waarin ze dat doen.

Het vak dat leerkrachten geven, beïnvloedt hun percepties over de moeilijkheid van schooltaal voor leerlingen in hun vak ($\chi^2(2) = 71.633$, $p < .001$). Leerkrachten die Nederlands of PAV geven ervaren schooltaal significant sterker als een struikelblok voor leerlingen dan leerkrachten die een vreemde taal doceren ($\beta = -.507$, $SE = .080$, $p < .001$) en leerkrachten die een niet-taalvak doceren ($\beta = -.524$, $SE = .063$, $p < .001$). Het verschil in percepties tussen leerkrachten die een vreemdetaalvak of een ander vak geven, is niet significant verschillend van nul ($\chi^2(1) = .069$, $p > .05$).



Daarnaast blijkt ook de graad waarin leerkrachten lesgeven de percepties van leerkrachten over schooltaal te beïnvloeden. Leerkrachten die lesgeven in de hogere graden, ervaren schooltaal significant vaker als een struikelblok ($\chi^2(2) = 8.895$, $p < .05$). Het verschil is significant voor

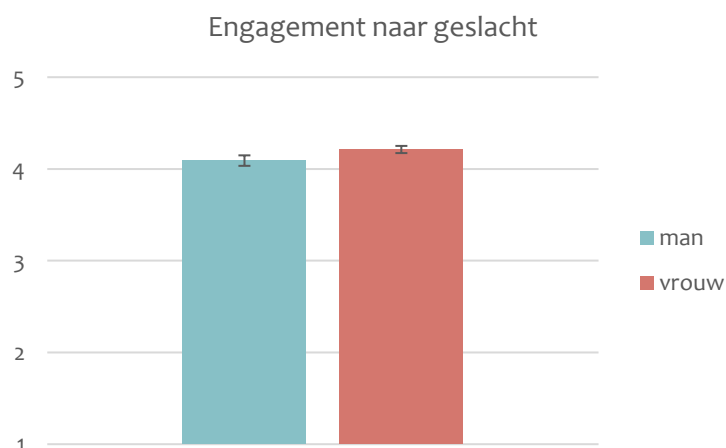
leerkrachten uit de eerste en derde graad ($\beta = .179$, $SE = .060$, $\chi^2(1) = 8.839$, $p < .01$). De percepties van leerkrachten uit de eerste en tweede graad zijn niet significant verschillend ($\beta = .109$, $SE = .067$, $\chi^2(1) = 2.664$, $p > .05$), net zomin als de percepties van leerkrachten uit de tweede en de derde graad ($\chi^2(1) = 1.544$, $p > .05$).



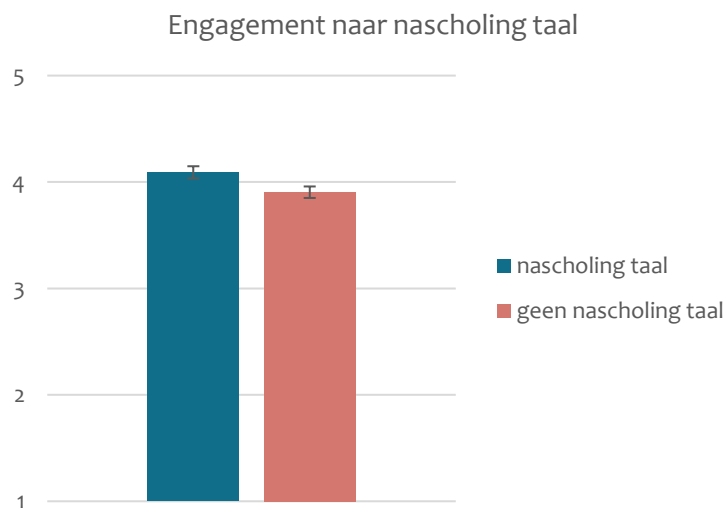
Persoonlijk engagement. Gemiddeld genomen blijken leerkrachten enigszins, maar niet erg sterk geëngageerd te zijn om de taalontwikkeling van leerlingen te stimuleren in alle vakken ($M = 3.684$, $SE = .022$). Het engagement van leerkrachten verschilt niet significant tussen scholen ($\sigma^2 = .001$, $SE = .003$, $p > .05$), maar wel tussen leerkrachten onderling ($\sigma^2 = .446$, $SE = .018$, $p < .001$).

Maar liefst vijf factoren hangen samen met het persoonlijke engagement van leerkrachten: hun geslacht, het vak dat ze geven, of ze een nascholing over taal volgden in de afgelopen twee jaar, het leerklimaat van de school en de mate waarin de zorgvisie binnen de school gezamenlijk wordt gedragen. Die factoren verklaren samen bijna 20% van de verschillen tussen leerkrachten ($\sigma^2 = .362$, $SE = .016$, $p < .001$). De volgende paragrafen lichten de rol van deze factoren verder toe.

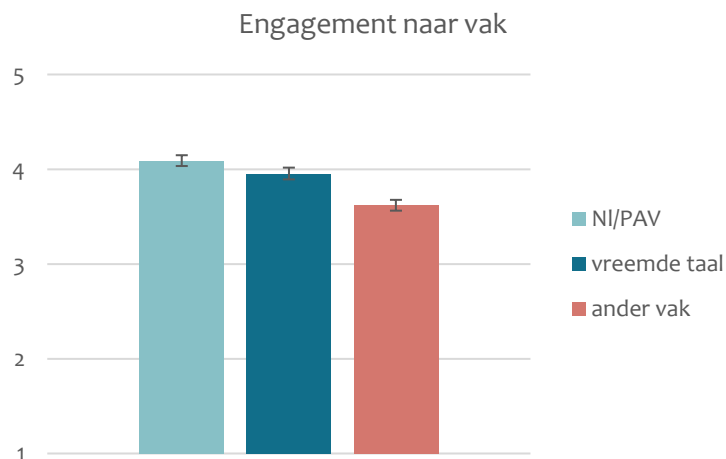
Vrouwelijke leerkrachten blijken meer geëngageerd om de taalontwikkeling van hun leerlingen te stimuleren in alle lessen dan hun mannelijke collega's ($\beta = .121$, $SE = .039$, $p < .01$).



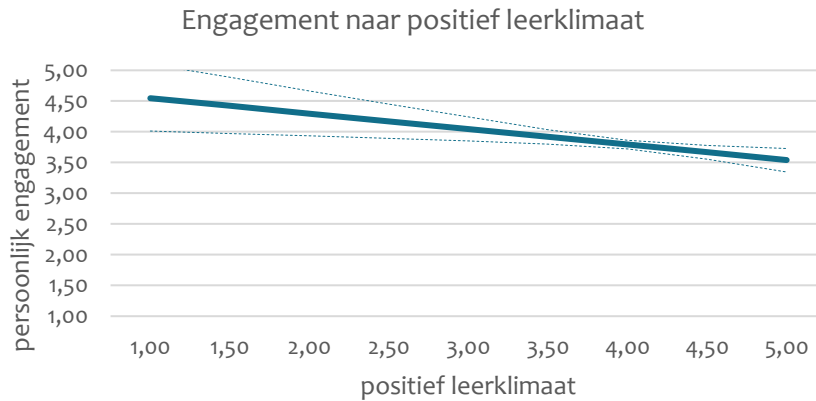
Daarnaast geven leerkrachten die in de afgelopen twee jaar een nascholing voor taal hebben gevolgd aan meer geëngageerd te zijn om taalstimulering te bieden in alle lessen dan leerkrachten die geen nascholing voor taal volgden ($\beta = -.187$, $SE = .054$, $p < .001$).



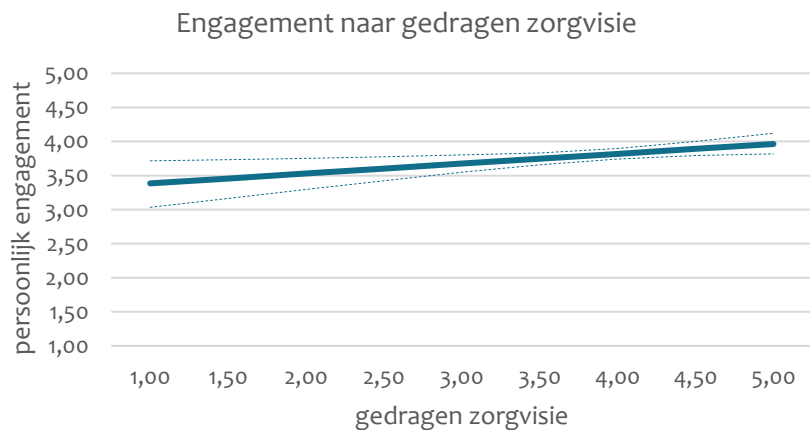
Leerkrachten die Nederlands of PAV geven zijn meer geëngageerd om aandacht te besteden aan de taalontwikkeling Nederlands van hun leerlingen dan hun collega's die een vreemde taal ($\beta = -.136$, $SE = .062$, $p < .05$) of een ander vak doceren ($\beta = -.471$, $SE = .057$, $p < .001$). Leerkrachten die een vreemde taal geven, blijken op hun beurt meer geëngageerd om de schooltaalontwikkeling van hun leerlingen te stimuleren dan leerkrachten van andere vakken ($\beta = .336$, $p < .001$).



De perceptie van de directie op het leerklimate van de school heeft een significant negatieve invloed op het engagement van leerkrachten om aandacht te besteden aan de schooltaalontwikkeling van hun leerlingen ($\beta = -.250$, $SE = .091$, $p < .01$). Hoe positiever en ordelijker het schoolklimaat is volgens de directieleden, hoe minder geëngageerd leerkrachten zelf zeggen te zijn.

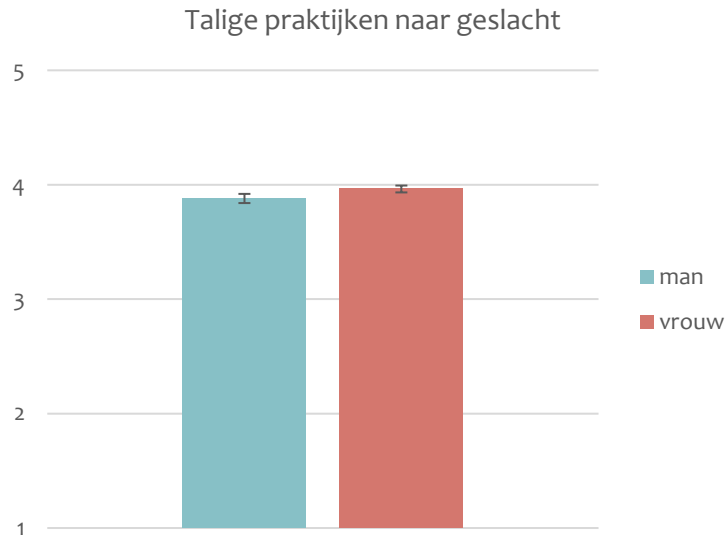


Tegelijkertijd is er een significant positieve invloed van een gedragen zorgvisie waar te nemen op het engagement van leerkrachten met betrekking tot taalgericht vakonderwijs. Hoe sterker de zorgvisie – volgens de directie – door het schoolteam gezamenlijk wordt gedragen, hoe hoger het engagement van leerkrachten ($\beta = .146$, $SE = .060$, $p < .05$).

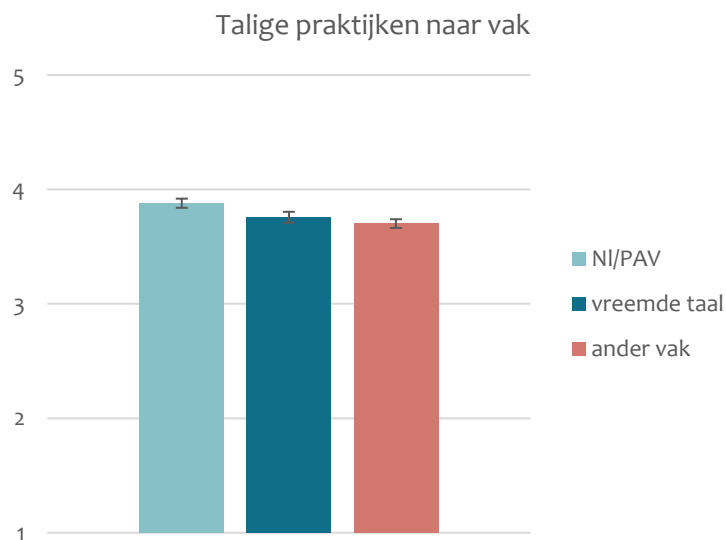


Taalgerichte praktijken. Leerkrachten geven aan dat ze gemiddeld gezien redelijk wat maatregelen ondernemen om hun lessen taalgerichter te maken ($M = 3.79$, $SE = .019$). Er zijn geen significante verschillen te vinden tussen leerkrachten uit verschillende scholen ($\sigma^2 = .002$, $SE = .002$, $p > .05$), maar wel tussen leerkrachten binnen eenzelfde school ($\sigma^2 = .229$, $SE = .009$, $p < .001$). De verschillen tussen leerkrachten kunnen verklaard worden door twee factoren: geslacht, en het vak dat de leerkracht geeft.

Vrouwelijke leerkrachten geven gemiddeld gezien een hogere score op de taalgerichtheid van hun lessen dan mannelijke leerkrachten ($\beta = .085$, $SE = .030$, $p < .05$).



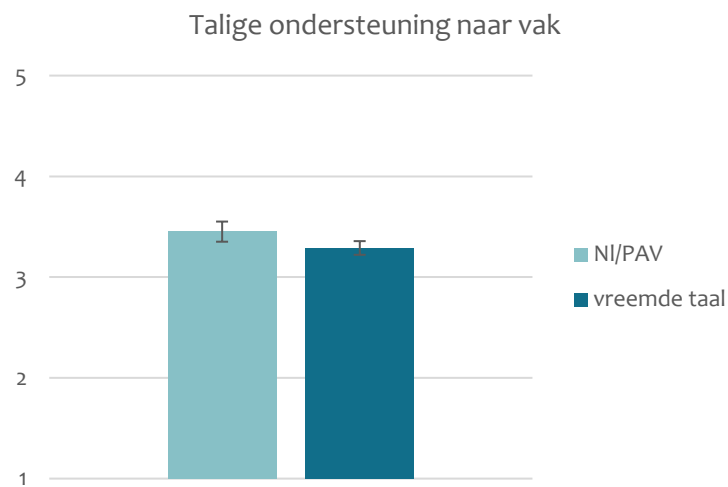
Leerkrachten die Nederlands of PAV geven, scoren hun praktijk als taalgerichter dan hun collega-leerkrachten van de vreemde taalvakken ($\beta = -.118$, $SE = .048$, $p < .05$) en van de andere vakken ($\beta = -.175$, $SE = .038$, $p < .001$). Het verschil tussen leerkrachten die een vreemde taal geven en die een ander vak geven is onderling niet significant verschillend van nul ($\chi^2(1) = 2.129$, $p > .05$).



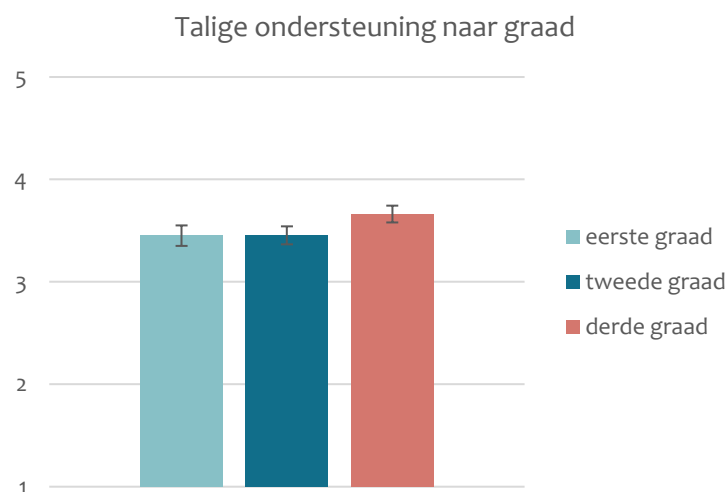
Leerkrachten in scholen waarin de directie aangeeft dat het team over een groot algemeen reflectief vermogen beschikt over de eigen onderwijspraktijk geven taalgerichter les dan leerkrachten in andere scholen ($\beta = .122$, $SE = .054$, $p < .05$).

Ondersteuning taalleerkrachten. De gemiddelde taalleerkracht geeft aan dat hij zijn collega's enigszins kan ondersteunen op het gebied van taalstimulering ($M = 3.303$, $SE = .048$). Dat verschil is niet significant tussen leerkrachten in verschillende scholen ($\sigma^2 = .018$, $SE = .013$, $p > .05$), maar wel tussen leerkrachten binnen een school ($\sigma^2 = .463$, $SE = .033$, $p < .001$). Het vak dat leerkrachten geven, de graad waarin ze lesgeven, hun lidmaatschap van het talenbeleidsteam, het type school en het prestatiegericht beleid met betrekking tot onderwijsdoelen van de school kunnen een deel van die verschillen verklaren.

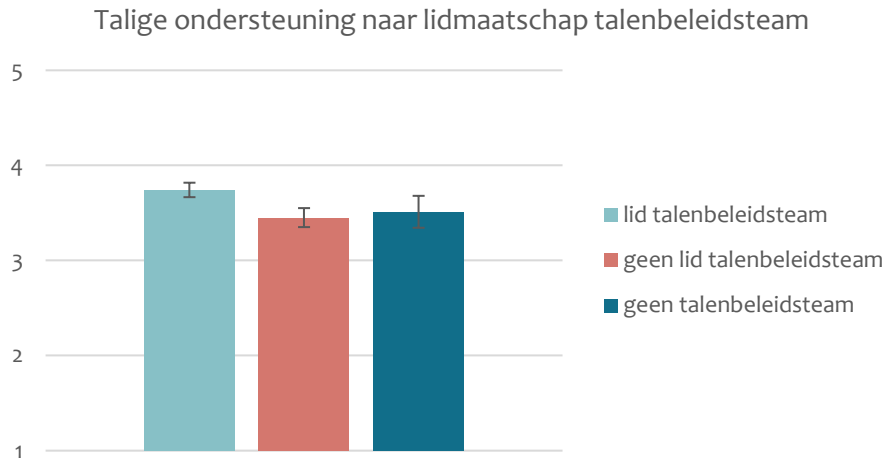
Leerkrachten die Nederlands of PAV geven, schatten de talige ondersteuning die ze aan collega's kunnen bieden hoger in dan hun collega-taalleerkrachten die een vreemde taal doceren ($\beta = -.162$, $SE = .068$, $p < .05$).



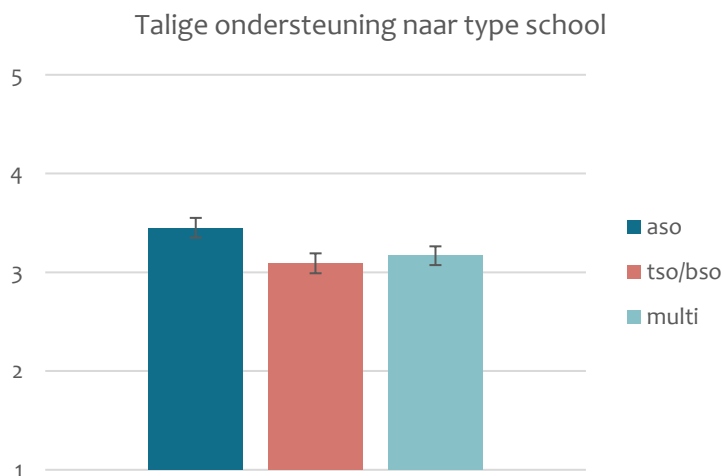
De graad waarin taalleerkrachten lesgeven heeft eveneens een significante invloed op hun percepties met betrekking tot de ondersteuning die ze kunnen bieden ($\chi^2(2) = 9.753$, $p < .01$). Leerkrachten uit de derde graad geven aan meer talige ondersteuning te kunnen bieden aan collega's dan leerkrachten uit de eerste graad ($\beta = .211$, $SE = .082$, $p < .01$) en collega's uit de tweede graad ($\beta = -.208$, $\chi^2(1) = 6.999$, $p < .01$). Tussen leerkrachten uit de eerste en tweede graad onderling blijkt er geen significant verschil ($\beta = .003$, $SE = .088$, $p > .05$).



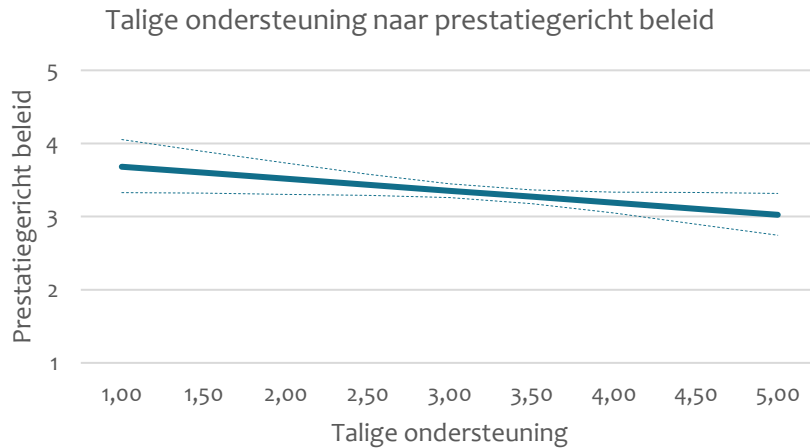
Taalleerkrachten die lid zijn van het talenbeleidsteam van hun school schatten de ondersteuning die ze aan collega's kunnen bieden hoger in dan taalleerkrachten die geen lid zijn van dit team ($\beta = .291$, $SE = .076$, $p < .001$) of die aangeven dat er geen kernteam voor talenbeleid aanwezig is in hun school ($\chi^2(1) = 1.740$, $p > .05$). Er blijkt geen significant verschil tussen taalleerkrachten die geen lid zijn van het talenbeleidsteam of die aangeven dat er geen talenbeleidsteam is in hun school ($\beta = .061$, $SE = .168$, $p > .05$).



Het type school heeft eveneens een significante invloed op de percepties van taalleerkrachten ($\chi^2(2) = 14.098$, $p < .001$). Taalleerkrachten in tso/bsc-scholen geven aan significant minder ondersteuning te kunnen bieden aan collega's dan leerkrachten in aso-scholen ($\beta = -.360$, $SE = .101$, $p < .001$). In multilaterale scholen doet zich een gelijkaardig patroon voor: taalleerkrachten zeggen er minder ondersteuning te kunnen bieden voor taalstimulering aan collega's dan taalleerkrachten in aso-scholen ($\beta = -.283$, $SE = .095$, $p < .01$). Het verschil tussen tso/bsc-scholen aan de ene kant en multilaterale scholen aan de andere kant is daarentegen niet significant verschillend van nul ($\beta = -.078$, $\chi^2(1) = .720$, $p > .05$).



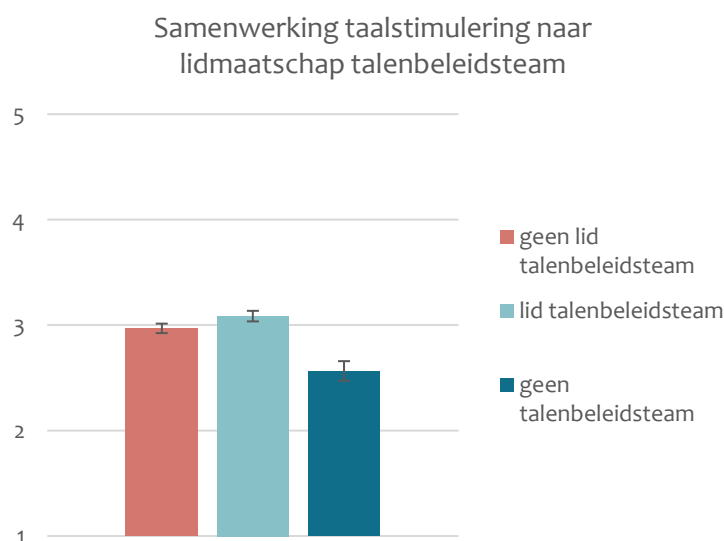
De prestatiegerichtheid van het algemene schoolbeleid blijkt eveneens significant gerelateerd aan de percepties van taalleerkrachten over de ondersteuning die ze aan collega's kunnen bieden ($\beta = -.161$, $SE = .081$, $p < .05$). Hoe sterker prestatiegericht het beleid van de school is, hoe minder talige ondersteuning taalleerkrachten zeggen te kunnen aanbieden aan hun collega's.



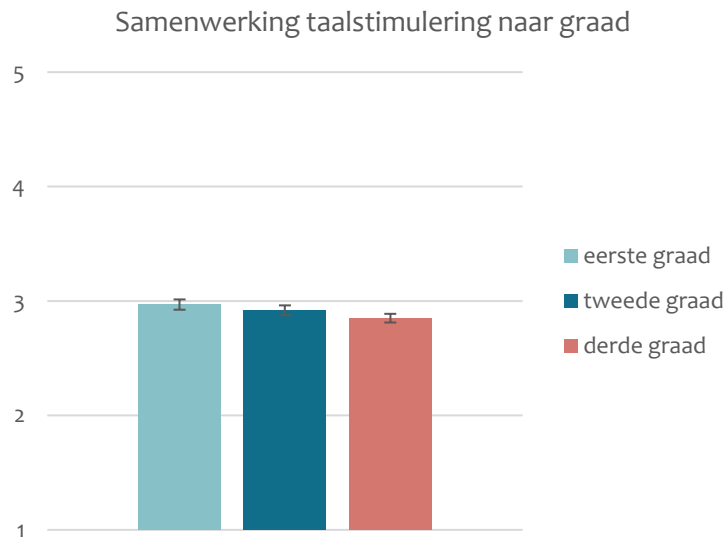
Structurele samenwerking voor taalstimulering. Leerkrachten ervaren over het algemeen eerder weinig structurele samenwerking op het vlak van taalstimulering ($M = 2.911$, $SE = .026$). De samenwerking voor taalstimulering zoals leerkrachten ze ervaren verschilt nauwelijks van school tot school ($\sigma^2 = .008$, $SE = .004$, $p = .06$), maar wel tussen leerkrachten binnen scholen ($\sigma^2 = .280$, $SE = .011$, $p < .001$).

Het lidmaatschap van het talenbeleidsteam en de graad waarin leerkrachten lesgeven, lijken een deel van die verschillen te kunnen verklaren (lidmaatschap: $\chi^2(2) = 27.056$, $p < .001$ en graad: $\chi^2(2) = 10.529$, $p < .01$ respectievelijk).

Leerkrachten die lid zijn van het talenbeleidsteam in hun school ervaren significant meer samenwerking voor taalstimulering dan leerkrachten die geen lid zijn ($\beta = .116$, $SE = .050$, $p < .05$). Leerkrachten die aangeven dat er geen talenbeleidsteam aanwezig is in hun school, ervaren beduidend minder samenwerking voor taalstimulering dan leerkrachten die geen lid zijn van het talenbeleidsteam ($\beta = -.404$, $SE = .093$, $p < .001$) of leerkrachten die lid zijn van het talenbeleidsteam van hun school ($\beta = .521$, $SE = .102$, $p < .001$).

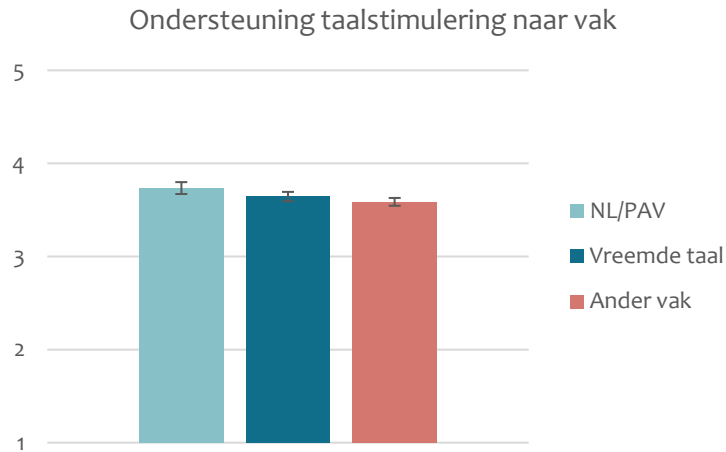


Leerkrachten die lesgeven in de eerste graad ervaren meer samenwerking voor taalstimulering dan hun collega's in de hogere graden. Dat verschil is echter enkel significant tussen leerkrachten uit de eerste en de derde graad ($\beta = -.119$, $SE = .038$, $\chi^2(1) = 9.644$, $p < .01$). Het verschil tussen leerkrachten uit de eerste en tweede graad is niet significant verschillend van nul ($\beta = -.050$, $SE = .043$, $\chi^2(1) = 1.390$, $p > .05$). Het verschil tussen leerkrachten uit de tweede en derde graad is net significant verschillend van nul ($\chi^2(1) = 3.745$, $p = .05$).

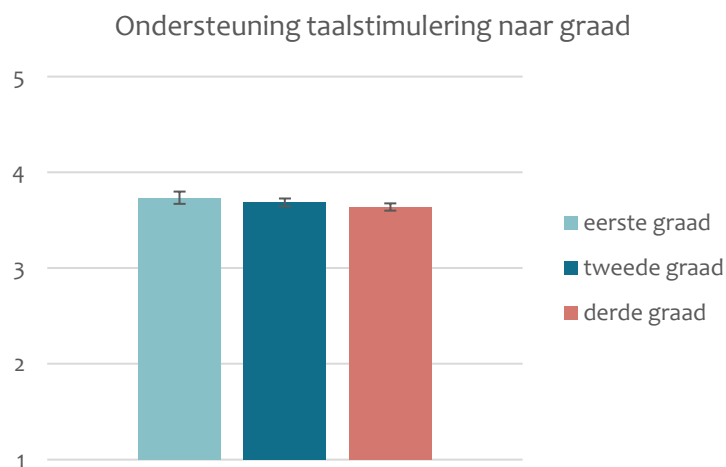


Ondersteuning. Leerkrachten ervaren gemiddeld gezien wel wat ondersteuning op het vlak van taalstimulering ($M = 3.593$, $SE = .040$). De ondersteuning die leerkrachten ervaren voor taalstimulering verschilt bovendien significant tussen scholen ($\sigma^2 = .024$, $SE = .009$, $p < .05$) en tussen leerkrachten binnen scholen ($\sigma^2 = .266$, $SE = .011$, $p < .001$).

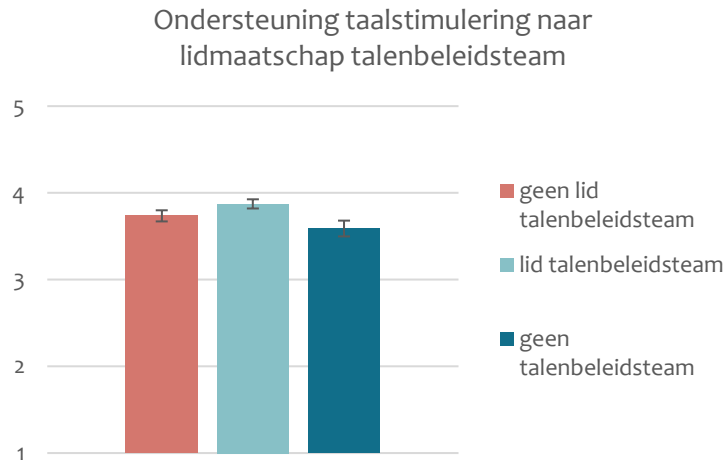
Het vak dat de leerkrachten geven blijkt gerelateerd aan de mate waarin ze zich gesteund voelen om de taalontwikkeling van hun leerlingen te stimuleren ($\chi^2(2) = 12.202$, $p < .01$). Het verschil tussen leerkrachten die Nederlands of PAV geven aan de ene kant, en een (moderne) vreemde taal aan de andere kant, is net niet significant verschillend van nul ($\beta = -.091$, $SE = .050$, $p < .07$), maar dat tussen leerkrachten Nederlands/PAV en leerkrachten van een niet-taalvak wel ($\beta = -.148$, $SE = .091$, $p < .001$). Het verschil tussen leerkrachten van een vreemde-taalvak en een ander vak blijkt daarentegen niet significant ($\chi^2(1) = 1.833$, $p > .05$).



Ook de graad waarin leerkrachten lesgeven heeft een significante invloed op de ondersteuning die ze voor taalstimulering ervaren ($\chi^2(2) = 7.028, p < .01$). Dat verschil is niet significant voor leerkrachten die in de tweede of derde graad komen ($\chi^2(1) = 1.956, p > .05$), of in de eerste en tweede graad ($\beta = -.049, SE = .041, p > .05$). Het verschil is wel significant tussen leerkrachten die in de eerste of de derde graad lesgeven ($\beta = -.097, SE = .038, p < .01$). Leerkrachten die lesgeven in de derde graad voelen zich beduidend minder ondersteund om de taalontwikkeling van hun leerlingen te stimuleren dan leerkrachten in de eerste graad.



De derde factor die de ervaringen van leerkrachten met de gepercipieerde ondersteuning voor taalstimulering beïnvloedt, is hun persoonlijke lidmaatschap van het talenbeleidsteam ($\chi^2(2) = 15.723, p < .001$). Leerkrachten die lid zijn van het talenbeleidsteam van hun school ervaren significant meer ondersteuning dan niet-leden ($\beta = .183, SE = .053, p < .001$) of leerkrachten die niet weten of er een kernteam taal is ($\chi^2(1) = 10.661, p < .01$). Er is daarentegen geen significant verschil in percepties omtrent ondersteuning tussen leerkrachten die geen lid zijn aan de ene kant, en leerkrachten die geen weet hebben van het bestaan van een talenbeleidsteam op school aan de andere kant ($\beta = -.146, SE = .091, p > .05$).



Deze factoren verklaren samen ongeveer 12,5% van de verschillen tussen scholen, en ongeveer 4,5% van de verschillen tussen leerkrachten. Er blijven echter significante verschillen tussen scholen op het vlak van ondersteuning die leerkrachten ervaren voor taalstimulering ($\sigma^2 = .021$, $SE = .009$, $p < .05$), en tussen leerkrachten binnen scholen onderling ($\sigma^2 = .254$, $SE = .010$, $p < .001$). Andere individuele kenmerken, zoals onderwijservaring, of andere schoolvariabelen, waaronder kenmerken van de schoolcontext, schoolcultuur of algemeen schoolbeleid, lijken niet gerelateerd te zijn aan de percepties van leerkrachten over de ondersteuning die ze ervaren voor taalstimulering.

4.4 Onderzoeksvraag 3: De impact van talenbeleid en taalscreening op leerlingprestaties

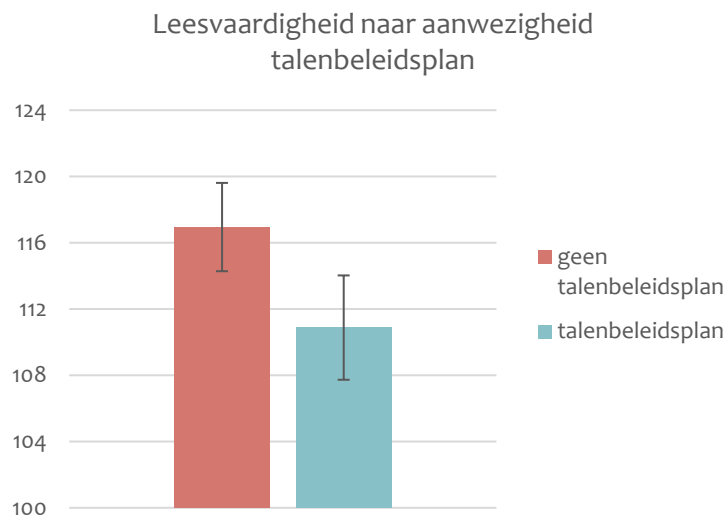
Gemiddeld scoren leerlingen in het vierde jaar secundair onderwijs relatief goed op de leesvaardigheidstoets ($M = 112.149$, $SE = 1.697$). De resultaten van leerlingen verschillen significant tussen leerlingen binnen eenzelfde school ($\sigma^2 = 123.570$, $SE = 4.656$, $p < .001$, $ICC = .72$), maar ook tussen scholen ($\sigma^2 = 49.143$, $SE = 17.264$, $p < .01$, $ICC = .28$). Dat wijst erop dat bepaalde schoolkenmerken samenhangen met de taalprestaties van leerlingen.

In een eerste model, het brutomodel, gaan we na welke invloed de talenbeleidskenmerken hebben op de prestaties van leerlingen zonder daarbij rekening te houden met de achtergrondkenmerken van leerlingen zelf. In een tweede model, het nettomodel, gaan we na welke talenbeleidsindicatoren een rol spelen wanneer we wel rekening houden met de achtergrondkenmerken van leerlingen.

4.4.1 Brutomodel

Er lijkt een relatie te zijn tussen één talenbeleidsindicator en de prestaties van de leerlingen, namelijk de aanwezigheid van een talenbeleidsplan.

Leerlingen in scholen waar een talenbeleidsplan aanwezig is, scoren lager dan leerlingen in scholen zonder talenbeleidsplan ($\beta = -6.068$, $SE = 3.150$, $p = .05$).



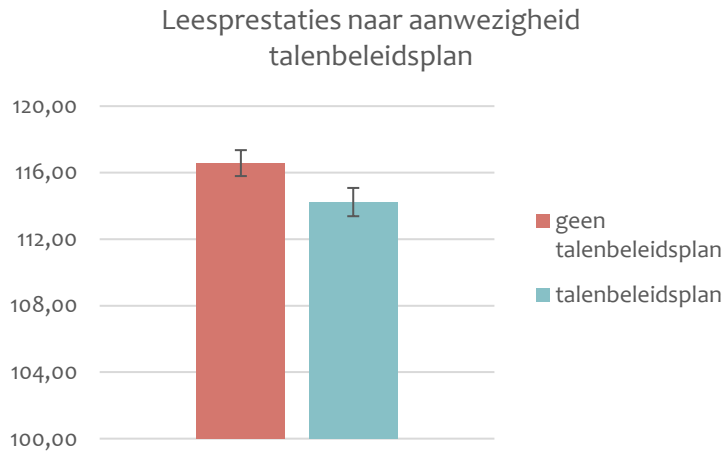
Na correctie voor dit kenmerk blijven er echter significante verschillen bestaan tussen leerlingen uit verschillende scholen ($\sigma^2 = 32.905$, $SE = 11.938$, $p < .05$) en tussen leerlingen onderling binnen eenzelfde school ($\sigma^2 = 123.591$, $SE = 4.656$, $p < .001$).

4.4.2 Nettomodel

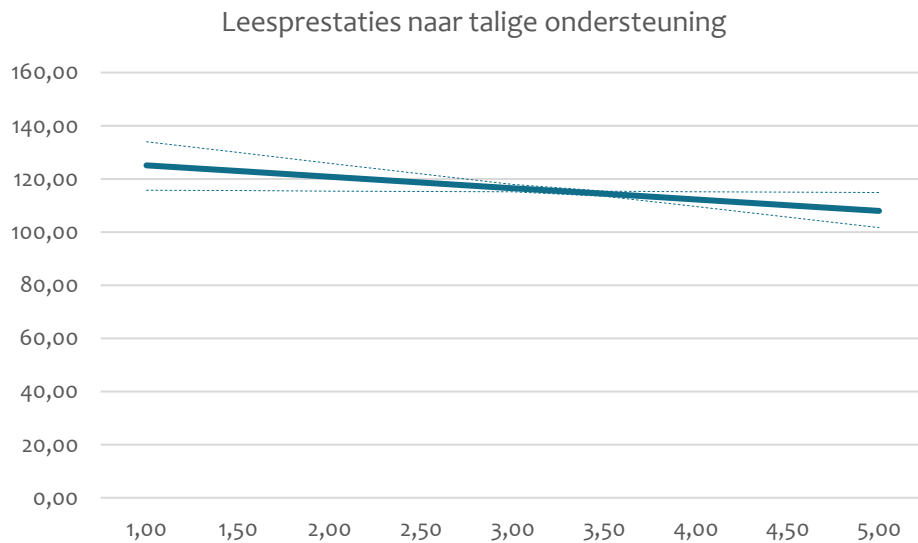
Om scholen op een eerlijke manier te vergelijken, nemen we in dit model enkele achtergrondkenmerken van leerlingen mee als controlevariabelen. Zo kunnen we nagaan in welke mate talenbeleidsindicatoren samenhangen met de leesprestaties van leerlingen wanneer we rekening houden met verschillen tussen scholen omwille van hun leerlingpopulatie.

Na invoering van de controlevariabelen (score in 2013, geslacht, studierichting, SES en thuistaal, leeftijd) zijn de verschillen tussen scholen drastisch verminderd, maar er blijven significante verschillen bestaan ($\sigma^2 = 2.917$, $SE = 1.463$, $p < .05$, $ICC = .032$). De verschillen tussen leerlingen binnen eenzelfde school nemen af met ongeveer 30%, maar blijven eveneens significant ($\sigma^2 = 87.399$, $SE = 3.334$, $p < .001$, $ICC = .97$).

De aanwezigheid van een talenbeleidsplan blijkt nog steeds significant samen te hangen met de taalprestaties ($\beta = -2.344$, $SE = .085$, $p < .01$). Leerlingen in scholen waar een talenbeleidsplan aanwezig is, scoren significant lager dan leerlingen in scholen waar geen talenbeleidsplan aanwezig is.



Verder blijkt de ondersteuning die taalleerkrachten bieden aan collega's significant gerelateerd te zijn aan de leesprestaties van leerlingen ($\beta = -4.257$, $SE = 1.95$, $p < .05$). Leerlingen in scholen waar taalleerkrachten aangeven regelmatig ondersteuning te bieden aan collega's van niet-taalklassen omtrent taalstimulering, scoren significant lager dan leerlingen in scholen waar dat minder het geval is. We kunnen ons hierbij de vraag stellen hoe de situatie zou zijn als deze ondersteuning er niet was. Allicht meten we hier immers een reactie op een nood die voortvloeit uit de zwakkere taalvaardigheid van de leerlingen.



Hoofdstuk 5 Discussie en conclusie

In dit rapport onderzochten we het talenbeleid en de implementatie ervan in 18 Vlaamse secundaire scholen. We beschreven de afspraken, percepties en acties die verband houden met het talenbeleid en we rapporteerden ook specifiek over de verplichte taalscreening bij de start van het secundair onderwijs.

In een volgende stap belichtten we verschillen tussen scholen en leerkrachten. We gingen daarbij na welke factoren de implementatie van een taalscreenings- en talenbeleid beïnvloeden. We stelden vast dat de formele afspraken (of de school over een talenbeleidsplan of talenbeleidsteam beschikt) niet kunnen worden verklaard door andere schoolkenmerken. Bovendien zijn er nauwelijks significante verschillen te vinden in de ervaringen van talenbeleidsleden en leerkrachten op schoolniveau. Mogelijk was het aantal scholen in de uiteindelijke steekproef te klein om daadwerkelijk verschillen tussen scholen in kaart te kunnen brengen³. Binnen eenzelfde school verschillen de ervaringen en percepties van individuele respondenten omtrent talenbeleid en taalscreening daarentegen wel significant, en vinden we een aantal factoren terug die deze verschillen kunnen verklaren.

Tot slot onderzochten we de samenhang met de prestaties van de leerlingen. Na controle voor hun aanvangsprestaties en achtergrondkenmerken stelden we weinig samenhang vast met kenmerken van het talenbeleid in de school. We zagen dat leerlingen in scholen mét talenbeleidsplan het beter doen dan leerlingen in scholen zonder talenbeleidsplan, maar aangezien deze tweede categorie slechts twee scholen betreft, kunnen we hier geen sterke conclusies aan verbinden. Verder stelden we enkel een significante rol vast voor de talige ondersteuning die taalleerkrachten bieden aan hun collega's. Hoe meer talige ondersteuning taalleerkrachten zeggen te geven aan hun collega's, hoe lager de leesprestaties van de leerlingen. Deze vaststelling verbaast niet: vermoedelijk is er in deze scholen sprake van een grotere nood waar gelukkig wel op ingespeeld wordt. Zeker in deze scholen zou het interessant zijn om gebruik te maken van de ruimte voor groei die er nog is in de ondersteuningscapaciteit van de taalleerkrachten. Zoals verderop ook aangegeven wordt, hebben zij lang niet altijd het gevoel dat ze hier voldoende toe in staat zijn.

In de volgende paragrafen gaan we verder in op de meest opmerkelijke vaststellingen die we deden rond het talenbeleid in secundaire scholen en op de relaties met school- en leerkrachtkenmerken.

³ Voor multiniveaumodellen zijn steekproeven van $N > 20$ op het hoogste niveau (i.e., het schoolniveau) wenselijk, al blijft het zeker zinvol om de geneste structuur van de data mee te nemen in de analyses bij kleinere steekproeven (Rabasch et al., 2014). Er zijn verschillende verklaringen mogelijk voor onze vaststelling dat scholen weinig van elkaar verschillen: 1) de steekproef was te klein, waardoor kleine verschillen onopgemerkt blijven (power issues); 2) er zijn daadwerkelijk minder verschillen tussen het talenbeleid van verschillende SO-scholen; 3) de steekproef was representatief voor Vlaanderen, maar bevatte daardoor minder spreiding in het type van scholen (bv. scholen met veel anderstalige leerlingen, of scholen met net heel weinig anderstalige leerlingen).

5.1 De verplichte taalscreening

Volgens de talenbeleidsleden die betrokken zijn bij de verplichte taalscreening hebben alle scholen waarover we gegevens hebben de opgelegde maatregel geïmplementeerd. Alle scholen screenen de taalvaardigheid Nederlands van instromende leerlingen en ze doen dat bij alle leerlingen. Op één school na gebruiken de scholen daarvoor een genormeerde en gestandaardiseerde toets. De andere school baseert zich op observaties. Er wordt voornamelijk gescreend op het gebied van woordenschat en leesvaardigheid.

De taalscreeningsresultaten van de leerlingen worden in de eerste plaats besproken met de leden van het talenbeleidsteam en met de leerlingen zelf. Dit geldt echter niet in elke school. Soms vernemen de leerlingen of de leden van het talenbeleidsteam dus niets over de resultaten. Volgens iets meer dan de helft van de beleidsleden worden de resultaten daarnaast ook besproken met de rest van het schoolteam. Ouders en externen worden wat minder vaak betrokken.

De taalscreening dient volgens alle beleidsleden als beginmeting en wordt dus gebruikt met als doelstelling om de taalontwikkeling van leerlingen op te volgen doorheen hun middelbare schoolcarrière. De meerderheid zegt de resultaten ook te gebruiken om leerkrachten te informeren over de taalvaardigheid van hun leerlingen. Dat lijkt echter in tegenspraak met de bevinding dat de resultaten eigenlijk maar volgens de helft van de beleidsleden worden besproken met de rest van het schoolteam. De reacties van leerkrachten op de vragen omtrent de verplichte taalscreening in de leerkrachtenvragenlijst wijzen in dezelfde richting: de helft van de leerkrachten geeft aan dat de resultaten niet gezamenlijk worden besproken. Volgens 40% zijn bovendien niet alle leerkrachten op de hoogte van de taalscreeningsresultaten. Toch vindt een op de drie leerkrachten de communicatie die er in de school is over de verplichte taalscreening voldoende. Mogelijk worden leerkrachten persoonlijk geattendeerd op leerlingen die blijk geven van een zwakke taalvaardigheid of net erg sterk scoren. De resultaten worden in mindere mate gebruikt om leerlingen een taalbad of uitdagendere taken te geven.

We stellen vast dat er ruimte is voor verbetering op het vlak van de communicatie over de richtlijnen en de ondersteuning erbij. De helft van de beleidsleden vindt dat de school voldoende wordt ondersteund om de taalvaardigheid van leerlingen te screenen. 40% van de beleidsleden vindt dat de overheid onvoldoende duidelijk communiceert over de maatregel. Ongeveer 30% vindt de maatregel in zijn geheel onduidelijk. Mannelijke beleidsleden ervaren de taalscreeningsmaatregel van de overheid over het algemeen als minder duidelijk dan hun vrouwelijke collega's. Leerkrachten die lesgeven in de eerste graad, waar de verplichte taalscreening over het algemeen vooral gebeurt, ervaren meer communicatie over de taalscreening en de resultaten dan hun collega's in de tweede en derde graad. Dat de beleidsleden van beide scholen zonder talenbeleidsplan de regelgeving rond taalstimulering minder duidelijk vinden, verbaast evenmin: het gebrek aan duidelijkheid zorgde er mogelijk mee voor dat er nog geen plan opgesteld werd, en bijgevolg was er ook nog geen proces dat duidelijkheid kon verschaffen. Voor scholen zoals deze zou externe begeleiding de vicieuze cirkel kunnen doorbreken.

In 44% van de scholen wordt de taalvaardigheid van de leerlingen ook getoetst aan het einde van de eerste graad bij wijze van opvolging. Het merendeel test de leerlingen opnieuw voor begrijpend leesvaardigheid, soms in combinatie met woordenschatkennis. In de overige graden wordt er amper getoetst op schoolniveau. Dit is opmerkelijk omdat de scholen de verplichte taalscreening wel beschouwen als een beginmeting en ze dus de intentie hebben om de taalvaardigheid van de leerlingen verder te volgen. De scholen lijken dus een nood te voelen aan gestandaardiseerde instrumenten voor de opvolging van de taalontwikkeling van leerlingen.

5.2 Formele afspraken rond talenbeleid

De overgrote meerderheid van de scholen beschikt over een talenbeleidsteam. Dat team valt in de praktijk veelal samen met het SES- of GOK-team of met de vakgroep taal.

De vraag of de school ook een talenbeleidsplan heeft, wordt minder eenduidig beantwoord door de beleidsleden: er is niet altijd overeenstemming binnen de school. Dit wijst er meteen op dat de formele afspraken binnen de school niet steeds door iedereen gekend zijn, zelfs niet door de beleidsleden die volgens de schooldirectie het beste zicht hebben op het talenbeleid van de school. Ongeveer 16% van de bevroegde scholen lijkt niet over een talenbeleidsplan te beschikken. De overgrote meerderheid van de beleidsleden in scholen met een talenbeleidsplan geeft wel aan er tevreden mee te zijn, al is er amper iemand zeer tevreden.

De talenbeleidsleden en taalleerkrachten zijn volgens de beleidsleden het sterkst betrokken bij de taalstimuleringsmaatregelen in de school, gevolgd door de directie en de zorgcoördinator. Vakleerkrachten zijn doorgaans 'in zekere mate' betrokken bij de afspraken rond taalstimulering.

5.3 Talenbeleid volgens de talenbeleidsleden

Hoewel de helft van de beleidsleden aangeeft dat de school een talenbeleid voert, zijn gezamenlijke taalstimuleringsinitiatieven voor een op de drie talenbeleidsleden geen prioriteit voor de school op dit moment. Volgens de helft is het schoolteam momenteel met te veel andere zaken bezig om daadwerkelijk gezamenlijke acties op te zetten rond taalstimulering.

Bovendien ervaart de meerderheid heel wat problemen met de taalstimuleringsmaatregelen die de overheid verlangt van de school: slechts 20% van de talenbeleidsleden vindt het voldoende duidelijk wat de overheid precies van de school verwacht op het vlak van taalstimulering. 40% vindt daarentegen wel dat de school voldoende wordt ondersteund. Mogelijk spelen externe ondersteunings- of nascholingsinitiatieven hier een belangrijke rol. Ook het leerlingenpubliek speelt een rol: hoe hoger het percentage anderstalige leerlingen in de school, hoe minder duidelijk de taalstimuleringsmaatregelen gepercipieerd worden. In scholen met overwegend anderstalige leerlingen duiken er mogelijk complexere vraagstukken rond taal en taalstimulering op dan in scholen met een overwegend Nederlandstalig publiek. Dat kan meespelen in een vergrote kans dat sommige richtlijnen als onduidelijk ervaren worden. Daarnaast blijkt opnieuw dat talenbeleidsleden

uit scholen die een talenbeleidsplan hebben de maatregelen als duidelijker ervaren dan de talenbeleidsleden in de twee scholen zonder talenbeleidsplan.

Een relatief grote groep van talenbeleidsleden schat het engagement en het reflectief vermogen van hun team over het algemeen vrij hoog in. Hun teamleden zouden bereid zijn om aandacht te besteden aan taal in alle lessen en ze zouden ook bereid zijn om hun taalstimuleringspraktijk in vraag te stellen. Opvallend is wel dat de score iets lager ligt wanneer het gaat over de houding van teamleden ten opzichte van taalstimulering op dit moment. De bereidheid is er dus wel, maar er wordt nog niet altijd kritisch gereflecteerd op de huidige taalstimuleringspraktijken. De mate van turbulentie, het engagement en het reflectief vermogen van het team zoals talenbeleidsleden ze inschatten, kunnen niet worden verklaard door persoonsgebonden kenmerken of kenmerken van de school.

De meerderheid van de beleidsleden geeft aan dat de school over de verschillende graden heen gelijkaardige doelstellingen nastreeft op het gebied van taalstimulering. Volgens bijna de helft van de talenbeleidsleden is er op dit moment echter geen doorlopende lijn voor taalstimulering over de verschillende graden heen. Uit de antwoorden blijkt er een relatief grote bereidheid, inclusief mogelijkheid tot samenwerking, maar in de praktijk wordt dat volgens ruim een op de drie talenbeleidsleden momenteel nog niet gedaan. Mogelijk is dit gerelateerd aan de bovenstaande bevindingen rond drukte en onduidelijkheid over wat er verwacht wordt. Opnieuw is er een gunstige samenhang met de aanwezigheid van een talenbeleidsplan: de structurele samenwerking over de graden heen is in dit geval sterker. Er blijkt daarnaast ook een verschil te zijn tussen aso-scholen aan de ene kant, en tso/bsso-scholen en multilaterale scholen aan de andere kant: beleidsleden in die laatste twee types ervaren significant meer samenwerking voor taalstimulering dan beleidsleden in aso-scholen.

5.4 Talenbeleid volgens de leerkrachten

5.4.1 Persoonlijke ervaringen met taalstimulering

Naast de beleidsleden werden ook de leerkrachten bevroegd over hun ervaringen met talenbeleid. De meerderheid van de leerkrachten geeft aan dat taalvaardigheid Nederlands geen struikelblok vormt voor zijn leerlingen om te slagen voor zijn vak. Tegelijkertijd geven ze aan sterk gemotiveerd te zijn om de taalontwikkeling van leerlingen te stimuleren in hun lessen: ruim 70% van de leerkrachten ziet het als zijn taak om in alle lessen naast zijn zaakvakdoelen ook bezig te zijn met de schooltaalontwikkeling van leerlingen.

Leerkrachten geven ook aan talige ondersteuning te bieden aan hun leerlingen (taalgericht vakonderwijs, Hajer & Meestringa, 2004; 2015). De overgrote meerderheid besteedt in zijn lessen aandacht aan moeilijke vaktaal (taalsteun), laat leerlingen instructies in eigen woorden herhalen en verbindt vakinhoud aan de voorkennis en ervaringen van leerlingen (context).

De manier waarop leerkrachten de samenwerking en ondersteuning rond taalstimulering in hun school ervaren, is vooral gelinkt aan persoonlijke kenmerken van leerkrachten. Leerkrachten die Nederlands of PAV geven, ervaren taal logischerwijze veel meer als een struikelblok voor leerlingen in hun lessen, zijn meer geëngageerd om de schoolse taalontwikkeling van leerlingen te stimuleren en geven taalgericht les dan hun collega's van de vreemde taalvakken en de andere vakken. Het persoonlijk engagement tot taalgericht vakonderwijs van vreemdetaallearkrachten ligt bovendien ook significant hoger dan dat van de leerkrachten van de andere vakken, al scoren die laatsten niet uitzonderlijk laag. Verder ervaren vooral leerkrachten uit de derde graad taal als struikelblok in hun lessen dan hun collega's in de eerste graad. Wellicht is de schooltaal die in hun lessen gebruikt wordt abstracter dan in de lagere jaren, net omwille van de complexiteit van de thema's die in hun lessen aan bod komen (zie ook Bogaert & Van den Branden, 2011). Het persoonlijk engagement van leerkrachten wordt naast het vak dat ze doceren beïnvloed door hun geslacht en het volgen van een nascholing taal. Vrouwelijke leerkrachten blijken meer geëngageerd om aandacht te besteden aan taalontwikkeling in alle lessen, net zoals leerkrachten die een nascholing voor taal volgden in de afgelopen twee jaar. Vrouwelijke leerkrachten geven ook aan meer taalgericht te werken.

5.4.2 De rol van taalleerkrachten

Opmerkelijk is dat slechts de helft van de taalleerkrachten aangeeft het gevoel te hebben zijn collega's voldoende te kunnen ondersteunen op het vlak van taalstimulering. 40% is ervan overtuigd over voldoende kennis te beschikken. 60% deelt ook daadwerkelijk zijn of haar expertise met collega's. De samenwerking tussen taalleerkrachten en niet-taalleerkrachten, die belangrijk is om een talenbeleid te kunnen doen slagen, lijkt dus niet ten volle benut te worden.

Ook hier vonden we verschillen tussen leerkrachten in eenzelfde school. De percepties van taalleerkrachten met betrekking tot de ondersteuning die zij kunnen bieden aan hun collega's blijkt gerelateerd te zijn aan het vak dat ze geven, de graad waarin ze lesgeven, hun lidmaatschap van het talenbeleidsteam, het type school en de prestatiegerichtheid van het beleid van de school met betrekking tot onderwijsdoelen. Leerkrachten Nederlands of PAV voelen zich meer bekwaam om ondersteuning te bieden dan vreemdetaallearkrachten. Hetzelfde geldt voor leerkrachten in de derde graad in vergelijking met taalleerkrachten uit de eerste en tweede graad. Taalleerkrachten die lid zijn van het talenbeleidsteam van de school schatten de ondersteuning die ze aan collega's kunnen bieden ook hoger in. Taalleerkrachten in overwegend tso/bso-scholen en multilaterale scholen aan de ene kant geven aan minder ondersteuning te kunnen bieden aan collega's dan taalleerkrachten in aso-scholen. Tot slot ligt de hoeveelheid ondersteuning van taalleerkrachten significant lager naargelang de prestatiegerichtheid van het algemene schoolbeleid. Mogelijk speelt de associatie van talenbeleid als een beleid bedoeld voor leerlingen met talige noden en/of een andere thuistaal (cf. ook Delarue, 2016) hier een rol.

5.4.3 Samenwerking en ondersteuning

Qua samenwerking op het vlak van taalstimulering liggen de gemiddelde scores niet bijzonder hoog. Slechts 20% van de leerkrachten geeft aan dat alle teamleden op de hoogte zijn van de taalstimuleringsafspraken van de school. 60% vindt dat er meer moet worden samengewerkt in de school om de taalontwikkeling van leerlingen te stimuleren. Taalstimuleringsinitiatieven gebeuren volgens een meerderheid van de leerkrachten los van elkaar.

Leerkrachten voelen zich daarentegen wel voldoende ondersteund om de taalontwikkeling van leerlingen te stimuleren. Leerkrachten ervaren voldoende ruimte om te experimenteren. Een meerderheid zegt bij collega's terecht te kunnen met vragen en voldoende toegang te hebben tot ondersteuningsinitiatieven. Een kleine minderheid zegt er alleen voor te staan op het vlak van taalstimulering. Er lijkt dus opnieuw potentieel te zijn, maar dit vertaalt zich nog niet altijd voldoende in gecoördineerde acties.

Opnieuw vinden we vooral verschillen tussen leerkrachten binnen dezelfde school. De ervaringen van leerkrachten omtrent de teamwerking rond taalstimulering, samenwerking en ondersteuning worden significant beïnvloed door de graad waarin ze lesgeven en hun lidmaatschap van het talenbeleidsteam van de school. Leerkrachten die lid zijn van het talenbeleidsteam ervaren meer samenwerking en ondersteuning dan hun collega's. Leerkrachten die lesgeven in de eerste graad ervaren bovendien meer samenwerking én ondersteuning voor taalstimulering dan hun collega's in de derde graad. Tussen leerkrachten uit de eerste en tweede graad, of uit de tweede en derde graad onderling zijn de verschillen niet significant. De ervaringen op het gebied van ondersteuning worden daarnaast ook beïnvloedt door het vak dat leerkrachten geven. Leerkrachten die Nederlands of PAV ervaren beduidend meer ondersteuning voor taalstimulering dan hun collega's van de niet-taalvakken. Ook op het vlak van samenwerking en ondersteuning voor taalstimulering lijken dus nog verbeteringen mogelijk.

Bibliografie

- Bogaert, N., & Van den Branden, K. (2011). *Taalbeleid secundair onderwijs*. Leuven: Acco.
- Bonset, H., & Braaksma, M. (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Enschede.
- Britton, J., et al. (1975). *The development of writing abilities (11-18)*.
- Bullock, A., et al. (1975). *A language for life. Report of the Committee of Inquiry appointed by the Secretary of State for Education and Science under chairmanship of sir Allan Bullock FBA*. London.
- Bunch, G. C. (2013). Pedagogical Language Knowledge: Preparing Mainstream Teachers for English Learners in the New Standards Era. *Review of Research in Education*, 37, 298–341. <https://doi.org/10.3102/0091732X12461772>
- Corson, D. (1990). *A language policy across the curriculum*. Clevedon/Philadelphia: 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*. Brussel: Vlaamse Regering.
- Delarue, S. (2016). *Bridging the policy-practice gap. How Flemish teachers' standard language perceptions navigate between monovarietal policy and multivarietal practice*. Ghent University, Gent.
- Dockx, J., Stevens, E., Custers, C., Fidlers, I., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2015). *LiSO-project: Directievragenlijst mei 2015. Technische rapportering*. Leuven: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen.
- Galguera, T. (2011). *Participant Structures as Professional Learning Tasks and the Development of Pedagogical Language Knowledge among Preservice Teachers*.
- Groenewegen, P., & Puper, H. (2010). *Talenten ontwikkelen door te excelleren in taal. In Brandt et al., De referentieniveaus taal en rekenen in de praktijk. Het vormgeven van doorlopende leerlijnen: waarom, wat en hoe?* Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2015). *Handboek taalgericht vakonderwijs (3rd ed.)*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Halliday, M. A. K. (1993). *Towards a Language-Based Theory of Learning*. *LINGUISTICS AND EDUCATION* (Vol. 5).
- Kaplan, R. B., & Baldauf, R. B. (1997). *Language planning from practice to theory*. Multilingual Matters.

- Kroon, S., & Vallen, T. (2000). Schooltaalbeleid en taakgericht onderwijs. In Colpin et al., *Een taak voor iedereen. Perspectieven voor taakgericht onderwijs*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Lai, M. K., McNaughton, S., Timperley, H., & Hsiao, S. (2009). Sustaining continued acceleration in reading comprehension achievement following an intervention. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 81–100. <https://doi.org/10.1007/s11092-009-9071-5>
- May, Stephen. (1997). School Language Policies. In *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 229–240). Dordrecht: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-011-4538-1_22
- May, Stephen. (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>
- May, Stephen, & Wright, N. (2007). Secondary Literacy Across the Curriculum: Challenges and Possibilities. *Language and Education*, 21(5), 370–376. <https://doi.org/10.2167/le797.0>
- McNaughton, S., Lai, M., Jesson, R., & Wilson, A. (2013). Evaluation in effective research-practice partnerships (pp. 73–88). [https://doi.org/10.1108/S1474-7863\(2013\)0000014005](https://doi.org/10.1108/S1474-7863(2013)0000014005)
- Meestringa, T., & Tordoir, A. (1999). *Taalbeleid in de lespraktijk. Aanbevelingen op grond van zes casestudies*. Utrecht.
- OECD. (2004). *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*. Paris: OECD Publishing.
- Onderwijsinspectie. (2015). *Onderwijsspiegel 2015. Jaarlijks rapport van de Onderwijsinspectie*. Brussel.
- Paus, H., Rymenans, R., & Van Gorp, K. (2003). *Dertien doelen in een dozijn: een referentiekader voor taal- competenties van leraren in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*. NJ/London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Schrauwen, W., & van Braak, J. (2001). Stappen op weg naar een taalbeleid op school. *Vonk*, 32, 19–32.
- Smet, P. (2011). *Samen taalgrenzen verleggen*. Brussel: Vlaamse Regering.
- Smyth, J. (2007). Pedagogy, school culture and teacher learning: Towards More Durable and Resistant Approaches to Secondary School Literacy. *Language and Education*, 21(5), 406–419. <https://doi.org/10.2167/le802.0>
- Talloon, W., Denies, K., Dockx, J. & Custers, C. (2020). *LiSO-project: De steekproef van 2013 tot 2019*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Tordoir, A., & Meestringa, T. (1997). *Taalbeleid op drie vbo/mavo-scholen. Drie casestudies in het jaar 1995-1996*. Enschede: SLO/APS (Studie en onderzoek binnen het project Nederlands VO 24).

- Tordoir, A., & Meestringa, T. (1998). *Taalbeleid op drie vo-scholen in grote steden. Drie casestudies in het jaar 1996-1997*. Enschede: SLO/APS (Studie en onderzoek binnen het project Nederlands VO 27).
- Van Bavel, M. (2001). Over het maken van taalbeleid in 'reguliere' scholen. *Vonk*, 31(1), 29-42.
- Van den Branden, K., & Van Avermaet, P. (2001). Taal, onderwijs en ongelijkheid: quo vadis? *T.O.R.B.*, 5-6, 393-403.
- Van den Branden, N., Denies, K., Dockx, J., & De Fraine, B. (2018). *LiSO-project: Toetsen Nederlands begrijpend lezen einde vierde leerjaar. Instrumentontwikkeling en resultaten*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.
- Van Praag, L., Verhoeven, M., Stevens, P., & Van Houtte, M. (2019). Belgium: Cultural versus class explanations for ethnic inequalities in education in the Flemish and French communities. In P. Stevens & G. Dworkin (Eds.), *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education* (pp. 159-213). Palgrave.
- Vandenbroeck, M., Dockx, J., Van den Branden, N., Stevens, E., Denies, K., De Fraine, B. (2017). *Constructie van de SES-variabele voor het LiSO-onderzoek*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Whitehead, D. (2010). The year after: sustaining the effects of literacy professional development in New Zealand secondary schools. *Language and Education*, 24(2), 133-149. <https://doi.org/10.1080/09500780903350273>
- Wright, N. (2008). Language Policies and Literacy. In S. May & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education. Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education* (2nd ed., pp. 243-252). Springer.