

TAALVAARDIGHEID SCREENEN AAN DE START

De implementatie en implicaties van een verplichte *low-stakes* taalscreening in lagere en secundaire scholen

Marieke Vanbuel, Goedele Vandommele & Kris Van den Branden

TAALVAARDIGHEID SCREENEN AAN DE START

De implementatie en implicaties van een
verplichte *low-stakes* taalscreening in
lagere en secundaire scholen

Marieke Vanbuel, Goedele Vandommele & Kris Van den Branden

Research paper SONO/SONO/2020.OL1.5/4

Gent/Leuven, juli 2020

Voorwoord

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

Met de publicatie willen we onze inzichten delen met alle partners uit het Vlaamse onderwijsveld die betrokken zijn bij de implementatie van de verplichte taalscreening. De volgende doelstellingen stonden centraal:

- 1) Inzicht verwerven in de taalscreeningspraktijk van scholen;
- 2) nagaan welke factoren de implementatie van die praktijk beïnvloeden.

Dit rapport biedt een overzicht van het theoretisch kader, de onderzoeksopzet en de resultaten. Het bevat ook concrete aanbevelingen voor toekomstig onderwijsbeleid en –praktijk. Deze publicatie is een synthese van vier uitgebreidere deelrapporten.

Gelieve naar deze publicatie te verwijzen als volgt:

Vanbuel, M., Vandommele, G., & Van den Branden, K. (2020). *Taalvaardigheid screenen aan de start. De implementatie en implicaties van een verplichte low-stakes taalscreening in lagere en secundaire scholen*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.

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

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

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

© 2020 STEUNPUNT ONDERWIJSONDERZOEK

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

Deze publicatie is ook beschikbaar via www.steunpuntsono.be

Inhoud

Voorwoord	3
Inhoud	4
Beleidssamenvatting	5
1 Situering en probleemstelling	7
2 Theoretisch kader	9
2.1 Relevant bewijs verzamelen	9
2.2 Bewijs interpreteren en gebruiken	9
2.3 Factoren die het taalscreeningsbeleid van schoolteams beïnvloeden	10
3 Onderzoeksvragen	11
4 Methode	12
4.1 Design	12
4.2 Participanten	12
4.3 Instrumenten en procedure	14
4.4 Analyses	15
5 Resultaten	16
5.1 Hoe voeren scholen de verplichte taalscreening uit?	16
5.1.1 Wie wordt er gescreend?	16
5.1.2 Hoe wordt er gescreend?	16
5.1.3 Wat wordt er gescreend?	18
5.2 Hoe gaan schoolteams aan de slag met de resultaten?	19
5.2.1 Bespreking van de taalscreeningsresultaten	19
5.2.2 Gebruik van de taalscreeningsresultaten	22
5.3 Welke factoren beïnvloeden de taalscreeningsimplementatie en -praktijk in scholen?	24
6 Discussie	27
6.1 De verplichte taalscreening in de praktijk	27
6.2 Factoren die het taalscreeningsbeleid van scholen verklaren	28
7 Conclusie	30
Bibliografie	34

Beleidssamenvatting

Sinds mei 2014 zijn alle Vlaamse lagere en secundaire scholen verplicht om de taalvaardigheid te screenen van leerlingen die voor het eerst instromen in een Nederlandstalige school. Met de taalscreening kunnen schoolteams leerlingen identificeren die moeite hebben met de onderwijstaal, zodat ze hun de gepaste ondersteuning kunnen bieden. Anderzijds kan de taalscreening ook leerlingen identificeren die extra uitdaging nodig hebben op het vlak van de Nederlandse taal.

Voorlopig weten we weinig over de manier waarop scholen die verplichte taalscreening uitvoeren. Deze studie onderzocht aan de hand van zowel kwantitatieve als kwalitatieve methoden op welke manier schoolteams de verplichte taalscreening implementeren. Daarnaast werd onderzocht wat de implicaties daarvan zijn voor onderwijs en leren. Tot slot biedt deze studie verklaringen voor de manier waarop scholen de verplichte taalscreening in de praktijk brengen en met de resultaten omgaan. In totaal werden gegevens uit 30 lagere en 22 secundaire scholen¹ verrijkt met twaalf case studies in een selectie van die scholen.

Uit onze analyses blijkt dat scholen de verplichte taalscreening van de overheid uitvoeren, en vooral interpreteren als een manier om de zwakste leerlingen te signaleren en te remediëren. Daardoor neemt een beperkt aantal (lagere) scholen de taalscreening niet af bij leerlingen waarvan ze vermoeden dat ze voldoende taalvaardig zijn in het Nederlands. De resultaten worden in veel mindere mate gebruikt om leerlingen meer uitdagende taken te geven, om leerlingen te ondersteunen buiten de les Nederlands om, of om het schooltalenbeleid vorm te geven en/of bij te sturen. In sommige secundaire scholen met overwegend tso/bsc-leerlingen levert de verplichte taalscreening heel wat extra frustraties op wegens te moeilijke toetsvragen. Doordat veel leerlingen gefrustreerd geraken en de toets daardoor snel afwerken ('het resultaat staat toch niet op punten'), is het resultaat mogelijk onbetrouwbaar. Bovendien baseren de meeste scholen zich voor hun uiteindelijke oordeel over de taalvaardigheid van leerlingen op gegevens die ze verkrijgen op basis van slechts één instrument. Mogelijk blijven een aantal leerlingen zo onder de radar, terwijl ze eigenlijk toch extra ondersteuning of net extra uitdaging nodig hebben voor taal.

Op zich is het niet vreemd dat Vlaamse leerkrachten de taalscreening op een eerder beperkte manier implementeren; onderzoek rond onderwijsvernieuwing en formatieve evaluatie, zowel binnen als buiten Vlaanderen wijst in dezelfde richting (e.g., Leung, 2004; Vermeir, 2019) en haalt onder meer drukke agenda's en andere dringende onderwijsbeleidskwesties aan als hinderlijke factoren. Bovendien zijn er weinig uitgebreide leerlingvolgsystemen voor verschillende deeltaalvaardigheden zoals schrijven, luisteren of begrijpend lezen beschikbaar. De manier waarop scholen de taalscreening invoeren en interpreteren heeft daarentegen wel een aantal implicaties voor het Vlaamse onderwijsbeleid.

¹ De streekproef van secundaire scholen was representatief voor Vlaanderen. In de steekproef van lagere scholen zijn scholen met een sterker aandeel anderstalige/laag-SES-leerlingen (> 25%) licht oververtegenwoordigd.

Een eerste aanbeveling richt zich tot de Vlaamse overheid, onderzoekers, onderwijsverstrekkers en toetsontwikkelaars: **maak inzichten uit bestaand en toekomstig wetenschappelijk onderzoek** over effectieve taalstimuleringsmodellen voor leerlingen die laag scoren op de taalscreening **toegankelijk** voor het Vlaamse onderwijsveld, en voorzie indien mogelijk ondersteunings- en verdiepingsinstrumenten die hen helpen om de taalontwikkeling van leerlingen te stimuleren.²

Een tweede aanbeveling richt zich eveneens tot de Vlaamse overheid, onderwijsverstrekkers en onderwijsonderzoekers en houdt in dat ze voorzien in een **breed scala aan instrumenten** (toetsen, observatie-instrumenten) waarmee scholen de taalvaardigheid van leerlingen zo volledig mogelijk in kaart kunnen brengen.

Een derde aanbeveling is gericht op schoolteams en onderwijsondersteuners: **de taalscreening zou beter ingebed moeten worden in een breder talenbeleid als men tot een meer evidence-informed talenbeleid wil komen.** Momenteel gebeurt de taalscreening los van andere taalstimulerings- en talenbeleidsmaatregelen in scholen. In sommige secundaire scholen is de taalscreening zelfs de taak van een ander team dan het talenbeleidsteam, waardoor de informatie niet doorstroomt. De taalscreeningsresultaten worden momenteel nog te weinig gebruikt om informatie over de beginsituatie van leerlingen en klassen in kaart te brengen, en zo het talenbeleid concreter vorm te geven.

Een vierde aanbeveling is bedoeld voor schoolteams: breng de **gegevens uit verschillende bronnen** die zicht bieden op de taalvaardigheid van leerlingen duidelijk in kaart, om een zo volledig mogelijk zicht te krijgen op de noden van leerlingen.

² In 2017 schreven we in het kader van SONO een reviewstudie over effectieve taalstimulering in het regulier onderwijs (Vanbuel, Boderé & Van den Branden, 2017). In 2021 zal een reviewstudie, inclusief praktijkbijdrage, verschijnen over de effectiviteit van taalintegratietrajecten die UAntwerpen, Odisee en Thomas More voeren in opdracht van het Departement Onderwijs en Vorming.

1 Situering en probleemstelling

Sinds mei 2014 zijn alle Vlaamse lagere en secundaire scholen verplicht om de taalvaardigheid te screenen van leerlingen die voor het eerst instromen in een Nederlandstalige school (Artikel 11bis van het Decreet Basisonderwijs, 1997; punt 15 in de omzendbrief over de structuur van het secundair onderwijs, 1999):

‘Taaltesten bij overgang van het kleuter- naar het lager onderwijs, en van het lager naar het secundair onderwijs, dragen bij tot de slaagkansen van alle kinderen.’

(Smet, 2011, p. 7)

De PISA-resultaten bij 15-jarigen uit 2003 (OECD, 2004) worden in de beleidsnota's genoemd als aanleiding voor de invoering van de taalscreening. Uit de internationale vergelijking van onderwijsprestaties in de OESO-landen was gebleken dat de kloof voor wiskunde en begrijpend lezen tussen sterke en zwakke leerlingen nergens zo groot is als in Vlaanderen. De onderwijskloof werd sterk gelinkt aan de taalvaardigheid van leerlingen, aangezien nationaal en internationaal onderzoek aantoont dat taalvaardigheid een belangrijke voorspeller is voor onderwijssucces en taal in alle vakken het instrument is om te leren, onderwijzen en evalueren (Cummins, 2015; De Meyer et al., 2019; Van Avermaet, Van Houtte, & Van den Branden, 2011).

De verplichte taalscreening heeft als voornaamste doelstelling om scholen de talige beginsituatie van leerlingen zowel individueel als op groepsniveau in kaart te laten brengen, zodat op basis daarvan gepaste ondersteuning of uitdaging kan worden voorzien. Ze moet scholen ertoe aanzetten om de talige noden van leerlingen te detecteren op basis van empirische gegevens, en niet op basis van intuïtie (Smet, 2011). Volgens het decreet hangen er geen *high-stakes* beslissingen aan de taalscreening vast; de resultaten gelden niet als toelatingsvoorwaarden en zijn niet bedoeld om leerlingen door te verwijzen naar het buitengewoon onderwijs. Schoolteams krijgen bij de implementatie van de taalscreening veel vrijheid. De overheid voorziet weliswaar screeningsinstrumenten wanneer er geen instrumenten beschikbaar zijn (vb. de SALTO), maar scholen hoeven die niet te gebruiken als ze over een valide en betrouwbaar alternatief instrument beschikken. Hoe schoolteams met de resultaten aan de slag gaan, mogen ze ook zelf beslissen.

Hoewel nationale overheden steeds vaker taalscreenings en andere vormen van evaluatie opnemen in hun onderwijsbeleid met als doel de taalprestaties van leerlingen te bevorderen (Verger, Parcerisa, & Fontdevila, 2018), is er weinig empirisch onderzoek beschikbaar naar de implementatie van taalscreening in de praktijk (Alderson, 2005; Alderson & Huhta, 2011). Ook voor Vlaanderen is het voorlopig relatief onduidelijk hoe schoolteams met de verplichte taalscreening aan de slag gaan. We weten wel uit rapporten van de Onderwijsinspectie (2015) dat haast alle scholen de taalvaardigheid van leerlingen screenen aan de start van het lager of secundair onderwijs. Waar de onderwijsinspectieverslagen weinig details bevatten over de taalscreeningspraktijk en het gebruik van de resultaten, toont een recent case studie-onderzoek in zes basis- en zes secundaire scholen aan (Ysenbaert, Van, Mieke, & Houtte, 2018) dat scholen de beginscreening uitvoeren omdat het ‘moet van de overheid’, of omdat het een ‘stand van zaken’

oplevert. Op één van de 12 scholen na werd er verder niets met de resultaten van de taalscreening gedaan. In die ene basisschool wordt de screening regelmatig herhaald om ontwikkeling van leerlingen op te volgen (hoewel de toets daar niet voor is bedoeld) en het eigen taalonderwijsbeleid bij te sturen (Ysenbaert, Van Houtte & Van Avermaet, 2018). De studie van Ysenbaert et al. (2018) koppelde de taalscreeningspraktijk echter niet aan het talenbeleid van de school.

Deze studie onderzoekt de wijze waarop schoolteams de verplichte taalscreening implementeren en wat de implicaties daarvan zijn voor onderwijs en leren. Daarnaast biedt deze studie verklaringen voor de manier waarop scholen de verplichte taalscreening in de praktijk brengen en met de resultaten omgaan. We opteerden voor een mixed-methods-onderzoek (Leech & Onwuegbuzie, 2009) waarin een surveyonderzoek in 30 lagere en 22 secundaire scholen verrijkt werd met twaalf case studies in een selectie van die scholen. De bevindingen dragen bij aan de empirische evidentie rond *low-stakes* evaluatie in scholen en bieden handvatten voor het Vlaamse school- en onderwijsbeleid.

2 Theoretisch kader

Dit onderzoek vertrekt vanuit de dimensies die Hill & Mcnamara (2011) onderscheiden voor evaluatie in scholen en klassen: 1) relevant bewijs verzamelen, 2) bewijs interpreteren en 3) bewijs op een doeltreffende en gepaste manier gebruiken.

2.1 Relevant bewijs verzamelen

Screenen of diagnosticeren van taalvaardigheid is een vorm van formatieve evaluatie of ‘evalueren om te leren’ (Black & William, 1998). Taalscreening heeft als doel om ‘de sterktes en zwaktes in de taalvaardigheid van leerlingen bepalen’ (Alderson, 2005). Ze informeert leerkrachten, leerlingen en andere betrokkenen (bv. ouders, ondersteuners) over hoe ver leerlingen staan in het leerproces, en wat ervoor nodig is om nog verder te geraken (Black & William, 2010). Na een screening volgt normalerwijze een interventie die tot een verbetering in leerprestaties moet leiden (Alderson, Brunfaut, & Harding, 2015).

Veruit het meeste taalevaluatie-onderzoek focust op de eerste dimensie van bewijs verzamelen, en meer specifiek op de psychometrische aspecten van meetinstrumenten zelf, of op onderliggende theorieën voor testafname en -gebruik. In eerste instantie is het belangrijk dat de test meet wat ze wil meten en geschikt is voor het doelpubliek en het doel dat men ermee wilt bereiken (*‘fit for purpose’*). De validiteit van een testafname verhoogt wanneer oordelen over de taalvaardigheid van leerlingen gebaseerd zijn op meerdere informatiebronnen (o.a., extra toetsen, observaties over het functioneren in de klas ...), en niet op één enkele bron (Bailey, 2017; Dockrell & Marshall, 2015). Voor jonge leerlingen in het bijzonder zijn ouders een belangrijke partner om de testresultaten mee te bespreken; ouders kunnen aanvullende informatie aanleveren over de taalvaardigheid van hun kind (Bailey, 2017). De test moet bovendien betrouwbaar zijn en dus een vergelijkbaar resultaat opleveren wanneer ze meerdere keren bij eenzelfde leerling wordt afgenomen (Hill & McNamara, 2011; Messick, 1989).

2.2 Bewijs interpreteren en gebruiken

Naast het soort bewijs dat schoolteams verzamelen en de manier waarop ze dat doen, moeten ook de mogelijke gevolgen die taalscreeningsinstrumenten met zich meebrengen mee in rekening worden genomen: wordt het instrument gebruikt zoals het bedoeld is? Wordt een test die bijvoorbeeld als een *low-stakes* formatieve test is bedoeld, ook zo gebruikt (cf. validiteit; Bailey, 2017; Mcnamara, 2001; Messick, 1989)?

Hoewel taalscreenings in principe bedoeld zijn om zowel sterktes als zwaktes in de taalvaardigheid van leerlingen te identificeren, wordt volgens Alderson & Huhta (2011) in de praktijk vaker op zwaktes dan op sterktes van leerlingen gefocust bij de interpretatie van de resultaten. Er is echter weinig onderzoek beschikbaar dat in kaart brengt hoe schoolteams met diagnostische evaluatie

aan de slag gaan, en wat de impact ervan is op onderwijs en leren. De meerderheid van de studies die de interpretatie en het gebruik van gestandaardiseerde testen en hun invloed op onderwijs en leren onderzoekt, onderzoekt *high-stakes* evaluatie waarbij beslissingen bepalend zijn voor bijvoorbeeld doorstroom of studiekeuze. Heel wat studies rapporteren (onbedoelde) negatieve gevolgen voor tweedetaalleerders zoals aanpassingen in het schooltalenbeleid, of waarschuwen voor *teaching to the test*, waarbij studenten enkel nog (intensief) worden voorbereid op de inhoud van de test (e.g., Menken & Solorza, 2014; Palmer et al., 2016).

2.3 Factoren die het taalscreeningsbeleid van schoolteams beïnvloeden

Tal van factoren beïnvloeden de invoering van onderwijsvernieuwingen, waaronder kenmerken van het beleid zelf, de implementatiestrategie, de schoolcontext, en de overtuiging en ervaring van leerkrachten (Viennet & Pont, 2017). Recente studies bestuderen steeds vaker de test- en datageletterdheid van leerkrachten, die als een belangrijke voorwaarde wordt gezien voor het gebruik van evaluatie-instrumenten en testresultaten. Leerkrachten blijken het doorgaans moeilijk te vinden om de resultaten van taaltoetsen te interpreteren; hetzelfde geldt voor het geven van feedback die normalerwijze volgt (Levi & Inbar-Lourie, 2019; Onderwijsinspectie, 2015; Verhaeghe, Vanhoof, Valcke, & van Petegem, 2011; Vogt & Tsagari, 2014). Onderwijseffectiviteitsonderzoek toont bovendien aan dat lage testresultaten in sommige gevallen leiden tot lagere leerkrachtverwachtingen, die op hun beurt een negatieve invloed kunnen hebben op de instructie en de ondersteuning die leerkrachten bieden aan leerlingen (Brooks, 2016; Mckown & Weinstein, 2008; Rubie-Davies, 2018).

3 Onderzoeksvragen

Dit onderzoek heeft als eerste doelstelling om na te gaan op welke manieren scholen omgaan met een verplichte, diagnostische taalscreening, en wat de gevolgen daarvan zijn voor leren, instructie en bij uitbreiding het schoolbeleid. De eerste onderzoeksvraag bestaat uit twee deelvragen:

- (1) Hoe voeren Vlaamse scholen de verplichte taalscreening uit bij aanvang van het lager of secundair onderwijs?
 - a. Welke instrumenten gebruiken ze, wie is betrokken, wat wordt er gescreend en waarom? In welke mate zijn er verschillen tussen het lager en secundair onderwijs?
 - b. Hoe gaan schoolteams aan de slag met de resultaten? In welke mate beïnvloedt de verplichte taalscreening (taal)onderwijs en schooltalenbeleid? In welke mate zijn er verschillen tussen het lager en secundair onderwijs?

Daarnaast heeft dit onderzoek als doelstelling om verklaringen te bieden voor de manier waarop de afname, de interpretatie en het gebruik van de resultaten van de verplichte taalscreening in scholen verloopt:

- (2) Welke factoren beïnvloeden de implementatie van de verplichte taalscreening in scholen? In welke mate zijn die factoren gelijk voor het lager en secundair onderwijs?

4 Methode

4.1 Design

Deze studie kadert in een uitgebreider onderzoek naar de implementatie van talenbeleid en schooleffectiviteit in lagere en secundaire scholen (Vanbuel, Vandommele, & Van den Branden, 2020). We opteerden voor een sequentieel mixed-methods design in twee fasen (Leech & Onwuegbuzie, 2009) om een goed beeld te krijgen van de manier waarop de taalscreening wordt ingevoerd in scholen. In de eerste fase worden leerkrachten en talenbeleidsleden in lagere en secundaire scholen via (online) vragenlijsten bevraagd naar de taalscreeningspraktijken in hun school. In de tweede fase worden die kwantitatieve gegevens verrijkt via meervoudige case studies in een selectie van de scholen uit fase 1. Die case studies stellen ons in staat om de 'lived experiences' (Lo Bianco & Aliani, 2013; Menken, 2008; Miller & Crabtree, 1994) van scholen, leerkrachten en leerlingen in kaart te brengen.

4.2 Participanten

In de eerste fase van het onderzoek werden 74 (talen)beleidsleden en 216 leerkrachten van 28 lagere scholen en 62 (talen)beleidsleden en 1206 leerkrachten in 18 secundaire scholen (26 vestigingsplaatsen) bevraagd aan de hand van een vragenlijst³. De scholen werden geselecteerd via een gestratificeerde toevalssteekproef⁴. Strata waren ligging (centrumstad/niet-centrumstad) en het percentage meertalige leerlingen (percentiel 70 in de populatie werd beschouwd als een diverse school).

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

³ De responsgraad betrof 96% bij leerkrachten in de lagere scholen en 74,6% in de secundaire scholen. 75% van de talenbeleidsleden in de lagere en 68,5% in de secundaire scholen bezorgden ons een volledig ingevulde vragenlijst terug. Omdat het onderzoek focust op de aanpak van de taalscreening door het volledige schoolteam, werden enkel scholen met een responsgraad van > 60% opgenomen in de studie. De data verzameld in twee lagere scholen en vier secundaire scholen konden daardoor niet worden meegenomen.

⁴ In de secundaire scholen betrof het een substeekproef van een ruimere steekproef van 58 scholen gelegen in de regio Mechelen-Leuven en die representatief is voor Vlaamse SO-scholen (Stevens et al., 2015).

Aangezien de talenbeleidsleden van drie secundaire scholen aangaven niet op de hoogte te zijn van de taalscreening in hun school (hoewel zij waren aangewezen als de meest geschikte persoon), hebben we voor slechts 15 secundaire scholen gegevens over hun taalscreeningsbeleid. Tabel 1 geeft een overzicht van de scholen en participanten in de uiteindelijke steekproef van fase 1.

Tabel 1 Scholen en participanten in de uiteindelijke steekproef (fase 1)

	Lager onderwijs (N scholen = 28)	Secundair onderwijs (N scholen = 15) ⁵
Leerkrachten		
Geslacht (ref = vrouw)	86%	65%
gemiddelde onderwijservaring graad	15 jaar	16 jaar
(taalvak)	27% 1 ^{ste} 31% 2 ^{de} 21% 3 ^{de} /	23% 1 ^{ste} 28% 2 ^{de} 49% 3 ^{de} 18% NI of PAV 17% vreemde taal
Talenbeleidsleden		
geslacht	87% vrouw	71% vrouw
ervaring	10 jaar	7 jaar
functie	23 directeurs, 51 zorgleerkrachten	13 directeurs, 42 talenbeleidsleden
Scholen		
provincie	6 Antwerpen 5 Vlaams-Brabant 7 Limburg 6 Oost-Vlaanderen 4 West-Vlaanderen	Alle secundaire scholen in regio Mechelen
centrumstad	9 scholen, 19 scholen niet-centrumstad	5 scholen, 10 scholen niet-centrumstad
% laag-SES leerlingen	Gem = 34 %, SD = 23	Gem = 19 %, SD = 11
% niet-Nederlandstalige leerlingen	Gem = 33%, SD = 24	Gem = 23,5%, SD = 10

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

⁵ 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. Nochtans waren de bevraagde beleidsleden aangeduid door de LiSO-contactpersoon als de teamleden die het best op de hoogte waren van het talenbeleid van de school.

scoorden leerlingen lager dan gemiddeld. Tabel 2 geeft een overzicht van de scholen die deelnamen aan fase 2 van het onderzoek.

Tabel 2 Overzicht van de scholen in fase 2

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

* significant

4.3 Instrumenten en procedure

In de eerste, kwantitatieve fase werden gegevens over de taalscreeningspraktijk van scholen verzameld aan de hand van vragenlijsten voor talenbeleidsleden. Voor de ontwikkeling van de vragen baseerden we ons op de vragen uit de Toolkit Breed Evalueren (Philips et al., 2013). De vragen zijn voornamelijk meerkeuzevragen of ja-nee-vragen, waarbij er telkens een open ruimte was voorzien om een niet-genoemde optie in te vullen (zie Tabel 3 voor een overzicht van de vragen).

Tabel 3 Overzicht van de bevraagde thema's omtrent het taalscreenings- en talenbeleidspraktijk van scholen

a) Instrument(en)	Meerkeuzevraag (o.a., toets, observatie, ...)
b) Leerlingen	Meerkeuzevraag (o.a. 'alle leerlingen', 'taalzwakke leerlingen', 'anderstalige leerlingen')
c) Getoetste onderdelen	Meerkeuzevraag (o.a. 'woordenschat', 'luistervaardigheid', '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'

Leerkrachten beoordeelden vier stellingen over de communicatie over de taalscreening in hun school op een vijfpuntschaal (1 = helemaal oneens, 5 = helemaal eens; Cronbach's alpha > .7) (bv. 'in onze school zijn alle leerkrachten op de hoogte van de taalscreeningsresultaten'). De stellingen stonden willekeurig verspreid tussen andere stellingen die peilden naar het talenbeleid van de school om te vermijden dat de antwoorden op items uit eenzelfde schaal elkaar beïnvloedden (Dörnyei, 2010).

De leerkrachten en talenbeleidsleden in de lagere scholen vulden de vragenlijst in op papier, omdat enkele schooldirecteuren bij de start van het onderzoek aangaven dat dat de meest geschikte manier was. In de secundaire scholen werden alle talenbeleidsleden en leerkrachten via e-mail uitgenodigd om deel te nemen aan de online vragenlijst.

In de tweede fase voerden we semi-gestructureerde focusgroepgesprekken met talenbeleidsleden en leerkrachten in een kleinere steekproef van scholen (Mortelmans, 2013). In de scholen waar geen officieel talenbeleidsteam was samengesteld, voerden we de gesprekken met de zorgcoördinator(en) en/of directeur (alle lagere scholen), het GOK-team (school 4), of taalleerkrachten (school 1). Op die manier konden we een beter zicht krijgen op de afname en impact van de taalscreening op de school, leerkrachten en leerlingen. In de secundaire scholen werden ook focusgroepen met een zestal leerlingen georganiseerd. De vragen voor talenbeleidsleden en leerkrachten peilden naar de afname van de taalscreening, de betrokkenheid van verschillende teamleden en het gebruik van de resultaten. Om de impact van de verplichte taalscreening op het (talen)beleid van de school na te gaan, werd aan het einde van het gesprek gevraagd hoe de taalscreening in het talenbeleid van de school past. Aan de leerlingen van het secundair onderwijs werd gevraagd hoe zij de verplichte taalscreening ervaren.

4.4 Analyses

Voor de analyse van de kwantitatieve onderzoeksgegevens gebruiken we beschrijvende statistiek. We maken daarbij expliciet de vergelijking tussen lagere en secundaire scholen. Voor de analyse van de kwalitatieve data uit de focusgroepgesprekken werd geopteerd voor een sense-making perspectief (Spillane, Reiser, & Reimer, 2002; Vekeman, Devos, & Valcke, 2016). In een eerste stap werden de interviewtranscripten herhaaldelijk gelezen en thematisch gecodeerd (Miles & Huberman, 2014). Alle interviews werden inductief gecodeerd voor de thema's (e.g., beïnvloedende factoren, maatregelen, zorgbeleid, evaluatie ...). Daarna werden de codes verder verfijnd. Per school werd een verticale analyse gemaakt, om vervolgens een horizontale vergelijking over de verschillende scholen heen te kunnen maken (Miles & Huberman, 2014).

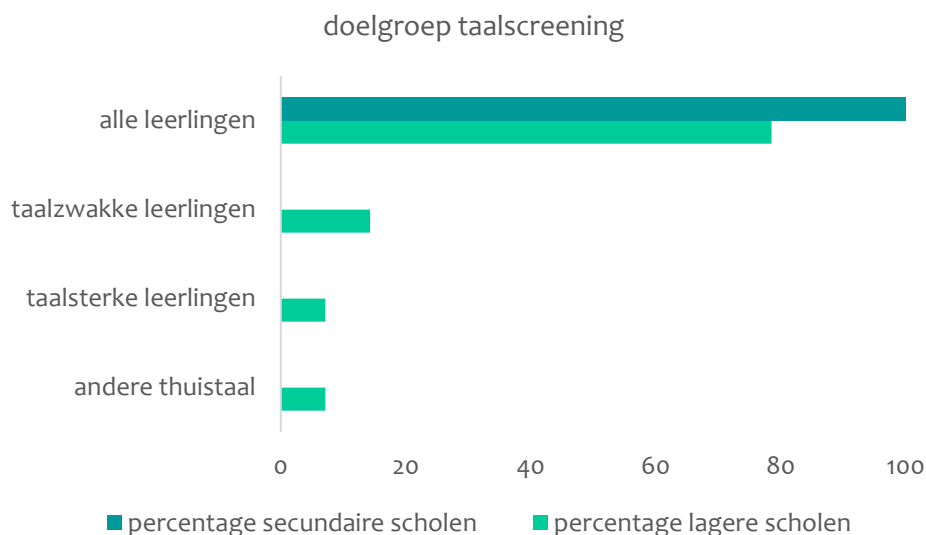
5 Resultaten

We bespreken achtereenvolgens de taalscreeningspraktijk, het gebruik van de resultaten en de factoren die de taalscreeningspraktijk van scholen beïnvloeden. Bij de bespreking van de taalscreeningspraktijk maken we een onderscheid tussen het bewijs dat ze verzamelen, de interpretatie en het gebruik van de resultaten (Hill & McNamara, 2011). Waar relevant bespreken we ook de verschillen tussen lagere en secundaire scholen.

5.1 Hoe voeren scholen de verplichte taalscreening uit?

5.1.1 Wie wordt er gescreend?

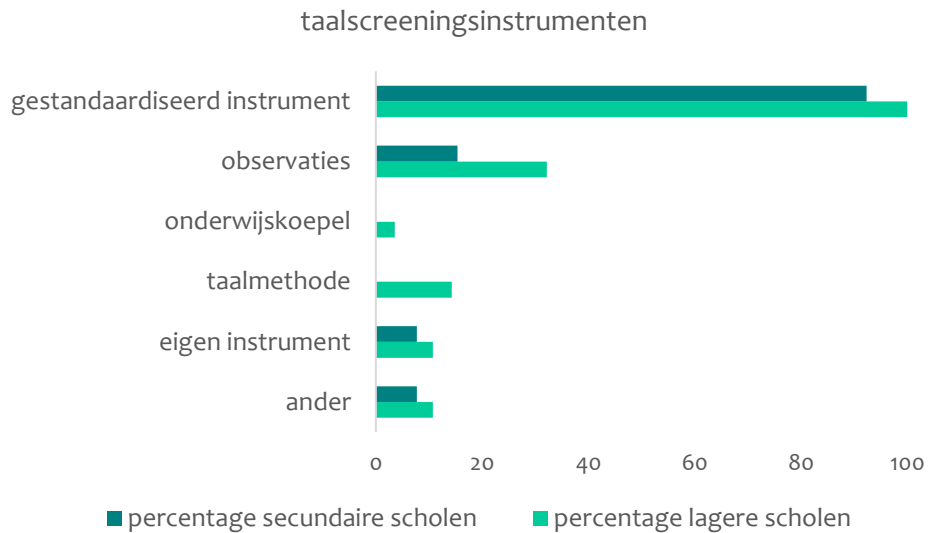
In alle secundaire scholen en in het merendeel van de lagere scholen wordt de taalscreening afgenomen bij alle leerlingen die voor het eerst instromen. In de praktijk komt dat doorgaans neer op alle leerlingen uit het eerste leerjaar. Beleidsleden uit vier van de 28 lagere scholen geven expliciet aan dat ze dat doen met uitzondering van anderstalige nieuwkomers; één school geeft expliciet aan dat uitzonderingen worden gemaakt voor leerlingen met een vastgestelde leerstoornis. Een beperkt aantal lagere scholen screent enkel specifieke doelgroepen, zoals taalzwakke leerlingen, leerlingen met een andere thuistaal, en/of taalsterke leerlingen.



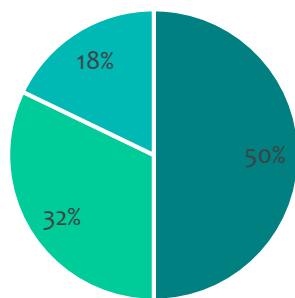
5.1.2 Hoe wordt er gescreend?

Alle lagere scholen en bijna alle secundaire scholen gebruiken een gestandaardiseerd en gevalideerd toetsinstrument voor de verplichte taalscreening. De lagere scholen gebruiken

meestal de SALTO⁶, de secundaire scholen nemen doorgaans Diataal⁷ af. De helft van de lagere scholen gebruikt alleen dat instrument om de taalvaardigheid van leerlingen te screenen; in het secundair is dat zelfs 85% van de scholen. Ongeveer één op de drie lagere scholen combineert de gegevens van de SALTO met observatiegegevens, toetsen van de onderwijsverstrekker of de taalmethode, of een eigen instrument. 15% van de secundaire scholen combineert de Diataalresultaten met observaties. Eén lagere school en één secundaire school bekijken naast de resultaten van de gestandaardiseerde toets ook de informatie uit het verhuisdossier en de zorgfiche of baso-fiche van de vorige school.

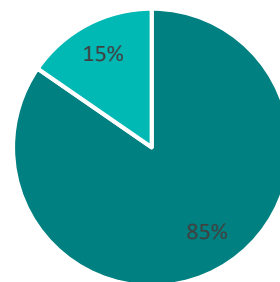


aantal gebruikte informatiebronnen
lager onderwijs



■ één bron ■ twee bronnen ■ ≥ drie bronnen

aantal gebruikte informatiebronnen
secundair onderwijs



■ één bron ■ ≥ twee bronnen

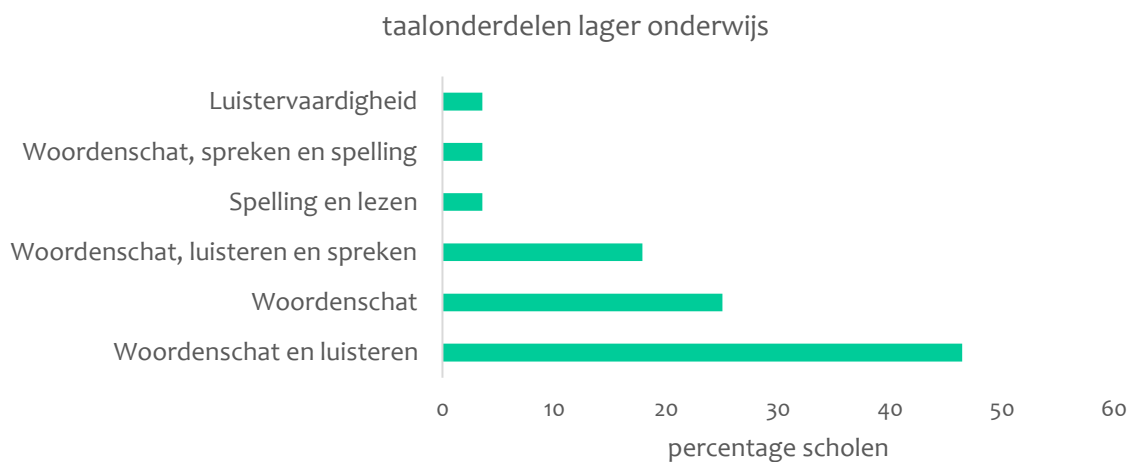
⁶ SALTO staat voor Screeningsinstrument Aanvang Lager Onderwijs Taalvaardigheid en meet de schoolse taalvaardigheid van leerlingen die in het eerste leerjaar starten (Ramaut, Roppe, Verhelst & Heymans, 2007).

⁷ Diataal omvat verschillende methodeonafhankelijke volg- en eindtoetsen voor taal en rekenen, met aansluitend oefenmateriaal (Hacquebord, Stellingwerf, Linthorst & Adringa, 2005). De toets 'Diatekst' meet begrijpend leesvaardigheid, 'Diawoord' meet kennis van academische woordenschat.

Uit de focusgroepen in fase 2 leren we dat de afname van de taalscreening gewoonlijk gebeurt door de zorgleerkracht in het lager onderwijs. In het secundair onderwijs zijn ofwel de leerlingbegeleider, ofwel de leerkrachten Nederlands verantwoordelijk voor de afname van de taalscreening.

5.1.3 Wat wordt er gescreend?

In bijna de helft van de lagere scholen worden zowel de woordenschatkennis als de luistervaardigheid Nederlands van leerlingen in kaart gebracht. De overige scholen zeggen enkel woordenschat te meten (23%), woordenschat, luistervaardigheid en spreekvaardigheid (17%), enkel luistervaardigheid (3%), spelling en leesvaardigheid (3%), of woordenschat, spreekvaardigheid en spelling (3%).



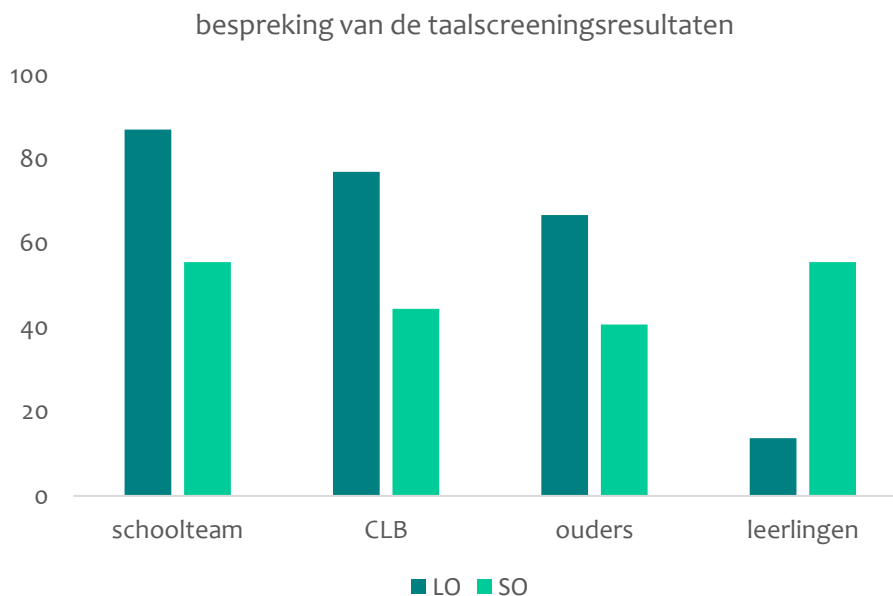
De meeste secundaire scholen screenen zowel de woordenschatkennis als de leesvaardigheid van de leerlingen. Aangezien bijna alle scholen Diataal gebruiken (i.e., testen waarin leesvaardigheid en academische woordenschat centraal staan), is dit resultaat niet verrassend. Twee scholen brengen daarnaast ook de spellingvaardigheid van leerlingen in kaart, een school brengt zowel woordenschat, lees-, schrijf- als spelvaardigheid in kaart en een school zegt leerlingen enkel te screenen op vlak van leesvaardigheid bij aanvang van het Nederlandstalige secundair onderwijs. Die aanvulling van spelling en leesvaardigheid in het secundair onderwijs is uiteraard evenmin verrassend ten aanzien van de lagere scholen, aangezien leerlingen in het eerste leerjaar lager onderwijs (de voornaamste doelgroep van de taalscreening basisonderwijs) nog maar net formeel begonnen zijn met leren lezen en schrijven op het moment van de taalscreeningsafname.



5.2 Hoe gaan schoolteams aan de slag met de resultaten?

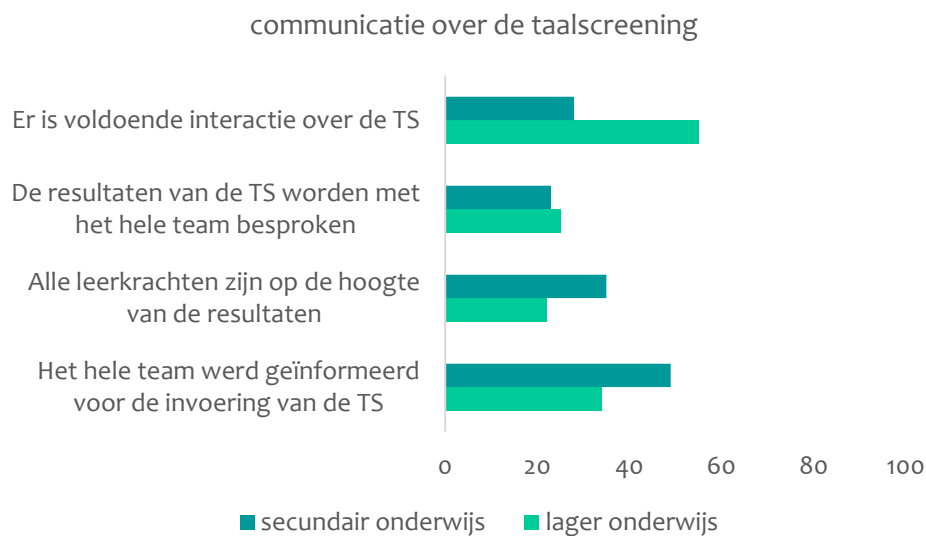
5.2.1 Bespreking van de taalscreeningsresultaten

De meeste talenbeleidsleden uit de lagere scholen (87%) geven aan dat de taalscreeningsresultaten worden besproken met het volledige schoolteam. In secundaire scholen ligt dat cijfer beduidend lager (56%).



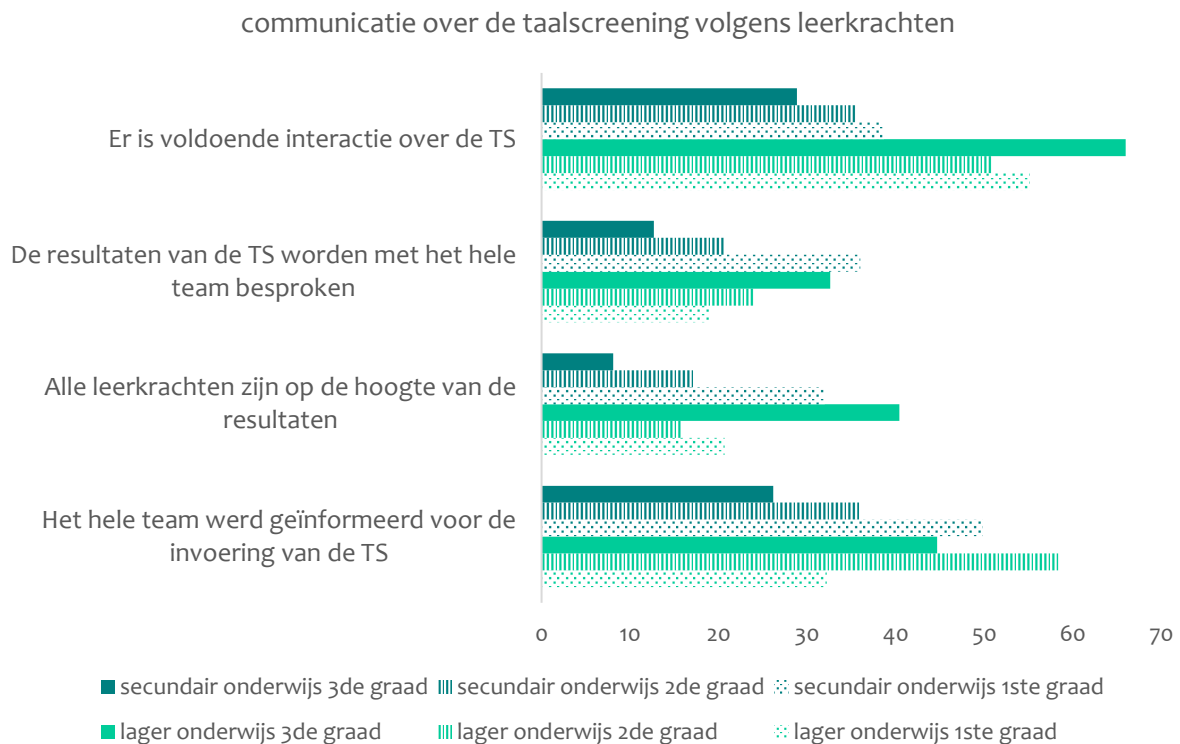
In secundaire scholen worden de taalscreeningsresultaten in vergelijking met de lagere scholen ook minder vaak besproken met externen als het CLB (44%) en met ouders (40%). Ze worden daarentegen wel vaker besproken met leerlingen (56%).

In de vragenlijsten konden leerkrachten zelf ook aangeven in welke mate er in hun school wordt gecommuniceerd over de resultaten van de taalscreening. Uit hun antwoorden leiden we af dat de resultaten van de taalscreening in beperkte mate worden besproken: ongeveer een op de drie leerkrachten in het lager onderwijs geeft aan de invoering van de taalscreening werd besproken en dat iedereen op de hoogte is; in het secundair onderwijs ligt dat cijfer beduidend hoger met bijna 50%. De resultaten worden echter zowel in het lager als secundair onderwijs in beperkte mate besproken met het hele team volgens de leerkrachten. Leerkrachten in het secundair onderwijs worden wel vaker (40%) op de hoogte gebracht van de resultaten dan leerkrachten in het lager onderwijs (20%). Iets meer dan de helft van de leerkrachten lager onderwijs geeft evenwel aan dat er niet méér communicatie nodig is. Dat cijfer ligt beduidend lager in het secundair onderwijs (28% van de leerkrachten is het eens of helemaal eens met deze uitspraak).



Als we die resultaten opsplitsten naar de graad waarin leerkrachten lesgeven, zien we dat er zich verschillen voordoen tussen leerkrachten van verschillende graden ($\chi^2(2) = 12.675, p < .001$ in LO; $\chi^2(2) = 32.258, p < .001$ in SO). Leerkrachten die lesgeven in de eerste graad SO zijn het er vaker mee eens tot helemaal eens dat alle leerkrachten werden geïnformeerd over de taalscreening voor de invoering, geven vaker aan dat alle leerkrachten op de hoogte zijn van de resultaten, en dat de resultaten met het hele team worden besproken dan leerkrachten in de tweede graad SO ($\beta = -.257, SE = .097, p < .01$) en derde graad SO ($\beta = -.517, SE = .091, p < .001$). Het verschil tussen de percepties van leerkrachten uit de tweede en derde graad is overigens ook significant: leerkrachten uit de derde graad ervaren over het algemeen minder communicatie over de verplichte taalscreening dan leerkrachten uit de tweede graad ($\chi^2(1) = 8.258, p < .01$). In het lager onderwijs is dat verband omgekeerd: leerkrachten in de hogere graden schatten de communicatie over de taalscreening op hun school positiever in dan leerkrachten uit de eerste graad. Voor het lager onderwijs vinden we enkel een significant verschil tussen leerkrachten uit de eerste en derde graad ($B = .448, SE = .130, p < .01$). We hebben niet meteen een verklaring voor deze vaststelling; mogelijk liggen individuele leerkrachtverschillen aan de basis. In tegenstelling tot in de secundaire scholen hebben we in de vragenlijst voor de lagere scholen niet gevraagd in welke mate de individuele leerkrachten op de

hoogte zijn van de taalscreening in hun school; mogelijk is de opsplitsing per graad daardoor minder betrouwbaar.



Het kwalitatieve onderzoeksluik lijkt immers zowel voor het lager als het secundair onderwijs te bevestigen dat leerkrachten in de hogere graden in mindere mate op de hoogte zijn van de taalscreening dan leerkrachten in de lagere graden. Meer zelfs, op de leerkrachten van het eerste leerjaar na, zeggen leerkrachten in de lagere scholen en in de andere drie secundaire scholen niet op de hoogte te zijn van de resultaten:

INT: En euhm hoe zijn die resultaten?

S (leerkracht NI 1^{ste} graad): Daar heb ik zelf ook geen weet van. Da's...

T (leerkracht wetenschappen, 1^{ste} graad): Geen idee. Geen idee

(leerkrachten, secundaire school 1)

INT: En weten jullie dan als vakleerkrachten, weten jullie daar iets van of weten jullie hoe jullie leerlingen scoren?

J: Nee, ik weet da totaal nie. En jullie weten da zeker nie want de bovenbouw is da... komt daar niks van.. sijpelt niks van door eh.

(leerkrachten, secundaire school 2)

Tijdens de focusgroepgesprekken zeggen leerkrachten en talenbeleidsleden uit de lagere scholen en drie van de zes SO-scholen dat de taalscreeningsresultaten worden besproken op de klassenraad aan het begin van het schooljaar. Ze worden ook in het leerlingvolgsysteem gezet:

INT: Zijn alle leerkrachten dan op de hoogte van ‘ah die leerling die scoort goed of die scoort niet goed’?

D: Da staat in het leerlingenvolgsysteem, hè?

(talenbeleidslid en leerkracht Nederlands 1^{ste} graad, secundaire school 2)

L: Het eerste en tweede weten dat maar ja dan daarachter is dat ja...

B: Wij weten dat dat gebeurt ... Maar de inhoud...

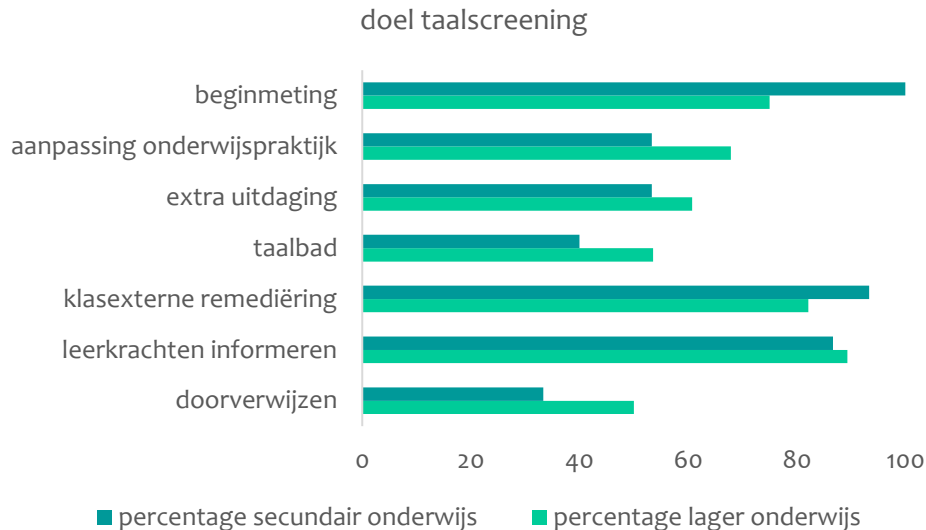
Le: Of misschien staat dat in school at web?

(leerkrachten 1^{ste} en 3^{de} leerjaar, school 52)

Wanneer leerkrachten meer informatie willen over een klasgroep of over specifieke leerlingen, kunnen ze die info daar opzoeken. Ook tijdens de focusgroepen worden de verschillen tussen de verschillende leerjaren/graden dus duidelijk.

5.2.2 Gebruik van de taalscreeningsresultaten

In de vragenlijsten voor talenbeleidsleden werd ook gevraagd waarom schoolteams de taalvaardigheid van leerlingen screenen en met welk doel ze de resultaten gebruiken. Schoolteams gebruiken de resultaten vooral als beginmeting, om klasexterne remediëring te voorzien, en om leerkrachten te informeren over de taalvaardigheid van hun leerlingen. In het lager onderwijs zegt de helft van de scholen dat ze de resultaten ook gebruiken om leerlingen door te verwijzen naar het buitengewoon onderwijs of naar externe hulpverlening. Ongeveer de helft van de lagere scholen en 40% van de secundaire scholen biedt leerlingen die zwak scoren op de taalscreening een taalbad. Iets meer dan de helft van de secundaire scholen en 60% van de lagere scholen geeft leerlingen die hoog scoren op de taalscreening extra uitdagende taken. Scholen kiezen dus niet systematisch voor de taalstimulerende maatregelen die in het decreet bij de taalscreening naar voren worden geschoven (i.e., taalbad of extra uitdagende taken voor taalsterke leerlingen). De resultaten worden volgens de beleidsleden in de helft van de secundaire scholen en in bijna 70% van de lagere scholen gebruikt om de onderwijspraktijk aan te passen aan de noden van de leerlingen.



Uit de gesprekken in twaalf scholen blijkt dat de meerderheid van die scholen in de eerste plaats remediëringsoefeningen voorziet voor leerlingen die zwak scoren op de taalscreening. Die remediëring wordt overigens vergemakkelijkt door de inbedding van taalscreeningstoetsen in online taalmethodes van uitgeverijen, die automatische remediëringmaterialen koppelen aan de taalscreeningsresultaten. In de lagere scholen neemt die remediëring de vorm aan van taalspelletjes (bv. woordbingo) met de zorgleerkracht (45, 63) of pre-teaching (23). In één lagere school (52) worden leerlingen (onder meer) op basis van hun score op de taalscreening ingedeeld in niveaugroepen; op die manier probeert de school alle leerlingen op hun niveau te ondersteunen. In de secundaire scholen worden extra lees- of spellingslessen aangeboden tijdens de middagpauze. Aan leerlingen die zwak scoren op de taalscreening wordt sterk aangeraden om die ‘bijlessen’ te volgen; in de praktijk blijven slechts weinig leerlingen gedurende een langere tijd komen.

Lagere scholen (23, 45, 67) geven daarnaast tips aan ouders zodat ze ook thuis kunnen werken rond lezen. In die scholen krijgen ouders ook het advies om op zoek te gaan naar buitenschoolse initiatieven om de taalontwikkeling Nederlands van hun kind extra te ondersteunen. Vaak gaat het dan over initiatieven die door de gemeente worden aangeboden specifiek voor anderstaligen, of over het reguliere vrijetijdsaanbod.

In uitzonderlijke gevallen worden er schoolafspraken gemaakt om de taalontwikkeling van leerlingen met lage scores op de taalscreening te ondersteunen tijdens de lessen. In een lagere school (67) zorgen leerkrachten er bijvoorbeeld voor dat die leerlingen extra spreekansen tijdens de les:

T: Uhm wij nemen die af in september en dan ja bekijken we dat natuurlijk en dan kijken we dan ja ge ziet dadelijk welke kinderen daar zwakker op scoren en uhm ja dan geeft ge extra aandacht, die kinderen krijgen vaak meer spreekkans en en uhm letten we daarop dat dat dan ook de kinderen zijn die uhm dat die hun vinger ook opsteken als we woorden gaan uitleggen he.

(T, leerkracht 1^{ste} leerjaar, school 67)

In een andere lagere school (28) is er ook afgesproken dat leerkrachten extra spreekkansen bieden aan de leerlingen die laag scoren op de screening, maar in de praktijk gebeurt dat volgens de zorgcoördinator niet. In de secundaire scholen vormen de taalscreeningsresultaten hoogstens een aanleiding voor de leerkracht Nederlands om zijn/haar praktijk aan te passen:

H: ... en op basis van die taaltesten krijgen de leraren een klasfoto waarbij wordt gezegd welke leerlingen eerder wat taalzwak zijn, welke wat gemiddeld zijn en welke sterk om dan euhm bij groepswork de taalzwakken wat de laten samenwerken met een sterke leerling of soms bij een aantal opdrachten tijdens de les Nederlands hen te laten... de leerlingen te laten werken op een tekst op hun niveau.

(GOK-coördinator, secundaire school 4)

Op de vraag wat er met de resultaten gebeurt en hoe de remediëring eruitziet voor leerlingen die zwak scoren op de taalscreening, moeten leerkrachten het antwoord doorgaans schuldig blijven. Ze geven aan “dat het wordt gedaan”, en “dat leerkrachten Nederlands ermee bezig zijn”:

X: Ikzelf ben nie op de hoogte omda... ik reken mij wel tot de leerkrachten Nederlands in de eerste graad (lacht), maar ik hoop dat die ermee aan de slag gaan. Ik vind da op zich wel nuttig, als er iets mee gedaan wordt. Als het natuurlijk is om cijfergegevens te hebben... ja...

(leerkracht PAV 1^{ste} graad, secundaire school 3)

In een deel van de SO-scholen gebeurt er ook vervolgmeting (44%). In slechts één SO-school uit het kwalitatieve luik (secundaire school 4) geeft de talenbeleidscoördinator expliciet aan dat de school de taalscreening en de opvolgmeting gebruikt om de eigen onderwijspraktijk te evalueren:

H: Ja wij willen effect kunnen meten van ons handelen eh... wij dat is omdat dieje taaltest die herleiden da tot euhm de pure decretale verplichting om da uit te voeren en dan voor de rest waartoe da dient is nie belangrijk, ma ik vind da dan wel allé als ge da inplant in u beleid dan moete toch wel kunnen een doel aangeven eh...

5.3 Welke factoren beïnvloeden de taalscreeningsimplementatie en -praktijk in scholen?

Vier verschillende soorten randvoorwaarden kwamen aan bod tijdens de focusgroepgesprekken. Een eerste type heeft te maken met de test en de testafname zelf: schoolteams ervaren de test als tijdsintensief om af te nemen en om de resultaten te verwerken. Bovendien bestaat er voor het lager onderwijs geen vervolgtest, waardoor schoolteams niet altijd de meerwaarde inzien van de screenings ‘als ze de ontwikkeling van leerlingen toch niet kunnen opvolgen’:

D: Voor ons heeft die weinig belang

Z: Weinig, ook omdat daar niet echt een opvolgingstest, ik zou nu zeggen als ge een derde opnieuw soortgelijk hebt, dat ge een beetje kunt kijken van zijn ze nu nog zo goed of hebben ze? Maar daar blijft het eigenlijk bij he, bij dat punt, daar stop het he.

(directeur en zorgcoördinator, school 67, lager onderwijs)

In het secundair onderwijs, waarvoor meerdere taalscreeningstesten op de markt zijn, hangt de keuze voor de test bovendien sterk samen met taalmethodes die de school gebruikt:

L: Op Diataal, dus als ge de methode van Pelckmans die wij nu gebruiken in 1A en in 2A gebruikt, krijgde tien of vijftien procent korting op Diataal

(talenbeleidslid, secundaire school 1)

F: maar gisteren hebben we de beslissing genomen om naar Campus 1 te gaan voor Nederlands van Pelckmans, ja (lacht) en die werken met Dia B, is dat nu hè, ondertussen? Da's nie meer Diataal maar Dia B. Uh... dus volgend jaar...

INT: Terug naar Diataal?

F: ja

(talenbeleidslid, secundaire school 3)

Een tweede factor die het taalscreeningsbeleid van de scholen beïnvloedt is gerelateerd aan organisatorische voorwaarden en kenmerken van de schoolcontext. In de SO-scholen wordt expliciet vermeld dat de zorgcoördinatoren of leerkrachten Nederlands vaak te weinig uren hebben om leerlingen gedurende een langere tijd te kunnen remediëren:

Y: maar omdat die zo overspoeld werd me werk, [...] werd da zo altijd wa die waren er die screenings, maar daar gebeurde eigenlijk niks mee. [...] Waardoor dat de leerkrachten Nederlands en ook de andere leerkrachten daar zo nie echt nie meer het nut van inzagen. Ook omdat voor Diataal moet je betalen en allé als je daar dan niks mee doet is da nie... is da nie nuttig euhm nie nodig.

(talenbeleidscoördinator, secundaire school 6)

In de lagere scholen klinkt eenzelfde argument:

K: Het jammere is [het] zorg[team] moet ook heel vaak klassen overnemen en daar komt heel vaak heel veel tussen – wat ook wel normaal is – waardoor dat dingen heel vaak in het water vallen. Dus dat heeft niet het gewenste... De kinderen gaan wel vooruit he, doordat ge in de klas veel meer bezig bent met taal, maar het is niet dat dat ineens zoveel extra tijd geeft.

(leerkracht 1^{ste} leerjaar school 63)

Een derde factor heeft betrekking op de percepties van de schoolteamleden. In de lagere scholen heeft de taalscreening volgens teamleden weinig meerwaarde: er worden al testen afgenomen in

kleuterschool, en het leerlingvolgsysteem voor wiskunde bevat toetsen die doorgaans ook heel talig zijn. Die scholen organiseren bovendien ook overgangsgesprekken tussen het kleuter- en lager onderwijs. De taalscreening bevestigt heel vaak wat de schoolteamleden dus op dat moment al weten, waardoor ze de taalscreening percipiëren als ‘testen om te testen’. Individuele teamleden geven aan dat het ‘soms ook wel nuttig kan zijn om die extra bevestiging te hebben’. In de secundaire scholen hangt de gepercipieerde meerwaarde niet zozeer samen met de informatie die een taalscreening extra kan opleveren, maar eerder met het gebruik van de resultaten en het doel dat de school ermee voor ogen heeft:

T: Dus daarom, ik vind het heel goed hier op school da ge met verschillende initiatieven komt waar ge ook effectief iets mee gaat doen en nie zo maar we gaan iedereen testen omdat het moet. Dat vind ik... Da’s verloren tijd, verloren moeite...

(leerkracht niet-taalvak, 1^{ste} graad, secundaire school 1)

Op de vraag waarom de scholen de taalvaardigheid van de leerlingen screenen, is de voornaamste uitleg die ze geven “omdat dat verplicht wordt door de overheid”. Voor leerkrachten in secundaire scholen ligt de meerwaarde van de taalscreening vooral in de mogelijkheid om die leerlingen te identificeren die snel moeten worden bijgespijkerd op vlak van taal:

Ja, ik vind da wel nuttig om te zien: “oké... die leerlingen moeten wij op die punten nog wel wa extra remediëren.

(leerkracht vreemde taalvak 1^{ste} en 2^{de} graad, secundaire school 3)

Specifiek in de secundaire scholen die tso- en bso-studierichtingen aanbieden wordt ook een vierde randvoorwaarde vermeld: de motivatie van leerlingen, zowel tijdens de testafname als bij de remediëring. Sommige leerlingen vullen de test maar half in ‘omdat die toch niet op punten staat’, waardoor de resultaten vertekend zijn. Leerlingen zelf geven dat ook aan in die scholen. Volgens de leerkrachten nemen leerlingen vooral een digitale testafname niet zo serieus:

K: er zijn altijd leerlingen die gewoon klikken gewoon klikken en denken ah ik heb tijd over ik kan iets leuks doen, die zullen er altijd zijn, ma da geeft natuurlijk wel weer een vertekend beeld...

(leerkracht Nederlands en PAV, secundaire school 4)

In een andere school geeft de leerkracht Nederlands uit de eerste graad bovendien aan dat de taalscreening voor zwakke leerlingen een extra ‘domper’ kan zijn, terwijl het SO net een ‘nieuwe start’ voor hen moet zijn:

E: Uit die test ga alleen maar komen hetgeen wa da gij al wist. En da’s voor die jongens misschien nog is nen... domper he.

(leerkracht Nederlands, secundaire school 1)

6 Discussie

6.1 De verplichte taalscreening in de praktijk

De verplichte taalscreening wordt door de overheid beschreven als een eerste, diagnostische screening van de taalvaardigheid van leerlingen, zodat scholen hun praktijk kunnen afstemmen op de talige noden van hun leerlingen. De eerste doelstelling van dit onderzoek was om na te gaan op welke manieren schoolteams de verplichte taalscreening uitvoeren, wie wordt gescreend, en waarvoor ze de resultaten gebruiken. We wilden met andere woorden niet alleen weten hoe schoolteams de verplichte taalscreening uitvoeren, maar ook in welke mate de taalscreening hen aanzet om hun talenbeleid en -onderwijs bij te stellen.

Een eerste vaststelling is dat de scholen de verplichte taalscreening wel degelijk uitvoeren. In slechts uitzonderlijke gevallen (in twee lagere scholen en een SO-school) werd de taalvaardigheid van instromende leerlingen niet gescreend tijdens het afgelopen schooljaar. De zoektocht naar een geschikt instrument of contextfactoren als een nakende schoolfusie worden gegeven als verklaring voor de afwezigheid ervan. Schoolteams nemen de taalscreening meestal af bij alle leerlingen die nieuw instromen in het eerste jaar, al zijn er ook lagere scholen die enkel de taalvaardigheid screenen van leerlingen uit andere (kleuter)scholen screenen of van taalzwakke leerlingen. De taalscreening wordt in die scholen over het algemeen als te tijdsintensief ervaren, waardoor ze de afname beperken tot de 'twijfelgevallen'. Woordenschat en luister-/leesvaardigheid zijn, vaak in combinatie, veruit de meest getoetste taalonderdelen in de taalscreening, zowel in het lager als secundair onderwijs. Een groot deel van de lagere scholen gebruikt meerdere instrumenten om de taalvaardigheid Nederlands van leerlingen te screenen. De SO-scholen lijken hun oordeel over de taalvaardigheid Nederlands van leerlingen daarentegen voornamelijk te baseren op de uitkomsten van één enkele toets. Onderzoek naar taaltoetsen waarschuwt echter voor overinterpretatie van resultaten van taaltesten: een taalscreening is slechts één van de informatiebronnen die kunnen worden gebruikt om de taalvaardigheid van leerlingen te bepalen (Bailey, 2017; Heeren, Speelman, & De Wachter, 2020).

Hoewel de meeste schoolteams de verplichte taalscreening plichtsbewust uitvoeren, gebruiken ze de resultaten in de eerste plaats om leerlingen op individuele basis ondersteuning te kunnen bieden, bv. met extra remediëringlessen voor spelling of e-mails schrijven tijdens de middagpauze of tijdens een zorguur (cf. ook Ysenbaert et al., 2018). Vooral uit de kwalitatieve focusgroepgesprekken blijkt dat schoolteams de resultaten niet gebruiken om hun talenbeleid vorm te geven, noch om te evalueren of bij te sturen. Na de afname van de taalscreening volgt er maar zelden overleg met het volledige schoolteam over de mogelijke gevolgen die de resultaten hebben voor de onderwijspraktijk van leerkrachten. De verplichte taalscreening wordt dus niet helemaal gebruikt zoals bedoeld werd door de overheid.

6.2 Factoren die het taalscreeningsbeleid van scholen verklaren

Op zich is het niet vreemd dat schoolteams de taalscreening op een eerder selectieve manier gebruiken. Artefacten zoals taalscreeningsinstrumenten worden vaak ingezet bij onderwijsvernieuwingen om een verbetering in de onderwijspraktijk tot stand te brengen (Vermeir, 2019; Woulfin, 2016). Onderzoek naar onderwijsvernieuwingen in het algemeen toont echter aan dat leerkrachten onderwijsvernieuwingen steeds (her)interpreteren vanuit hun eigen ervaringen en overtuigingen (Menken & García, 2010; Spillane et al., 2002; Vermeir, 2019). Wat leerkrachten met taalscreenings en de resultaten doen, hangt dus nauw samen met individuele factoren zoals hun ervaring met of visie op toetsen, en met verwachtingen van collega's en andere schoolcontextfactoren (Ball, Maguire, & Braun, 2012; Ysenbaert, Van Avermaet, & Van Houtte, 2017).

Op basis van onze studie formuleren we drie mogelijke verklaringen voor het beperkte gebruik van de taalscreeningsresultaten: 1) de verantwoordelijke voor de afname, 2) de beschikbaarheid van screeningsinstrumenten en van voldoende concrete handvatten, en 3) de gepercipieerde meerwaarde van de taalscreening.

Een eerste verklaring kan liggen bij de taaktoewijzing en verantwoordelijkheid voor de taalscreening. De afname van de taalscreening is in het lager onderwijs doorgaans een taak voor de zorgleerkrachten, terwijl ze in secundaire scholen valt onder de verantwoordelijkheid van de leerkrachten Nederlands (zie ook Ysenbaert et al., 2018). Zij zijn ook diegenen die de resultaten interpreteren en die vervolgstappen bepalen. Het is waarschijnlijk net omdat de afname van de taalscreening in de handen ligt van de zorgleerkracht of de leerkracht Nederlands, dat de resultaten moeizaam tot bij de andere leerkrachten geraken. Ander onderzoek toont bovendien aan dat degene die de evaluatie uitvoert, wordt beschouwd als degene die het meest geïnteresseerd is in de resultaten (McNamara, 2001).

Een tweede mogelijke verklaring voor het beperkte gebruik van de taalscreeningsresultaten hangt samen met de manier waarop de taalontwikkeling van leerlingen binnen de remediëringstrajecten wordt gestimuleerd. De aangeboden remediëring is niet altijd ingegeven door een schoolvisie op taalontwikkeling of talenbeleid, maar hangt af van de beschikbare materialen of extra leerkrachten die op dat moment aanwezig zijn in de school. In de secundaire scholen wordt de remediëring in de meeste gevallen zelfs geautomatiseerd aangeboden in de online leeromgeving van de uitgeverijen die de taalscreening aanbieden aan scholen. Zoals we hierboven en in het syntheserapport over talenbeleid (Vanbuel, Vandommele en Van den Branden, 2020) ook al aangaven: er lijkt weinig sprake van een structureel talenbeleid in de meeste scholen. De verschillende beleidsleden uit eenzelfde school rapporteren niet altijd dezelfde taalscreeningspraktijken, en leerkrachten blijken slechts in beperkte mate op de hoogte dat er zelfs een taalscreening gebeurt op hun school. Een mogelijk gevolg van de beperking tot remediëringsoefeningen buiten de klas is dat die momenten erg beïnvloedbaar zijn door allerlei contextuele factoren; wanneer zorguren wegvallen, of leerlingen en ouders minder betrokken zijn, verwatert de voorziene remediëring al snel. Vervolgmetingen gebeuren enkel wanneer die beschikbaar zijn voor de toets in kwestie. Voor de lagere scholen zijn er ook aanwijzingen dat schoolteams niet altijd goed weten welke vaardigheden de taalscreeningstoetsen in kaart brengen. Het taalscreeningsbeleid van scholen kan met andere woorden gereduceerd worden tot het

gebruik van de taalscreeningsinstrumenten en de vervolgmateriaal die beschikbaar zijn. Ander recent onderzoek naar het evaluatiebeleid van scholen stelde vast dat een gedragen visie rond evaluatie in de meeste scholen grotendeels ontbreekt. Afspraken over evaluatie onder teamleden blijven beperkt tot praktische regelingen als wie welke taaltoetsen afneemt en gaan zelden in op waarom- of hoe-vragen (Onderwijsinspectie, 2015; Ysenbaert et al., 2018).

Een derde verklaring heeft te maken met de percepties van schoolteamleden over de meerwaarde van de taalscreening. Vooral in de lagere scholen lijken de taalscreeningsresultaten te bevestigen wat (zorg)leerkrachten eigenlijk al weten op basis van screenings in de kleuterklas, het overleg tussen kleuter- en lager onderwijs bij de overgang, en op basis van andere screenings (bv. wiskunde) aan het begin van het eerste leerjaar. Die redenering zou ook het verschil tussen lagere en secundaire scholen kunnen verklaren: in onze steekproef van het secundair onderwijs screenen alle secundaire scholen alle instromende leerlingen, terwijl lagere schoolteams daar al eens van durven afwijken. Mogelijk komt dat omdat de instrumenten die voor de screening gebruikt worden in lagere scholen met een ietwat andere functie werden ontwikkeld. SALTO, de toets voor het lager onderwijs, werd ontwikkeld om vooral die leerlingen te identificeren met een zwakke tot heel zwakke vaardigheid in de instructietaal. Diataal, de meest gebruikte toets voor het secundair onderwijs, werd daarentegen ontwikkeld met als doel om ook leerwinst mee in rekening te kunnen brengen. Die toets is daardoor beter in staat om ook kleinere verschillen tussen leerlingen met een hogere taalvaardigheid te identificeren. Een andere mogelijke verklaring voor het verschil in testafname in het lager en secundair onderwijs is dat er veel minder vaak een één-op-éénrelatie is tussen lagere en secundaire scholen bij de overgang van het lager naar het secundair onderwijs: kleuters stromen doorgaans door naar het lager afdeling binnen eenzelfde basisschool; onafhankelijke kleuter- of lagere scholen zijn in Vlaanderen een minderheid. Leerlingen in secundaire scholen stromen meestal in vanuit verschillende lagere scholen (Bollaert et al., 2008)(Vlaamse Onderwijsraad, 2008). Vanuit dat perspectief vormt de taalscreening in de secundaire scholen dus veel meer een echte 'beginsituatieanalyse' dan in de lagere scholen. In secundaire scholen met veel tso/bsso-leerlingen halen leerkrachten nog een extra argument aan waarom ze twijfelen over de meerwaarde van een verplichte taalscreening: leerlingen zijn weinig gemotiveerd om de toets af te leggen, en worden soms extra gedemotiveerd wanneer de resultaten op de screening laag zijn. De screening wordt als te moeilijk ervaren voor hun leerlingen. Een gedifferentieerde toets, die rekening houdt met bepaalde populatiekenmerken (bv. een a- en b-stroom), kan hier mogelijk een oplossing bieden.

7 Conclusie

Sinds 2014 is elke Vlaamse lagere en secundaire school verplicht om de taalvaardigheid Nederlands bij alle leerlingen te screenen die voor het eerst instromen. Door de verplichting van zo'n diagnostische screening kondigt de Vlaamse Overheid een onderwijsvernieuwing aan, die impliceert dat er een verbetering aan de huidige praktijk nodig is (cf. Kelchtermans, 2018).

Dit onderzoek toont aan dat scholen de verplichte taalscreening van de overheid uitvoeren, en vooral interpreteren als een manier om de zwakste leerlingen te signaleren en te remediëren. De resultaten worden in veel mindere mate gebruikt om leerlingen meer uitdagende taken te geven, om leerlingen te ondersteunen tijdens de lessen van verschillende vakken, of om het schooltalenbeleid vorm te geven en/of bij te sturen.

Op zich is het niet vreemd dat Vlaamse leerkrachten de taalscreening op een eerder beperkte manier implementeren; onderzoek rond onderwijsvernieuwing en formatieve evaluatie, zowel binnen als buiten Vlaanderen wijst in dezelfde richting (e.g., Leung, 2004; Vermeir, 2019). De manier waarop scholen de taalscreening invoeren en interpreteren heeft daarentegen wel een aantal implicaties voor het Vlaamse onderwijsbeleid. Van een echte vernieuwing in taalonderwijs en een doorgedreven opvolging van de resultaten in een structureel talenbeleid lijkt geen sprake. Met andere woorden, het doel van de taalscreening om onderwijs meer *evidence-based* te maken en om effectiever taalonderwijs te realiseren voor alle leerlingen, afgestemd op hun noden op individueel en klasniveau binnen alle lessen, lijkt op dit moment te ambitieus. Hieronder formuleren we enkele aanbevelingen voor het Vlaamse onderwijsveld, waarbij we de belangrijkste vaststellingen nog eens samenvatten.

Vaststelling 1: beperkte verankering van taalscreening in een talenbeleid

Scholen lijken momenteel niet klaar om de taalscreeningsresultaten ook daadwerkelijk te gebruiken om hun talenbeleid vorm te geven. Dat heeft wellicht voor een deel met beleidsvoerend vermogen te maken (Vanhoof & Van Petegem, 2017; cf. ook Slavin, 1996). Momenteel blijven veel van de maatregelen die scholen nemen beperkt tot individuele remediëringsoefeningen met invulblaadjes rond spelling tijdens de middagpauze, of een uurtje extra ondersteuning door de zorgjuf buiten de reguliere klas. Dat werkt voor leerlingen met specifieke problemen (bv. problemen met klank-letterkoppelingen); voor algemene moeilijkheden met leesvaardigheid (bv. leesstrategieën) is extra expliciete instructie in de klas echter minstens zo doeltreffend, en meer leerlingen kunnen er tegelijkertijd van profiteren.

Bovendien worden veel taalstimuleringsmaatregelen nu rechtstreeks gekoppeld aan het taalscreeningsresultaat door het digitale systeem waarin toetsen kunnen worden afgenomen. De aanwezigheid van bijbehorend remediëringmateriaal bij de verplichte taalscreening zoals uitgeverijen die aanbieden wordt als een pluspunt gezien door schoolteamleden (voornamelijk in secundaire scholen). Het nadeel daarvan is echter dat leerkrachten zelf weinig zicht hebben op de aangeboden ondersteuning, en dat de taalstimulering ook erg gericht blijft op één leerling.

Daardoor wordt de implementatie van een schoolbreed talenbeleid haast overbodig, terwijl daar net méér leerlingen tegelijkertijd van kunnen profiteren (zie ook Slavin et al., 2009; 2011).

>> **Aanbeveling voor schoolteams en onderwijsondersteuners: zorg voor een betere inbedding van de taalscreening in een breed talenbeleid**

Om de taalscreening beter te kunnen inbedden in een schoolbreed talenbeleid, is het belangrijk dat leerkrachten en schoolteams de taalstimulering zelf in handen nemen en dus niet zomaar overlaten aan geautomatiseerde feedback in leerlingvolgsystemen. De taalscreeningsresultaten kunnen heel wat informatie opleveren over de talige beginsituatie van hele klasgroepen en leerjaren, waarop de doelstellingen voor het schoolspecifiek talenbeleid kunnen worden gebaseerd. Het is ook essentieel dat onderwijsondersteuners blijven benadrukken dat taalscreening een eerste stap is in een doordachte en structurele aanpak van taalstimulering, en dat evalueren zonder er gevolg aan te geven weinig zin heeft.

>> **Aanbeveling voor onderzoekers en onderwijsondersteuners: maak informatie over wat effectieve taalstimulering inhoudt zoveel mogelijk beschikbaar en toegankelijk voor schoolteams, indien mogelijk aan de hand van remediërings- en verdiepingsinstrumenten**

De resultaten van dit onderzoek tonen aan dat begeleiding bij de inbedding van de taalscreening in het uitgebreidere talenbeleid van schoolteams noodzakelijk is opdat scholen de resultaten gebruiken voor de ontwikkeling van een *data driven* talenbeleid (cf. ook Levi & Inbar-Lourie, 2019).

Schoolteams, ondersteuners en individuele leerkrachten zouden een beter zicht moeten kunnen krijgen op welke taalstimuleringsmaatregelen ze kunnen nemen om zwakke leerlingen extra te ondersteunen, en sterke leerlingen meer uit te dagen voor taal. Een breed aanbod aan remediërings- of verdiepingsinstrumenten kan daartoe een mogelijke oplossing bieden. Op die manier kunnen schoolteams de resultaten van de taalscreening gebruiken om méér dan alleen tijdelijke en méér doeltreffende ondersteuning te bieden op vlak van taal.

Vaststelling 2: keuze taalscreeningsinstrument op basis van beschikbaarheid

Een andere vaststelling uit zowel het kwantitatieve als kwalitatieve onderzoeksluik is dat schoolteams de instrumenten die ze gebruiken voor de taalscreening voornamelijk kiezen op basis van (gratis) beschikbaarheid en niet zozeer op basis van kwaliteit of doelgerichtheid: in het lager onderwijs is dat de SALTO, in het secundair onderwijs is dat doorgaans de taalscreening die bij de taalmethode hoort. Een belangrijke oorzaak daarvoor is het gebrek aan voldoende verschillende (gedifferentieerde) instrumenten: voor het lager onderwijs bestaat er momenteel één Vlaams gevalideerd en gestandaardiseerd toetsinstrument om de luistervaardigheid van leerlingen in kaart te brengen die voor het eerst instromen in het eerste leerjaar. Andere bestaande leerlingvolgsystemen om leerwinst in kaart te brengen en de taalvaardigheidsontwikkeling van

leerlingen verder in kaart te brengen zijn ofwel verouderd (bv. VLOT), of beperken zich tot technische leesvaardigheid, woordenschat en spelling (bv. AVI, VCLB, CITO). Voor het secundair onderwijs bestaan er enkel gevalideerde en gestandaardiseerde instrumenten (academische) leesvaardigheid en/of lees- en luistervaardigheid voor de eerste en tweede graad (met name Diataal en Opstap) die als specifieke doelstellingen hebben om de begintaalvaardigheid van leerlingen in kaart te brengen. Bovendien biedt niet elk instrument een vervolgscreening aan om leerwinst in kaart te brengen. Scholen die de groei van leerlingen in kaart willen brengen, kunnen dus slechts uit één instrument kiezen. De beschikbare instrumenten beperken zich overigens tot (academische) lees- en luistervaardigheid. Andere beschikbare instrumenten, zowel voor het lager als secundair onderwijs, hebben een eerder summatieve functie, of zijn bedoeld om de kwaliteit van scholen in kaart te brengen (bv. eindtoetsen basis- en secundair onderwijs) (zie voor een opsomming van alle beschikbare instrumenten de Toolkit Breed Evalueren, Philips et al., 2013).

>> Aanbeveling voor de Vlaamse overheid, onderwijsondersteuners, onderzoekers en uitgeverijen: zorg voor een breed scala aan taalscreeningsinstrumenten

Bij een groter aanbod aan gestandaardiseerde en gevalideerde meetinstrumenten kunnen schoolteams zicht krijgen op verschillende deelaspecten van taalvaardigheid (lezen, luisteren, schrijven, spreken, talig bewustzijn ...). Op basis van die fijnmazigere informatie kunnen schoolteams een doelgerichter en gedifferentieerder taalstimuleringsaanbod uitwerken voor leerlingen.

Een gedifferentieerd taalscreeningsinstrument voor leerlingen met verschillende profielen zou vooral in het secundair onderwijs interessant kunnen zijn om de taalscreening ook voor tso/bsc-leerlingen behapbaar en toegankelijk te maken, terwijl sterke aso-leerlingen op die manier eveneens zouden kunnen worden geïdentificeerd⁸.

Vaststelling 3: slechts gedeeltelijk zicht op de taalvaardigheid van leerlingen

Wanneer schoolteams slechts één instrument gebruiken om de begintaalvaardigheid van leerlingen in kaart te brengen, zoals in veel (secundaire) scholen in onze steekproeven het geval bleek, hebben ze mogelijk geen volledig zicht op de begintaalvaardigheid van leerlingen. De verschillende toetsen die beschikbaar zijn, zijn immers niet noodzakelijk vergelijkbaar; in het geval van de instrumenten voor het secundair onderwijs meet de ene toets verschillende onderdelen van leesvaardigheid, terwijl de andere vooral academische leesvaardigheid en woordenschat in kaart brengt. Bovendien zijn artefacten als toetsen en observatie-instrumenten niet noodzakelijk 'neutraal'; ze zijn in feite ook een materialisering van bepaalde normatieve opvattingen over 'goed' onderwijs (Vermeir, 2019, p. 13; Woulfin, 2016). Onderzoek naar taaltoetsen waarschuwt in het algemeen overigens voor overinterpretatie van resultaten van taaltesten; een taaltoets is slechts één van de informatiebronnen die kunnen worden gebruikt om de taalvaardigheid van leerlingen te bepalen (Bailey, 2017; Heeren et al., 2020).

⁸ Voor Opstap is dat momenteel al het geval. Er bestaat een aparte toets voor de a- en b-stroom.

>> Aanbeveling voor schoolteams: breng gegevens uit verschillende bronnen samen om een voldoende gefundeerde uitspraak te kunnen doen over de taalvaardigheid van leerlingen

Zeker bij jonge leerlingen en leerlingen bij wie er twijfel is of ze voldoende taalvaardig zijn om zonder problemen deel te kunnen nemen aan het Vlaamse onderwijs is het goed om een zo volledig mogelijk zicht te krijgen op hun talige competenties. Mogelijk speelt ook een zekere toetsbekwaamheid een rol in de uiteindelijke prestaties van leerlingen; bij jonge leerlingen of leerlingen met weinig ervaring in formeel onderwijs is het daarom een goed idee om gegevens verkregen via toetsen aan te vullen met informatie uit gestandaardiseerde observaties, gesprekken met leerlingen en gesprekken met ouders.

Bibliografie

- Alderson, J. C. (2005). *Diagnosing Foreign Language Proficiency: The Interface between Learning and Assessment*. New York: Continuum.
- Alderson, J. C., Brunfaut, T., & Harding, L. (2015). Towards a Theory of Diagnosis in Second and Foreign Language Assessment: Insights from Professional Practice Across Diverse Fields. *Applied Linguistics*, 36(2), 236–260. <https://doi.org/10.1093/applin/amt046>
- Alderson, J. C., & Huhta, A. (2011). Can research into the diagnostic testing of reading in a second or foreign language contribute to SLA research? *EUROSLA Yearbook*, 11, 30–52. <https://doi.org/10.1075/eurosla.11.04ald>
- Bailey, A. L. (2017). Assessing the Language of Young Learners. In E. Shohamy, I. G. Or, & S. May (Eds.), *Language Testing and Assessment* (pp. 323–342). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02261-1_22
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy : policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Bollaert, K., Claeys, A., Colpin, H., Gavel, M.-P., Onghena, P., Pustjens, H., ... Willaert, G. (2008). *De overgang van het basis- naar secundair onderwijs*. Antwerpen: Garant.
- Brookhart, S. M. (2004). Classroom assessment: Tensions and intersections in theory and practice. *Teachers college record*, 106(3), 429-458.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998b). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 5-31.
- Brooks, M.D. (2016). How and When Did You Learn Your Languages? Bilingual Students' Linguistic Experiences and Literacy Instruction. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 60(4): 383–93.
- Cummins, J. (2015). How to reverse a legacy of exclusion? Identifying high-impact educational responses. *Language and Education*, 29(3), 272–279. <https://doi.org/10.1080/09500782.2014.994528>
- De Meyer, I., Janssens, R., Warlop, N., Van Keer, H., De Wever, B., & Valcke, M. (2019). *Leesvaardigheid van 15-jarigen. Vlaams rapport PISA2018*. Gent.
- Deygers, B. (2020). Advocating an empirically-founded university admission policy. A case study. *Language Policy (forthcoming)*.
- Dockrell, J. E., & Marshall, C. R. (2015). Measurement Issues: Assessing language skills in young children. *Child and Adolescent Mental Health*, 20(2), 116–125. <https://doi.org/10.1111/camh.12072>
- Dörnyei, Z. (2010). *Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing (2nd ed.)*. New York: Routledge.
- Hacquebord, H., Stellingwerf, B., Linthorst, R., & Andringa, S. (2005). *Diataal. Verantwoording en normering*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Heeren, J., Speelman, D., & De Wachter, L. (2020). A practical academic reading and vocabulary screening test as a predictor of achievement in first-year university students: implications for

- test purpose and use. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1709411>
- Hill, K., & Mcnamara, T. (2011). Developing a comprehensive, empirically based research framework for classroom-based assessment. *Language Testing*, 29(3), 395–420. <https://doi.org/10.1177/0265532211428317>
- Hudson, B., Hunter, D., & Peckham, S. (2019). Policy failure and the policy-implementation gap: can policy support programs help? *Policy Design and Practice*, 2(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/25741292.2018.1540378>
- Kelchtermans, G. (2018). Onderwijsvernieuwing is een werkwoord. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 39(4), 7–22.
- Keppens, G., & Spruyt, B. (2019). *Uitdagingen voor de implementatie van een effectief spijbelbeleid. Een onderzoekende houding ten aanzien van registratiegegevens als casestudy*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant*, 43, 265–275. <https://doi.org/10.1007/s11135-007-9105-3>
- Leung, C. (2004). Developing formative teacher assessment: knowledge, practice, and change. *Language Assessment Quarterly*, 1(1), 19–41. https://doi.org/10.1207/s15434311laq0101_3
- Levi, T., & Inbar-Lourie, O. (2019). Learning from the Teachers. *Language Assessment Quarterly*, 17(2), 168–182. <https://doi.org/10.1080/15434303.2019.1692347>
- Lo Bianco, J., & Aliani, R. (2013). *Language planning and student experiences. Intention, rhetoric and implementation*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Mckown, C., & Weinstein, R. S. (2008). Teacher expectations, classroom context, and the achievement gap. *Journal of School Psychology*, 46, 235–261. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.05.001>
- Mcnamara, T. (2001). Language assessment as social practice: challenges for research. *Language Testing*, 18(4), 333–349.
- Menken, K. (2008). *English learners left behind. Standardized testing as language policy*. New York: Multilingual Matters.
- Menken, K., & García, O. (2010). *Negotiating language policies in schools: educators as policymakers*. Routledge.
- Menken, K., & Solorza, C. (2014). No Child Left Bilingual: Accountability and the Elimination of Bilingual Education Programs in New York City Schools. *Educational Policy*, 28(1), 96–125. <https://doi.org/10.1177/0895904812468228>
- Messick, S. 1989: Validity. In Linn, R.L., editor, *Educational measurement*. Third edition. New York: Macmillan, 13–103.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2014). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. SAGE.
- Miller, W. L., & Crabtree, B. F. (1994). Qualitative analysis: how to begin making sense. *Family practice research journal*, 14(3), 289–297.
- Mortelmans, D. (2013). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven: Acco.
- Onderwijsinspectie (2015). *Onderwijs Spiegel 2015. Jaarlijks rapport van de Onderwijsinspectie*. Brussels.
- OECD. (2004). *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*.
- Palmer, D., Henderson, K., Wall, D., Christian, Zú, E., Berthelsen, S., & Zúñiga, C. E. (2016). Team teaching among mixed messages: Implementing two-way dual language bilingual education at third grade in Texas. *Lang Policy*, 15, 393–413. <https://doi.org/10.1007/s10993-015-9361-3>.
- Philips, I., Seghers, M., Verstedden, P., & Ysenbaert, J. (2013). *Toolkit Competenties Nederlands Breed Evalueren in lager onderwijs*. Brussel: Departement Onderwijs & Vorming.

- Ramaut, G., S. Roppe, M. Verhelst & R. Heymans (2007). *SALTO. Screeningsinstrument Aanvang Lager Onderwijs Taalvaardigheid. Achtergronden*. Leuven: Centrum voor Taal & Onderwijs (KU Leuven).
- Rubie-Davies, C. (2018). *Teacher Expectations in Education*. New York: Routledge.
- Slavin, R. E. (1996). Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
- Smet, P. (2011). *Samen taalgrenzen verleggen*. Brussel.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation Research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387-431.
- Stevens, E., Dockx, J., Custers, C., Fidlers, I., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2015). *LiSO-project: steekproef september 2013*. Leuven.
- Van Avermaet, P., Van Houtte, M., & Van den Branden, K. (2011). Promoting equity and excellence in education. An overview. In K. Van den Branden, P. Van Avermaet, & M. Van Houtte (Eds.), *Equity and Excellence in Education. Towards Maximal Learning Opportunities for All Students* (pp. 1-20). New York: Routledge.
- Vanbuel, M., Boderé, A., & Van den Branden, K. (2017). *Helpen talenbeleid en taalscreening taalgrenzen verleggen? Een reviewstudie naar effectieve taalstimulering*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Vanbuel, M., Vandommele, G., & Van den Branden, K. (2020). *Helpt talenbeleid taalgrenzen verleggen? Syntheserapport*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2017). *Doeltreffend schoolbeleid. Praktijkboek beleidsvoerend vermogen in scholen*. Leuven: Acco.
- Vekeman, E., Devos, G., & Valcke, M. (2016). Human resource architectures for new teachers in Flemish primary education. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(6), 970-995. <https://doi.org/10.1177/1741143215587309>
- Verger, A., Parcerisa, L., & Fontdevila, C. (2018). The growth and spread of large-scale assessments and test-based accountabilities: a political sociology of global education reforms. *Educational Review*, 71(1), 5-30. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1522045>
- Verhaeghe, G., Vanhoof, J., Valcke, M., & van Petegem, P. (2011). Effecten van ondersteuning bij schoolfeedbackgebruik. *Pedagogische Studiën*, 88(2), 90-106.
- Vermeir, K. (2019). *Implementatie van onderwijsinnovatie: artefacten, ondersteuners, agenda's en onderhandeling*. KU Leuven.
- Viennet, R., & Pont, B. (2017). *Education Policy Implementation*. <https://doi.org/10.1787/fc467a64-en>
- Vlaamse Onderwijsraad. (2008). *Wijs beleid door overleg Jaarverslag 07-08*. Brussel.
- Vogt, K., & Tsagari, D. (2014). *Assessment Literacy of Foreign Language Teachers: Findings of a European Study*. <https://doi.org/10.1080/15434303.2014.960046>
- Woulfin, S. L. (2016). Vehicles of Logics: The role of policy documents and instructional materials in reform. *Educational Research for Policy and Practice*, 15(2), 793-815. <https://doi.org/10.1007/s10671-016-9193-8>
- Ysenbaert, J., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2017). *Literatuurstudie. Evaluatie & diversiteit*. Gent.
- Ysenbaert, J., Van, P., Mieke, A., & Houtte, V. (2018). *Evaluatie en diversiteit in het basis- en secundair onderwijs. Deelrapport: casestudieonderzoek*. Gent.