



TALENBELEID IN DE VLAAMSE SCHOLEN
2010-2014

ONDERWIJS

SPIEGEL

JAARLIJKS RAPPORT
VAN DE ONDERWIJSINSPECTIE

ONDERWIJSSPIEGEL

GE 2015

Talenbeleid in de Vlaamse scholen

2010-2014

INHOUDSTAFEL

1. Inleiding	3
2. Steekproef en leeswijzer	3
3. Resultaten basisonderwijs	4
3.1 Aandacht voor doelgerichtheid	4
3.2 Aandacht voor ondersteuning	5
3.2.1. Structurele ondersteuning	5
3.2.2. Nederlands als instructietaal	7
3.2.3. Nederlands voor de communicatie	8
3.3 Aandacht voor doeltreffendheid	9
3.4 Aandacht voor ontwikkeling	9
4. Resultaten secundair onderwijs	10
4.1 Aandacht voor doelgerichtheid	10
4.2 Aandacht voor ondersteuning	11
4.2.1. Structurele ondersteuning	11
4.2.2. Nederlands als instructietaal	12
4.2.3. Nederlands voor de communicatie	13
4.3 Aandacht voor doeltreffendheid	14
4.4 Aandacht voor ontwikkeling	15
5. Samenvatting en conclusie	16
5.1 Organisatorische aspecten	16
5.1.1. Aandacht voor doelgerichtheid	16
5.1.2. Aandacht voor ondersteuning	16
5.1.3. Aandacht voor doeltreffendheid	17
5.1.4. Aandacht voor ontwikkeling	18
5.2 Inhoudelijke aspecten	18
5.2.1. Nederlands als instructietaal	18
5.2.2. Nederlands voor de communicatie	19
5.3 Conclusie	20

1. Inleiding

In deze bijdrage rapporteren we over het onderzoek talenbeleid dat plaats vond in de periode 2010-2014 in 1409 scholen in Vlaanderen. Het gaat om het vervolg op een pilootonderzoek talenbeleid dat we tijdens het schooljaar 2009-2010 uitvoerden. We maakten het instrument beknopter voor het onderzoek dat vanaf het schooljaar 2010-2011 tot en met het schooljaar 2013-2014 werd uitgevoerd. Net zoals bij het grootschaliger onderzoek werken we met een instrument dat het talenbeleid voldoende breed in kaart brengt, maar hierbij minder in de diepte gaat. Op basis van een literatuurstudie selecteerden we een aantal overkoepelende organisatorische aspecten (aandacht voor doelgerichtheid, ondersteuning, doeltreffendheid, ontwikkeling) en inhoudelijke aspecten (Nederlands als instructietaal, Nederlands voor de communicatie) van een degelijk talenbeleid. Elk afzonderlijk onderzoek vormde daarbij ook een audit voor de school binnen een ontwikkelingsgerichte benadering. De school kreeg tijdens het onderzoek feedback over haar talenbeleid. Deze onderzoekende en stimulerende aanpak beantwoordt aan de talennota “Samen taalgrenzen verleggen” (2011), waarin de scholen worden opgeroepen om met behulp van een talenbeleid te werken aan de verbetering van de taalvaardigheid van het Nederlands (met bijzondere aandacht voor niet Nederlandstalige leerlingen) en van de vreemdetalenkennis van hun leerlingen. Daarnaast bekomen we – na talenbeleid vier jaar systematisch te hebben meegenomen in de doorlichtingen – een zeer brede en daardoor betrouwbare steekproef van de Vlaamse scholen basisonderwijs en secundair onderwijs binnen de afbakening centrumsteden, niet-centrumsteden en Brussels hoofdstedelijk gewest (BHG). Dit geheel van gegevens vormt een nulmeting die de mogelijkheid geeft om op langere termijn een replicatieonderzoek uit te voeren om na te gaan hoe het talenbeleid in de scholen is geëvolueerd.

2. Steekproef en leeswijzer

Bij dit onderzoek werd het talenbeleid in kaart gebracht aan de hand van volgende steekproeven:

- 715 van de 1696 scholen in het basisonderwijs die niet gelegen zijn in centrumsteden, noch in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (aangeduid met: niet-centrumscholen) ;
- 291 van de 528 scholen in het basisonderwijs die gelegen zijn in centrumsteden, waartoe ook Antwerpen en Gent worden gerekend (aangeduid met: centrumscholen) ;
- 116 van de 116 scholen in het basisonderwijs die gelegen zijn in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (aangeduid met: Brusselse scholen);
- 125 van de 603 scholen in het secundair onderwijs die gelegen zijn in niet-centrumsteden;
- 130 van de 360 scholen in het secundair onderwijs die gelegen zijn in centrumsteden;
- 32 van de 32 scholen in het secundair onderwijs die gelegen zijn in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest.

Het onderzoek vond plaats tijdens de doorlichtingen. Het geheel van observaties en interviews leidde per item tot een beoordeling op een vijfpuntenschaal. We gebruikten twee criteria:

- de kwaliteit van wat we aantroffen;
- het bereik van de aangetroffen visie, afspraken, initiatieven (afhankelijk van het te beoordelen aspect in kwestie: bij alle leraren of leerlingen of ouders).

De **kwaliteit** slaat daarbij op de relevantie van de aanpak om de beoogde doelen te kunnen bereiken en op de diepgang en detail van de uitwerking van het beleidsaspect in kwestie. Het **bereik** slaat daarbij op de mate waarin de visie/afspraken/initiatieven al de belanghebbenden kunnen bereiken, dus afhankelijk van het te beoordelen aspect in kwestie: alle leraren, alle leerlingen of alle ouders.

Op basis van deze criteria kozen we voor de volgende schaal van 0 tot 4 (= vijf niveaus):

- 0 : er werd niets aangetroffen op dit vlak
- 1 : dit aspect is zwak uitgewerkt
- 2 : dit aspect is goed uitgewerkt, maar heeft een beperkt bereik
- 3 : dit aspect is goed uitgewerkt en heeft een ruim bereik
- 4 : de uitwerking en het bereik van dit aspect zijn voorbeelden van goede praktijk

De opbouw van de resultaten van het onderzoek volgt de theoretische onderbouwing en de indeling van de kijkwijzer talenbeleid. We rapporteren apart over de resultaten in het basisonderwijs en in het secundair onderwijs. Per onderdeel uit de kijkwijzer talenbeleid geven we in tabelvorm eerst een overzicht van de kwantitatieve data. We analyseren deze data en formuleren enkele conclusies. Hierbij wordt ook, waar relevant, kort verwezen naar de verzamelde kwalitatieve data. Waar dit kan (dus bij de items die zowel in het pilootonderzoek als in het verkort onderzoek werden opgenomen) bespreken we in deze tekst ook een mogelijke evolutie ten opzichte van het pilootonderzoek in 2009-2010. Het gaat hier dan uiteraard over de evolutie tussen twee verschillende steekproeven en dus niet over de evolutie binnen dezelfde scholen. Dit zal wel mogelijk zijn bij een herhalingsonderzoek met dezelfde steekproef.

We opteren er voor om de kwaliteit van talenbeleid in een ontwikkelingsgericht perspectief te benaderen waarbij scholen met een eigen aanpak en op een kwaliteitsvolle wijze aan hun talenbeleid kunnen werken. Voor een verdere verantwoording van de methodologie verwijzen we naar het meer uitgebreide onderzoek talenbeleid 2009-2010 (zie Onderwijs Spiegel 2009-2010 op www.onderwijsinspectie.be).

3. Resultaten basisonderwijs

3.1 Aandacht voor doelgerichtheid

Visie en doelstellingen	Centrumscholen					Niet-centrumscholen					BHG				
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
1. De school heeft een visie op talenbeleid.	20	28	17	27	8	26	29	21	20	4	10	21	23	33	13
2. De school heeft doelstellingen vooropgesteld met betrekking tot talenbeleid.	22	23	22	26	7	29	27	20	21	3	12	19	26	30	13

Tabel 1: Schaalscores op het vlak van doelgerichtheid (uitgedrukt in % van totaal aantal scholen)¹.

Opvallend is dat het ontwikkelen van een visie duidelijk blijkt samen te hangen met de taalsituatie bij de leerlingen: zo heeft 69 % (item 1: schaalniveaus 2+3+4) van de Brusselse scholen werk gemaakt van de uitwerking van een visie op hun talenbeleid, 52 % van de centrumscholen en 45 % van de niet-centrumscholen. Ook treffen we - in verhouding met de grotere uitdagingen terzake - in heel wat scholen met een hoog percentage leerlingen met allochtone achtergrond meer voorbeelden van goede praktijk aan (niveau 4). Enerzijds is dit logisch: bij grotere uitdagingen is meer en beter beleid nodig. In de Brusselse context moeten we hier ook wijzen op de nadrukkelijke ondersteuning van het werken aan talenbeleid via bredere beleidsmatige initiatieven. Dit kan uiteraard mee de resultaten verklaren. Anderzijds wijst dit er op dat heel wat scholen talenbeleid nog steeds blijven verenigen tot het veeleer remediërend optreden bij duidelijke

¹ C: centrumscholen, NC: niet-centrumscholen, B: scholen binnen het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (BHG).

taalachterstanden, dit terwijl talenbeleid in bredere zin een belangrijke dimensie kan uitmaken van het schoolbeleid op vlak van leerbegeleiding. Het kan daarbij dan gaan om het aanzetten van alle leraren tot taalgericht vakonderwijs waardoor ook preventief wordt gewerkt. Dit kan dan voor alle leerlingen leiden tot taalverrijking, maar het kan er ook voor zorgen dat meer taalarme leerlingen omwille van andere redenen dan de SES-indicator ‘thuis taal anders dan Nederlands’ gericht worden aangesproken. We bespreken dit verder bij § 3.2.2. Nederlands als instructietaal.

Betekent dit dan dat in de andere 48 % centrumscholen, 55 % van de niet-centrumscholen en 31 % van de Brusselse scholen weinig tot geen talenbeleid aanwezig zou zijn (scores 0 of 1 op de schaal)? Nee, uit de verdere analyse zal blijken dat in het basisonderwijs wel nog vaak zeer concrete en specifieke maatregelen worden genomen (zie bijvoorbeeld § 3.2.1. Aandacht voor structurele ondersteuning) zonder dat deze in een bredere en meeromvattende visie worden ingebed, laat staan dat deze in een visietekst werden uitgeschreven. Er mee rekening houdend dat de onderwijsinspectie vanuit planlastoverwegingen niet verwacht dat visies worden uitgeschreven, maar wel dat ze tot leven komen via concrete initiatieven (op de klasvloer of daarbuiten), stellen we vast dat er in heel wat van deze scholen een impliciete visieontwikkeling aanwezig is. Problematisch wordt het wanneer blijkt dat binnen een aantal scholen de visie – al dan niet uitgeschreven- onvoldoende is aangepast aan de (veranderende) instroom van leerlingen met een anders-talige achtergrond. Dat is net de uitdaging waarop scholen - via het voeren van een sterk talenbeleid - een deskundig antwoord moeten geven.

Wat betreft de vertaling van deze visie naar na te streven doelstellingen merken we een gelijkaardige situatie. Scholen zijn zoekend om dit op een voldoende concrete wijze en voldoende breed te kunnen uitwerken. Het gaat daarbij vaak nog om organisatorische doelstellingen, maar in de scholen met een sterk uitgewerkte visie op talenbeleid begint men ook duidelijk te beseffen dat men best ook concrete effecten bij de leerlingen in de doelgroep mag verwachten.

Wanneer we deze situatie vergelijken met het pilootonderzoek talenbeleid van 2009-2010 merken we geen noemenswaardige evolutie. Bij dit pilootonderzoek werden geen Brusselse scholen onderzocht. Naar aanleiding van dit onderzoek valt het dan ook des te meer op hoe in het basisonderwijs de uitwerking van een talenbeleid samenhangt met de context. De Brusselse scholen blijken zich vaak sterk bewust te zijn van de uitdagingen die context van de school én input van leerlingen met zich meebrengen en onderstrepen dan ook het belang van talenbeleid om accuraat hierop te kunnen inspelen en vertalen dit alvast in een visie waarbij gaandeweg ook concrete doelstellingen worden vooropgesteld.

3.2 Aandacht voor ondersteuning

3.2.1 Structurele ondersteuning

Structurele ondersteuning	Centrumscholen					Niet-centrumscholen					BHG				
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
3. De school zorgt voor structuren m.b.t. het werken aan talenbeleid.	17	14	27	32	10	22	22	27	26	3	9	13	24	42	12
4. De school ontplooit initiatieven om de behoeften inzake taalvaardigheid Nederlands in kaart te brengen.	7	17	33	35	8	10	19	31	37	3	4	12	21	42	21

5. De school zorgt voor specifieke remediëring van leerlingen met grote taalachterstand (in en/of uit de klas).	3	9	33	46	9	4	12	29	52	3	5	14	27	40	14
---	---	---	----	----	---	---	----	----	----	---	---	----	----	----	----

Tabel 2: Schaalscores op het vlak van structurele ondersteuning (uitgedrukt in % van totaal aantal scholen).

Het overgrote deel van de scholen ontplooit initiatieven om de behoeften inzake schoolse taalvaardigheid voor Nederlands in kaart te brengen (item 4: 2+3+4: C: 76 %, NC: 71 %, B: 84 %). In een aantal scholen blijven de diepgang (worden verschillende competenties voldoende kwaliteitsvol bevestigd?) en breedte (gebeurt dit voor alle leerlingen en op verschillende momenten in hun schoolloopbaan?) van deze screening beperkt (item 4: 0+1: C: 24 %, NC: 29 %, B: 16 %). In heel wat scholen is dit nog voor verbetering vatbaar (item 4: 2: C: 33 %, NC: 31 %, B: 21 %). Belangrijke aandachtspunten zijn bijvoorbeeld de aard van de gehanteerde test waarbij soms slechts een beperkt aantal competenties in kaart worden gebracht. Hierdoor weet men minder concreet voor welke aspecten er nog werk aan de winkel is. Verder werd de test soms bij een beperkt aantal leerlingen afgenomen (op basis van SES-indicatoren) waardoor mogelijkerwijze andere leerlingen met taaluitdagingen niet werden gediagnosticeerd. Het is duidelijk dat de invoering van de verplichte taalscreening sinds september 2014 een antwoord zal kunnen bieden op de vermelde uitdagingen. Het aantal scholen dat bij de afname van dit onderzoek talenbeleid na september 2014 nog geen taalscreening deed, was trouwens beperkt.

Minstens even belangrijk als de taalscreening zelf is hoe de school met de gegevens over de taalsituatie van haar leerlingen aan de slag gaat. We merken dat de meeste scholen initiatieven nemen om in een passende remediëring te voorzien voor leerlingen met een grote taalachterstand (item 5: 2+3+4: C: 88 %, NC: 84 %, B: 81 %). Dit is ook het geval in zeer veel scholen waar geen brede visie op het talenbeleid werd ontwikkeld, maar die wel gerichte curatieve maatregelen nemen die passen in de aanwezige zorgaanpak. In heel wat scholen is de 'reikwijdte' van deze curatieve initiatieven groot (item 5: 3+4: C: 55 %, NC: 55 %, B: 54 %): het blijft niet beperkt tot enkel de 'duidelijkste gevallen'. In een beperkter aantal scholen is dat echter wel het geval (item 5: 2: C: 33 %, NC: 29 %, B: 27 %), vaak om redenen van structurele haalbaarheid. Deze scholen gaven dan vaak aan niet over voldoende mensen en middelen (vooral lesuren) te beschikken om bij leerlingen met een meer beperkte taalproblematiek in remediëring te voorzien, ook al bleek er vanuit de taalscreening een nood te bestaan op dat vlak. Er moet dus rekening worden gehouden met structurele limieten aan de wijze waarop met de vaststellingen bij de taalscreening kan worden omgegaan. Dit brengt ons bij de vaststelling dat, in verhouding tot de (niet-)centrumscholen, in de Brusselse scholen de diepgang en breedte van deze remediëring nog wat vaker te beperkt blijft (item 5: 0+1: C: 12 %, NC: 14 %, B: 19 %). De uitdagingen in deze scholen zijn vaak groot waardoor het niet mogelijk is om met de aanwezige structuren en ondersteuning alle leerlingen met noden te bereiken.

Om het geheel van screening en remediëring te kunnen ondersteunen, zorgen heel wat scholen voor een aantal structuren (item 3: 2+3+4: C: 69 %, NC: 56 %, B: 79 %) waarmee het werken aan het talenbeleid organisatorisch wordt verankerd. Het blijkt daarbij vooral te gaan om het toewijzen van deze remediëringstaken binnen de opdracht van een of een aantal leraren waarmee de nodige afspraken worden gemaakt. Deze structuren zijn in de Brusselse scholen vaak beter uitgewerkt dan in de (niet-)centrumscholen. In een aantal (niet-)centrumscholen is dit, rekening houdend met de soms duidelijk aanwezige uitdagingen, te beperkt uitgewerkt en vertrouwt men er soms al te sterk op dat de leraren hier binnen de eigen klassituatie wel aan zullen werken. We merken echter dat juist in zeer veel scholen het maken van doelgerichte afspraken met alle leraren over de wijze waarop ze elk in hun klas kunnen werken aan taalbeleid (zie verder § 3.2.2.) en de opvolging hiervan beperkt blijft (item 3: 0+1+2: C: 58 %, NC: 71 %, B: 46 %). Brusselse scholen stellen deze

verwachtingen ten aanzien van de leraren duidelijker en bedden de opvolging ervan vaker in de schoolwerking in. Dit mag ook verwacht worden aangezien talige aspecten een grote invloed hebben op de leerprocessen van de leerlingen en dus op de onderwijsprocessen die hierop geënt moeten worden.

3.2.2 Nederlands als instructietaal

Nederlands als instructietaal	Centrumscholen					Niet-centrumscholen					BHG				
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
6. De school maakt afspraken m.b.t. adaptief onderwijs via aangepaste talige ondersteuning.	13	23	24	37	3	18	27	28	26	1	8	15	28	40	9
7. De school maakt afspraken met leraren m.b.t. communicatief taalgebruik in elk leergebied/vak.	16	21	26	34	3	17	26	26	29	2	10	16	23	41	10
8. De school maakt afspraken met leraren m.b.t. correct en toegankelijk taalgebruik in cursussen.	18	24	27	28	3	23	27	23	25	2	14	18	25	33	10
9. De school maakt afspraken met leraren m.b.t. de kwaliteit van talige aspecten van de evaluatie.	18	29	28	22	3	24	28	26	20	2	18	23	29	24	6

Tabel 3: Schaalscores op het vlak van ondersteuning van het werken aan Nederlands als instructietaal (uitgedrukt in % van totaal aantal scholen).

Waar de vorige items vooral de situatie in kaart brachten op het vlak van visie-ontwikkeling, het zorgen voor een beginsituatieanalyse via de taalscreenings en het zorgen voor een aantal overkoepelende structuren om talenbeleid te ondersteunen, gaan we nu in op een aantal meer inhoudelijke aspecten van talenbeleid met duidelijk preventieve doelstellingen. Het gaat hier ook om aspecten waarbij concrete verwachtingen worden gesteld aan de leraren op het vlak van hun didactische aanpak. We willen hierbij nogmaals (cf. § 1. Inleiding) benadrukken dat het gaat om beleidsmatige afspraken. In dit onderzoek gingen we niet na in welke mate de betrokken leraren dit ook in de praktijk omzetten. Ten opzichte van het pilootonderzoek (2009-2010) merken we een licht positieve evolutie, maar deze situeert zich vooral bij een groter wordende groep scholen met een goed tot zeer goed uitgewerkt beleid (scoreniveaus 3 en 4) en bij een kleiner wordende groep scholen die een middelmatig beleid uitwerken (scoreniveau 2). We merken dus dat de scholen die al bezig waren met de uitwerking van een talenbeleid verdere vooruitgang boeken, maar ook dat een groep van scholen stil blijft staan. Het is opvallend dat de groep scholen die weinig of geen beleid terzake uitwerken ongeveer hetzelfde blijft, wat er kan op wijzen dat in deze scholen te weinig beleidsvoerend vermogen aanwezig is om de nodige ontwikkelingen op gang te brengen.

We merken dat vooral in de niet-centrumscholen het maken van concrete inhoudelijke afspraken met het personeel rond adaptief onderwijs met aandacht voor talige ondersteuning, in 45 % van de scholen beperkt blijft (item 6: 0+1) of in 28 % van de scholen nog een stuk breder en diepgaander kan worden uitgewerkt (item 6: 2). In de centrumscholen treffen we een wat positievere situatie aan op dat vlak. Bij de 60 % centrumscholen met nog duidelijke uitdagingen op dat vlak (item 6: 0+1+2) zijn er een groot aantal casussen waarin er een duidelijke nood bestaat om de leraren via vormen van taalgericht vakonderwijs ook meer preventief aandacht te laten schenken aan talenbeleid. Dat is nodig omdat de structuren om meer gericht curatief te remediëren op de grenzen van het haalbare botsen. In de Brusselse scholen is de situatie wat positiever, maar merken we toch ook dat dit in 51 % van de scholen nog een stuk breder en diepgaander kan

worden uitgewerkt (item 6: 0+1+2). Een gelijkaardige situatie treffen we aan op het vlak van het stimuleren van werkvormen die een communicatief taalgebruik ondersteunen. Nog wat meer uitgesproken treffen we dit verder aan op het vlak van het maken van afspraken met leraren met betrekking tot een correct en toegankelijk taalgebruik in cursussen. Over het algemeen blijken de afspraken nog onvoldoende aangepast te zijn aan het leerlingenpubliek. Het is duidelijk dat bijvoorbeeld de afspraken met leraren over het taalgebruik in cursussen verder moeten gaan in scholen met zeer veel anderstalige leerlingen dan in andere scholen. Vaak zijn er echter geen afspraken of gaan ze niet ver genoeg om de specifieke uitdagingen aan te gaan.

Deze redenering geldt a fortiori voor een vierde essentieel didactisch aspect, namelijk de mate waarin de kwaliteit van de talige aspecten van de evaluatie bewaakt wordt. Dit heeft een directe impact op de slaagkansen van leerlingen met een anderstalige achtergrond. Men moet immers in de mate van het mogelijke vermijden dat de al dan niet aanwezigheid van taalcompetenties de overhand haalt op vakcompetenties (bijvoorbeeld bij wiskunde of wereldoriëntatie). We merken dat 47 % van de centrumsscholen, 52 % van de niet-centrumsscholen en 41 % van de Brusselse scholen weinig tot geen aandacht schenken aan deze talige aspecten van de evaluatie (item 9: 0+1). Samenvattend kunnen we stellen dat de directies in het basisonderwijs weinig stappen ondernemen om meer grip te krijgen op de talige aspecten van wat er dagdagelijks gebeurt in de klassen.

3.2.3 Nederlands voor de communicatie

Nederlands voor de communicatie	Centrumsscholen					Niet-centrumsscholen					BHG				
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
10. De school maakt afspraken m.b.t. gebruik van Standaardnederlands bij de communicatie met leerlingen.	11	11	19	50	9	8	16	18	52	6	4	11	18	49	18
11. De school verzorgt de talige aspecten van de communicatie met ouders.	3	7	20	55	15	4	8	21	60	7	4	8	16	56	16
12. De school ontplooit initiatieven om een positieve omgang met taaldiversiteit en -cultuur te bevorderen.	14	19	24	35	8	14	20	23	39	4	10	20	18	36	16

Tabel 4: Schaalscores op het vlak van ondersteuning van het werken aan Nederlands voor de communicatie (uitgedrukt in % van totaal aantal scholen).

Het grootste deel van de scholen maakt afspraken over het gebruik van Standaardnederlands bij de communicatie met de leerlingen (item 10: 2+3+4: C: 78 %, NC: 76 %, B: 85 %). Deze afspraken zijn duidelijk bestemd voor alle leraren en leerlingen en het is vaak voldoende duidelijk waar en wanneer men Standaardnederlands van de leerlingen verwacht. Toch blijkt dat de uitwerking van afgesproken maatregelen nog vaak een intuïtief gebeuren is, dat er weinig wordt nagedacht over de effectiviteit ervan en dat het naleven van deze afspraken weinig wordt opgevolgd.

Verder besteedt het overgrote deel van de scholen duidelijk aandacht aan de kwaliteit van de communicatie met de ouders in de briefwisseling, op de website, tijdens de oudercontacten ... (item 11: 2+3+4: C: 90 %, NC: 88 %, B: 88 %). We merken dat heel wat scholen de communicatie ook op een relevante wijze aanpast aan het doelpubliek, waarbij ze bijvoorbeeld ook rekening houden met het taalniveau van de ouders. Het grootste deel van de scholen basisonderwijs besteedt veel aandacht aan een goede organisatie van de communicatie en investeert ook in een directe communicatie met (anderstalige) ouders. Dit is minder het geval voor het nemen van initiatieven die een positieve omgang met taaldiversiteit en taalcultuur bevorderen,

zoals projectdagen over de verschillende aanwezige culturen en talen in de school zelf, inschakeling van anderstalige ouders (vertelnamiddagen, open klasmomenten) eventueel uitwisselingen met partnerklassen in anderstalige gemeenschappen (5de en 6de leerjaar). We merken hier dat 33 % van de centrumsscholen, 34 % van de niet-centrumsscholen en 30 % van de Brusselse scholen weinig tot geen initiatieven nemen (niveau 0+1). Voor de niet-centrumsscholen betekent dit een positieve evolutie vergeleken met het onderzoek in 2010. Voor de Brusselse scholen kunnen we niet vergelijken.

3.3 Aandacht voor doeltreffendheid

Aandacht voor doeltreffendheid	Centrumsscholen					Niet-centrumsscholen					BHG				
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
13. De school evalueert de kwaliteit van de uitvoering van het talenbeleid.	32	24	22	18	4	38	27	17	16	2	27	14	24	26	9
14. De school evalueert de kwaliteit van de organisatie van het talenbeleid.	37	20	23	16	4	46	22	19	12	1	31	13	25	22	9

Tabel 5: Schaalscores op vlak van aandacht voor doeltreffendheid (uitgedrukt in % van totaal aantal scholen).

De gegevens zijn duidelijk: heel wat scholen hebben weinig tot geen aandacht voor de evaluatie van het gevoerde talenbeleid. Aandacht ontbreekt op het niveau van de uitvoering van het talenbeleid hoewel men zou kunnen nagaan welke initiatieven de leraren nemen en wat de effecten hiervan zijn bij de leerlingen (item 13: 0+1: C: 56 %, NC: 65 %, B: 41 %). Aandacht ontbreekt ook op het niveau van de organisatie van het talenbeleid hoewel men zou kunnen nagaan hoe effectief en efficiënt het beleid is en wat mogelijke tekorten zijn (item 14: 0+1: C: 57 %, NC: 68 %, B: 44 %). Wanneer de school toch initiatieven neemt, blijken bereik en diepgang vaak nog voor verbetering vatbaar (item 13: 2: C: 22 %, NC: 17 %, B: 24 %; item 14: 2: C: 23 %, NC: 19 %, B: 25 %). Nochtans blijkt uit andere gegevens (zie item 4) dat heel wat scholen initiatieven nemen om testgegevens op schoolniveau te verzamelen. De meeste scholen gebruiken deze gegevens echter vooral om te beslissen over curatieve remediëring buiten de klas. Ze worden veel minder vaak gebruikt als basis voor het concreter evalueren van (de effecten van) een breder talenbeleid of als basis voor een meer gerichte aanpak om te werken aan Nederlands als instructietaal. Er is een positieve evolutie in verhouding tot het pilootonderzoek in 2009-2010, maar we merken dat een structurele uitwerking van de zelfevaluatie nog onvoldoende is ingebed in het beleid van de scholen.

3.4 Aandacht voor ontwikkeling

Aandacht voor ontwikkeling	Centrumsscholen					Niet-centrumsscholen					BHG				
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
15. De school stuurt de aanpak van het talenbeleid bij.	25	19	27	24	5	31	26	23	18	2	13	17	22	39	9
16. Er is aandacht voor een participatieve ontwikkeling van het talenbeleid.	21	16	25	31	7	26	27	23	22	2	14	15	17	39	15
17. De school neemt initiatieven inzake professionalisering m.b.t. talenbeleid.	20	16	27	31	6	23	22	27	25	3	13	13	20	40	14

Tabel 6: Schaalscores op het vlak van aandacht voor ontwikkeling (uitgedrukt in % van totaal aantal scholen).

Het is niet verrassend dat we, aansluitend op een tekort aan zelfevaluatie, ook vaststellen dat 44 % van de centrumsscholen en 57 % van de niet-centrumsscholen hun visie, organisatie en aanpak van het talenbeleid weinig tot niet bijsturen (item 15: 0+1). Toch is de situatie op het vlak van scholen die wel **bijsturen** (item 15: 2+3+4) positiever. Een aantal scholen blijven nadenken over de verbetering of uitbreiding van hun talenbeleid, ook al is dit dan niet direct gebaseerd op een meer systematische zelfevaluatie. Dit is opvallend in de Brusselse scholen die hun talenbeleid duidelijk volop aan het ontwikkelen zijn. De ontwikkelingsdynamiek is sterk afhankelijk van de kansen die leraren krijgen om **actief te participeren aan het talenbeleid**. In de scholen waar leraren kunnen participeren, merken we ook vaak meer aandacht voor bijsturing. In heel wat scholen is er groeiende aandacht voor het participatief uitwerken van het talenbeleid (item 16: 2+3+4: C: 63 %, NC: 47 %, B: 71 %), met opvallende verschillen tussen vooral de groep centrumsscholen/Brusselse scholen en de niet-centrumsscholen. Grotere uitdagingen op pedagogisch-didactisch vlak blijken ook meer uit te nodigen/te noden tot participatie.

De meeste scholen zorgen er wel voor dat de leraren vorming rond talenbeleid volgen (item 17: 2+3+4: C: 64 %, NC: 55 %, B: 74 %). Uit de gegevens blijkt dat de scholingen over talenbeleid of deelaspecten ervan soms beperkt blijven tot directeurs of een beperkt aantal leraren. Toch merken we anderzijds ook dat de professionalisering inzake talenbeleid in Vlaanderen in 37 % van de centrumsscholen, in 28 % van de niet-centrumsscholen en zelfs in 54 % van de Brusselse scholen ook structureel en diepgaand wordt uitgewerkt, waarbij alle leraren betrokken worden (item 17: 3+4). Toch blijft al bij al het volgen van scholing vooral leraarafhankelijk. Dit heeft als gevolg dat sommige leraren, door hun vooropleiding of de extra gevolgde nascholing, al een sterke basis hebben, terwijl dit voor andere leraren minder het geval is. Een belangrijke kanttekening is de vaststelling dat er in de scholen waar de uitdagingen voor de leraren op vlak van talenbeleid groter zijn, het beleid meestal ook duidelijk meer investeert in professionalisering.

4. Resultaten secundair onderwijs

4.1 Aandacht voor doelgerichtheid

Visie en doelstellingen	Centrumsscholen					Niet-centrumsscholen					BHG				
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
1. De school heeft een visie op talenbeleid.	7	18	30	34	11	6	19	34	36	5			28	44	28
2. De school heeft doelstellingen vooropgesteld met betrekking tot talenbeleid.	9	22	28	33	8	8	24	35	31	2			28	53	19

Tabel 7: Schaalscores op het vlak van doelgerichtheid (uitgedrukt in % van totaal aantal scholen).

75 % van de centrum- en niet-centrumsscholen (item 1: schaalniveaus 2+3+4) heeft werk gemaakt van de uitwerking van een visie op hun talenbeleid. In de centrumsscholen treffen we wat meer voorbeelden van goede praktijk aan, wat kan gelinkt worden aan in verhouding grotere uitdagingen terzake. We merken een positieve evolutie vergeleken met het pilootonderzoek talenbeleid van 2009-2010 waar ongeveer 60 % van deze scholen een visie had ontwikkeld. Ook wat betreft de vertaling van deze visie naar na te streven doelstellingen merken we een sterk positieve evolutie (van ca. 35 % naar ca. 70 %). Het gaat daarbij vaak nog om organisatorische doelstellingen, maar scholen beginnen ook te beseffen dat ze effecten bij de leerlingen in de doelgroep mogen verwachten. Deze vaststellingen gelden ook voor de Brusselse scholen, waar heel wat scholen een vergaande visie op talenbeleid hebben uitgewerkt en hierbij ook concrete doelstellingen vooropstellen (item 1: 3+4: 72%). Deze scholen zijn zich over het algemeen sterk bewust van hun context,

onderstrepen het belang van talenbeleid om accuraat hierop te kunnen inspelen en vertalen dit alvast in een visie.

In een aantal centrum- en niet-centrumscholen blijft de visieontwikkeling (0+1: 25 %) en het vooropstellen van doelstellingen daarbij (31 %) nog beperkt. Een aantal casussen (in verhouding meer bij de centrumscholen) illustreren dat de visie nog onvoldoende aangepast is aan een veranderende instroom van leerlingen met een anderstalige achtergrond, wat voor deze scholen een uitdaging vormt. Voor een aantal Brusselse scholen is de visieontwikkeling voor verbetering vatbaar (item 1 en 2: 28 %).

4.2 Aandacht voor ondersteuning

4.2.1 Structurele ondersteuning

Structurele ondersteuning	Centrumscholen					Niet-centrumscholen					BHG				
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
3. De school zorgt voor structuren m.b.t. het werken aan talenbeleid.	9	22	26	34	9	11	20	33	34	2			28	59	13
4. De school ontplooit initiatieven om de behoeften inzake taalvaardigheid Nederlands in kaart te brengen.	7	23	26	32	12	9	22	31	34	4			28	41	31
5. De school zorgt voor specifieke remediëring van leerlingen met grote taalachterstand.	5	15	26	46	8	9	16	38	34	3			34	28	38

Tabel 8: Schaalscores op het vlak van structurele ondersteuning (uitgedrukt in % van totaal aantal scholen).

De ontwikkeling van een visie op vlak van talenbeleid impliceert ook een structurele ondersteuning. 69 % van de (niet-)centrumscholen (item 3: 2+3+4) zorgt voor overkoepelende structuren waarmee het werken aan het talenbeleid organisatorisch wordt verankerd. Het blijkt daarbij niet alleen te gaan om bijvoorbeeld de aanstelling van een coördinator talenbeleid, de oprichting van een werkgroep talenbeleid, maar soms ook om de uitwerking van afspraken met alle leraren. Toch merken we dat in een aantal casussen de structurele ondersteuning van de visie te beperkt blijft (item 0+1: 31 %) en dat heel wat scholen nog niet de stap zetten om alle leraren via doelgerichte afspraken en opvolging hiervan meer structureel te betrekken. Brusselse scholen stellen deze verwachtingen ten aanzien van de leraren duidelijker en bedden de opvolging ervan vaker in de schoolwerking in. Dit mag ook verwacht worden aangezien talige aspecten een grote invloed hebben op de leerprocessen van de leerlingen en dus op de onderwijsprocessen die hierop geënt moeten worden.

Sinds het pilootonderzoek (2009-2010) brengen scholen steeds meer de behoeften inzake schoolse taalvaardigheid voor Nederlands in kaart (item 4: 2+3+4: C: 70 %, NC: 69 %). De diepgang (worden verschillende competenties voldoende kwaliteitsvol bevraagd?) en breedte (gebeurt dit voor alle leerlingen en op voldoende verschillende momenten in hun schoolloopbaan?) van deze screening blijft echter in heel wat scholen beperkt (item 4: 0+1: C: 30 %, NC, 31 %) of is nog voor verbetering vatbaar (item 4: 2: C: 26 %, NC: 31 %). Een zeer groot deel van Brusselse scholen werken deze screening vergaand uit (item 4: B: 3+4: 72 %). Een aantal scholen moeten, rekening houdend met de instroom, nog belangrijke stappen zetten (item 4: BHG: 2: 28 %). Het is duidelijk dat de invoering van de verplichte taalscreening sinds september 2014

een antwoord zal kunnen bieden op de vermelde uitdagingen. Het aantal scholen dat bij de afname van dit onderzoek talenbeleid na september 2014 nog geen taalscreening had afgenomen, was trouwens beperkt.

Verder merken we dat de meeste scholen initiatieven nemen om in een passende remediëring te voorzien voor leerlingen met een grote taalachterstand (item 5: 2+3+4: C: 80 %, NC: 75 %, B: 100 %). Dat is zelfs het geval in een aantal scholen die geen concrete en brede visie op het talenbeleid ontwikkelden. We merken dus dat er aandacht is voor curatieve initiatieven bij situaties waar er duidelijke tekorten zijn. We merken echter ook dat de reikwijdte van deze initiatieven, vaak om redenen van structurele haalbaarheid, soms beperkt blijft tot leerlingen met de duidelijkste taalproblematiek. Scholen geven aan dat ze niet steeds over de nodige middelen beschikken – vooral dan qua inzetbare leraren – om een breder aantal leerlingen te bereiken.

4.2.2 Nederlands als instructietaal

Nederlands als instructietaal	Centrumscholen					Niet-centrumscholen					BHG				
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
6. De school maakt afspraken m.b.t. adaptief onderwijs via aangepaste talige ondersteuning.	13	26	21	35	5	26	25	27	20	2		6	35	56	3
7. De school maakt afspraken met leraren m.b.t. communicatief taalgebruik in elk leergebied/vak.	11	35	28	25	1	24	28	30	18		6	3	41	47	3
8. De school maakt afspraken met leraren m.b.t. correct en toegankelijk taalgebruik in cursussen.	11	31	28	28	2	15	41	22	21	1	6	25	16	50	3
9. De school maakt afspraken met leraren m.b.t. de kwaliteit van talige aspecten van de evaluatie.	15	25	29	28	3	10	35	31	22	2		9	41	50	

Tabel 9: Schaalscores op het vlak van ondersteuning van het werken aan Nederlands als instructietaal (uitgedrukt in % van totaal aantal scholen).

Waar de vorige items handelden over een nog algemene visieontwikkeling en het zorgen voor een aantal overkoepelende structuren om talenbeleid te ondersteunen, gaan we nu in op een aantal meer inhoudelijke aspecten van talenbeleid met duidelijk preventieve doelstellingen. Het gaat hier ook om aspecten waarbij concrete verwachtingen worden gesteld aan de leraren op het vlak van hun didactische aanpak. We benadrukken dat het gaat om beleidsmatige afspraken. In dit onderzoek gingen we niet na in welke mate de betrokken leraren dit ook in de praktijk omzetten.

Ten opzichte van het pilootonderzoek (2009-2010) merken we ook hier een positieve evolutie, maar deze blijft beperkter dan bij de vorige aspecten van het talenbeleid. We merken dat vooral in de niet-centrumscholen het maken van concrete inhoudelijke afspraken met het personeel rond adaptief onderwijs met aandacht voor talige ondersteuning in 51 % van de scholen beperkt blijft (item 6: 0+1) of in 27 % van de scholen nog breder en diepgaander kan worden uitgewerkt (item 6: 2). In de centrumscholen treffen we een meer positieve situatie aan, maar bij de 60 % scholen met nog duidelijke uitdagingen op dat vlak (item 6: 0+1+2) zijn er een groot aantal casussen waarin er – rekening houdend met een grote instroom van leerlingen met anderstalige achtergrond - een duidelijke nood bestaat om preventief aandacht te schenken aan talenbeleid via vormen van taalgericht vakonderwijs. Ook al is de situatie in de Brusselse scholen positiever,

toch merken we dat dit aspect van talenbeleid in 41 % van de scholen nog een stuk breder en diepgaander kan worden uitgewerkt (item 6: 1+2).

Een gelijkaardige, weliswaar nog meer uitgesproken situatie treffen we aan bij het stimuleren van werkvormen die een communicatief taalgebruik ondersteunen en bij het maken van afspraken met leraren over een correct en toegankelijk taalgebruik in cursussen. Over het algemeen blijken de afspraken nog onvoldoende aangepast te zijn aan het leerlingenpubliek. Het is duidelijk dat bijvoorbeeld de afspraken met leraren over het taalgebruik in cursussen verder moeten gaan in scholen met zeer veel anderstalige leerlingen dan in andere scholen. Ook stellen we vast dat de afspraken een beperkte diepgang en bereik hebben. Vaak gaat het om veeleer impliciete verwachtingen die dan wel wat explicieter worden via formele en vaak ook informele uitwisseling van ervaringen tussen collega's.

Deze redenering geldt a fortiori voor een vierde essentieel didactisch aspect, namelijk de mate waarin de kwaliteit van de talige aspecten van de evaluatie bewaakt wordt. Dit heeft een directe impact op de slaagkansen van leerlingen met een anderstalige achtergrond. Men moet immers in de mate van het mogelijke vermijden dat de al dan niet aanwezigheid van taalcompetenties de overhand haalt op vakcompetenties. We merken dat 40 % van de centrumsscholen, 45 % van de niet-centrumsscholen en 9 % van de Brusselse scholen weinig tot geen aandacht schenken aan deze talige aspecten van de evaluatie (item 9: 0+1). Daarnaast merken we dat nog 29 % van de centrumsscholen, 31 % van de niet-centrumsscholen en 41 % van de Brusselse scholen het aspect evaluatie binnen hun talenbeleid breder en diepgaander moeten uitwerken (item 9: 2). Samenvattend kunnen we stellen dat de directies in het secundair weinig stappen ondernemen om meer grip te krijgen op de talige aspecten van wat er dagdagelijks gebeurt in de klassen.

4.2.3 Nederlands voor de communicatie

Nederlands voor de communicatie	Centrumsscholen					Niet-centrumsscholen					BHG				
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
10. De school maakt afspraken m.b.t. gebruik van Standaardnederlands bij de communicatie met leerlingen.	7	14	22	48	9	2	14	29	51	4		3	31	50	16
11. De school verzorgt de talige aspecten van de communicatie met ouders (briefwisseling, oudercontacten ...).	4	14	20	53	9	2	5	27	60	6			31	50	19
12. De school ontplooit initiatieven om een positieve omgang met taaldiversiteit en -cultuur te bevorderen.	15	17	23	39	6	20	15	34	29	2	22	6	25	38	9

Tabel 10: Schaalscores op het vlak van ondersteuning van het werken aan Nederlands voor de communicatie (uitgedrukt in % van totaal aantal scholen).

Het grootste deel van de scholen maakt een aantal afspraken over het gebruik van Standaardnederlands bij de communicatie met de leerlingen (item 10: 2+3+4: C: 79 %, NC: 84 %, B: 97 %). Deze afspraken zijn duidelijk bestemd voor alle leraren en leerlingen en het is vaak voldoende duidelijk waar en wanneer men Standaardnederlands van de leerlingen verwacht. Toch blijkt dat de uitwerking van afgesproken maatregelen nog vaak een intuïtief gebeuren is, dat men weinig nadenkt over de effectiviteit ervan en dat men het naleven van deze afspraken weinig opvolgt.

Verder besteedt het overgrote deel van de scholen duidelijk aandacht aan de kwaliteit van de communicatie met de ouders in de briefwisseling, op de schoolwebsite, tijdens de oudercontacten ... (item 11: 2+3+4). We merken dat heel wat scholen de communicatie ook op een relevante wijze aanpast aan het doelpubliek, waarbij ze ook rekening houden met het taalniveau van de ouders. Scholen ervaren dit als organisatorisch haalbaar.

Dat is duidelijk minder het geval voor het nemen van initiatieven waarmee **een positieve omgang met taaldiversiteit en taalcultuur** kan worden bevorderd, zoals uitwisselingen met partnerklassen in anderstalige gemeenschappen, deelnemen aan internationaliseringsprojecten, uitnodigen van native speakers in het vreemdetalenonderwijs, organiseren van projectdagen rond interculturaliteit in de school zelf, initiatieven met inschakeling van anderstalige ouders (vertelnamiddagen, open klasmomenten). We merken hier dat 32 % van de centrumsscholen, 35 % van de niet-centrumsscholen en 28 % van de Brusselse scholen weinig tot geen initiatieven nemen (niveau 0+1). In 23 % van de centrumsscholen, 34 % van de niet-centrumsscholen en 25 % van de BHG-scholen gaat het om initiatieven met nog beperkte diepgang en breedte (niveau 2). We merken dat nog heel wat scholen menen dat dit soort van initiatieven binnen hun context niet belangrijk is, dit zelfs ondanks de formele verwachting om bepaalde vakoverschrijdende eindtermen terzake na te streven.

4.3 Aandacht voor doeltreffendheid

Aandacht voor doeltreffendheid	Centrumsscholen					Niet-centrumsscholen					BHG				
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
13. De school evalueert de kwaliteit van de uitvoering van het talenbeleid.	28	27	21	21	3	31	26	21	15	7		28	16	50	6
14. De school evalueert de kwaliteit van de organisatie van het talenbeleid.	35	21	18	20	6	33	25	22	14	6	3	28	19	44	6

Tabel 11: Schaalscores op vlak van aandacht voor doeltreffendheid (uitgedrukt in % van totaal aantal scholen).

De scores zijn duidelijk: heel wat scholen hebben weinig tot geen aandacht voor de evaluatie van het gevoerde talenbeleid, noch op het niveau van de uitvoering van het talenbeleid waarbij kan worden nagegaan welke initiatieven de leraren nemen en wat de effecten hiervan zijn bij de leerlingen (item 13: 0+1: C: 55 %, NC: 57 %, B: 28 %) noch op het niveau van de organisatie van het talenbeleid waarbij kan worden nagegaan hoe effectief en efficiënt het beleid is en wat mogelijke tekorten zijn (item 14: 0+1: C: 56%, NC: 58%, B: 31%). Wanneer toch initiatieven worden genomen blijken bereik en diepgang vaak nog voor verbetering vatbaar (item 13: 2: C: 21 %, NC: 21 %, B: 16 %; item 14: 2: C: 18 %, NC: 22 %, B: 19 %). Nochtans blijkt uit andere gegevens (zie item 4) dat heel wat scholen initiatieven nemen om testgegevens op schoolniveau te verzamelen. De meeste scholen gebruiken deze gegevens echter vooral om te beslissen over curatieve remediëring buiten de klas. Ze worden veel minder vaak gebruikt als basis voor het concreter evalueren van (de effecten van) een breder talenbeleid of als basis om te beslissen over een meer gerichte aanpak om te werken aan Nederlands als instructietaal. Er is weliswaar een positieve evolutie in verhouding tot het pilootonderzoek in 2009-2010, maar toch merken we dat een structurele uitwerking van de zelfevaluatie nog steeds beperkt is ingebed in het beleid van de scholen.

4.4 Aandacht voor ontwikkeling

Aandacht voor ontwikkeling	Centrumscholen					Niet-centrumscholen					BHG				
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
15. De school stuurt de aanpak van het talenbeleid bij.	20	26	23	25	6	22	22	28	26	2		19	22	40	19
16. Er is aandacht voor een participatieve ontwikkeling van het talenbeleid.	21	25	21	28	5	18	23	29	27	3		22	38	34	6
17. De school neemt initiatieven inzake professionalisering m.b.t. talenbeleid.	14	25	25	30	6	13	26	38	21	2		19	31	47	3

Tabel 12: Schaalscores op het vlak van aandacht voor ontwikkeling (uitgedrukt in % van totaal aantal scholen).

Aansluitend bij een tekort aan zelfevaluatie stuurt 46 % van de centrumscholen en 44 % van de niet-centrumscholen hun visie, organisatie en aanpak van het talenbeleid weinig tot niet bij (item 15: 0+1). Toch is de situatie op het vlak van scholen die wel bijsturen (item 15: 2+3+4) positiever omdat er wel een aantal scholen zijn die blijven nadenken over de verbetering of uitbreiding van hun talenbeleid, ook al is dit dan niet direct gebaseerd op een meer systematische zelfevaluatie. Dit is opvallend in de Brusselse scholen die duidelijk volop in ontwikkeling zijn met betrekking tot talenbeleid en hun beleid nog voortdurend aan het verfijnen zijn. De ontwikkelingsdynamiek is sterk afhankelijk van de kansen die leraren krijgen om actief te participeren aan het talenbeleid. In de scholen waar leraren kunnen participeren merken we ook meestal meer aandacht voor bijsturing. In heel wat scholen is er enerzijds een beperkte aandacht terzake (item 16: 0+1: C: 46 %, NC: 41 %, B: 22 %), anderzijds merken we ook dat er op dat vlak nog maar een beperkt aantal voorbeelden zijn van goede praktijk, ook in de Brusselse scholen.

Meer dan 60 % van de centrum- en niet-centrumscholen zorgt er wel voor dat de leraren scholing over talenbeleid volgen (item 17: 2+3+4: C: 61 %, NC: 61 %). Uit de gegevens blijkt dat de scholingen over talenbeleid of deelaspecten ervan soms nog beperkt blijven tot directeurs, een aantal leraren of bepaalde werkgroepen. Toch merken we anderzijds ook dat de professionalisering inzake talenbeleid in Vlaanderen in 36 % van de centrumscholen, in 23 % van de niet-centrumscholen en zelfs in 50 % van de Brusselse scholen ook structureel en diepgaand werd uitgewerkt, waarbij alle leraren betrokken worden (item 17: 3+4). In dat geval wordt vaak gezorgd voor structuren om de kennis met betrekking tot het talenbeleid te multipliceren. Ook structuren die het meedenken over een beleidsvisie en aanpak mogelijk maken versterken soms het participatieve karakter van het werken aan talenbeleid. Toch blijft al bij al het volgen van scholing leraarafhankelijk. Dit heeft als gevolg dat sommige leraren, door hun vooropleiding of de extra gevolgde nascholing, al een sterke basis hebben, terwijl dit voor andere leraren minder het geval is. Dit is zeker voor het werken aan Nederlands als instructietaal een tekortkoming. Een belangrijke kanttekening hierbij is dat er in de scholen waar de uitdagingen voor de leraren op vlak van talenbeleid groter zijn, het beleid duidelijk ook meer investeert in professionalisering.

5. Samenvatting en conclusie

We rapporteren hier kort over de resultaten in het basisonderwijs en in het secundair onderwijs samen. We doen dit eerst voor de organisatorische aspecten, vervolgens voor de inhoudelijke aspecten. Voor een aantal items bleek de situatie in het basis- en secundair onderwijs grotendeels gelijklopend te zijn. Bij deze items rapporteren we dan ook overkoepelend voor het basis- en secundair onderwijs, terwijl we voor de andere items wel een onderscheid maken.

5.1 Organisatorische aspecten

5.1.1 Aandacht voor doelgerichtheid

Vergeleken met de pilootstudie in 2009-2010 is er **een positieve evolutie op vlak van visieontwikkeling** rond talenbeleid. Deze evolutie is **meer uitgesproken in het secundair onderwijs**, waar dit zich ook meer vertaalt in het vooropstellen van concrete doelstellingen en het uitwerken van een bredere visie die bovendien vaker wordt geformaliseerd in een visietekst. Opvallend **in het basisonderwijs** is dat het ontwikkelen van een visie **duidelijk blijkt samen te hangen met de taalsituatie** van de leerlingen. Zo hebben de Brusselse scholen (en iets minder de centrumsscholen) vaker werk gemaakt van de uitwerking van een (bredere) visie op hun talenbeleid dan de niet-centrumsscholen. Dit is **ook het geval in het secundair onderwijs, maar dan minder expliciet**. Deze vaststelling betekent echter niet dat er in al die andere scholen van het **basis-onderwijs** weinig tot geen talenbeleid aanwezig zou zijn (scores 0 of 1 op de schaal). Uit de analyse van de andere items blijkt immers dat **er nog vaak concrete en specifieke maatregelen worden genomen** zonder dat deze in een bredere en meeromvattende (uitgeschreven) visie worden ingebed. De onderwijsinspectie wil planlast voorkomen en vraagt daarom niet dat visies worden uitgeschreven; wel dat ze tot leven komen via concrete initiatieven (op de klasvloer of daarbuiten). De onderwijsinspectie stelt vast dat er in heel wat van deze scholen **impliciete visieontwikkeling** aanwezig is.

Zowel in het basis- als het secundair onderwijs treffen we in heel wat scholen met een hoog percentage leerlingen met anderstalige achtergrond sterkere visies en meer voorbeelden van goede praktijk aan. Grotere uitdagingen stimuleren blijkbaar meer en beter talenbeleid. Tegelijk merken we dat deze samenhang er op wijst dat heel wat scholen **talenbeleid nog steeds** blijven **verengen tot het remediërend optreden** bij duidelijke taalachterstanden. Nochtans vormt het werken aan talenbeleid in bredere zin een belangrijke dimensie van een schoolbeleid op vlak van leerbegeleiding. Het kan daarbij dan gaan om het aanzetten van alle leraren tot taalgericht vakonderwijs waardoor ook preventief wordt gewerkt. Dit kan dan voor alle leerlingen leiden tot taalverrijking, maar het kan er ook voor zorgen dat meer taalarme leerlingen omwille van andere redenen dan de SES-indicator ‘thuisstaal anders dan Nederlands’ gericht worden aangesproken. We bespreken dit verder bij ‘Inhoudelijke aspecten’. Samenvattend: er is in heel wat scholen (in verhouding meer in het basisonderwijs) nog ruimte voor een verbreding en verdieping van de visie. Zeker in scholen met een grote (veranderende) instroom van leerlingen met een anderstalige achtergrond vormt dit een prangende uitdaging die verdere opvolging vraagt.

5.1.2 Aandacht voor ondersteuning

Steeds meer scholen nemen initiatieven om het werken aan het talenbeleid structureel te ondersteunen. In het **basisonderwijs** gaat dit **vooral via** het zorgen voor structuren waarmee het **afnemen van de taal-screenings en de uitvoering van de daaropvolgende remediëring organisatorisch** wordt **verankerd**. Het

blijkt daarbij vooral te gaan om het toewijzen van deze remediëringstaken binnen de opdracht van een of een aantal leraren waarmee de nodige afspraken worden gemaakt. Deze structuren zijn in de Brusselse scholen vaak beter uitgewerkt dan in de (niet-) centrumscholen. In een aantal (niet-)centrumscholen is dit, rekening houdend met de soms duidelijk aanwezige uitdagingen, te beperkt uitgewerkt en vertrouwt men er soms al te sterk op dat aan deze remediëring wel door de leraren binnen de eigen klassituatie zal worden gewerkt. In **het secundair onderwijs** treffen we vaker meer uitgebreide ondersteunende structuren aan. Het blijkt daarbij niet alleen te gaan om het organiseren van het screenings- en remediëringsbeleid, maar bijvoorbeeld ook om de aanstelling van een coördinator talenbeleid, de oprichting van een werkgroep talenbeleid en soms ook om de uitwerking van verdergaande afspraken met alle leraren. Een nuancerende duiding bij dit verschil is dat de context van het secundair onderwijs met gemiddeld een groter aantal leraren en leerlingen dan in het basisonderwijs enerzijds meer mogelijkheden biedt tot het organiseren van deze structuren, anderzijds juist ook deze tussenstructuren vereist om het geheel organiseerbaar te houden.

Zowel **in het basis- als het secundair onderwijs** merken we dat de beleidsmatige structuren om leraren te betrekken bij talenbeleid via **doelgerichte afspraken over een benodigde didactische aanpak in de klas en de opvolging hiervan** in heel wat scholen beperkt werden uitgewerkt. In Brusselse scholen en in mindere mate in de centrumscholen worden deze verwachtingen ten aanzien van de leraren in verhouding duidelijker gesteld en is de opvolging ervan vaker in de schoolwerking ingebed. Dit mag ook verwacht worden aangezien talige aspecten een grote invloed hebben op de leerprocessen van de leerlingen en dus op de onderwijsprocessen die hierop geënt moeten worden. Bij ‘inhoudelijke aspecten’ gaan we hier dieper op in.

Sinds het pilootonderzoek (2009-2010) merken we verder **een duidelijk positieve evolutie** met betrekking tot **het in kaart brengen van de behoeften inzake schoolse taalvaardigheid voor Nederlands**. De ontwikkeling van steeds meer kwaliteitsvolle instrumenten en van een groeiende expertise in Vlaanderen vormt hier mee de oorzaak. De diepgang (wat betreft aantal en aard van de talige competenties die worden geëvalueerd) en breedte (wat betreft de mate waarin alle leerlingen, en dit eventueel ook op verschillende momenten in hun schoolcarrière, worden geëvalueerd) van deze screening blijft echter in heel wat scholen nog beperkt. De invoering van de verplichte taalscreening sinds september 2014 kan hier mee een antwoord op bieden.

Het zoeken naar een passende **remediëring voor leerlingen met een grote taalachterstand** raakt breed ingeburgerd in heel wat basisscholen, dus ook in een context waarin geen bredere visie op het talenbeleid werd ontwikkeld. In heel wat scholen is de breedte van deze curatieve initiatieven groot: het blijft niet beperkt tot enkel de ‘duidelijkste gevallen’. In een beperkter aantal scholen is dat echter wel het geval en worden leerlingen met een meer beperkte problematiek niet geremedieerd. Enerzijds valt dit te verklaren door redenen van structurele haalbaarheid: de school heeft geen mogelijkheden meer om hier extra op in te zetten. Anderzijds zijn er ook een aantal scholen die, rekening houdend met hun instroom, duidelijk te weinig initiatieven nemen.

5.1.3 Aandacht voor doeltreffendheid

Heel wat scholen, zowel in het **basis- als secundair onderwijs**, hebben weinig tot geen aandacht voor de evaluatie van het gevoerde talenbeleid, noch op het niveau van de organisatie noch op het niveau van de uitvoering. Ze gaan niet systematisch na hoe effectief het beleid is en wat mogelijke tekorten zijn. Ze evalueren onvoldoende of de initiatieven die de leraren nemen effect sorteren bij de leerlingen. Er is weliswaar een positieve evolutie in vergelijking met het pilootonderzoek van 2009-2010, maar toch slagen scholen er

nog te weinig in om het effect van hun talenbeleid zichtbaar te maken. De structurele uitwerking van zelfevaluatie blijft dus nog steeds beperkt ingebed in het talenbeleid van de scholen.

5.1.4 Aandacht voor ontwikkeling

Een groot deel van de centrum- en niet-centrumscholen, zowel in het **basis- als secundair onderwijs**, sturen hun aanpak van het talenbeleid niet of weinig bij. Dit vloeit voort uit hun gebrek aan aandacht voor doeltreffendheid. Andere scholen reflecteren wel over mogelijke bijstellingen van hun talenbeleid, al gebeurt die denkoefening niet altijd op basis van een systematische zelfevaluatie. In de Brusselse scholen is de ontwikkelingsdynamiek het sterkst waarneembaar. Genoodzaakt door hun complexe taalsituatie streven zij ernaar voortdurend hun talenbeleid te verfijnen.

In de scholen waar leraren de kans krijgen om actief te participeren aan het talenbeleid, is er meestal meer aandacht voor ontwikkeling. Het hangt ook samen met de mate waarin leraren zich professionaliseren inzake talenbeleid. In dit verband doet zich een positieve evolutie voor sinds het pilootonderzoek van 2009-2010. Meer en meer scholen zorgen ervoor dat personeelsleden nascholing volgen over talenbeleid, al blijven het overwegend directeurs, coördinatoren of leden van de werkgroep die hun deskundigheid bij-schaven. In scholen waar de uitdagingen voor de leraren groter zijn op het vlak van het talenbeleid, investeert de schoolleiding actiever in de deskundigheidsbevordering van alle leraren. De helft van de Brusselse scholen voert een professionaliseringsbeleid waarbij alle leraren betrokken zijn. In scholen die structuren hebben gecreëerd die het talenbeleid ondersteunen, verloopt de multiplicatie van nascholingsinhouden effectiever.

5.2 Inhoudelijke aspecten

5.2.1 Nederlands als instructietaal

Een belangrijk onderdeel van een talenbeleid betreft het werken aan Nederlands als instructietaal. Talenbeleid in dit domein heeft betrekking op alle leergebieden van het basisonderwijs en alle vakken van het secundair onderwijs. Het wil de leraren stimuleren om de instructietaal Nederlands als didactisch middel in te zetten om de leer- en slaagkansen van de leerlingen te vergroten. Complementair met het vak Nederlands wil men de ontwikkeling van de schoolse taalvaardigheid van de leerlingen bevorderen door de toepassing van kennis, vaardigheden, strategieën en methodieken uit de lessen Nederlands. Taalgericht vakonderwijs is een belangrijke didactische aanpak om te werken aan Nederlands als instructietaal. Hierbij worden vakdoelen en taaldoelen samen ontwikkeld. Het helpt de effectiviteit van de vaklessen en van de taalontwikkeling te verhogen. Uitgangspunt is dat taal, leren en denken onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. De vakinhoud blijft vooropstaan, maar men besteedt extra aandacht aan de communicatie over die inhouden via de instructietaal. Indien leraren hier tijdens hun lessen veel aandacht aan besteden, dan heeft dit een preventieve werking voor leerlingen met taalachterstand. Zij zullen immers sterker geoefend worden in het aanleren van een gepaste (vak)taal waardoor ze ook meer kansen krijgen om beter vakinhoudelijk te presteren.

Een eerste concreet aandachtspunt hierbij omvat initiatieven voor **adaptief onderwijs** met aandacht voor onder meer aangepaste talige ondersteuning, bijvoorbeeld binnenklasdifferentiatie, uitwerking van aangepaste (individuele) leertrajecten, remediëringsmaatregelen, groeperingsvormen. Ten tweede is het van

essentieel belang om werkvormen te stimuleren die **communicatief taalgebruik in het leer- of vakgebied** in kwestie bevorderen. De school en de leraren kunnen initiatieven nemen om dit te ondersteunen: stimuleren tot vlot uitdrukken, kritisch denken, spreekdurf aanmoedigen, enzovoort. Mogelijke werkvormen zijn onder meer: intensieve en open onderwijsleergesprekken, posterprojecten, coöperatieve werkvormen (zoals kringgesprekken, tutorlezen, projectwerking, klassikale bespreking van werkstukken van leerlingen). Het gaat met andere woorden om verschillende vormen van activerend onderwijs met plaats voor een kwaliteitsvolle talige interactie. Een derde weerhouden aandachtspunt betreft een **correcte en toegankelijke taal in cursussen**. Cursussen mogen geen aanleiding geven tot verkeerde interpretaties. Ten vierde is het belangrijk de **talige aspecten van de evaluatie** te verzorgen, dit enerzijds door een correcte en eenduidige vraagstelling, met waar nodig herformulering van (proefwerk)vragen, anderzijds door duidelijke afspraken over taalfouten in de evaluatie.

Gericht werken aan deze sterk inhoudelijke aandachtspunten vormt een hele uitdaging voor leraren. Het is dan ook **nodig om dit beleidsmatig te ondersteunen** door concrete verwachtingen te stellen, afspraken te maken, in materiële ondersteuning te voorzien om de afspraken te kunnen nakomen, de nodige professionaliseringsinitiatieven uit te werken, samenwerking en verdere ondersteuning te voorzien. Ten opzichte van het pilootonderzoek (2009-2010) merken we ook hier **een positieve evolutie (sterker in het secundair dan in het basisonderwijs)**, maar die is veel beperkter dan bij de beleidsmatig meer aanstuurbare organisatorische aspecten. Er blijven grote uitdagingen op het vlak van het taalgericht vakonderwijs. Scholen in het Brussels hoofdstedelijk gewest boekten de grootste vooruitgang. De talige ondersteuning kan versterkt worden door concretere afspraken over adaptief onderwijs, werkvormen die communicatief taalgebruik ondersteunen, correct en toegankelijk taalgebruik in cursussen en de kwaliteit van talige aspecten van de evaluatie. Essentieel is het bewaken van de toegankelijkheid en de eenduidigheid van het taalgebruik in de evaluatie. Die heeft immers een directe impact op de slaagkansen van de leerlingen met een anderstalige achtergrond. Samenvattend kunnen we stellen dat **directeurs over het algemeen nog terughoudend** staan tegenover het didactisch aansturen van hun leraren wat het Nederlands als instructietaal betreft. Hun verwachtingen zijn overwegend impliciet waardoor dit aspect een beperkte impact heeft.

5.2.2 Nederlands voor de communicatie

Een ruime meerderheid van de scholen, zowel in het **basis- als secundair onderwijs**, maakt afspraken over **het gebruik van Standaardnederlands** door de leerlingen. Het probleem is dat de naleving ervan niet altijd consequent genoeg wordt opgevolgd. Hierdoor blijft het bereik van de afgesproken maatregelen soms te beperkt.

Er is op de meeste scholen ook specifieke aandacht voor de **talige kwaliteit van de communicatie met ouders en leerlingen** in de briefwisseling, op de schoolwebsite en tijdens oudercontacten. Zij passen hun communicatie op adequate wijze aan het taalniveau van het doelpubliek aan.

Zowel basis- als secundaire scholen nemen over het algemeen een beperkt aantal initiatieven om **een positieve omgang met taaldiversiteit en taalcultuur** tot stand te brengen, al kunnen we ook hier een licht positieve evolutie ten opzichte van het pilootonderzoek vaststellen. We denken hierbij in het basisonderwijs aan projectdagen over de verschillende aanwezige culturen en talen in de school zelf, aan inschakeling van anderstalige ouders (vertelnamiddagen, open klasmomenten) of aan uitwisselingen met partnerklassen in anderstalige gemeenschappen (5de en 6de leerjaar). Voor het secundair onderwijs kan dit worden uitgebreid met onder meer de deelname aan interculturele projecten en internationaliseringsprojecten. Scholen

achten deze initiatieven doorgaans organisatorisch moeilijker haalbaar. We merken dat nog heel wat scholen menen dat dit soort van initiatieven binnen hun context niet belangrijk is, dit zelfs ondanks de formele verwachting om bepaalde vak/leergebiedoverschrijdende eindtermen terzake na te streven.

Een laatste inhoudelijk aspect waar in het kader van dit onderzoek aandacht aan werd besteed betreft het gericht ondersteunen van het werken aan **talenbeleid via Nederlands en moderne vreemde talen als leergebied/vak**. Vanuit het onderzoek merken we dat leraren Nederlands en moderne vreemde talen vaak (intensief) betrokken zijn bij de structurele ondersteuning van het talenbeleid als coördinator of lid van een werkgroep. Het onderzoek geeft echter ook aanwijzingen dat deze leraren verder weinig gebruikmaken van hun unieke positie om vanuit hun vakgebied te werken aan talenbeleid, bijvoorbeeld door adaptief en interactief onderwijs te bieden. Schoolleiders gaan er niet geheel onterecht vanuit dat deze aanpak op een impliciete wijze omwille van de leerplannen wordt toegepast. In de praktijk blijkt dit niet altijd het geval. Beleidsmatig zijn er op het niveau van de school nog te weinig stimuli om vanuit de taalvakken doelgericht te werken aan het talenbeleid.

5.3 Conclusie

Voor een aantal aspecten van talenbeleid stelden we een positieve evolutie vast in vergelijking met het onderzoek talenbeleid 2009-2010. De doelgerichtheid en de aandacht voor structurele ondersteuning nam over het algemeen toe. De aandacht voor doeltreffendheid blijft evenwel de achilleshiel van het talenbeleid in vele scholen. Scholen evalueren weinig de concrete resultaten van hun talenbeleid en gaan niet systematisch na of de beleidsafspraken uitvoering krijgen in de klaspraktijk. Zij slagen er te weinig in om de effecten van hun acties in kaart te brengen aan de hand van observeerbare gegevens. Zij onderzoeken onvoldoende of hun talenbeleid resulteerde in goede leerprestaties voor de taalzwakke leerlingen en in een vlotte doorstroming tijdens de schoolloopbaan voor alle leerlingen. Dat de doorstroming naar het niveau van de uitvoering moeizaam verloopt, is vaak te wijten aan het te weinig stellen van een aantal didactisch-inhoudelijke verwachtingen.

We zien ook enige vooruitgang wat de inhoudelijke aspecten betreft. Zo is er meer aandacht voor het maken van beleidsmatige afspraken over adaptief onderwijs en het gebruik van werkvormen die communicatief taalgebruik ondersteunen. Deze lichte vooruitgang situeert zich echter vooral in de centrumscholen. In de niet-centrumscholen is dat niet het geval. De grote uitdaging voor het talenbeleid blijft hier de te bereiken vooruitgang op het vlak van het taalgericht vakonderwijs. Dat zal nodig zijn om alle leraren te betrekken bij de uitwerking van talenbeleid als aspect van een bredere leerbegeleiding en grote schommelingen in kwaliteit en zorg voor leerlingen te voorkomen.

We besluiten dat de implementatie van het talenbeleid vordert en zien op enkele onderzochte items een duidelijke vooruitgang. Een aantal belangrijke werkpunten die we tijdens het pilootonderzoek van 2009-2010 opmerkten, zien we nog steeds maar ze gelden gelukkig voor een kleiner aantal scholen. De aanbevelingen die we hebben voor leraren, scholen en beleid (zie *Onderwijsspiegel 2015*) komen daardoor overeen met wat in de *Onderwijsspiegel 2009-2010* werd opgenomen. Met deze aanvulling na vier jaar extra onderzoek: terwijl heel wat scholen vorderen in het opnemen en uitwerken van een talenbeleid blijft een aanzienlijk aantal scholen achter. Ook zij moeten aan boord om van het talenbeleid in Vlaanderen een succes maken.

