

HAAL MEER UIT MEERTALIGHEID
OMGAAN MET TALIGE DIVERSITEIT IN HET BASISONDERWIJS

Haal meer uit meertaligheid

Omgaan met talige diversiteit in het basisonderwijs

*Lore Van Praag, Sven Sierens, Orhan Agirdag,
Peter Lambert, Stef Slembrouck, Piet Van Avermaet,
Johan Van Braak, Piet Van de Craen, Koen Van Gorp,
Mieke Van Houtte (red.)*

*Lore Van Praag, Julie Van den Bossche, Sven Sierens,
Orhan Agirdag, Kathelijne Jordens, Evelien Van Laere,
Kirsten Rosiers, Jill Surmont, Anouk Van der Wildt,
Lies Strobbe, Vicky Verley*

Eerste druk: 2016

Gepubliceerd door

Uitgeverij Acco, Blijde Inkomststraat 22, 3000 Leuven, België
E-mail: uitgeverij@acco.be – Website: www.uitgeverijacco.be

Voor Nederland:

Acco Nederland, Westvlietweg 67 F, 2495 AA Den Haag, Nederland
E-mail: info@uitgeverijacco.nl – Website: www.uitgeverijacco.nl

Omslagontwerp: www.frisco-ontwerpbureau.be

© 2016 by Acco (Academische Coöperatieve Vennootschap cvba), Leuven (België)

Niets uit deze uitgave mag worden veelevoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

No part of this book may be reproduced in any form, by mimeograph, film or any other means without permission in writing from the publisher.



Inhoud

Hoofdstuk 1. Inleiding	9
<i>Lore Van Praag, Julie Van den Bossche, Sven Sierens, Orhan Agirdag</i>	
1.1 Introductie	9
1.2 De taal- en migratiecontext	11
1.3 Meertaligheid op school	13
1.4 Het Validiv-project uitgelicht	16
1.5 Het concept 'meertaligheid'	16
Referenties	17
Hoofdstuk 2. De onderzoeksmethoden en ontwikkelde Validiv-instrumenten	19
<i>Lore Van Praag, Julie Van den Bossche, Sven Sierens, Orhan Agirdag</i>	
2.1 Introductie	19
2.2 Regio's	20
2.2.1 Migrantengemeenschappen	20
2.2.2 Taalcontext	21
2.3 Kwantitatieve dataverzameling	22
2.4 Kwalitatieve dataverzameling	25
2.4.1 Eerste deelonderzoek (zie hoofdstuk 3)	25
2.4.2 Tweede deelonderzoek (zie hoofdstuk 5)	27
2.4.3 Derde deelonderzoek (zie hoofdstuk 9)	29
2.5 Validiv-ondersteuning	30
2.5.1 E-Validiv (zie hoofdstuk 4)	31
2.5.2 Validiv Bagage	32
2.5.3 Validiv Schoolbeleidsgids	32
Hoofdstuk 3. Meertalige eilandjes in een eentalige zee, een goed idee?	33
<i>Kathelijne Jordens</i>	
3.1 Inleiding: Wat als?	33
3.2 De meertalige eilandjes	34
3.3 Vraag 1: Stel dat leerlingen Turks mogen gebruiken voor een groepswerk, doen ze dat dan? En hoeveel?	36
3.4 Vraag 2: Als leerlingen Turks gebruiken in groepswerk, waarvoor gebruiken ze Turks dan?	39
3.5 Vraag 3: Hoe verloopt het samenspel van Nederlands en Turks tijdens groepswerk?	41

3.6	Vraag 4: Wat vinden meertalige leerlingen zelf van het gebruik van Turks op school?	44
3.6.1	Meertalig zijn is leuk!	44
3.6.2	Veel Nederlands en stiekem Turks	45
3.6.3	Wat zeggen ze over hun ervaringen met meertalig groepswerk?	46
3.7	Wat kunnen we hier nu uit leren?	47
3.8	Conclusie	49
	Referentie	49
 Hoofdstuk 4. Aan de slag met talige diversiteit in de klas door middel van een meertalige digitale leeromgeving		 51
	<i>Evelien Van Laere</i>	
4.1	Talige diversiteit en ICT: een goede match?	51
4.2	De digitale leeromgeving E-Validiv	52
4.3	Hoe leren ondersteunen in een talig diverse context door middel van een digitale leeromgeving?	53
4.3.1	Wat heeft een digitale leeromgeving nodig om leerrijk te zijn?	56
4.3.2	Wat heeft een digitale leeromgeving nodig om instructierijk te zijn?	58
4.3.3	Wat heeft een digitale leeromgeving nodig om talig rijk te zijn?	61
4.4	Wat brengt de toekomst?	67
	Referenties	68
 Hoofdstuk 5. Haal meer uit interactie! Meertalige interactie in de klas		 71
	<i>Kirsten Rosiers</i>	
5.1	Inleiding	71
5.2	Het Vlaamse onderwijsbeleid en het eentalige ideaal	71
5.3	Het onderzoek	72
5.4	Interactie in een open, meertalige klascontext	73
5.5	Interactie in een restrictieve, meertalige context	75
5.6	Invloed van schoolbeleid en leerkracht op meertaligheid in interactie	77
5.7	Conclusie	80
	Referenties	82
 Hoofdstuk 6. Hoe leren in een meertalige klas: de Brusselse paradox		 83
	<i>Jill Surmont</i>	
6.1	Introductie	83
6.2	Hier spreekt men Nederlands, quoi!	84
6.3	Hoe werkt het leerproces?	85
6.4	Wat met het taalleerproces?	87

6.5	Onderzoek in de Brusselse context: wat is de impact van het inzetten van de thuishalen of het inzetten van een extra onderwijstaal op vakkenis?	89
6.5.1	Inzetten van thuishalen in het leerproces: resultaten	89
6.5.2	Inzetten van een extra onderwijstaal in het leerproces: resultaten	90
6.6	Wat betekent dit allemaal concreet?	91
6.7	Conclusie	91
	Referenties	93

Hoofdstuk 7. Een talig divers leerlingenpubliek: het thuisgevoel en de vriendschapsrelaties van leerlingen op diverse scholen 95
Anouk Van der Wildt

7.1	Talige diversiteit als struikelblok	95
7.2	Het onderzoek	96
7.3	Voelen leerlingen zich thuis op een diverse school?	98
7.4	Zijn de vriendschappen van leerlingen op diverse scholen meer divers?	101
7.5	Conclusie	103
	Referenties	104

Hoofdstuk 8. Een meertalige klas is moeilijk voor leerkrachten: het ontwikkelen van meertalige lespraktijken 107
Anouk Van der Wildt

8.1	Waarom meertaligheid een troef kan zijn op school	107
8.2	Meertaligheid als uitdaging voor leerkrachten	108
8.3	Het Validiv-project geeft leerkrachten een duwtje in de rug	110
8.4	Het onderzoek	110
8.5	Heeft het Validiv-project de klaspraktijk veranderd?	112
8.6	Conclusie	113
	Referenties	115

Hoofdstuk 9. Taalbeleid of talenbeleid? De plaats van meertaligheid op school 117
Lies Strobbe

9.1	Inleiding	117
9.2	Welke plaats krijgt meertaligheid in het taalbeleid van scholen?	119
9.2.1	Ultieme doelstelling: hoge taalvaardigheid Nederlands	120
9.2.2	Puur formele plaats voor meertaligheid	120
9.2.3	Beperkt functionele plaats voor meertaligheid	122
9.3	Motivaties voor taalbeleid	123

9.3.1	Tijdsargument	124
9.3.2	Integratieargument	125
9.3.3	Controleargument	126
9.3.4	Kliekjesvorming en uitsluiting	127
9.3.5	Te zwakke thuistaal	127
9.4	Van taalbeleid naar talenbeleid?	127
	Referenties	130

**Hoofdstuk 10. Scholen begeleiden in omgaan met talige diversiteit:
zijn er sleutels tot succes?** 131

Vicky Verley

10.1	Voor we van start gaan	131
10.2	Van start gaan	132
10.2.1	Tegen de stroom in	132
10.3	Evolueren naar groei vraagt om een mentaliteitsverandering	134
10.3.1	Goede intenties maken nog geen goede uitkomsten	135
10.3.2	Het gevoel van controleverlies neemt vaak de bovenhand	135
10.4	Ik ga op reis en ik neem mee	136
10.5	Onderweg naar een effectief en open talenbeleid	137
10.5.1	Het gaat altijd om leren in een context	138
10.5.2	Kennis is nodig	139
10.5.3	Al doende leren werkt	140
10.5.4	Alleen doen volstaat niet	140
10.5.5	Durven loont	141
10.5.6	Een participatief beleid is een voorwaarde	142
10.5.7	De overtuiging van de directie werkt besmettelijk	144
10.5.8	Werk maken van een gedragen visie is noodzakelijk	146
10.5.9	Aandacht voor het geheel is essentieel	147
10.6	Tot slot	149
10.6.1	Metrotaal – Mind the gap	149
	Referenties	150

Hoofdstuk 11. Conclusie 151

*Lore Van Praag, Julie Van den Bossche, Sven Sierens,
Orhan Agirdag*

11.1	Inzetten van meertaligheid op school	151
11.1.1	De schoolcontext	152
11.1.2	Interacties in de klas	155
11.1.3	Leerlingen en taal	158
11.2	Wat kunnen we leren uit het Validiv-project?	159

Hoofdstuk 1

Inleiding

Lore Van Praag, Julie Van den Bossche, Sven Sierens, Orhan Agirdag

1.1 INTRODUCTIE

Het Vlaamse onderwijs wordt gekenmerkt door erg veel talige diversiteit. Leerlingen spreken verschillende talen en taalvariëteiten en brengen die mee naar school. Op school leren ze eerst het Nederlands lezen en schrijven en krijgen ze vervolgens ook een introductie in verschillende vreemde talen, zoals Engels en Frans. Deze talige diversiteit werd de laatste decennia vergroot door het verhoogde aantal migranten en hun kinderen die naar België zijn gekomen. Daarnaast leiden technologische ontwikkelingen, zoals de toegang tot het internet, ertoe dat leerlingen sneller en meer in aanraking komen met een hele waaier aan talen dan vroeger. Het groeiende belang van talen weerspiegelt zich ook op de arbeidsmarkt, waar onderlegd zijn in meerdere talen gewaardeerd wordt. Het belang van taal wordt dan ook erg vaak benadrukt. Toch is het opmerkelijk dat in het Vlaamse onderwijs de talige diversiteit die reeds aanwezig is amper benut wordt. Er wordt vaak een onderscheid gemaakt in de waarde die men hecht aan verschillende talen, wat zichtbaar is in het vreemdetalenonderwijs op school. Men hecht bijvoorbeeld meer waarde aan westerse talen, zoals het Engels en het Frans, in vergelijking met ‘migrantentalen’, zoals het Turks en het Arabisch. Talen die een hogere status genieten, krijgen veel aandacht in de klas, zonder hierbij enige referentie te maken naar de talen waarin leerlingen reeds vaak onderlegd zijn. De status en de waardering van sommige talen, zoals het Frans, verandert ook naargelang de context. Frans wordt ‘als tweede taal’ erg gewaardeerd en aangeleerd in vele scholen in Vlaanderen, maar tegelijkertijd kent Brussel een lange geschiedenis van lokale aanwezigheid van het Frans en wordt Frans de laatste decennia hier ook steeds meer als een migratie-gerelateerde taal aangezien.

Door de verschillende waardering van talen in het Vlaamse onderwijs interpreteert men de meertaligheid van leerlingen ook op een erg selectieve manier. Dat is bijvoorbeeld vaak het geval als het gaat over de talen die migrantenkinderen spreken. Deze leerlingen spreken thuis vaak ook een andere taal dan Nederlands en worden geacht zo snel mogelijk het Nederlands onder de knie te krijgen. De sterke focus op het belang van Nederlands op school vertaalt zich vaak in het idee dat leerlingen die nog geen Nederlands kunnen of het Nederlands onvoldoende machtig zijn, het best volledig ondergedompeld worden in het Nederlands, zonder

hun thuistaal hierbij in te zetten: het ‘taalbadmodel’. Er is echter onvoldoende wetenschappelijke onderbouwing voor dit taalbadmodel, aangezien de effecten van dit taalbadmodel niet altijd even eenduidig zijn. Is het wel de beste manier om een taal aan te leren? Helpt het om goed te kunnen functioneren in een schoolse omgeving, en bij uitbreiding de samenleving? En zijn er geen betere of efficiëntere alternatieven? Zo ja, wat is de haalbaarheid van deze alternatieven? Ondanks de gangbare onderwijspraktijken met betrekking tot het gebruik van talen op school in Vlaanderen, ontbreekt er een grondige wetenschappelijke fundering voor het bestaande taalbadmodel.

Het Validiv-project (VALorising LInguistic DIVersity in Flanders, Strategisch Basis Onderzoek gefinancierd door het Instituut voor Innovatie door Wetenschap en Technologie (IWT)¹) tracht om de bestaande talige diversiteit en talige repertoires van de leerlingen (bijvoorbeeld: Engels, Frans, Italiaans, Pools, Spaans, Turks, ...) in onderwijsprocessen in het basisonderwijs in Vlaanderen in kaart te brengen en te valoriseren. In dit boek stellen we het Validiv-project, de ontwikkelde instrumenten en het uitgevoerde onderzoek voor. Hierbij staan we stil bij de bestaande gangbare praktijken en ideeën rond taal op school, en gaan we dieper in op alternatieve visies en methoden. Om alternatieve manieren naast het gangbare taalbadmodel te bestuderen, hebben we verschillende instrumenten ontwikkeld (E-Validiv, Validiv Bagage en de Schoolbeleidsgids, MetroTaal). Deze instrumenten stellen leerkrachten, directie en schoolbeleidsmakers in staat om op een positieve manier aandacht te besteden aan de talige repertoires die leerlingen bezitten en deze op een positieve manier te benutten op school.

In dit hoofdstuk schetsen we kort de specifieke migratie- en taalgeschiedenis van België die tot vandaag een grote rol blijft spelen in het onderwijs. Deze context gaf namelijk mee vorm aan het huidige taalbeleid in de Vlaamse scholen. Het Validiv-project wil meer inzicht verkrijgen in dit taalbeleid, maar tegelijkertijd ook alternatieven onderzoeken. Deze alternatieven zijn gebaseerd op inzichten uit de taalkunde, de pedagogie en de sociologie. In plaats van te concentreren op het Nederlands als enige taal die gesproken mag worden op school, vertrekken deze alternatieve talenvisies vanuit het idee dat alle talen die leerlingen spreken en begrijpen ook ingezet kunnen worden in de klas. Het gecontroleerd toelaten van de thuistalen van leerlingen op school kan uiteindelijk ook zijn vruchten afwerpen voor de kennis en vaardigheden in het Nederlands.

1. Sinds 1 januari 2016 is dit het VLAIO (Vlaams Agentschap Innoveren & Ondernemen) geworden.

1.2 DE TAAL- EN MIGRATIECONTEXT

Taal heeft altijd al een belangrijke rol gespeeld in de geschiedenis van België. De taalstrijd tussen Nederlandstaligen en Franstaligen heeft België mee vormgegeven en blijft tot vandaag een belangrijk thema en voer voor discussie. Bij het ontstaan van België was Frans de dominante taal die gesproken werd in de administratie en alle publieke organen van België. Hier kwam geleidelijk aan verandering in. Over de jaren heen streeden Vlamingen voor hun rechten en de erkenning van hun taal. Ondanks het feit dat Nederlands reeds in de jaren dertig erkend werd als officiële taal in het onderwijs, de publieke administratie en het rechtssysteem, werd pas vanaf de jaren zestig steeds meer aandacht besteed aan de realisatie van de taalwetten en de afbakening van Nederlandstalige regio's – op enkele uitzonderingen na. Het verloop van de geschiedenis leidde ertoe dat erg veel belang werd gehecht aan het beschermen van het Nederlands in officiële instellingen aan de hand van rigoureuze taalwetten. De jarenlange taalstrijd zorgde ook voor een uitgebreide taalwetgeving op scholen die deel uitmaken van de Vlaamse gemeenschap. In scholen die behoren tot deze gemeenschap is Nederlands de enige instructietaal. Op een aantal uitzonderingen na mogen enkel in het kader van het vreemdetalenonderwijs, andere talen, zoals Frans en Engels, gesproken worden. Er is hier duidelijk een verschillende waardering van meertaligheid in het onderwijs merkbaar. Er wordt veel belang gehecht aan het verwerven van voldoende vaardigheid in het Standaardnederlands. Vervolgens wordt het aanleren van bepaalde vreemde talen (Engels, Frans en in mindere mate Duits) gestimuleerd, terwijl het verder ontwikkelen van andere talen (zoals thuistalen, waaronder dialecten maar ook niet-West-Europese talen) als schadelijk werd ervaren voor de schoolprestaties van leerlingen. Leerlingen die deze minder gewaardeerde taalvariëteiten of talen spreken, zijn vaak afkomstig uit lagere sociale milieus of hebben een migratieachtergrond.

De laatste decennia werd er steeds meer aandacht besteed aan het belang van 'taal' bij migranten en hun kinderen. Door de verhoogde immigratie van de laatste eeuw, werden er ook steeds meer talen gesproken in België. Al vanaf de jaren twintig kwamen de eerste migranten aan uit Italië en Polen om te komen werken in de mijnbouw. Toch was het vooral na de Tweede Wereldoorlog dat nieuwe arbeidsmigrantengroepen uit zuidere landen aangetrokken werden door de staat om de industrie opnieuw op te bouwen na de oorlog. De meeste arbeidsmigranten werden voornamelijk gerekruteerd voor de steenkoolindustrie; sommigen van hen kwamen via allerlei omzwervingen en rekruteringsinitiatieven van andere bedrijven ook terecht op andere plaatsen. Na de actieve rekrutering van arbeidsmigranten door de Belgische staat tijdens de periode na de Tweede Wereldoorlog, werd er in de jaren zeventig een migratiestop ingelast. Toch betekende dat niet het einde van de migratiestromen naar België. Elke regio in België kende na verloop van tijd een specifieke migratiedynamiek. Oorspronkelijk was het de bedoeling dat de arbeidsmigranten slechts tijdelijk in België zouden verblijven. Hierdoor werd niet zo veel

aandacht besteed aan de adaptatieprocessen van deze eerste migranten in België. Toch lieten steeds meer migranten hun familie overkomen uit hun herkomstland in het kader van gezinshereniging. De laatste decennia is er ook een toename van migranten uit andere landen, voornamelijk uit Oost- en Midden-Europa door het vrije verkeer van personen in de Europese Unie of omwille van discriminatie, conflict en economische achteruitstelling in hun land van herkomst. Er komen migranten van over heel de wereld omwille van tijdelijke en langdurige arbeidsmigratie, het groeiende belang van de Europese organen in Brussel en de toename van asielzoekers. In Brussel kent de migratiestroom de laatste jaren een nog grotere en meer diverse toename.

De komst van deze migranten en hun kinderen veranderde niet zo veel aan de bestaande taalwetten en -gebruiken. De groei in talige diversiteit in België vertaalde zich niet in aanpassingen in deze taalwetgeving of ideeën hieromtrent. Door de strenge taalwetgeving mocht men bijvoorbeeld in de jaren tachtig en negentig slechts Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur (OETC) organiseren onder de noemer van een 'experiment', want anders zou het ingaan tegen de taalwetgeving. Ondanks de starre taalwetgeving verschoof het zwaartepunt in het debat rond taal op school door de komst van migranten. Er werd meer belang gehecht aan het aanleren van de officiële landstalen bij migrantenkinderen. Taal is vaak een eerste struikelblok voor migranten om te kunnen deelnemen aan en te communiceren binnen het migratieland. Van migranten wordt verwacht dat ze zo snel en zo goed mogelijk Nederlands leren om volwaardig te kunnen deelnemen aan de samenleving en te integreren op de arbeidsmarkt. Onderwijs is hiervoor het ideale instrument, aangezien leerlingen op een informele manier op de speelplaats en op een formele manier tijdens de lessen gaandeweg Nederlands onder de knie krijgen. Scholen worden dus vaak gezien als de meest geschikte plaats om Nederlands aan te leren en als integratiemiddel bij uitstek om te kunnen functioneren in de Belgische samenleving. Kinderen van migranten worden daarom ondergedompeld in een zogenaamd 'taalbad'. Het idee leeft dat het gebruik van de thuistaal zo veel mogelijk vermeden moet worden, aangezien dit beschouwd wordt als een hinderpaal voor het aanleren van het Nederlands. De school wordt vaak beschouwd als de enige plaats waar leerlingen in aanraking komen met het schoolse repertoire van het Nederlands. Als gevolg hiervan voelen scholen zich verplicht om leerlingen zo veel mogelijk in het Nederlands te laten communiceren. Alle tijd die dan naar een andere taal dan het Nederlands gaat op school wordt beschouwd als een beperking van de tijd die de leerlingen met een migratieachtergrond hebben om hun kennis en vaardigheden in het Nederlands verder op te bouwen. Dat wordt vaak vertaald in een taalbeleid op school waarbij leerlingen 'enkel Nederlands' mogen spreken en waarbij het gebruik van andere talen soms zelfs bestraft wordt. Men maakt echter niet dezelfde redenering als het onderwijs in vreemde talen betreft. Het aanleren van vreemde talen, zoals het Frans of het Engels, op school wordt echter niet als een beperking gezien voor de tijd die men aan het Nederlands kan besteden.

Het taalbadmodel is erop gericht om leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands zo veel mogelijk (onderwijs)kansen te bieden om hun potentieel ten volle te kunnen ontwikkelen. Ondanks het sterke geloof in de effectiviteit van deze aanpak vallen de gemiddelde opbrengsten tegen. Toch is het mogelijk om op een didactisch nuttige manier ruimte te bieden aan de thuistalen van leerlingen, zonder hiermee afbreuk te doen aan het belang van het Nederlands als onderwijstaal of per se te moeten kiezen voor een model waarin het onderwijs verloopt in twee of drie talen. Dat kan door leerlingen de kans te geven hun thuistalen functioneel in te zetten in een leeromgeving waarin het Nederlands de gangbare instructietaal is en de leerkracht niet alle talen van de leerlingen begrijpt. We gaan in de volgende paragraaf dieper in op de voor- en nadelen en de haalbaarheid van de introductie van meertaligheid in het onderwijs.

1.3 MEERTALIGHEID OP SCHOOL

Het inzetten van meertaligheid op school betekent concreet dat men op school meer dan één taal gaat hanteren als instructietaal of toelaat om te gebruiken. Dat kan door bepaalde (niet-talige) vakken in een andere taal te geven, de leerlingen te laten kennismaken met andere talen dan de instructietaal op school of een toleranter beleid ten aanzien van het spreken van andere talen op school te hanteren. Om meertaligheid op school te kunnen bespreken, moet er een onderscheid gemaakt worden tussen de taalleerdoelstellingen en de leerstrategieën om bepaalde talen aan te leren. Scholen kunnen als doelstelling hebben om leerlingen verschillende talen aan te leren op school. Dit betreft dan het vreemdetalenonderwijs, of het verder ontwikkelen van de thuistalen van leerlingen op school. Daarnaast kan het aanleren van verschillende talen ook meerdere vormen aannemen. Deze vormen vertrekken vanuit een verschillende benadering van meertaligheid. Meertaligheid kan gezien worden als het onderlegd zijn in afzonderlijke talen. Hierbij vertrekt men vanuit het idee dat de ene taal de andere niet is. Talen worden in deze visie eerder gezien als een manier om groepen van mensen van elkaar te onderscheiden. Als je bijvoorbeeld erg goed bent in het Engels en het Turks, dan ziet men dit in deze visie als twee verschillende competenties. Daarnaast kan meertaligheid op zich ook gebruikt worden op school om het talige repertoire van leerlingen te ontplooiën. De ene taal kan ingezet worden om de andere taal aan te leren. Hierbij interpreteert men meertaligheid als een geïntegreerd geheel van competenties die in elkaar overvloeien en elkaar aanvullen. Deze flexibelere vorm van meertaligheid veronderstelt dat, als je één bepaalde taal kunt, dit ook voordelen heeft voor het leren van andere talen en dat deze kennis en vaardigheden aangevuld kunnen worden met de kennis van een andere taal. Dat is bijvoorbeeld het geval voor iemand die de Italiaanse keukentaal van zijn Italiaanse grootmoeder heeft geleerd tijdens de vele uren dat ze samen hebben gekookt, maar veel beter kan rekenen in het Nederlands

omdat hij dat op school heeft geleerd. Als deze persoon samen met zijn vrienden wil koken, kan het dus goed zijn dat hij de hoeveelheden in het Nederlands zegt, maar het kookmateriaal in het Italiaans. Een ander voorbeeld is dat iemand die de grammatica van het Frans goed begrijpt, hier ook een beroep op kan doen als hij of zij Spaans leert. Ondanks de verschillende visies over meertaligheid, is er geen eenduidigheid over de manier waarop leerlingen talen aanleren.

Waar het Vlaamse taalbadmodel meertaligheid eerder benadert als een verzameling van gescheiden entiteiten die afzonderlijk van elkaar bestaan en zich ontwikkelen, werden de mogelijkheden van een meer open en flexibelere visie op meertaligheid veel minder onderzocht en in de praktijk omgezet. Een soepele visie op meertaligheid begrenst het omgaan met meertaligheid veel minder in tijd en ruimte. Mensen die vertrouwd zijn met meerdere talen kunnen, ten gepasten tijde, van de ene taal naar de andere taal overschakelen om op deze manier zo goed mogelijk te communiceren. Scholen kunnen een constructief open talenbeleid voeren waarbij alle talen die leerlingen en hun ouders spreken ook een plaats krijgen op school. Een volledige onderdompeling in de Nederlandse taal gebeurt vaak al bijna automatisch, met de leerkracht en met andere leerlingen. Waar leerlingen vooral de standaardtaal van het Nederlands in de klas aangeleerd krijgen, is dat zeker niet per se het geval voor de speelplaats. Leerlingen maken vaak gebruik van verschillende taalvariëteiten. Het toelaten van alle thuishalen van leerlingen heeft ook niet steeds een negatieve impact op het verwerven van de instructietaal. Soms staat men echter weigerachtig tegenover het gebruik van alle mogelijke thuishalen van leerlingen. Men vreest dat als alle talen toegelaten zouden worden op school, dit weleens zou kunnen zorgen voor klikjesvorming tussen leerlingen, spieken of samenspannen tegen de leerkracht. Doordat de leerkracht hier geen vat op heeft, aangezien hij of zij niet alle talen beheerst, kan hij of zij bang zijn de controle te verliezen. De thuishalen van leerlingen worden soms ook beschouwd als onvoldoende ontwikkeld om ze daadwerkelijk te kunnen inzetten in de klas.

Als men meer wil veranderen dan louter het voeren van een open talenbeleid op school, kunnen scholen ook ruimte maken voor talensensibilisering in de klas. Scholen kunnen leerlingen bewuster maken van de veelheid aan talen en leerlingen stimuleren om op een positieve manier naar alle talen te kijken. Talensensibilisering kan leerlingen motiveren om andere talen aan te leren en hen bewust maken van het feit dat niet alle leerlingen in hun klas thuis eenzelfde taal spreken. Het verhoogt ook het welbevinden van leerlingen met een andere thuistaal dan Nederlands en geeft hen het gevoel dat hun identiteit volledig aanvaard wordt. Als leerlingen hun thuistaal mogen gebruiken op school, dan voelen ze zich vaak beter op school. Dat komt omdat de thuishalen van leerlingen ook deel uitmaken van hun identiteit en cultuur. Of zoals Cummins (2001, p. 19) het reeds zei: “Als je de thuistaal van een kind verwerpt, dan verwerp je ook het kind zelf.” Het welbevinden van leerlingen is een niet te onderschatten factor aangezien kinderen een groot

deel van hun tijd op school doorbrengen. We kunnen dus stellen dat het toelaten van thuistalen op school uiteindelijk kan resulteren in verhoogde leermotivatie en schoolprestaties bij deze leerlingen. En ouders kunnen zich meer bewust worden van het feit dat ze hun kinderen bij hun huiswerk kunnen bijstaan in de taal die ze het beste kunnen, wat kan leiden tot een hogere mate van ouderbetrokkenheid bij de school.

Talensensibilisering vergroot alvast het talig bewustzijn. Naast talensensibilisering zijn er nog meer manieren om meertaligheid daadwerkelijk in te zetten in het onderwijs. Leerlingen bezitten een talig repertoire dat bestaat uit verschillende talen en taalvariëteiten. De uitdaging ligt niet alleen in de bewustmaking van deze talen, maar ook in het uitzoeken van methoden waarop deze talen ingezet kunnen worden in het leerproces van leerlingen om zo hun kennis, vaardigheden en leerstrategieën te vergroten. Leerlingen die hun thuistalen op school mogen gebruiken, kunnen hierdoor zowel de leerstof beter begrijpen als bijleren over de instructietaal, het Nederlands. Meer zelfs, leerlingen halen voordelen uit het feit dat ze meerdere talen kunnen, aangezien ze op verschillende manieren hun leerstof benaderen en hun talige vaardigheden verder ontwikkelen. In dit geval is de som, namelijk meertalig zijn, meer dan het geheel van de delen, namelijk de verschillende talen die de leerlingen kunnen. Als een leerling bijvoorbeeld iets niet begrijpt, dan kan een andere leerling bijkomende uitleg of een korte vertaling geven van de te begrijpen leerstof in hun gemeenschappelijke thuistaal. Hierdoor kan het ene kind tot een beter begrip van de leerstof komen, terwijl het andere kind leert uitleggen, de leerstof vertaalt en nadenkt over de woordvolgorde in de verschillende talen. Men spreekt hierbij van functioneel veeltalig leren. Dat houdt in dat het talige repertoire van elke leerling wordt aangeboden als een bron voor leren. In het bijzonder kunnen meertalige leerlingen hun thuistaal effectief inzetten als een hefboom om nieuwe informatie diepgaand te verwerven en tegelijkertijd het Nederlands beter onder de knie te krijgen. Deze manier van leren veronderstelt een leeromgeving waarin leerlingen de plaats krijgen om te interageren met elkaar, zonder dat dit volledig gestuurd wordt door leerkrachten.

We kunnen concluderen dat, net zoals de door ons omringende landen, het talenbeleid in de Vlaamse scholen vormgegeven is door haar geschiedenis en hierdoor niet steeds rekening houdt met de groeiende talige diversiteit in de samenleving. Het talenbeleid in Vlaanderen vertrekt vanuit het idee dat leerlingen het best Nederlands leren door volledig ondergedompeld te worden in een taalbad. Hierbij is er vaak weinig of geen ruimte voor het gebruik van de thuistalen van alle leerlingen. Doordat die ruimte niet wordt gecreëerd in het onderwijs is het voor sociolinguïsten juist een boeiend onderzoeksterrein. Dat bemoeilijkt onderzoek naar meertalig onderwijs in Vlaanderen. Ondanks verscheidene taalinitiatie- en taalsensibiliseringsprojecten, wordt meertaligheid maar beperkt ingezet in het Vlaamse onderwijs.

1.4 HET VALIDIV-PROJECT UITGELICHT

In het Validiv-project zijn we aan de slag gegaan met de talige repertoires die leerlingen zelf al bezitten en hebben we de talige diversiteit in het basisonderwijs benut. Het Validiv-project bouwt verder op het bestaande internationale en nationale onderzoek. Dit project is uniek in die zin dat er gebruik gemaakt wordt van een geïntegreerde aanpak ten aanzien van meertaligheid op school. Deze aanpak vertrekt vanuit de ervaringen van leerlingen en kan ook toegepast worden in alle klassen. Waar eerdere projecten zich vooral gericht hebben op het stimuleren en het ontwikkelen van de thuistaal van leerlingen die thuis niet alleen Nederlands spreken, bouwt het Validiv-project verder op het thuistaalproject. In deze projecten is het de bedoeling om – ongeacht hun thuistaal – alle leerlingen te betrekken.

Het project bestaat uit twee, elkaar aanvullende delen. Een eerste deel betreft de ontwikkeling van materialen die leerkrachten, begeleiders en scholen uitnodigen om na te denken over het gevoerde talenbeleid op hun school en om te gaan met de aanwezige meertaligheid. Een tweede deel van dit project is gericht op het bestuderen van de aanwezige talige diversiteit op school en het nagaan of de door ons ontwikkelde materialen hierbij ondersteuning bieden. Hierbij geven we een selectie van de vragen die aan bod kwamen in het project: als leerlingen onderling hun thuistaal mogen spreken, en de leerkracht begrijpt de thuistaal niet, over wat spreken ze dan? Is het organisatorisch mogelijk om alle leerlingen alle talen te laten spreken die ze willen? Leidt het toelaten van alle talen op school tot uitsluiting van de leerlingen die deze taal niet spreken? Hangt het succes van het inzetten van meertaligheid in de klas af van de context? Wat is de invloed hiervan op het welbevinden van leerlingen op school? Hoe moet schoolpersoneel dat organisatorisch aanpakken? Wat zijn de struikelblokken bij het aanpassen van een talenbeleid? Deze vragen en bezorgdheden borrelen vaak spontaan op als het gaat over meertaligheid en zijn vaak terecht, aangezien we hier nog weinig over weten in de Vlaamse context.

1.5 HET CONCEPT 'MEERTALIGHEID'

In dit boek hebben we gekozen om gebruik te maken van de termen 'Nederlands-talige' en 'meertalige' leerlingen om een onderscheid te maken tussen leerlingen naargelang de talen die zij voornamelijk spreken. Het is niet altijd gemakkelijk om een gepaste term te vinden die exact beschrijft welke talen leerlingen spreken, aangezien iedereen meertalig is. Leerlingen die thuis vooral Nederlands spreken, zijn meertalig, aangezien ze vaak gebruik maken van verschillende taalvariëteiten en ook noties hebben van vreemde talen, al dan niet omdat ze deze op school hebben geleerd. Denk hierbij maar aan taalinitiatie in de kleuterklas, de lessen

Frans in het lager onderwijs of de kennis van het Engels die leerlingen opdoen via televisieprogramma's en het internet. Tegelijkertijd zijn leerlingen die thuis vooral een andere taal spreken dan het Nederlands ook Nederlandstalig. Deze leerlingen spreken Nederlands op school met de leerkracht en hun vriendjes, en vaak ook thuis met andere leden van het gezin. We hebben ervoor geopteerd om een onderscheid te maken tussen twee groepen van leerlingen op basis van de mate waarin ze bepaalde talen spreken thuis, dit om de leesbaarheid over de verschillende hoofdstukken heen te verhogen. De term 'Nederlandstalige' leerlingen verwijst in dit boek naar leerlingen die thuis vooral Nederlands spreken. Dialecten en alle taalvariëteiten in het Nederlands behoren hier ook toe. 'Meertalige' leerlingen zijn leerlingen die thuis, naast het Nederlands, vaak ook nog een andere taal spreken.

In hoofdstuk 2 geven we een overzicht van de gebruikte methoden en de verzamelde data voor het Validiv-project. In de daaropvolgende hoofdstukken zullen we steeds één bepaald vraagstuk rond meertaligheid en talige diversiteit op school belichten en dit vraagstuk uitgebreid bespreken. Deze hoofdstukken geven de resultaten van wetenschappelijk werk op een overzichtelijke manier weer. We hebben ervoor gekozen om het aantal referenties beperkt te houden per tekst. Een overzicht van de wetenschappelijke artikels waarop deze hoofdstukken gebaseerd zijn en de gebruikte referenties kan men achteraan elk hoofdstuk terugvinden.

REFERENTIES

- Agirdag, O. (2015). Onderwijsongelijkheid evidence-based aanpakken: Eentalige taalremediëring of meertalige taalvalorisering? *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 13(4), 85-94.
- Agirdag, O., Jordens, K., & Van Houtte, M. (2014). Speaking Turkish in Belgian Schools: Teacher Beliefs versus Effective Consequences. *Bilig – Journal of Social Sciences of the Turkish World*, 70(3), 7-28.
- Blommaert, J., & Van Avermaet, P. (2008). *Taal, onderwijs, en de samenleving: De kloof tussen beleid en realiteit*. Berchem: EPO.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*, 19, 15-20.
- Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Garcia, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging. Linguaging, bilingualism and education*. New York: Palgrave.
- Pulinx R., Van Avermaet, P., & Agirdag O. (2016). Silencing linguistic diversity: The extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. DOI:10.1080/13670050.2015.1102860.

- Ramaut, G., Sierens, S., Bultynck, K., Van Avermaet, P., Slembrouck, S., Van Gorp, K., & Verhelst, M. (2013). *Evaluatieonderzoek van het project "Thuis taal in onderwijs" (2009-2012): eindrapport maart 2013*. Gent: Steunpunt Diversiteit & Leren, Universiteit Gent.
- Sierens, S., & Van Avermaet, P. (2010). Taaldiversiteit in het onderwijs: van meertalig onderwijs naar functioneel veeltalig leren. In P. Van Avermaet, K. Van den Branden, & L. Heylen (red.), *Goed gegokt? Reflecties op twintig jaar gelijke-onderwijskansenbeleid in Vlaanderen* (pp. 45-64). Garant: Antwerpen.
- Vandecandelaere, H. (2012). *In Brussel. Een reis door de wereld*. Berchem: EPO.
- Verhaeghe, P.-P., Van der Bracht, K., & Van de Putte, B. (2012). *Migrant zkt toekomst. Gent op een keerpunt tussen oude en nieuwe migratie*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Hoofdstuk 2

De onderzoeksmethoden en ontwikkelde Validiv-instrumenten

Lore Van Praag, Julie Van den Bossche, Sven Sierens, Orhan Agirdag

2.1 INTRODUCTIE

Het doel van het Validiv-project was tweevoudig. Ten eerste wilden we de bestaande talendiversiteit en talige repertoires van leerlingen in kaart brengen in basisscholen in Vlaanderen. Ten tweede wilden we die talige diversiteit en repertoires benutten in onderwijspraktijken op scholen. De bedoeling was hierbij om aandacht te besteden aan de leerling-, klas-, school- en beleidscontext. Aangezien in de meeste scholen in Vlaanderen een eentalig beleid van toepassing is, waarbij het enkel toegelaten is om Nederlands te spreken, is het niet zo eenvoudig om meertaligheid te onderzoeken in het Vlaamse onderwijs. Het is bijvoorbeeld niet mogelijk om te bestuderen hoe leerlingen zich voelen op school als ze hun thuistalen mogen inzetten, als dit in de meeste scholen niet toegelaten is. Daarom moesten we eerst scholen zoeken die bereid waren om – onder begeleiding van de medewerkers van het project – de thuistalen van leerlingen een plaats te geven op school. We ontwikkelden een aantal instrumenten om de leeromgeving te versterken door alle talige kennis die aanwezig is in de klas aan te wenden. Onderzoekers uit verschillende disciplines (sociologie, onderwijskunde en taalkunde) verzamelden data in scholen uit verschillende regio's, afkomstig uit alle onderwijsnetten en met een voldoende aanwezigheid van talige diversiteit. We hebben hiervoor gebruik gemaakt van kwalitatieve onderzoeksmethoden, zoals interviews, video-observaties en experimentele groepswerken met leerlingen, het opvolgen van de activiteiten van leerlingen in een digitale leeromgeving en een grootschalige survey waarbij zowel leerlingen, leerkrachten, directie als ouders bevestigd werden. Om de volgende hoofdstukken beter te kunnen plaatsen en begrijpen gaan we in dit hoofdstuk in op de onderzoeksopzet van de Validiv-data. We bespreken hierbij de keuzes voor de regio's in België waarin we data verzamelden. We geven een overzicht van de kwalitatieve en kwantitatieve dataverzameling. Tot slot bespreken we de ontwikkelde Validiv-instrumenten en de begeleiding van de scholen door de Validiv-medewerkers.

2.2 REGIO'S

We hebben drie regio's geselecteerd als startpunt voor de dataverzameling van het Validiv-project: Gent, Brussel en de Limburgse mijngemeenten. Daarbij richtten we ons op scholen die deel uitmaken van de Nederlandstalige gemeenschap zodat ze beter vergelijkbaar zijn met elkaar. De regio's verschillen van elkaar met betrekking tot de grootte en de diversiteit van de migrantengemeenschappen en de taalcontext, zowel binnen als buiten de scholen.

2.2.1 MIGRANTENGEMEENSCHAPPEN

Ondanks een algemene groei van het aantal immigranten in België is het toch belangrijk om te kijken naar de specifieke kenmerken van de verschillende regio's in België. Zo krijgen we een beter zicht op de bestaande migrantenpopulaties op school. Door de bijzondere kenmerken van elke regio, zoals de aanwezige industrie en migrantengemeenschappen, zijn migrantengroepen niet gelijk verspreid over België. Deze kenmerken zorgen voor specifieke migratiepatronen die de etnische en talige diversiteit per regio mee bepalen.

De eerste regio die we selecteerden was Limburg. De Limburgse mijngemeenten verwelkomden eerst Italiaanse en daarna veel Turkse gastarbeiders. Na verloop van tijd vertrok een deel van deze Italiaanse gastarbeiders en brachten de Turkse gastarbeiders hun families over. Hierdoor ontstond er een homogene Turkse gemeenschap naast een kleinere Italiaanse gemeenschap. Als tweede regio kozen we voor Gent. Ook hier zien we dat de Turkse gemeenschap in de loop der jaren verder aangroeide. In Gent streken er veel Turkse migranten neer die afkomstig zijn uit kleinere steden. Doordat deze migranten via gezinshereniging en huwelijksmigratie familie lieten overkomen uit dezelfde kleinere steden, heeft dit geleid tot een grote groep van mensen die afkomstig zijn uit één specifieke plaats. De Turkse gemeenschappen in Limburg en Gent zijn op vlak van achtergrondkenmerken vaak erg homogeen, waardoor zich hechte migrantengemeenschappen vormen. Toch is de etnische diversiteit in Gent groter dan in de Limburgse mijngemeenten. Naast Turkse migranten zijn er in Gent ook veel migranten die afkomstig zijn uit stedelijke Arabische gebieden en Berberse gebieden in het Rifgebergte, en de laatste jaren ook uit Oost-Europa. Deze groep van Marokkaanse migranten is veel heterogener en spreekt vaak niet dezelfde taal. Een derde regio die we selecteerden voor ons onderzoek is Brussel. In vergelijking met de twee andere regio's groeide de concentratie migranten, afkomstig uit allerlei streken, in Brussel pas later. Deze groei was niet enkel het resultaat van toenemende migratiestromen, maar ook van het vertrek van vele Brusselaars. Door de populariteit van de auto en de toenemende koopkracht verhuisden steeds meer mensen naar de rand van de stad. Dat heeft geleid tot een

in verhouding steeds groter wordende groep van migranten die de hoofdstad bevolken, wat zich weerspiegelt in de talige samenstelling van de scholen.

Samenvattend kunnen we stellen dat de drie geselecteerde regio's een toename kenden op vlak van migrantenstroom, voornamelijk na de Tweede Wereldoorlog. Deze migranten kwamen oorspronkelijk tijdelijk naar België om te werken in de Belgische industrie, waaronder in de steenkoolmijnen. In de loop der jaren verhuisden deze migranten ook naar andere steden in België. Dat werd mee ingegeven door de arbeidstekorten van de industrieën in deze regio's en de bestaande migrantengemeenschappen. Er kwamen meer migranten door processen van gezinshereniging en per stad of regio kwamen specifieke migrantengemeenschappen tot stand. Waar er in de Limburgse mijn gemeenten voornamelijk hechte Turkse migrantengemeenschappen uit Turkije (en in mindere mate uit Italië) terug te vinden zijn, zien we dat in Gent en Brussel een diverse migrantenpopulatie tot stand kwam. In Gent zijn er nog erg hechte, homogene migrantengemeenschappen terug te vinden, terwijl de migrantenpopulatie in Brussel erg divers is en een steeds groter deel uitmaakt van de Brusselse bevolking.

2.2.2 TAALCONTEXT

Naast de verschillen in de migratiegeschiedenis en kenmerken van de migratiegemeenschappen van de drie regio's kozen we ervoor om verschillende talige omgevingen te selecteren. Waar men in de Limburgse mijn gemeenten en in Gent zowel binnen als buiten de school voornamelijk Nederlands spreekt, is dat niet het geval voor de Nederlandstalige Brusselse scholen. In de Brusselse scholen is de instructietaal Nederlands. Buiten de schoolpoort spreken mensen echter meer Frans dan Nederlands. Door Nederlandstalige scholen in Limburgse mijn gemeenten, Gent en Brussel te selecteren, konden we beter rekening houden met de invloed van de omgeving op schoolprocessen en het talenbeleid van scholen. Naast de talige omgeving van de school zien we ook dat de talige samenstelling van de scholen in deze regio's verschilt van elkaar.

In Limburg liepen al langer projecten die – naast de schooluren – onderwijs aanboden in de thuistaal van leerlingen met een migratieafkomst. Initieel waren deze projecten gericht op een succesvolle integratie van deze leerlingen in hun land van herkomst. Toen bleek dat deze families zich permanent zouden vestigen in België werden deze initiatieven geleidelijk aan afgebouwd. In de Limburgse regio richtte men zich soms specifiek op het onderwijzen van één bepaalde taal, namelijk het Turks, aangezien er een erg grote groep van leerlingen aanwezig is die deze taal thuis spreekt. Ook in Gent is er een grote groep leerlingen die thuis Turks spreekt. Maar dat is niet de enige taal die leerlingen thuis gebruiken, naast het Nederlands. Het is

dan ook een uitdaging om de thuistalen van alle leerlingen aan bod te laten komen in de klas. Deze grotere diversiteit aan talen zorgt voor een bijkomende moeilijkheid in het toelaten van thuistalen in de klas. Men moet dus creatief te werk gaan en de bestaande onderwijspraktijken hiervoor in vraag stellen. De grote variatie in thuistalen van leerlingen zorgt ook voor specifieke dynamieken tussen leerlingen onderling, bijvoorbeeld bij het maken van vrienden. Als laatste worden de Nederlandstalige scholen in Brussel gekenmerkt door een grote variatie van leerlingen met een verschillende migratieachtergrond. De situatie in Brussel is erg specifiek en zorgt daarom voor een interessante onderzoekscontext voor de studie naar taalgebruik. In Brussel zijn er twee cultuurgemeenschappen actief, die instaan voor onderwijs. De officiële instructietaal op school, Nederlands of Frans, hangt samen met de keuze van de school. Ondanks de vrije taalkeuze is Frans de lokale dominante taal in Brussel. Veel scholen willen echter het Nederlandstalige karakter van hun school behouden en benadrukken. Dat leidt tot een erg duidelijke opvolging van het talenbeleid van de school. Frans is dominant zodra een leerling buiten de schoolpoort van de Nederlandstalige school komt. Daarnaast speelt de koloniale Franstalige invloed in verschillende herkomstlanden van leerlingen met een migratieachtergrond een rol. Hierdoor wordt het Frans de lingua franca onder leerlingen die het Nederlands niet als eerste taal spreken. Deze leerlingen spreken, naast andere talen, vaak ook Frans thuis of met hun vrienden. Dat zorgt dan opnieuw voor een andere talige dynamiek in vergelijking met de Limburgse mijngemeenten en Gent.

Concluderend zijn er dus verschillende redenen waarom we focussen op deze drie regio's. De regio's hebben een verschillende migrantenpopulatie. Hierdoor kunnen we scholen vergelijken in de mate waarin leerlingen eenzelfde afkomst hebben en een gemeenschappelijke thuistaal delen. Als er grotere, homogene migrantengroepen aanwezig zijn in eenzelfde regio en dus ook in scholen, dan bestaat er onder leerlingen op school ook de mogelijkheid om met elkaar in het Nederlands of in een bepaalde thuistaal te spreken. Vervolgens verschillen de geselecteerde regio's naargelang de dominante taal van de omgeving van de school en de aanwezige talige repertoires van de leerlingen op school. Deze regio's zorgden dus voor een interessante invalshoek om meertaligheid op school te bestuderen. In de volgende pagina's gaan we dieper in op de manieren waarop we onze data verzamelden. Deze data lieten ons toe om meer inzichten te verwerven in de talige diversiteit op school. De dataverzameling kan in twee grote delen onderverdeeld worden: een kwantitatief en een kwalitatief luik.

2.3 KWANTITATIEVE DATAVERZAMELING

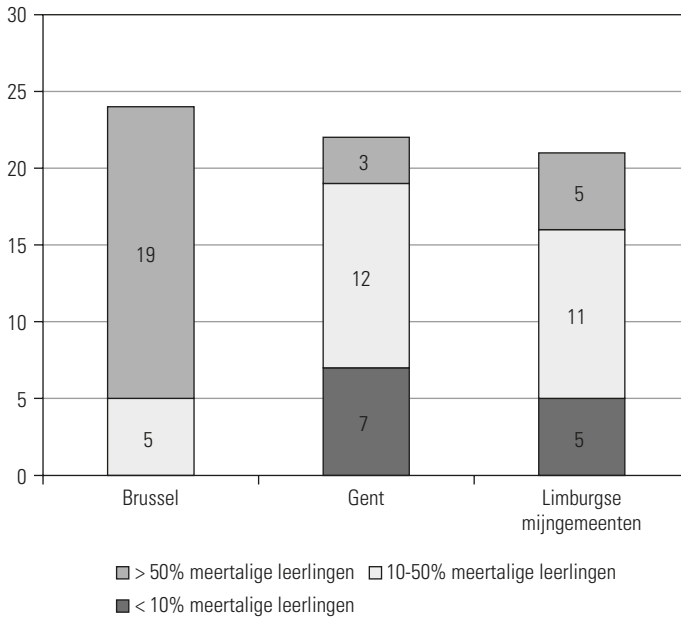
We trokken een steekproef van scholen uit de eerdergenoemde regio's. Om een adequate steekproef te trekken, vroegen we eerst de beschikbare gegevens van scho-

len op bij het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Zo hadden we een overzicht van een aantal kenmerken van scholen in de populatie. In totaal bleken er 250 scholen aanwezig te zijn in de drie regio's. We streefden ernaar om de steekproef van scholen te laten bestaan uit één derde scholen met minder dan 10% anderstalige leerlingen (hierna: dominant Nederlandstalige scholen), één derde scholen met tussen 10 en 50% anderstalige leerlingen (hierna: gemengde scholen), en één derde scholen met tussen 50 en 100% anderstalige leerlingen (hierna: dominant anderstalige scholen). Het percentage anderstalige leerlingen werd bepaald aan de hand van de taal die de leerling spreekt in zijn/haar gezin. Volgens het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming spreekt een leerling in het gezin niet de onderwijstaal, indien de leerling in het gezin met niemand of (de leerling niet meegerekend) met maximaal één gezinslid die onderwijstaal spreekt. Broers en zussen worden hierbij als één gezinslid beschouwd.¹

Uiteindelijk selecteerden we 212 scholen. We lichtten deze scholen eerst via een brief in over het project en stelden hen de vraag of ze wilden deelnemen aan het onderzoek. Daarna namen we telefonisch contact op. De helft van de scholen fungeerde als projectschool, wat inhield dat zij de Validiv-instrumenten mochten gebruiken. De andere helft van de scholen fungeerde als controleschool, zonder implementatie van de Validiv-instrumenten. Zij namen alleen deel aan de pretest en de posttest. Van de 212 scholen accepteerden er 64 scholen (67 vestigingsplaatsen) om deel te nemen aan het onderzoek en 148 scholen weigerden. Dat betekent dat 31% van de scholen die we contacteerden, wilde deelnemen aan het onderzoek. De kans om al dan niet in te stappen in het onderzoek was vergelijkbaar (steeds rond de 30%) voor scholen uit de verschillende regio's, voor scholen met verschillende talige composities, voor scholen uit verschillende netten en voor scholen met een verschillende valorisatiedoelstelling (projectschool of niet).

Initieel streefden we ernaar om scholen met een verschillende talige samenstelling (dominant anderstalige, dominant Nederlandstalige en gemengde scholen) gelijkmatig te verdelen over de drie regio's. Dat bleek theoretisch onmogelijk te zijn, omdat er geen dominant Nederlandstalige scholen zijn in de regio Brussel en het aantal dominant anderstalige scholen beperkt is in Gent. We zijn daarom gedeeltelijk afgestapt van dit voorstel. Hierdoor zijn in onze steekproef de dominant anderstalige scholen oververtegenwoordigd in Brussel en de dominant Nederlandstalige scholen oververtegenwoordigd in Gent (figuur 2.1). We hebben 24 scholen bevraagd in Brussel, 22 in Gent en 21 in Limburg. In onze steekproef waren er 37 scholen van het vrije net, 17 gemeenschapsscholen en 13 stadsscholen.

1. Deze definitie die werd opgesteld door het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming is afkomstig van <http://www.ond.vlaanderen.be>.

Figuur 2.1. Verdeling van de meertalige leerlingen per regio in onze steekproef.

De leerlingen vulden vragenlijsten in en legden testen af van begrijpend lezen, wereldoriëntatie en algemeen redeneren tijdens de lessen. Alle leerkrachten en directies kregen een vragenlijst en een envelop om hun ingevulde vragenlijst terug te bezorgen aan het secretariaat. De ouders van de leerlingen kregen via hun kind een vragenlijst en een envelop. Voor meertalige leerlingen waren er Turkse en Franse vertalingen van de oudervragenlijsten voorzien. De leerlingen brachten de ingevulde vragenlijsten terug naar school. Ongeveer twee weken later werden de leerkrachten-, directie- en oudervragenlijsten opgehaald in de scholen. De leerkrachten en de ouders die de vragenlijst niet hadden ingevuld kregen een herinneringsbrief. Tijdens het project volgden we ook de activiteiten op van de leerlingen terwijl ze werkten in de meertalige digitale leeromgeving die we ontworpen hebben (zie Hoofdstuk 4 over E-Validiv). Zo zagen we bijvoorbeeld hoelang leerlingen deden over een bepaald thema in deze leeromgeving of welke talen ze hiervoor gebruikten.

We hebben de scholen in onze steekproef twee keer bevestigd. De eerste dataverzameling liep van september 2012 tot november 2012 en heeft plaatsgevonden in 67 vestigingsplaatsen, bij 1 761 leerlingen van het vierde leerjaar, 1 562 ouders, 1 255 leerkrachten en 58 directieleden. De tweede dataverzameling liep van april 2014 tot juni 2014 en werd uitgevoerd in dezelfde scholen. Dat resulteerde in een steekproef van 1 648 leerlingen uit het vijfde leerjaar, 1 000 leerkrachten en 56 directieleden (de ouders werden enkel bij de eerste dataverzameling bevestigd). Tijdens deze periode hebben enkele scholen hun deelname voor het project stopgezet of wilden ze min-