

Beleidssamenvatting

Meertaligheid Als Realiteit op School (MARS)

Eentaligheid bestaat niet.

De meertaligheid van iedereen is een realiteit.

Inleiding

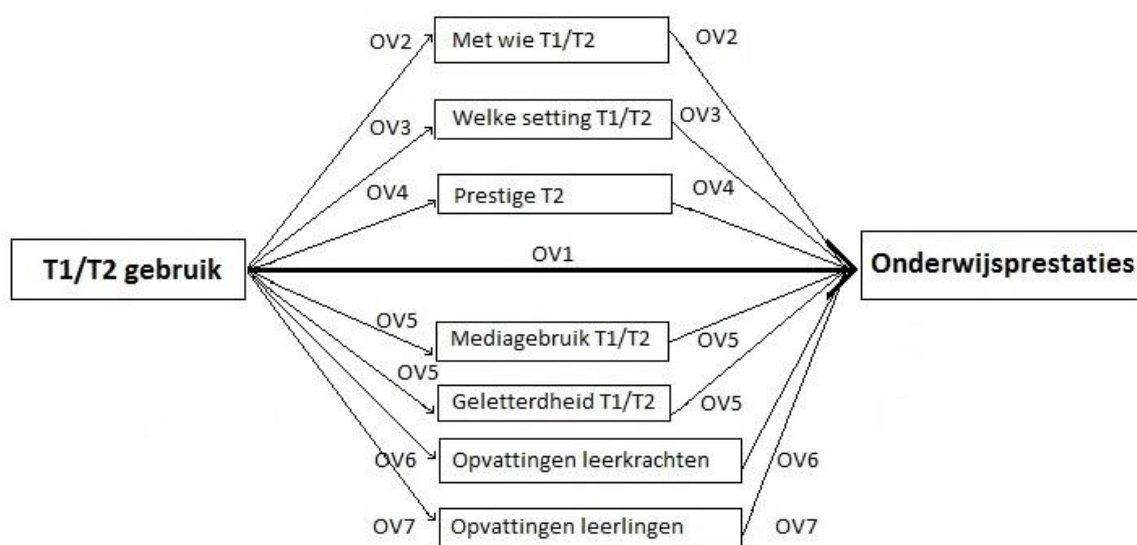
Het OBPWO-project 'Meertaligheid Als Realiteit op School' (MARS) werd, in opdracht van het Ministerie van Onderwijs en Vorming, uitgevoerd door de Universiteit Gent en de Vrije Universiteit Brussel en liep van juli 2013 tot juni 2015.

De onderwijsachterstanden van leerlingen met een andere thuistaal/thuistalen worden vaak gelinkt aan hun talige achtergrond, en 'thuistaal' is een indicator voor Gelijke Onderwijskansen. In Vlaanderen is er echter weinig onderzoek naar de effecten van meertaligheid op onderwijsprestaties. Bovendien beperkt het bestaande onderzoek zich vooral tot een binaire opdeling tussen Nederlandstalige en meertalige leerlingen. Hierdoor werden tot hiertoe tal van aspecten nog niet in acht genomen. Op basis van de beperkingen van deze huidige dichotome meting van meertaligheid hebben we zeven onderzoeksvragen geformuleerd (zie ook figuur 1.1):

1. Wat is de impact van de mate waarin leerlingen meertalig zijn op hun onderwijsprestaties?
2. Zijn er verschillen in onderwijsprestaties naargelang de personen met wie de leerlingen een andere taal spreken?
3. Zijn er verschillen in onderwijsprestaties naargelang de setting waarin de leerlingen een andere taal spreken?
4. Zijn er verschillen in onderwijsprestaties naargelang de taal (en het prestige ervan) die een leerling spreekt?
5. Wat is de impact van meertalige geletterdheid en mediagebruik op onderwijsprestaties?
6. (a) Zijn er verschillen in onderwijsprestaties naargelang de manier waarop leerkrachten meertaligheid percipiëren en omgaan met meertaligheid?
(b) Wordt de omgang en perceptie van meertaligheid door leerkrachten beïnvloed door het meten van en werken rond meertaligheid in klasverband?
7. (a) Zijn er verschillen in onderwijsprestaties naargelang de manier waarop leerlingen meertaligheid percipiëren en waarderen?
(b) Wordt de perceptie van waardering van meertaligheid van leerlingen beïnvloed door het meten van en werken rond meertaligheid in klasverband?

Meertaligheid Als Realiteit op School (MARS)

Onderzoek in opdracht van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming



Figuur 1.1: Schematische voorstelling van de onderzoeksvragen van het MARS-project.

Onderzoeksmethode

Dit onderzoek maakt gebruik van een *mixed-method design*, waarbij de zeven onderzoeksvragen een kwantitatieve én kwalitatieve toetsing krijgen. Het kwantitatieve onderzoek heeft tot doel te bepalen welke factoren kunnen bijdragen aan het beantwoorden van de onderzoeksvragen, namelijk hoe we het talige repertoire van leerlingen en de samenhang daarvan met hun onderwijsprestaties beter in kaart kunnen brengen. De kwantitatieve data die gebruikt worden voor het MARS-onderzoek werden in oktober 2012 verzameld als onderdeel van het Validiv-project (IWT). In het kwalitatieve onderzoek worden de ervaringen en overtuigingen van verschillende stakeholders in kaart gebracht. Zowel van leerlingen, leerkrachten als directies willen we weten hoe de ‘meertalige realiteit’ er voor hen uit ziet en wat we hieruit kunnen leren. Deze data bestaan daarom uit klasobservaties in 12 scholen, interviews met leerkrachten uit 30 scholen, focusgroepen met 100 leerlingen uit 12 scholen en interviews met directies uit 12 scholen.

Resultaten

Het MARS-project tracht de complexe realiteit van het meertalige taalgebruik van leerlingen te schetsen en de samenhang van dit taalgebruik met cognitieve prestaties te ontrafelen. Op basis daarvan doen we vervolgens een aanbeveling om taalgebruik anders en minder dichotoom te gaan meten.

Uit het onderzoek blijkt hoe complex het taalgebruik van meertalige leerlingen in werkelijkheid is. De talige registers van leerlingen lopen door elkaar en zij gaan er zelf flexibel mee om. In de realiteit blijkt het onderscheid thuistaal en schooltaal niet strikt te maken. Leerlingen spreken met ouders, broers en zussen ook vaak Nederlands, gebruiken Nederlandstalige media en kiezen ervoor om te rekenen, te lezen en te schrijven in het Nederlands. Nederlands is bij meertalige leerlingen dus

sterker aanwezig dan leerkrachten en directies vermoeden. Omgekeerd geldt ook dat andere talen dan het Nederlands in realiteit niet alleen thuis maar ook op school worden gesproken.

De metingen van thuistaal in het bestaande onderzoek en in de bevraging voor de financiering van scholen (het werkingsbudget en de omkadering) doen onvoldoende recht aan de complexiteit en de realiteit van het taalgebruik van meertalige leerlingen. Momenteel wordt er uitgegaan van een binaire opdeling: een leerling spreekt thuis (vooral) Nederlands of hij/zij doet dat niet. Bijvoorbeeld voor de financiering wordt de indicator ‘thuistaal niet-Nederlands’ als volgt gedefinieerd:

“De taal die de leerling in het gezin spreekt en die verschilt van de onderwijstaal: daaronder wordt de taal verstaan die de leerling meestal spreekt met moeder, vader of broers en zussen. De taal die de leerling in het gezin spreekt, is niet de onderwijstaal, indien de leerling in het gezin met niemand of in een gezin met drie gezinsleden (de leerling niet meegerekend) met maximum één gezinslid de onderwijstaal spreekt. Broers en zussen worden als één gezinslid beschouwd.”

Uit het MARS-project blijkt hoe moeilijk het voor meertalige leerlingen en hun ouders is om de vraag ‘welke taal spreek je thuis *meestal*?’ te beantwoorden. Dit bevestigt wat de internationale literatuur daarover rapporteert. Leerlingen bewegen zich op een continuüm, van helemaal Nederlandstalig tot helemaal meertalig (Hakuta, 1987). Meertalige leerlingen kunnen zich eender waar op dit continuüm bevinden, het is eerder zeldzaam een twee- of meertalige te vinden die beide of meer talen even goed beheerst. Hoewel ze vaak in één groep worden samengenomen, zijn meertaligen (en dus meertalige leerlingen) zeker geen homogene groep (Mueller Gathercole et al., 2010). Hun talige repertoires zijn dynamisch en hun taalkeuze wordt beïnvloed door een waaier aan factoren (Branum-Martin, Mehta, Carlson, Francis & Goldenberg, 2013). Net omwille van dit dynamische karakter is een dichotome meting onvoldoende om de meertalige realiteit in kaart te brengen. Volgens Blommaert en Backus (2011, p. 21) zijn talige repertoires moeilijk te meten en vast te leggen omdat ze werden verworven in specifieke contexten, op specifieke momenten in het leven, met een specifiek doel. Zij benadrukken dat de meertalige competenties van leerlingen ontwikkeld en georganiseerd zijn rond specifieke ruimtes, activiteiten, situaties, gesprekspartners, topics enzovoort en dus vaak een vloeiend verloop kennen. Het is om die reden dat Blommaert, Collins en Slembrouck (2005) pleiten voor een koerswisseling, weg van het dichotome model en naar een polycentrisch model, een model met meer dan één centrum, wanneer we kijken naar taalgebruik in multiculturele gemeenschappen.

Om tot een voorstel van een verfijndere meting te komen, keken we naar welke factoren in verband met het taalgebruik van leerlingen goede voorspellers zijn van de cognitieve prestaties van leerlingen. Deze cognitieve prestaties werden in het kwantitatieve onderzoek gemeten aan de hand van toetsen begrijpend lezen en wereldoriëntatie.

Leerkrachten en directies leggen de oorzaak van de door hen veronderstelde taalarmoede en het lage schoolsucces vaak in het feit dat leerlingen thuis geen Nederlands spreken. Een opvallende vaststelling van het onderzoek is dat heel wat factoren waarvan leerkrachten vermoeden dat ze samenhangen met schoolprestaties, er eigenlijk niet of weinig toe doen. Leerkrachten verwachten bijvoorbeeld dat meer televisie kijken in het Nederlands samenhangt met betere prestaties. Dat blijkt niet noodzakelijk het geval te zijn. Leerlingen die vaker televisie kijken in het Nederlands, presteren niet noodzakelijk beter voor de toetsen wereldoriëntatie en begrijpend lezen dan leerlingen die minder vaak televisie kijken. In het onderwijsbeleid wordt daarnaast vaak uitgegaan van de

dominante rol die de ‘moeder’ speelt, terwijl uit dit onderzoek blijkt dat eerder het taalgebruik met ‘vader’ een indicator is van onderwijsprestaties van meertalige leerlingen. Meertalige leerlingen die altijd Nederlands spreken met hun papa, scoren significant beter op beide toetsen. We pleiten er echter voor om – gezien de sociale werkelijkheid – in het meetinstrument het heteronormatieve discours te verlaten en te spreken van ‘ouder 1’ en ‘ouder 2’. Naast de taal die leerlingen met ‘papa’ spreken, blijken er nog een aantal andere goede indicatoren van schoolprestaties te zijn, namelijk leesvaardigheid Nederlands, begrip in de andere taal/andere talen en taalgebruik op de speelplaats. Leerlingen die van zichzelf vinden dat ze heel slecht, slecht of middelmatig zijn in het lezen van het Nederlands, scoren significant zwakker dan leerlingen die zichzelf goed of heel goed inschatten voor leesvaardigheid Nederlands. Leerlingen die aangeven de eerste andere taal dan het Nederlands die ze kennen, goed te begrijpen, scoren significant minder goed voor begrijpend lezen. Voor wereldoriëntatie zien we geen verschillen. Voor taalgebruik op de speelplaats zien we dan weer meer significante verschillen tussen de antwoordcategorieën voor wereldoriëntatie dan voor begrijpend lezen, maar het zijn vooral de leerlingen die altijd een andere taal spreken die het zwakst presteren. We stellen daarom voor om ook deze indicatoren op te nemen in het voorstel voor de verfijning van de meting.

Verfijning van de meting van taalgebruik

Algemene aanbevelingen

Vooreerst beveelt het onderzoeksteam aan om de bevraging uit te stellen in de tijd (dus niet direct bij inschrijving, maar pas na enkele weken) tot er een grotere vertrouwensband is opgebouwd tussen een leerling en zijn/haar ouders enerzijds en de school anderzijds. Dit kan het probleem van sociaal wenselijke antwoorden, zoals het door leerkrachten en directies wordt gerapporteerd, al deels ondervangen. Er is ook een groeiende trend in wetenschappelijk onderzoek om leerlingen te betrekken bij het onderzoek; men hanteert een meer participatorische stijl van onderzoeken.

Naast een uitgestelde bevraging, stellen we daarom voor om de leerlingen waar mogelijk zelf actief te betrekken wanneer gevraagd wordt naar hun taalgebruik. Zij kunnen hun taalgebruik het best schetsen vanuit hun belevingswereld. Zij kunnen hun eigen taalgebruik en taalvaardigheden vaak het best inschatten.

Een andere aanpassing van de meting die wordt voorgesteld, is om meerdere meetmomenten (bv. jaarlijks of om de twee jaar) in te voeren. Daardoor wordt er niet alleen een schat aan onderzoeksgegevens verzameld. Het laat ook toe om de veranderingen in taalkeuzegedrag en taalvaardigheid die zich over de jaren ontwikkelen beter in kaart te brengen, zodat bijsturing in financiering en macro- en mesobeleid mogelijk is. Voor scholen wordt door een jaarlijkse meting bovendien duidelijker hoe dynamisch taalontwikkeling en taalkeuzegedrag is.

Tot slot pleiten we ervoor om af te stappen van een dichotome meting en (waar mogelijk) te kiezen voor een meting op een schaal. Voor zelf-ingeschatte taalvaardigheid gaat het continuüm van heel ‘slecht’ naar ‘heel goed’. Voor het taalgebruik met de ouders en op de speelplaats gaat het continuüm van ‘altijd Nederlands’ tot ‘altijd een andere taal/andere talen’. De analyse van de

taalpaspoorten die leerlingen invulden voor het MARS-onderzoek leert ons dat het onderscheid thuistaal en schooltaal niet eenvoudig te maken is en dat leerlingen vaak drie talen of meer actief gebruiken, vandaar dat het meervoud ‘andere talen’ werd opgenomen in de antwoordopties. Het is aangewezen de verschillende antwoordopties bij de vragen te behouden. De verschillende antwoordopties laten toe dat een leerling zijn/haar antwoord kan nuanceren. Het gaat niet om ofwel Nederlands ofwel een andere taal, aangezien in de realiteit heel wat leerlingen meerdere talen combineren. De onderzoeksresultaten zijn bovendien gebaseerd op vijf antwoordopties. Wanneer er in antwoordopties geschrapt wordt, geeft dat mogelijk een vertekend beeld.

Meting op drie niveaus

Deze algemene aanbevelingen stellen we voor om zo veel mogelijk mee te nemen. Vertrekkend van de hogergenoemde factoren die uit ons onderzoek naar voren kwamen, stellen we voor om een verfijndere meting te hanteren op drie verschillende niveaus.

1. een meting die gebruikt kan worden voor financiering;
 2. een meting voor grootschalig onderzoek; en
 3. een meting die eerder bruikbaar is op een specifiek niveau, het niveau van de school.
- 1) Voor de meting voor **financiering** stellen we een vragenlijst voor met vragen die peilen naar:
- taalgebruik van de leerling met ouder 1 en ouder 2;
 - taalvaardigheid Nederlands van de leerling: uit het onderzoek kwam vooral het peilen naar leesvaardigheid naar voren als belangrijke indicator. Omdat kinderen op jonge leeftijd nog niet kunnen lezen, stellen we voor om deze indicator slechts mee te nemen in een meting vanaf de leeftijd van 9-10 jaar. Als voor een jaarlijkse of tweejaarlijkse meting wordt gekozen, stellen we voor om deze indicator niet te meten vóór die leeftijd, maar wel erna;
 - taalvaardigheid in de andere ta(a)l(en) die leerlingen gebruiken: hier stellen we voor om deze indicator te meten via de ouders tot de leeftijd van 9-10 jaar. Vanaf die leeftijd zou die indicator in kaart kunnen worden gebracht via zelfinschatting bij leerlingen en/of inschatting door ouders.

Dit scenario beschouwen we als het ideale voor deze meting. Indien er echter voor een beperkter scenario zou worden geopteerd, stellen we voor om de derde indicator (taalvaardigheid in andere talen) weg te laten. Het argument is hiervoor dat de effectgrootte kleiner is dan de twee andere indicatoren.

- 2) Voor de meting voor **grootschalig onderzoek** stellen we voor om in een vragenlijst minimaal naar de volgende aspecten te peilen:
- taalgebruik van de leerling met ouder 1 en ouder 2;
 - taalvaardigheid Nederlands van de leerling: hier geldt dezelfde redenering als bij meting voor financiering;
 - taalvaardigheid in de andere ta(a)l(en) die leerlingen gebruiken: ook hier geldt dezelfde opmerking als bij de meting voor financiering;
 - taalgebruik van de leerling op de speelplaats. Voor financiering is het niet echt relevant om deze variabele mee te nemen. Taalgebruik op de speelplaats is eerder

onderhevig aan het schoolbeleid. Maar voor grootschalig onderzoek (gegeven de belangrijke effectgrootte) stellen we voor om deze factor mee in kaart te brengen. Uit ons onderzoek is gebleken dat hij belangrijke informatie oplevert en sterk samenhangt met cognitieve afhankelijke variabelen.

3) Voor de meting voor **specifieke doeleinden**:

- Taalgebruik van de leerling met ouder 1 en ouder 2: scholen die een sterk (meer)talenbeleid willen voeren, kunnen zelf ook op meerdere momenten peilen naar taalgebruik met ouders. Dit kan op een kwantitatieve manier, zoals hierboven beschreven. Maar de school kan dit ook doen op een meer kwalitatieve manier (door gesprekken met ouders en leerlingen; bv. de methodiek van taalpaspoorten: zie verder),
- taalvaardigheid Nederlands van de leerling: (socio)linguïstisch onderzoek geeft aan dat geletterdheid een belangrijke factor is voor schoolsucces. Daarom stellen we voor dat scholen (zowel kwantitatief als kwalitatief) de leesvaardigheid van kinderen goed in kaart brengen vanaf de leeftijd dat kinderen met hun eerste geletterdheidsactiviteiten beginnen. Dit kan zelfs al vanaf de derde kleuterklas als er aan pregeletterdheid wordt gewerkt;
- taalvaardigheid in de andere ta(a)l(en) die leerlingen gebruiken: ook deze variabele kunnen scholen zowel kwantitatief als kwalitatief in kaart brengen;
- taalgebruik van de leerling op de speelplaats: aangezien deze variabelen ook een voorspeller blijkt te zijn, is het belangrijk dat scholen een goed doordacht en proactief meertaligheidsbeleid op de speelplaats uitwerken en monitoren.

Uit de gesprekken met leerkrachten en directies blijkt dat zij de informatie over de andere talen die leerlingen spreken naast het Nederlands, waardevol vinden. Zij geven zelf aan dat wanneer die informatie op een formeel moment gevraagd wordt (bv. bij inschrijving van een leerling op school), ouders vaak sociaal wenselijk antwoorden.

Wanneer leerkrachten een gedetailleerd en genuanceerd beeld willen van het taalgebruik van leerlingen, kunnen zij een didactische activiteit in hun klas opzetten, zoals het werken met taalpaspoorten of een kringgesprek. De voordelen hiervan zijn dat leerkrachten een beeld krijgen van het taalgebruik van leerlingen, een positievere houding aannemen ten aanzien van deze kinderen, wat belangrijk is voor het zelfvertrouwen, welbevinden en de motivatie en dat leerlingen ook het gevoel hebben dat hun talen op school welkom zijn. Dit zorgt ervoor dat leerlingen zich goed voelen op school. En wie zich goed voelt, komt beter aan leren toe.

Er kan een activiteit voor alle leerlingen opgezet worden, ook voor leerlingen die het Nederlands als moedertaal hebben. Uit het MARS-project blijkt namelijk dat ook deze leerlingen over een heel register aan talen beschikken (denk maar aan dialecten, geheime talen of Engels dat zij vaak gebruiken voor/op (sociale) media). Zij zijn dus niet zo eentalig als vaak gesteld wordt. Leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands zijn meer meertalig en meer Nederlandstalig dan wordt verondersteld en moedertaalsprekers Nederlands zijn minder eentalig en meer meertalig dan gedacht.

Aanbevelingen

Aanbevelingen op klas- en schoolniveau

1. Omslag in het denken over meertaligheid

Uit de analyses van de interviews met leerkrachten en directies blijkt dat meertaligheid (of specifieker: minderheidstalen) nog weinig als een talent van leerlingen wordt gezien of als een potentieel hulpmiddel. Als we willen dat leerkrachten meertaligheid als een troef gaan zien, kunnen de didactische activiteiten zoals beschreven in de verfijndere meting of gelijkaardige werkvormen hen daarbij op weg helpen. Tijdens het onderzoek bleek dit niet alleen een handig middel om een beeld te vormen van de complexiteit van het taalgebruik van alle leerlingen, maar het maakt het ook bespreekbaar. Daarnaast kwamen in de bespreking van de onderzoeksvragen regelmatig overtuigingen van leerkrachten en directie aan bod die door de inhoud van de taalpaspoorten werd tegengesproken (bv. het gebruik van het Nederlands thuis). Taalpaspoorten kunnen leerkrachten dus helpen bij het begrijpen van de talige realiteit van de leerlingen en bij het aanpassen van hun overtuigingen hierrond.

Secundair onderwijs verwijst naar lager onderwijs voor het benutten van meertaligheid, lager verwijst naar kleuteronderwijs en kleuterleerkrachten zouden op hun beurt naar de voorschoolse opvang of het gezin kunnen verwijzen. Maar talen benutten en waarderen kan op elk niveau. Dat betekent niet dat elk niveau even intens met thuistalen hoeft bezig te zijn. In het talenbeleid van een school kan bijvoorbeeld een evolutie geschetst worden naarmate leerlingen vorderen in het Nederlandstalig onderwijs. Schoolteams kunnen kiezen welke acties bij hun specifieke schoolsituatie passen. Ook secundaire scholen kunnen hiervoor bijvoorbeeld inspiratie vinden in het *Handboek Taalbeleid Secundair Onderwijs* van Bogaert en Van den Branden (2011), want ook in de hogere jaren van het onderwijs kunnen thuistalen ondersteunend werken. Dit houdt in dat een school het veeltalige repertoire van leerlingen benut om de kansen tot het verwerven van kennis te vergroten (Sierens & Van Avermaet, 2014).

2. Motivatie van (meertalige) leerlingen verhogen

Uit de triangulatie van de onderzoeksresultaten bleek de motivatie van meertalige leerlingen een belangrijke factor te zijn in het verhogen van hun prestaties. Die motivatie verhogen kan door in te zetten op hun welbevinden en door te werken aan een positief zelfbeeld, waarbij hun thuista(a)len niet negatief benaderd of zelfs bestraft worden. Taal en identiteit hangen sterk samen. Wanneer we de taalvaardigheid Nederlands van leerlingen willen versterken, zullen we dit niet bereiken door hen enkel onder te dompelen in een verplicht taalbad. Het submersiemodel is lange tijd het dominante paradigma geweest, maar empirisch onderzoek toont dat dit geen onverdeeld succes was (Sierens & Van Avermaet, 2015). De discussie die wordt gevoerd, is vaak een binaire discussie tussen ofwel een taalbad ofwel meertalig onderwijs. Dergelijke discussies zijn weinig productief. Sierens en Van Avermaet (2015) stellen daarom een aanpak van *functioneel veeltalig leren* voor om die binaire discussie te overstijgen. Bij functioneel veeltalig leren worden de talige repertoires van leerlingen op

een positieve manier gebruikt om hun (academische) ontwikkeling te versterken. We pleiten dan ook voor het positief benaderen van thuistalen om het welbevinden en de motivatie van leerlingen te verhogen en van daaruit te werken aan goede onderwijsprestaties van elke leerling.

Aanbevelingen op beleidsniveau

1. Reik scholen een kader aan om de middelen optimaal te gebruiken

Tijdens de interviews vroegen we aan leerkrachten en directies wat zij vinden van thuistaal als indicator voor financiering en de manier waarop die indicator gemeten wordt.

Enkele leerkrachten en directies stellen dat in een gezin dat thuis bijvoorbeeld Frans spreekt, maar waarvan de ouders hoogopgeleid zijn, die thuistaal geen probleem *hoeft* te vormen voor de schoolprestaties, noch voor de taalvaardigheid Nederlands. Onbewust of impliciet legt men dus een verband tussen thuistaal en sociale achtergrond.

Wanneer scholen gefinancierd worden voor leerlingen die thuis een andere taal spreken, wordt impliciet de boodschap meegegeven dat ‘anderstaligheid’ of ‘meertaligheid’ op zich een probleem vormt voor schoolsucces. Een causale relatie tussen een thuistaal anders dan het Nederlands en schoolprestaties kan op basis van het MARS-onderzoek niet getrokken worden. Thuistaal blijkt uit de kwantitatieve analyses in sommige gevallen een goede **indicator** te zijn om uit te maken voor welke leerlingen scholen extra middelen nodig hebben.

Omdat dit in enkele interviews met directies en leerkrachten uitdrukkelijk aan bod kwam, concluderen we dat wat er gedaan wordt met de extra middelen vaak doorslaggevender is dan het feit of er een leerling meer of minder in de telling zit. Wanneer het meetinstrument wordt verfijnd en een bepaalde school voor één leerling meer gefinancierd wordt dan voorheen, zal dit weinig effect hebben op de onderwijsprestaties van meertalige leerlingen als die middelen niet vooral efficiënt worden ingezet. De onderzoekers pleiten er daarom voor om scholen een kader aan te reiken waarin aangegeven wordt hoe de middelen optimaal kunnen worden gebruikt. Interactie tussen scholen en experts kan helpen om een plan van aanpak op te stellen. Dat we samen met leerkrachten en directies pleiten voor gekleurde middelen betekent uiteraard niet dat die middelen exclusief naar een specifieke doelgroep van leerlingen moeten gaan. Scholen moeten worden gestimuleerd in het opzetten van een goed meertalig beleid en leerkrachten moeten worden geprofessionaliseerd voor het werken aan een geïntegreerde aanpak in de meertalige klaspraktijk.

2. Professionaliseer scholen en schoolactoren

Jammer genoeg blijkt er nog al te vaak een gebrek aan kennis binnen het onderwijs over hoe processen van taalverwerving verlopen. Daarenboven komt uit de analyses van de interviews met leerkrachten naar boven dat er weinig leerkrachten zijn die bij- en/of nascholingen over het thema meertaligheid volgen of gevolgd hebben. Er is nog opvallend veel onwetendheid bij leerkrachten én directies over dit thema. Uit de observaties blijkt dat de thuistaal van leerlingen, of alle andere talen die leerlingen spreken, nog weinig worden ingezet om instructie te verduidelijken. Meertaligheid kan echter als een troef voor leerlingen, maar ook voor de klaspraktijk gezien worden. Van Avermaet,

Meertaligheid Als Realiteit op School (MARS)

Onderzoek in opdracht van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming

Slembrouck en Simon-Vandenbergen (in press) pleiten ervoor om leerkrachten te helpen bij het ‘functioneel meertalig leren’ (Sierens & Van Avermaet, 2014), waarbij het meertalig register van leerlingen wordt ingezet om hun schoolsucces te bevorderen. Het is dan ook de aanbeveling van dit onderzoeksrapport om alternatieve onderwijsaanpakken te stimuleren door nascholingen aan te bieden rond het thema meertaligheid aan leerkrachten en lerarenopleiders enerzijds, en leerkrachten de ruimte te geven en te ondersteunen in het experimenteren met dit meertalig leren anderzijds. Uit het Thuistaalproject (Ramaut et al., 2013) is gebleken dat overtuigingen van leerkrachten vooral door hun ervaringen worden gewijzigd.

3. Onderzoek de mismatch in verwachtingen tussen ouders en schoolactoren

Tijdens de interviews wijzen enkele leerkrachten en directies in de richting van de meertalige ouders wanneer zij het hebben over de onderwijsprestaties van leerlingen. Volgens hen hebben meertalige ouders hogere of zelfs te hoge verwachtingen wat betreft de studiekeuze en -loopbaan van hun kinderen dan ‘Nederlandstalige ouders’. Volgens enkele leerkrachten verwachten meertalige ouders van de school dat ze hun kinderen Nederlands leert, terwijl leerkrachten en directies op hun beurt van de ouders verwachten dat er een groter aanbod Nederlands is thuis. Daarnaast wordt ouderbetrokkenheid bij het leerproces van meertalige leerlingen vaak aangehaald als een actiepoint waar leerkrachten en directies veel belang aan hechten en tijd en energie in steken. Tot slot blijkt dat meer dan de helft van de deelnemende scholen een positief engagement ten opzichte van de onderwijstaal verwacht van de ouders (ook in de vrije tijd), terwijl slechts vijf scholen in hun reglement aangeven de meertaligheid van ouders en leerlingen op school te erkennen en met respect te benaderen. Uit al deze voorbeelden blijkt dat er een mismatch bestaat tussen de verwachtingen van ouders enerzijds, en de verwachtingen van leerkrachten en directies anderzijds. Hoewel er al coachingstools bestaan die scholen kunnen ondersteunen in het versterken van hun ouderbetrokkenheid (zie <http://samenmetouders.be>), lijkt het aangewezen de verwachtingen te onderzoeken van leerkrachten, directies en ouders in het algemeen, maar meertalige ouders in het bijzonder. Door deze verwachtingen ten opzichte van elkaar in kaart te brengen, kunnen vervolgens manieren aangereikt worden om deze op elkaar af te stemmen.

Onderzoeksteam

MARS

Promotor: Prof. dr. Piet Van Avermaet (Steunpunt Diversiteit & Leren - Universiteit Gent)

Co-promotoren: Prof. dr. Orhan Agirdag (KU Leuven & Universiteit van Amsterdam)

Prof. dr. Stef Slembrouck (Universiteit Gent)

Prof. dr. Esli Struys (Vrije Universiteit Brussel)

Prof. dr. Piet Van de Craen (Vrije Universiteit Brussel)

Prof. dr. Mieke Van Houtte (Universiteit Gent)

Projectmedewerkers: Fauve De Backer (Universiteit Gent)

Audrey De Smet (Vrije Universiteit Brussel)

Celine Mertens (Universiteit Gent)

Lilith Van Biesen (Vrije Universiteit Brussel)

Evelien Van Hulle (Universiteit Gent)

