

Evaluatieonderzoek van het project ‘Thuis taal in onderwijs’ (2009-2012)

Eindrapport

Maart 2013

Een onderzoek in opdracht van het Departement Onderwijs en Opvoeding van de Stad Gent

Onderzoekers:

Griet Ramaut, Centrum voor Taal & Onderwijs – Katholieke Universiteit Leuven

Sven Sierens, Steunpunt Diversiteit & Leren – Universiteit Gent

Katrien Bultynck, Centrum voor Taal & Onderwijs – Katholieke Universiteit Leuven (t.e.m. augustus 2009)

Onderzoekersleiding:

Prof. dr. Piet Van Avermaet, Steunpunt Diversiteit & Leren – Universiteit Gent

Prof. dr. Stef Slembrouck, Vakgroep Taalkunde – Universiteit Gent

Dr. Koen Van Gorp, Centrum voor Taal & Onderwijs – Katholieke Universiteit Leuven

Dr. Machteld Verhelst, Centrum voor Taal & Onderwijs – Katholieke Universiteit Leuven (t.e.m. augustus 2011)



INHOUDSOPGAVE

DANKWOORD	1
INLEIDING	3
HOOFDSTUK 1 OPDRACHT EN ALGEMENE ONDERZOEKSVRAGEN	5
1.1 Opdracht.....	5
1.2 Onderzoeksdesign: onderzoeksvariabelen en onderzoeksvragen.....	6
1.2.1 Onderzoeksvariabelen.....	6
1.2.2 Algemene onderzoeksvragen.....	7
HOOFDSTUK 2 ONDERZOEKSMETHODEN	9
2.1 Onderzoeksdesign	9
2.2 Onderzoeksmethoden.....	10
2.2.1 Leerlingen	11
2.2.2 Leerkrachten.....	23
2.2.3 Schoolinterne coördinatoren en externe begeleiders	32
2.2.4 Ouders	34
HOOFDSTUK 3 EFFECTEN OP LEERLINGEN (OUTPUT)	39
3.1 Doelstelling A: niet-cognitieve effecten op leerlingen.....	39
3.1.1 Doelstelling A: niet-cognitieve effecten op leerlingen – psychosociaal functioneren (individuele bevraging via leerkrachten).....	40
3.1.2 Doelstelling A: niet-cognitieve effecten op leerlingen – betrokkenheid in de klas (individuele bevraging via leerkrachten).....	49
3.1.3 Doelstelling A: niet-cognitieve effecten op leerlingen (indirecte kwantitatieve peiling via leerkrachten).....	53
3.2 Doelstelling A: cognitieve effecten op leerlingen	63
3.2.1 Doelstelling A: cognitieve effecten op leerlingen – directe kwantitatieve meting.....	63
3.2.2 Doelstelling A: cognitieve effecten op leerlingen – indirecte kwantitatieve peiling via leerkrachten	67
3.3 Doelstelling B: niet-cognitieve effecten op leerlingen	76
3.3.1 Doelstelling B: niet-cognitieve effecten op leerlingen – psychosociaal functioneren (individuele bevraging via leerkrachten).....	76
3.3.2 Niet-cognitieve effecten op leerlingen: betrokkenheid in de klas (individuele bevraging via leerkrachten).....	82
3.3.3 Op zoek naar mogelijke verklaringen.....	86
3.4 Doelstelling B: cognitieve effecten op leerlingen.....	88

3.4.1 Cognitieve effecten op leerlingen: eindmeting Turks	89
3.4.2 Cognitieve effecten op leerlingen: eindmeting Nederlands	92
3.4.3 De uitblijvende opbrengst van Doelstelling B: mogelijke verklaringen.....	97
3.5 Leerlingeffecten kwalitatief gepeild: Doelstelling A en B.....	100
3.5.1 Doelstelling A: niet-cognitieve effecten kwalitatief gepeild	100
3.5.2 Doelstelling A: cognitieve effecten kwalitatief gepeild	104
3.5.3 Doelstelling B: niet-cognitieve effecten kwalitatief gepeild	105
3.5.5 Samenvatting: vergelijking kwalitatieve en kwantitatieve peiling.....	108
3.6 Samenvatting.....	109
3.6.1 Doelstelling A: niet-cognitieve effecten op leerlingen	109
3.6.2 Doelstelling A: cognitieve effecten op leerlingen	110
3.6.3 Doelstelling B: niet-cognitieve effecten op leerlingen	111
3.6.4 Doelstelling B: cognitieve effecten op leerlingen.....	112
HOOFDSTUK 4 VERANDERINGEN BIJ LEERKRACHTEN (PROCES).....	115
4.1 Veranderingen in het handelen van leerkrachten	115
4.1.1 Veranderingen in het handelen van leerkrachten: kwantitatieve analyse	115
4.1.2 Veranderingen in het handelen van leerkrachten: kwalitatieve analyse.....	131
4.2 Veranderingen in opvattingen en houdingen van leerkrachten	164
4.2.1 Veranderingen in de opvattingen van leerkrachten: kwantitatieve analyse	164
4.2.2 Veranderingen in de opvattingen van leerkrachten: kwalitatieve analyse.....	177
4.3 Succesfactoren op klasniveau	186
4.3.1 Een krachtige leeromgeving als voedingsbodem voor de thuis taal.....	187
4.3.2 Omgaan met gevoel van controleverlies.....	188
4.3.3 Gevoel van urgentie bij de leerkracht	188
4.3.4 Omgaan met taaldominante groepen in de klas.....	189
4.3.5 Stabiele leeromgeving (zelfde leerjaar, klassamenstelling)	190
4.3.6 Samenvatting.....	190
4.4 Samenvatting.....	191
4.4.1 Veranderingen in het handelen van leerkrachten: kwantitatieve analyse	191
4.4.2 Veranderingen in het handelen van leerkrachten: kwalitatieve analyse.....	192
4.4.3 Veranderingen in de opvattingen van leerkrachten: kwantitatieve analyse	194
4.4.4 Veranderingen in de opvattingen van leerkrachten: kwalitatieve analyse.....	195
4.4.5 Succesfactoren op klasniveau	196
HOOFDSTUK 5 PROCESSEN EN VERANDERINGEN OP SCHOOLNIVEAU (INCL. BEGELEIDING)	199

5.1	Structuren en acties op schoolniveau	199
5.1.1	Overleg en communicatie (schoolintern).....	202
5.1.2	Begeleiding en coaching (schoolintern)	206
5.1.3	Initiatieven en projecten (schoolintern).....	211
5.1.4	Communicatie en participatie (schoolextern).....	218
5.1.5	Ondersteuning, overleg en nascholing (schoolextern)	220
5.1.6	Nevenacties en niet-bedoelde positieve veranderingen	228
5.1.7	Afsluitende beschouwing	230
5.2	Schoolleiding in het Thuis taalproject	232
5.2.1	Schoolleiding in het Thuis taalproject: de trekkende figuren in de scholen	232
5.2.2	Samenvatting.....	233
5.3	De schoolbegeleiding in het Thuis taalproject	234
5.3.1	De rol en positie van de projectbegeleiding.....	234
5.3.2	Projectbegeleiding en pedagogische begeleiding	240
5.3.3	Netoverschrijdende samenwerking	243
5.3.4	Samenvatting.....	245
5.4	Ondersteuning ervaren door de leerkrachten: kwantitatieve peiling	248
5.4.1	Prioriteit van het Thuis taalproject op school	249
5.4.2	Informatie over de doelstellingen van het Thuis taalproject	251
5.4.3	Frequentie van ondersteuning	254
5.4.4	Samenvatting.....	261
5.5	Succes- en faalfactoren op schoolniveau	262
5.5.1	Leiderschap.....	263
5.5.2	Prioritering en 'sense of urgency'	264
5.5.3	Draagvlak (gedeelde visie).....	268
5.5.4	Samenwerking en overleg	269
5.5.5	Implementatie Doelstelling B	270
5.5.6	Samenvatting.....	272
5.6	Samenvatting en concluderende beschouwing	275
5.6.1	Structuren en acties op schoolniveau	275
5.6.2	Schoolleiding in het Thuis taalproject	276
5.6.3	Schoolbegeleiding in het Thuis taalproject	277
5.6.4	Ondersteuning ervaren door de leerkrachten: kwantitatieve peiling	280
5.6.5	Succes- en faalfactoren op schoolniveau	281

5.6.6 Concluderende beschouwing	284
HOOFDSTUK 6 OUDERS (PROCES)	287
6.1 Inleiding	287
6.2 Achtergrondkenmerken van de bevroegde ouders.....	287
6.3 Taalattitudes en opvattingen van ouders over meertaligheid.....	288
6.3.1 Taalattitudes van ouders: belang van het Nederlands en de thuistaal.....	289
6.3.2 Opvattingen van ouders over thuistaal op school	294
6.3.3 Percepties van leerkrachten over de attitudes van ouders	306
6.4 Ouderbetrokkenheid op school.....	308
6.4.1 Communicatie tussen school en ouders	309
6.4.2 Betrokkenheid van ouders bij huiswerk en opvoeding van kinderen	317
6.4.3 Betrokkenheid van ouders bij activiteiten op school	322
6.5 Op zoek naar verklaringen.....	324
6.6 Samenvatting.....	326
6.6.1 Taalattitudes en opvattingen van ouders over meertaligheid.....	326
6.6.2 Ouderbetrokkenheid op school.....	327
6.6.3 Op zoek naar verklaringen.....	329
HOOFDSTUK 7 SYNTHESE EN CONCLUSIES.....	331
7.1 Synthese van de voornaamste bevindingen	331
7.1.1 Effecten op leerlingen	331
7.1.2 Veranderingen bij leerkrachten.....	335
7.1.3 Processen en veranderingen op schoolniveau (incl. begeleiding)	338
7.1.4 Ouders	343
7.2 Een nabeschuiving bij wijze van conclusie: naar een hogere effectiviteit van Doelstelling A	345
7.2.1 Thuistaal als bron van welbevinden: minder vanzelfsprekend in het lager onderwijs.....	345
7.2.2 Thuistaal als hefboom voor cognitief leren: minimale en variabele praktijk.....	346
7.2.3 Thuistaal als hefboom voor cognitief leren: de nood aan intensieve coaching van leerkrachten op de klasvloer	347
7.2.4 Draagkracht, projectmoeheid en schoolbeleid	348
AANGEHAALDE LITERATUUR.....	351
BIJLAGEN	355
Bijlage 1	357
Bijlage 2	367

DANKWOORD

Tal van personen, instellingen en organisaties hebben bijgedragen tot het opzetten en uitvoeren van het evaluatieonderzoek naar het project 'Thuis taal in onderwijs', waarvan hier het eindrapport voorligt. Het is bijna onmogelijk alle participanten in dit bestek bij de naam te noemen: het zou uitmonden in een al te lange opsomming en bovendien willen we niet het risico lopen ook maar iemand te vergeten. We houden het daarom in het onderstaande bij een vermelding in algemene termen.

Wij zijn allereerst de directies, leerkrachten, leerlingen en andere schoolactoren van de in het onderzoek betrokken scholen dankbaar voor de gelegenheid die zij ons hebben geboden om in de voorbije jaren onderzoeksactiviteiten te verrichten in de school en de klas.

Wij zijn tevens bijzondere dank verschuldigd aan de ouders die hun toestemming hebben verleend voor de afname van een interview en die ons in vele gevallen gastvrij ontvingen bij hen thuis.

Verder zijn we ook de begeleiders erkentelijk voor hun aandeel in het onderhavige onderzoek: de projectmedewerkers van de Pedagogische Begeleidingsdienst Stad Gent (PBD), evenals de betrokken pedagogisch koepelbegeleiders van de PBD en de Diocesane Pedagogische Begeleidingsdienst (DPB).

Daarnaast danken we alle collega's die ons in de loop van het onderzoek hebben ondersteund met goede raad en blijken van belangstelling en aanmoediging.

Onze dank gaat ten slotte uit naar het Departement Onderwijs en Opvoeding van de Stad Gent (DOOSG) voor het toekennen van de onderzoeksopdracht.

Het onderzoeksteam

INLEIDING

Als we om ons heen kijken, kunnen we niet anders dan vaststellen dat onze samenleving veelalig en zeer divers is geworden. In de centrumsteden zijn andere talen dan het Nederlands alom aanwezig op straat, op de tram, in de winkel. Steeds meer kinderen groeien op in een gezin waar meer dan één taal wordt gesproken en gebruiken dagelijks verscheidene talen en taalvariëteiten in hun omgang met anderen. Meertaligheid manifesteert zich op diverse terreinen: in de media, op de werkvloer, in het onderwijs. Ook op de Vlaamse schoolbanken is meertaligheid een feit wanneer we naar de achtergrond van veel leerlingen kijken. De 'taalbagage' die veel kinderen met zich meedragen is verscheiden en gevarieerd. Daartegenover staat dat de roep om kennis van het Nederlands steeds luider klinkt, doordat het Standaardnederlands de instructietaal is in het Vlaamse onderwijs en als hefboom fungeert voor maatschappelijke integratie en werk.

De vraag rijst dan ook hoe met die meertalige werkelijkheid moet en kan worden omgegaan in het onderwijs. Is het wenselijk dat scholen rekening houden met het meertalige repertoire dat aanwezig is onder de leerlingen? Kunnen leerkrachten en scholen de veelvoudige 'taalbagage' die kinderen met zich meebrengen, benutten in het leerproces? Er bieden zich heel wat mogelijkheden aan. Een school kan ervoor kiezen om het gebruik van andere talen dan het Standaardnederlands te verbieden op de speelplaats of in de klas. Een school kan niets doen en de zaken op zijn beloop laten. Een school kan er bewust voor kiezen om het gebruik van verschillende talen en taalvariëteiten toe te laten op de speelplaats maar niet in de klas. Een school kan de meertalige repertoires van kinderen ook gebruiken om hen te ondersteunen in hun leerproces, in te haken op aanwezige voorkennis, achtergronden van leerlingen beter te leren kennen. Een school kan er – met verschillende doelen voor ogen – ook bewust voor kiezen om via onderwijs in de thuis talen de vaardigheid in die talen van kinderen op school te verhogen. Dit zijn slechts een aantal van de mogelijke beleidskeuzes die een school kan maken met betrekking tot het omgaan met taaldiversiteit op school. Wat de impact is van dergelijke beleidskeuzes op de leerprestaties, het welbevinden en de betrokkenheid van leerlingen in de basisschool is nauwelijks iets geweten binnen de Vlaamse context. Hierin wil dit onderzoeksrapport verandering brengen.

Het onderhavige rapport legt de resultaten voor van een onderzoek dat in opdracht van het Departement Onderwijs en Opvoeding van de Stad Gent (DOOSG) liep van januari 2009 tot en met december 2012. Dit onderzoek had tot doel het netoverschrijdende project 'Thuis taal in onderwijs' door middel van wetenschappelijk onderzoek te evalueren. Met dit evaluatieonderzoek wilde de DOOSG kunnen vaststellen of 'aandacht voor de thuis taal binnen onderwijs en opvang' een invloed heeft op de schoolresultaten, de motivatie en het welbevinden van allochtone kinderen. In een vooronderzoek werden de krijtlijnen van het evaluatieonderzoek uitgetekend (Bultynck & Sierens, 2008).

In dit verslag brengen we de resultaten van circa vier jaar onderzoek gevoerd in de vier scholen van het project 'Thuis taal in onderwijs' en in een vergelijkingsgroep van Gentse basisscholen. De in het project betrokken opvanginitiatieven maakten geen deel uit van het onderzoek.

In hoofdstuk één formuleren we de opdracht en de onderzoeksvragen. Hoofdstuk twee beschrijft de methodologie van het onderzoek met een voorstelling van het onderzoeksdesign en een beschrijving

van de onderzoeksmethodes per groep van participanten in het onderzoek (leerlingen / leerkrachten / schoolinterne coördinatoren en externe begeleiding / ouders). In hoofdstukken drie tot en met zes worden de onderzoeksresultaten gepresenteerd. In Hoofdstuk drie onderzoeken we de niet-cognitieve en cognitieve effecten van het Thuis taalproject op leerlingniveau. In Hoofdstuk vier gaan we na wat de impact is van het project op het handelen en de opvattingen van de betrokken leerkrachten. Hoofdstuk vijf bespreekt de processen en veranderingen op schoolniveau, inclusief de rol van de begeleiding. In Hoofdstuk zes gaan we na welke veranderingen het project teweeg gebracht heeft bij de betrokken ouders. We ronden het rapport af in Hoofdstuk zeven met een synthese en conclusies.

HOOFDSTUK 1 OPDRACHT EN ALGEMENE ONDERZOEKSVRAGEN

1.1 Opdracht

De opdracht, uitgeschreven door Het Departement Onderwijs en Opvoeding van de Stad Gent (DOOSG), had tot doel het netoverschrijdende project 'Thuis taal in onderwijs' (voortaan in de tekst afgekort tot 'Thuis taalproject') door middel van wetenschappelijk onderzoek te evalueren. Het betreffende project dat loopt van 2008 tot 2013 is opgezet onder zijn impuls en heeft als doel om schoolse vaardigheden te ontwikkelen via de thuis taal (zie ook Heyerick, 2008 voor een verantwoording van het project).

Het project beoogt in zijn aangepaste omschrijving twee primaire doelstellingen:

- A. De ontwikkeling van een positieve taalattitude ten aanzien van het Nederlands en alle andere talen die op school vertegenwoordigd zijn door
 - het erkennen en waarderen van alle aanwezige talen en het creëren van een positief beeld op de eigen sociaal-culturele achtergrond en op die van de anderen, wat een positieve invloed kan hebben op het welbevinden van alle kinderen
 - het benutten van de thuis taal, wat de Nederlandse taalvaardigheid van de kinderen kan bevorderen.

- B. Een betere aansluiting vanuit de thuis taal op het Nederlandstalig onderwijs voor Turkse kleuters en kinderen in de eerste graad van het lager onderwijs door
 - aandacht te besteden aan de ontwikkeling van de thuis taal van de Turkse kinderen, ook tijdens de lessen
 - het bekomen van een betere ontwikkeling van het Nederlands als onderwijstaal via eerst alfabetisering in de meer ontwikkelde thuis taal.

Alle vier de projectscholen werken aan Doelstelling A, twee van de vier scholen streven zowel Doelstelling A als Doelstelling B na.

De opdrachtgever wilde via deze onderzoeksopdracht een antwoord op de volgende vragen:

- *Hoe vergroten de kansen op schoolsucces bij de leerlingen van de projectscholen in het project 'Thuis taal in onderwijs'?*

- *Welke kenmerken in de leeromgeving van de projectscholen dragen daar al of niet toe bij?*

Het onderzoek moest zowel een antwoord geven op vragen die samenhangen met

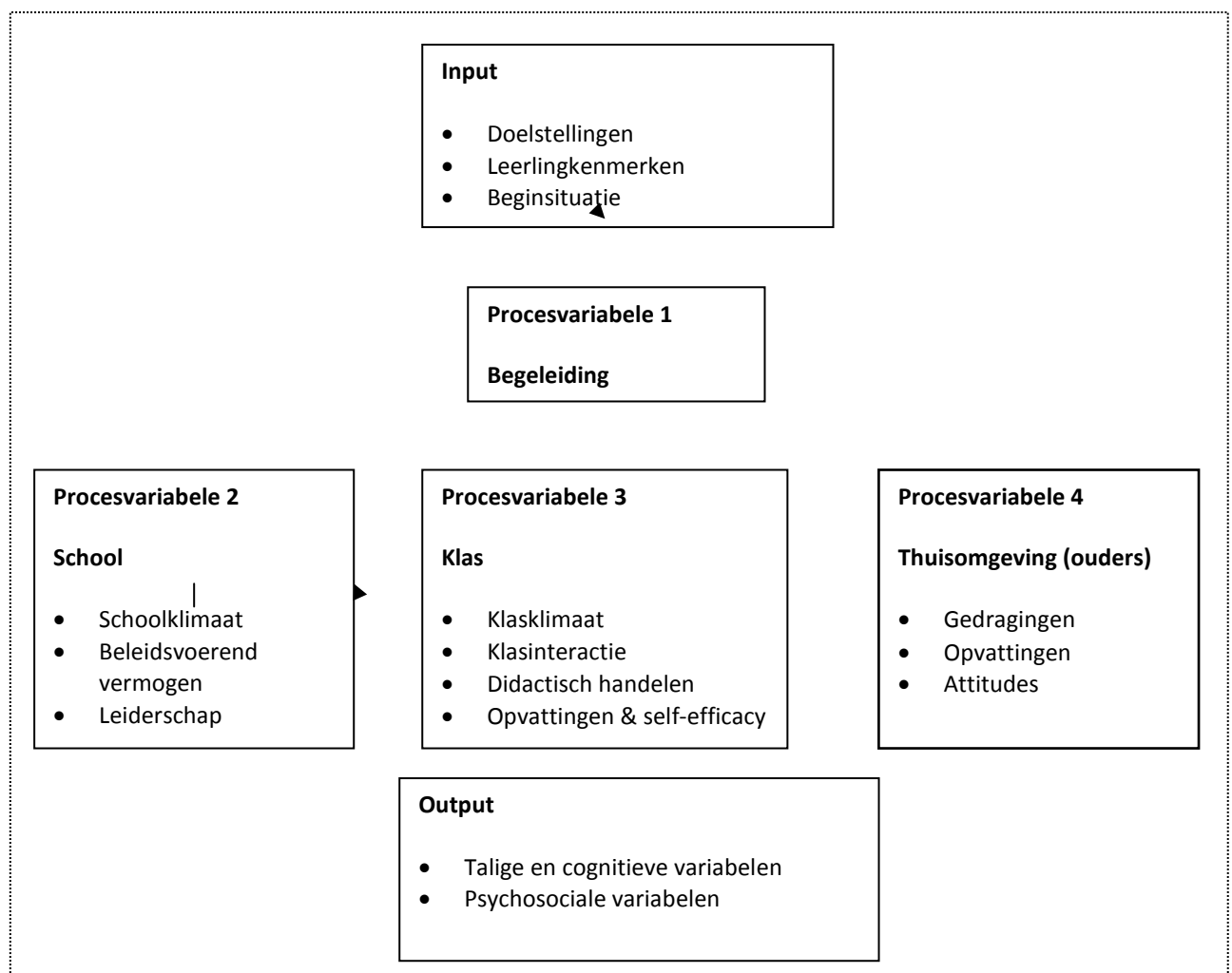
- procesvariabelen: de school, de begeleiding, de klas en de thuisomgeving
- inputvariabelen: doelstellingen (A of A+B), leerlingkenmerken en beginsituatie.

1.2 Onderzoeksdesign: onderzoeksvariabelen en onderzoeksvragen

1.2.1 Onderzoeksvariabelen

We onderscheiden naast de **input** en **output** van het Thuis taalproject vier **procesvariabelen**: **begeleiding**, **school**, **klas** en **thuisomgeving**.

Wat deze variabelen meer precies inhouden, stellen we hieronder schematisch voor (zie Figuur 1).



Figuur 1 Schema onderzoeksvariabelen

We wijzen er hier op dat de beginsituatie in de projectscholen als element van de input in kaart is gebracht via het voorafgaande vooronderzoek in de periode januari – mei 2008 (Bultynck & Sierens 2008).

In de periode september – december 2008 werd de cognitieve beginmeting (taalvaardigheid) bij de leerlingen gehouden in de vier experimentele scholen, alsook in een vergelijkingsgroep van zes Gentse basisscholen (Sierens, Bultynck, & Agirdag, 2009).

Aan het begin van het evaluatieonderzoek werd ook de beginsituatie van één controleschool onderzocht via een semigestructureerd interview afgenomen van het kernteam en klasobservaties (in een derde kleuterklas en een eerste leerjaar), aangevuld met semigestructureerde interviews van de desbetreffende leerkrachten (Bultynck & Sierens, 2009).

1.2.2 Algemene onderzoeksvragen

Uit de vraagstelling geformuleerd door de opdrachtgever werden de volgende drie algemene onderzoeksvragen afgeleid:

1. Heeft het project een effect op de prestaties, attitudes, vaardigheden en het welbevinden en de betrokkenheid van de leerlingen in de deelnemende scholen? Welke verschillen kunnen we daarin waarnemen?
2. Heeft het project een impact gehad op de deelnemende leerkrachten, scholen en ouders? Welke verschillen kunnen we daarin waarnemen?
3. Kunnen we die verschillen bij de diverse actoren verklaren aan de hand van
 - 1) de inputvariabelen en
 - 2) de procesvariabelen?

HOOFDSTUK 2 ONDERZOEKSMETHODEN

2.1 Onderzoeksdesign

Om de hierboven in 1.2.2 geformuleerde onderzoeksvragen te beantwoorden, werd een longitudinaal *multimethod* evaluatieonderzoek opgezet.

Het onderzoek is longitudinaal en nam vier jaar in beslag (1 januari 2009 – 31 december 2012). De feitelijke dataverzameling liep – met tussenpozen voor voorbereiding, analyse, terugkoppeling en rapportering – over een periode van grosso modo drie en een half jaar (januari 2009 – juni 2012).

Het onderzoek is *multimethod*, omdat het kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksmethoden en -technieken combineert (zie hieronder: 2.2).

Het onderzoek is een evaluatieonderzoek dat twee hoofdcomponenten omvat: een productevaluatie en een procesevaluatie.

De productevaluatie onderzoekt in de eerste plaats de output op leerlingniveau door middel van kwantitatieve effectmetingen. Dit onderdeel van het onderzoek heeft een quasi-experimenteel opzet. Er werd met name bij de meting van de effecten op leerlingniveau gebruik gemaakt van een vergelijkingsgroep. De experimentele groep en de vergelijkingsgroep zijn niet willekeurig (gerandomiseerd) samengesteld. Doordat een beginmeting en een eindmeting zijn voorzien, kunnen we spreken van een pretest-posttest-controlegroep design.

De andere actoren van het project (leerkrachten, directies, schoolinterne coördinatoren, externe begeleiders, ouders) vormden het voorwerp van zowel een productevaluatie als een procesevaluatie. Bij de procesevaluatie werd gepeild naar mogelijke veranderingen in handelen en perceptie die door het project bij de genoemde actoren worden teweeggebracht. Productevaluatie houdt een vergelijking in tussen de eindsituatie en de beginsituatie bij dezelfde actoren, vooral dan leerkrachten en ouders.

Het is belangrijk om in een evaluatieonderzoek niet alleen het product, de output, maar ook het proces dat daartoe leidt op het spoor te komen. Het was met andere woorden nodig het proces van het project in de deelnemende scholen in kaart te brengen, zodat, indien mogelijk, verbanden kunnen worden gelegd tussen de input en de output en tussen de verschillende procesvariabelen (zie Figuur 1 in Hoofdstuk 1).

Met betrekking tot de leerlingen concentreerde het onderzoek zich op twee cohorten. Cohorte 1 en Cohorte 2 bestaan uit de leerlingen die in het schooljaar 2008-2009 waren gestart in respectievelijk de tweede en de derde kleuterklas. De beide cohorten werden op aanvangsniveau getest in het najaar van 2008 (begin van het project) en gevolgd tot en met de eindmeting in 2012 (einde vierde projectjaar), afgezien uiteraard van de in de loop van het onderzoek uitgevallen leerlingen (cf. infra).

In de uitwerking van het onderzoeksdesign werd ten slotte gekozen voor een opzet dat zo maximaal mogelijk inspeelde op de beschikbare onderzoekspopulatie zoals die in de project scholen aanwezig was. Gegeven het feit dat het aantal Turkse leerlingen in de scholen die kozen voor Doelstelling B zeer beperkt was ten opzichte van het totale aantal leerlingen in de project scholen, werd gewerkt met drie subpopulaties van focusleerlingen die qua grootte min of meer werden afgestemd op het aantal leerlingen dat deelnam aan Doelstelling B. Deze groep van focusleerlingen ($n = 190$) vormde elke keer de basisonderzoeksgroep voor de meting van de niet-cognitieve leerlingeffecten (zie 2.2.1.1), de tussentijdse metingen van cognitieve leerlingeffecten (zie 2.2.1.2), deels het kwalitatief onderzoek onder de leerkrachten (2.2.2) en het deelonderzoek bij de ouders (2.2.4).

Focuspopulatie AB bestond uit alle Turkstalige leerlingen ($n = 44$) uit Cohorte 1 en 2 van de twee experimentele Doelstelling B-scholen. Focuspopulatie A bestond uit een selectie van leerlingen uit de vier deelnemende experimentele scholen. Bij de selectie van de leerlingen werd, voor zover mogelijk, rekening gehouden met geslacht, etnische herkomst (Turks versus niet-Turks) en de score op de beginmeting (zwak, middelmatig, sterk), teneinde een min of meer evenredige verdeling te bekomen. Om de verwachte uitval op te vangen werd het aantal Doelstelling A-focusleerlingen echter opgetrokken van het vooropgestelde aantal van 40 tot 104 en tevens niet beperkt tot de twee Doelstelling A-scholen, zoals oorspronkelijk de bedoeling was. Focuspopulatie C (controlegroep) bestond uit een steekproef van 42 kinderen uit één controleschool. De controleschool werd speciaal geselecteerd uit de vergelijkingsgroep van zes scholen (zie 2.2.2.2) en diende aan de volgende voorwaarden te beantwoorden: een duidelijke keuze voor een taalbad Nederlands; vergelijkbaar met de project scholen qua ligging, GOK-leerlingenpercentage en meertalige samenstelling; bereidheid van het schoolteam om mee te werken aan tussentijdse onderzoeksacties op product- en procesniveau (zie deelrapporten voor meer bijzonderheden: Bultynck & Sierens, 2009; Sierens, Bultynck, & Ağırdağ, 2009).

2.2 Onderzoeksmethoden

In wat volgt overlopen we de gehanteerde onderzoeksmethoden per groep van participanten in het onderzoek:

- Leerlingen (2.2.1)
- Leerkrachten (2.2.2)
- Schoolinterne coördinatoren en externe begeleiders (2.2.3)
- Ouders (2.2.4).

Wat betreft de leerlingen gaan we nader in op de kwantitatieve meting van de effecten, meer bepaald de niet-cognitieve (2.2.1.1) en cognitieve (2.2.1.2).

Met betrekking tot de andere actoren (leerkrachten, schoolinterne coördinatoren en externe begeleiders, ouders) houden we in de beschrijving van de methode eenzelfde structuur aan:

- a) Onderzoeksmethoden en –technieken
- b) Onderzoeksgroep en dataverzameling

- c) Onderzoeksinstrumentarium¹
- d) Data-analyse.

2.2.1 Leerlingen

2.2.1.1 Niet-cognitieve effecten: psychosociale variabelen en betrokkenheid van leerlingen volgens inschatting door de leerkracht

a) Keuze instrument

Er is gekozen voor een leerlingenvragenlijst die de reguliere leerkracht en de Turkse leerkracht (Doelstelling B), voortaan ook aangeduid als alfa-leerkracht (alfa staat voor alfabetisering in het Turks), van de gevolgde focusleerlingen dienden in te vullen.

Bij nader toezien bleek een observatie van de betrokkenheid en het psychosociaal functioneren van de leerlingen qua tijdsinvestering niet haalbaar.

Ook een optie om de leerlingen zelf te bevragen bleek niet aangewezen: bij de eindmeting zou de bevraging moeten gebeuren bij kinderen in de derde kleuterklas en het eerste leerjaar (5- à 6-jarigen). In LOA-rapport 20 (Van Heddegem, Gadeyne, Vandenberghe, Laevers, & Van Damme, 2004) wordt melding gemaakt van een plafondeffect bij een bevraging van kinderen in deze leeftijdscategorie. Een bevraging van het welbevinden van kinderen en een betrokkenheidsscanning vragen meerdere meetmomenten, wil men gegronde uitspraken doen over deze variabelen.

Een bevraging van de leerkrachten was daarom de beste optie: ze is minder tijdrovend dan een screening en geeft een globaler beeld van het functioneren van de leerling dan een eenmalige bevraging en observatie. We blijven ons echter terdege bewust van het feit dat het hier om door de leerkracht gerapporteerd gedrag gaat.

De leerlingenvragenlijst moest worden ingevuld voor elke individuele leerling omdat we over elke focusleerling (cf. supra) informatie wilde vergaren. Dit betekende dat leerkrachten meerdere vragenlijsten moesten invullen. Daarom is gekozen voor een gebruiksvriendelijk instrument met duidelijk omschreven items en een bijbehorende Likertschaal.

De vragenlijst bestaat uit twee onderdelen: een onderdeel rond het sociaal-emotioneel functioneren van het kind en een onderdeel rond de betrokkenheid van het kind, die we hieronder beschrijven.

¹ Vanwege hun grote omvang zijn de gebruikte onderzoeksinstrumenten (taaltoetsen, observatie-instrumenten, interviewleidraden, vragenlijsten) niet als bijlagen in het rapport opgenomen. Ze zullen ter beschikking worden gesteld op het internet.

b) Opbouw en betrouwbaarheid van de vragenlijst: onderdeel 'Psychosociaal functioneren'

Opbouw van de vragenlijst

Voor het eerste onderdeel van de Leerlingenvragenlijst hebben we ons gebaseerd op een bestaand instrument dat in het kader van het SiBO-onderzoek werd ontwikkeld en ingezet (zie Maes & Van Damme, 2004).

Voor het onderzoek selecteerden wij enkel die vragen uit de originele leerlingenvragenlijst met betrekking tot de sociale variabelen (prosociaal gedrag, sociaal probleemgedrag, sociale relaties) en de dynamisch-affectieve variabelen (zelfvertrouwen, welbevinden, attitudes). Dit levert in totaal 12 variabelen en 44 items op in de aangepaste vragenlijst. De dimensies 'cognitieve variabelen', 'gezinsvariabelen', 'onderwijskundige aanpak' en 'overige' (o.a. aanspreekbaarheid in het Nederlands) van de oorspronkelijke leerlingenvragenlijst werden weggelaten omdat die in het bestek van het onderzoek ofwel minder relevant zijn, ofwel op een andere manier getoetst worden.

Elk item wordt gescoord op een Likertschaal van 1 (helemaal niet van toepassing) tot 6 (helemaal van toepassing). Ondanks de gebruiksvriendelijkheid van de beoordeling vroeg het van leerkrachten toch een aanzienlijke inspanning omdat zij per focusleerling een vragenlijst dienden in te vullen. De invultijd per vragenlijst werd geraamd op 5 à 10 minuten.

Onderstaand schema 2.2-I geeft een overzicht van de dimensies, categorieën en variabelen die in de aangepaste vragenlijst terug te vinden zijn.

Schema 2.2-I Overzicht van de dimensies, categorieën en variabelen Leerlingenvragenlijst 'Psychosociaal functioneren' (Maes et al. 2004)

Dimensies	Categorieën	Variabelen
Sociale variabelen	Prosociaal gedrag	1. Prosociaal gedrag
	Sociaal probleemgedrag	2. Agressief gedrag
		3. Hyperactief-afleidbaar gedrag
		4. Asociaal gedrag
	Sociale relaties	5. Conflict
		6. Nabijheid
		7. Integratie-populariteit
Dynamisch-affectieve variabelen	Zelfvertrouwen	8. Zelfvertrouwen
	Welbevinden	9. Schoolwelbevinden
	Attitudes	10. Coöperatieve participatie
		11. Onafhankelijke participatie
		12. Werkhouding

We geven hieronder een beknopte omschrijving van de verschillende psychosociale variabelen, gebaseerd op Maes (2003). De items per schaal zijn terug te vinden in de onderstaande tabellen (2.2-II en 2.2-III).

1. *Prosociaal gedrag*: is een indicator voor sociale vaardigheid. Het gaat concreet om onder andere gedragingen zoals helpen, hulp vragen, delen, samenwerken, verantwoordelijkheid

nemen, empathisch zijn. In de schoolse context zijn het leren samenwerken met anderen en het ontwikkelen van sociale relaties met anderen belangrijke vaardigheden.

2. *Agressief gedrag*: is een kenmerk van meer externaliserend sociaal probleemgedrag. Het gaat om het vechten met, bedreigen of pesten van andere kinderen en kan een voorspeller zijn voor ernstiger problemen in de toekomst.
3. *Hyperactief-afleidbaar gedrag*: is eveneens een kenmerk van meer externaliserend sociaal probleemgedrag. Het gaat over de mate waarin een kind onrustig is en zich moeilijk in de klas kan concentreren.
4. *Asociaal gedrag*: is een kenmerk van meer internaliserend sociaal probleemgedrag. Het betreft gedragingen waarbij kinderen zich terugtrekken uit de groep.
5. *Conflict*: geef aan hoe de sociale relatie tussen het kind en de leerkracht verloopt en in welke hierbij sprake is van conflict.
6. *Nabijheid*: heeft (net als 'conflict') betrekking op de kwaliteit van de sociale relatie tussen het kind en de leerkracht en gaat over hoe nabij deze relatie is.
7. *Integratie-populariteit*: betreft de sociale relaties tussen de kinderen onderling. Concreet gaat het om elementen als acceptatie, wederzijdse vriendschappen, populariteit.
8. *Zelfvertrouwen*: voor deze variabele is slechts één item opgenomen dat gaat over het zelfvertrouwen van het kind.
9. *Schoolwelbevinden*: gaat specifiek over het welbevinden van het kind op school, de mate waarin een kind graag naar school gaat.
10. *Coöperatieve participatie*: betreft de houding van kinderen ten aanzien van de klastaken en de klasomgeving. Het gaat concreet om het vermogen om zich te houden aan de sociale regels en verwachtingen in de klas en zich op een sociaal verantwoordelijke manier te gedragen.
11. *Onafhankelijke participatie*: gaat eveneens over de houding van kinderen tegenover klastaken en klasomgeving, meer bepaald in hoeverre kinderen initiatief nemen en zich autonoom gedragen ten aanzien van leertaken en klasactiviteiten.
12. *Werkhouding*: heeft betrekking op taakgerelateerde kenmerken en gedragingen zoals nauwkeurigheid, snel opgeven bij moeilijkheden, volgehouden aandacht.

Betrouwbaarheid van de vragenlijst

In de onderstaande tabellen (2.2-II en 2.2-III) is de betrouwbaarheid (interne consistentie) berekend voor elke psychosociale subschaal bij de eindmeting. Tabel 2.2-II geeft de betrouwbaarheid weer van de 'sociale variabelen', in Tabel 2.2-III gaat het om de 'dynamisch-affectieve variabelen'. Per variabele zijn de verschillende items van de subschaal in de tabel opgenomen. De items die negatief of tegengesteld zijn aan de inhoud van de subschaal zijn aangeduid met (-).

Tabel 2.2-II Overzicht van de sociale variabelen en items uit de Leerlingen vragenlijst
(reguliere leerkrachten 2012)

Schaal & Items	Cronbachs alfa
1. Prosociaal gedrag ... biedt hulp of troost als anderen overstuur zijn - ... lijkt bezorgd wanneer andere kinderen in nood zijn of verdriet hebben - ... helpt andere kinderen uit zichzelf - ... (h)erkent andermans gevoelens, voelt mee	.92
2. Agressief gedrag - ... is agressief - ... vecht met andere kinderen - ... bedreigt andere kinderen - ... pest andere kinderen	.88
3. Hyperactief-afleidbaar gedrag - ... kan zicht moeilijk concentreren of aandacht vasthouden - ... is een wriemelend, zenuwachtig, gejaagd kind - ... is rusteloos, loopt rond of springt op en neer, niet stil te houden - ... is onoplettend, niet attent	.78
4. Asociaal gedrag - ... houdt klasgenootjes op afstand - ... speelt het liefst alleen - ... is een eenzaat - ... is graag alleen	.83
5. Conflict - ... wordt gemakkelijk kwaad op mij - ... en ik lijken altijd te twisten met elkaar - ... vindt dat ik hem/haar oneerlijk behandel - Als dit kind slecht gehumeurd is, weet ik dat het een lange en moeilijke dag wordt	.82
6. Nabijheid - ... vertelt me spontaan dingen over zichzelf - ... spreekt vrijuit over zijn gevoelens en ervaringen met mij - Ik voel gemakkelijk aan wat dit kind voelt - Als dit kind verdrietig is, zoekt hij/zij troost bij mij	.85
7. Integratie-populariteit - ... is bij klasgenootjes populair - ... wordt door klasgenoten gepest (-) - ... heeft weinig vrienden/vriendinnen in de klas (-) - ... kan goed met klasgenoten opschieten	.84

Zoals blijkt uit bovenstaande tabel ligt de *Cronbachs alfa*-waarde voor elke schaal tussen 0,78 en 0,92. Dit geeft aan dat de interne consistentie van de verschillende schalen voor sociaal gedrag bij de bevraging van de reguliere leerkrachten voldoende hoog tot zeer hoog is.

Tabel 2.2-III Overzicht van de dynamisch-affectieve variabelen en items uit de Leerlingen vragenlijst (reguliere leerkrachten 2012)

Schaal & Items	Cronbachs alfa
8. Schoolwelbevinden - ... amuseert zich op school - ... komt met tegenzin naar school (-) - ... vindt school niet leuk (-) - ... vindt de meeste klasactiviteiten plezierig	.79
9. Zelfvertrouwen - ... heeft veel zelfvertrouwen	-
10. Coöperatieve participatie - ... doet wat ik vraag - ... maakt verantwoordelijk gebruik van lesmaterialen - ... aanvaardt mijn gezag - ... is goed handelbaar voor mij	.82
11. Onafhankelijke participatie - ... heeft veel hulp en leiding nodig (-) - ... werkt onafhankelijk - ... zoekt uitdagingen - ... is zelfbepalend, stelt eigen doelen	.86
12. Werkhouding - ... geeft snel op als iets niet lukt (-) - ... denkt al gauw dat zijn/haar werk af is (-) - ... werkt nauwkeurig	.85

Ook voor de dynamisch-affectieve schalen zit de interne consistentie per subschaal goed (*Cronbachs alfa* tussen 0,79 en 0,86), zoals blijkt uit de resultaten in Tabel 2.2-III.

c) Opbouw en betrouwbaarheid van de vragenlijst: onderdeel 'Betrokkenheid'

Opbouw van de vragenlijst

De vragen met betrekking tot de variabele 'betrokkenheid' zijn gebaseerd op het bestaande instrument 'Procesgericht kindvolgsysteem voor leerlingen' (Laevers, 1998), een instrument dat gebruikt wordt om de betrokkenheid van leerlingen te screenen. Uit de resultaten van het diepteonderzoek naar gelijke onderwijskansen in Vlaamse basisscholen met een groot aantal doelgroepleerlingen blijkt dat de mate van betrokkenheid kan variëren in functie van het vakgebied, de werkvorm en de activiteit die wordt verwacht van de leerling (Laevers, Bertrands, & Snoeck, 2008). Daarom is ervoor gekozen bij de leerkracht te peilen naar de betrokkenheid van de leerlingen in verschillende vakgebieden, werkvormen en verwachte activiteit. De omschreven klasactiviteiten gelden zowel voor het kleuteronderwijs als het lager onderwijs.

Voor de beoordeling wordt een vijfpuntenschaal gebruikt die overeenkomt met de schaal die in het procesgericht volgsysteem wordt gebruikt. Bij elke activiteit konden leerkrachten aangeven welke mate van betrokkenheid de leerling in kwestie over het algemeen vertoont. De scores op de schaal geven het niveau van betrokkenheid van het kind aan: niveau 1 staat voor 'geen activiteit', niveau 2 'onderbroken activiteit', niveau 3 'min of meer aangehouden activiteit', niveau 4 'activiteit met

intense momenten' en niveau 5 'aangehouden, intense activiteit'. Om de validiteit van de meting te verhogen, kregen leerkrachten bij de instructie een duidelijke omschrijving van de mate van betrokkenheid waar elke score voor stond.

Betrouwbaarheid van de vragenlijst

Tabel 2.2-IV Overzicht van de items voor de schaal 'betrokkenheid' uit de Leerlingenvragenlijst (reguliere leerkrachten 2012)

Schaal & Items	Cronbachs alfa
<p>Betrokkenheid</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tijdens het klassikaal voorlezen en bespreken van een verhaal (uit een prentenboek of leesboek, niet uit de leesmethode) - Wanneer het kind individueel een werkblaadje invult - Tijdens een klassikale instructie - Wanneer het kind individueel werkt aan een knutselwerkje - Wanneer het kind in een kleine groep een spelletje met een educatief doel speelt - Wanneer het kind deelneemt aan een kringgesprek - Tijdens een klassikale muzische activiteit - Wanneer het kind deelneemt aan een project waarbij eigen inbreng in een kleine groep wordt verwacht 	.92

Zoals af te lezen uit Tabel 2.2-IV ligt de betrouwbaarheid van de schaal 'betrokkenheid' zeer goed met een *Cronbachs alfa* van 0,92.

d) Afname van de vragenlijst

De afname van de leerlingenvragenlijst gebeurde in het voorjaar zodat de betrokken leerkrachten een goede inschatting konden maken van de leerlingen. Op dat moment hadden zij de kinderen al een geruime tijd in de klas. Vroeger in het jaar was daarom niet aangewezen. De beginmeting vond plaats in het voorjaar 2010: de focusleerlingen zaten op dat moment in de derde kleuterklas (Cohorte 2) of het eerste leerjaar (Cohorte 1). De eindmeting gebeurde twee jaar later, in het voorjaar van 2012, toen de focusleerlingen les volgden in het tweede leerjaar (Cohorte 2) of in het derde leerjaar (Cohorte 1). Een aantal leerlingen (8, waaronder 3 Doelstelling B-leerlingen) zat bij de eindmeting vanwege zittenblijven of schakelklas in het eerste leerjaar.

Bij de eerste afname is gewerkt met een vragenlijst die online kon worden ingevuld. Voor 13 van de 22 leerkrachten gaf dit echter technische problemen en daarom is hen alsnog de mogelijkheid gegeven om (een deel van) de vragenlijsten in te vullen in een papieren versie. Bij de tweede afname is van meet af aan gekozen voor de pen-en-papier versie. Elke leerkracht kreeg schriftelijke instructies bij de vragenlijst en het nodige aantal vragenlijsten. De onderzoekers stonden stand-by voor eventuele vragen en problemen bij het invullen. De ingevulde vragenlijsten werden per post teruggestuurd of meegegeven met een onderzoeker die op de school kwam.

e) Enkele achtergrondgegevens

Hieronder geven we puntsgewijs enkele achtergrondgegevens van de steekproef bij de begin- en de eindmeting, eerst voor de inschatting door de reguliere leerkrachten en vervolgens voor de inschatting door de Turkse leerkrachten.

Inschatting door de reguliere leerkrachten (alle focusleerlingen)

- Aantal focusleerlingen die ingeschat zijn door de reguliere leerkrachten:
 - voorjaar 2010: $n = 170$ leerlingen
 - voorjaar 2012: $n = 120$ leerlingen
- Scholen:
 - 4 experimentele scholen
 - 1 controleschool
- Aantal leerkrachten (met x_B wordt een schakelklas of brugklas bedoeld):
 - 2010: 23 reguliere leerkrachten (11 K3, 9 L1, 3 L1_B)
 - 2012: 27 reguliere leerkrachten (7 L1, 1 L1_B, 9 L2, 1 L2_B, 7 L3, 1 L3_B) (overlap 2010: 4 leerkrachten)
- Aantal vragenlijsten per leerkracht:
 - 2010 (95% respons in totaal): 2-14 leerlingen per leerkracht
 - 2012 (92% respons in totaal): 1-12 leerlingen per leerkracht
- Geslacht leerlingen:
 - 2010: 95 jongens / 75 meisjes
 - 2012: 69 jongens / 53 meisjes
 - Zowel bij begin- als eindmeting: 56% jongens/ 44% meisjes

Bevraging van de Turkse thuis taalleerkrachten (enkel Doelstelling B-leerlingen)

- Aantal Doelstelling B-leerlingen die ingeschat zijn door de Turkse thuis taalleerkrachten:
 - voorjaar 2010: $n = 40$ Doelstelling B-leerlingen
 - voorjaar 2012: $n = 18$ Doelstelling B-leerlingen
- Respondenten:
 - 2 experimentele scholen (AB-scholen)
- Aantal Turkse leerkrachten:
 - 2010: 3 Turkse leerkrachten (1K3, 2 L1)
 - 2012: 3 Turkse leerkrachten, waaronder 2 leerkrachten die eveneens in 2010 deelnamen aan de bevraging (2 L1, 1 L2)
- Aantal vragenlijsten per leerkracht:
 - 2010: 6-15 leerlingen per leerkracht
 - 2012: 1-13 leerlingen per leerkracht
- Geslacht leerlingen
 - 2010: 29 jongens / 11 meisjes
 - 2012: 13 jongens / 5 meisjes

f) Data-analyse

Op de resultaten van de niet-cognitieve metingen werden de volgende statistische analyses met behulp van SPSS 19 uitgevoerd:

- Betrouwbaarheidsanalyse: om de interne consistentie (*Cronbachs alfa*) van de vragenlijsten te berekenen (zie b en c hierboven)
- Univariate analyses:
 - beschrijvende statistieken kenmerken vragenlijsten
- Regressieanalyses: enkelvoudige en meervoudige.

Wat betreft de regressieanalyses voerden we een controle uit op de volgende voorwaarden: normaliteit, lineariteit en homoscedasticiteit, onafhankelijkheid, multicollineariteit.

Aangezien het aantal Doelstelling B-leerlingen dat beoordeeld werd door de Turkse leerkrachten zeer gering is bij de eindmeting ($n = 18$), is op deze data geen verdere analyse kunnen gebeuren. Een vergelijking van begin- en eindmeting bij de Turkstalige B-groep heeft weinig zin, aangezien we geen algemene uitspraken kunnen doen op basis van deze beperkte steekproef. Daarnaast is ook een vergelijking tussen de inschatting door de reguliere leerkracht en die van de Turkse leerkracht weinig relevant gezien de beperktheid van de B-groep.

2.2.1.2 Cognitieve effecten: eindmeting van vaardigheid in begrijpend lezen

a) Steekproef

Bij de beginmeting in het najaar van 2008 werden de leerlingen van de tweede en de derde kleuterklas getoetst op hun aanvangsniveau in taalvaardigheid (cf. infra). De samenstelling van de onderzoekspopulatie (steekproef, respons), de gebruikte toetsen en de afnameprocedure zijn omstandig beschreven in het deelrapport van de nulmeting (Sierens, Bultynck, & Ağırdağ, 2009).

In de beginmeting was het totale aantal getoetste leerlingen 337. Hiervan kwamen er 216 leerlingen uit de vier experimentele scholen, waar, afgezien van de nonrespons, de volledige populatie van de tweede en derde kleuterklas werd gepretest. Een vergelijkingsgroep van 121 leerlingen werd ongerandomiseerd getrokken uit zes scholen op basis van twee deelsteekproeven: één uit de controleschool ($n = 42$) en één uit vijf referentiescholen ($n = 79$). De onderzoeksgroep was ongeveer gelijk verdeeld over de twee cohorten: Cohorte 1 (K2) ($n = 144$; 51,6%) en Cohorte 2 (K3) ($n = 163$; 48,4%) (zie Sierens, Bultynck, & Ağırdağ, 2009).

De kwantitatieve dataset groeide in de loop van het onderzoek aan tot een omvang van 359 leerlingen. Hiervan komen er 182 (50,7%) uit Cohorte 1 en 177 (49,3%) uit Cohorte 2. Deze toename heeft twee redenen. Ten eerste werden aan het databestand op een later tijdstip 17 nieuwe leerlingen toegevoegd. Het betreft Turkstalige leerlingen die in 2009 werden ingeschreven in de twee Doelstelling B-scholen en die in principe in aanmerking kwamen voor Doelstelling B. Deze leerlingen zijn niet getoetst in de beginmeting. Ten tweede werden in de beginmeting negen controleleerlingen van één referentieschool uit de dataset verwijderd omdat wij niet konden beschikken over hun

achtergrondgegevens. Bij de eindmeting in 2012 werden daarvan vijf leerlingen gerecupereerd omdat we de gevraagde gegevens alsnog hebben kunnen vergaren.

Bij de eindmeting, die in 2012 werd gehouden bij leerlingen van het tweede en derde leerjaar, bedroeg het totale aantal geteste leerlingen 166. In het tweede leerjaar gaat het om 105 leerlingen (63,3%), van wie 98 werden gepretest op hun mondelinge taalbegrip in het Nederlands. In het derde leerjaar bleven 61 leerlingen (36,7%) over, onder wie 55 gepreteste kinderen. Alle leerlingen van het derde leerjaar zijn afkomstig uit Cohorte 2. De groep van in het tweede leerjaar gepostteste leerlingen is samengesteld uit een deelgroep uit Cohorte 1 ($n = 70$), zijnde leerlingen die op leeftijd zitten, en een deelgroep van zittenblijvers ($n = 35$), dat wil zeggen, leerlingen uit Cohorte 2 die in de loop van het onderzoek een leerjaar moesten overdoen.

We hadden over de jaren onmiskenbaar af te rekenen met een globale uitval van 193 leerlingen, wat iets meer is dan de helft van de onderzoeksgroep (53,8%). Deze uitval is toe te schrijven aan vier categorieën van leerlingen:

- 151 in één van de scholen uitgeschreven leerlingen die in de loop der jaren uit de onderzoeksgroep zijn weggevallen
- 37 zittenblijvers uit Cohorte 1 die bij de eindmeting in het eerste leerjaar zaten en die niet konden getest worden voor begrijpend lezen (de taalvaardigheid die aan het eind van het onderzoek bij de leerlingen is gemeten)
- 4 leerlingen die langdurig afwezig waren tijdens de toetsafnames van de eindmeting
- 1 leerling die door van school te veranderen was overgegaan van de experimentele groep naar de vergelijkingsgroep (de leerling werd getest bij de eindmeting maar uitgesloten van de analyses).

Vanwege de hoge uitval in het derde leerjaar (Cohorte 2) werd besloten de rapportering betreffende de cognitieve effecten te beperken tot de leerlingen van het tweede leerjaar. Met name bij de statistische analyses van het effect van Doelstelling B op zowel Turkse als Nederlandse taalvaardigheid (begrijpend lezen) zijn we op een probleem van validiteit gestoten. In de onderstaande tabel (2.2.-V) zijn de aantallen van gepostteste leerlingen uit het derde leerjaar (Cohorte 2) weergegeven. Valide (regressie)analyses kunnen niet worden uitgevoerd vanwege de geringe omvang van het sample van in het Turks getoetste leerlingen ($n = 29$) en de sterk uitgedunde controlegroep ($n = 4$) (cf. Green, 1991).

Tabel 2.2-V Aantallen leerlingen derde leerjaar (Cohorte 2) eindmeting 2012

Eindtoets	Aantal C-leerlingen	Aantal A-leerlingen	Aantal AB-leerlingen	Totaal
Begrijpend lezen Turks	4	10	15	29
Begrijpend lezen Nederlands	24	21	10	55
Begrijpend lezen Nederlands (Turkse leerlingen)	10	11	15	36

In de volgende tabel (2.2-VI) bieden we een overzicht van de beschrijvende statistieken (achtergrond- en controlevariabelen) van de leerlingen van het tweede leerjaar die in de eindmeting

voor begrijpend lezen werden getest. De gemiddelde leeftijd bij de toetsafname in het Nederlands was 98,99 maanden ($SD = 6,697$, $n = 103$); de leeftijd varieerde tussen een minimum van 89,53 en een maximum van 121 maanden. Beperkt tot de Turkse leerlingen bedraagt de gemiddelde leeftijd: 98,84 maanden ($SD = 6,429$, $min = 90,35$, $max = 121$, $n = 74$). De gemiddelde leeftijd voor de Turkse toetsafname was 98,34 maanden ($SD = 6,876$, $min = 89,03$, $max = 120,31$, $n = 59$).

Tabel 2.2-VI Leerlingen L2 Eindmeting 2012 ($n = 105$)

Variabele	Aantal	%
Geslacht (1 = meisje)	51	48,6
Gepretest in 2008	98	93,3
Focusleerling	65	61,9
DoelC (controleleerlingen)	44	41,9
DoelA	45	42,9
DoelAB	16	15,2
Zittenblijver (uit Cohorte 2)	35	33,3
B-stroom (schoolloopbaan met (gedeeltelijk) schakel- of brugtraject)	26	24,8
Achterstandsleerling (combinatie zittenblijven en schakeltraject)	44	41,9
Opleidingsniveau moeder hoog (minimum Hoger Secundair Onderwijs)	19	18,1
Thuis taal Nederlands (als eerste, tweede of derde taal)	37	35,2
Thuis taal Nederlands eerste taal	9	8,6
Turkse origine	76	72,4
Turkse origine + Thuis taal Nederlands	26	24,8

a) Toetsinstrumentarium

In de onderstaande tabel (2.2-VII) vindt men een overzicht van de cognitieve metingen die in de loop van het onderzoek zijn verricht bij de leerlingen van Cohorte 1. Het toetsingstraject van de leerlingen van Cohorte 2 (derde leerjaar in de eindmeting) hebben we niet opgenomen (zie hierboven). De zittenblijvers uit Cohorte 2 die bij de eindmeting werden getest op het niveau van het tweede leerjaar kunnen, afhankelijk van het moment waarop ze een jaar moesten overdoen, een ietwat afwijkend traject vertonen (bijvoorbeeld, de leerlingen van Cohorte 2 kregen onderweg niet de SALTO maar werden wel getoetst op begrijpend lezen in het tweede leerjaar).

Tabel 2.2-VII Overzicht taaltoetsing leerlingen Cohorte 1 L2 (eindmeting 2012)

Meting	Periode	Vaardigheid	Taal	Toets	Klas	Leerlingen	Scholen
Begin	10-12/2008	Begrijpend luisteren	NL	Toets Tweektaligheid – Begrip (Cito)	K2-K3	Alle	4 exp. 6 vgl.
Begin	10-12/2008	Begrijpend luisteren	TU	Toets Tweektaligheid – Begrip (Cito)	K2-K3	Turkse	4 exp. 2 vgl.
Begin uitgesteld	04/2010	Metalinguïstisch bewustzijn	NL	Taal voor Kleuters Vlaanderen (Cito)	K3	Alle	4 exp. 1 vgl.
Tussentijds 1	10/2010	Begrijpend luisteren	NL	SALTO	L1	Focus alle	4 exp. 1 vgl.
Tussentijds 1	09-10/2010	Begrijpend luisteren	TU	SALTO (eigen vertaling)	L1	Focus Turkse	4 exp. 1 vgl.
Tussentijds 2	05/2011	Technisch lezen	NL	Drie-Minuten-Toets Vlaanderen (Cito)	L1	Focus alle	4 exp. 1 vgl.
Eind	04-06/2012	Begrijpend lezen	NL	LOVS (Cito) (aangepast)	L2	Alle	4 exp. 6 vgl.
Eind	04-05/2012	Begrijpend lezen	TU	LOVS (Cito) (eigen vertaling)	L2	Turkse	4 exp. 2 vgl.

Noot: exp. = experimentele school; vgl. = vergelijkingschool.

In de bespreking van de resultaten van de cognitieve meting op leerlingenniveau in Hoofdstuk 3 focussen we op de analyse van de eindmeting van begrijpend lezen in 2012. Hierbij wordt, waar mogelijk, gecontroleerd voor het aanvangsniveau van de leerlingen wat betreft hun taalbegrip dat is gepeild in de beginmeting (najaar 2008). De resultaten van de tussentijdse metingen worden in dit rapport niet besproken (behalve waar relevant zoals terloops onder 3.4.3).

De eindmeting in het tweede (en derde) leerjaar spitste zich toe op de vaardigheid in begrijpend lezen. Hiervoor werd een beroep gedaan op bestaande toetsinstrumenten. Aangezien we niet konden beschikken over de SiBO-toetsen begrijpend lezen, een aangepaste en voor Vlaanderen genormeerde versie van de Nederlandse Cito-toetsen uit het Leerling- en onderwijsvolgsysteem Primair onderwijs, kozen we ervoor terug te grijpen naar het oorspronkelijke materiaal uit Nederland. Op grond hiervan hebben we zelf een experimentele toets samengesteld. De versie van het tweede leerjaar is gebaseerd op de eindtoets voor groep 3 (het eerste leerjaar in het Vlaamse onderwijs). Het Nederlandse toetsmateriaal voor groep 4 (= tweede leerjaar) heeft volgens onze inschatting een te hoge moeilijkheidsgraad voor de doelgroep van leerlingen die participeren in het Thuis taalproject. De items werden geselecteerd en hier en daar qua taal en inhoud aangepast, zo veel mogelijk rekening houdend met de Vlaamse (onderwijs)context en de etnische achtergrond van de leerlingen (bijvoorbeeld: namen van personen). Ook vertaalbaarheid van items en woorden in het Turks was mede een toetssteen voor aanpassing. De toets bevat in zijn geheel 44 items maar werd opgedeeld in twee delen – start en vervolg – met elk 22 items. Een Turkse onderzoeksassistent zorgde voor een vertaling in het Turks. Deze werd grondig nagelezen en verbeterd door de twee Turkstalige projectbegeleiders. Vervolgens (mei-juni 2010) werden de Nederlandse en de Turkse toets gepilot bij een dertigtal leerlingen uit het tweede leerjaar van twee Brusselse basisscholen die participeerden in het Bicultureel Onderwijsproject van Regionaal Integratiecentrum Foyer. Het betreft Turkse leerlingen die ook Turks leesonderwijs genoten, wat een vereiste was om met name de Turkse paralleltoets uit te proberen. De betrouwbaarheidsanalyses gaven redelijk goede resultaten aan (Nederlandse toets: *Cronbachs alfa* = 0,729; Turkse toets: *Cronbachs alfa* = 0,736). Uit de itemanalyses (*item totaal correlatie*) bleek dat zowel de Nederlandse als de Turkse toets geen negatief correlerende items bevatte. Op basis van de pilot werden nog enkele kleine wijzigingen aangebracht op zwakker correlerende items. De toets begrijpend lezen werd bij een tussentijdse meting in februari-maart 2011 in de beide talen afgenomen bij de leerlingen van Cohorte 2, maar de uitkomsten bleken niet valide te zijn vanwege een door hoge uitval te sterk gereduceerde controlegroep.

b) Toetsafnames (eindmeting)

De afname van de eindtoets begrijpend lezen Turks in het tweede leerjaar vond plaats in de periode van 17 april tot en met 31 mei 2012. De periode voor de parallelle eindtoets begrijpend lezen Nederlands in het tweede leerjaar liep tussen 19 april en 26 juni 2012.

De momenten voor de toetsafname werden vooraf door de onderzoekers in overleg met de scholen en de begeleiders van het Thuis taalproject vastgelegd. De testgroepen werden bij voorkeur in de ochtend getoetst. Doordat de toetsen uit twee delen bestaan, verliep de toetsafname in twee sessies met een pauze (meestal speeltijd) tussendoor.

De toetsen werden in de regel afgenomen door externe toetsleiders. Voor de Nederlandse toets werd de afname verzorgd door de onderzoekers zelf. Twee Turkstalige begeleiders van het Thuis taalproject namen de Turkse toetsafnames op zich. Doordat één van deze begeleiders ook als ondersteunende leerkracht met de leerlingen in de klas had gewerkt, was zij niet 'extern' in de strikte zin van het woord.

De stelregel was dat de toetsen begrijpend lezen van de eindmeting in groep (klassikaal) werden afgenomen. Het aantal getoetste leerlingen per groep varieerde wat betreft de Nederlandse toetsafname tussen 1 en 13 met een groepsgemiddelde van 9,99 ($SD = 3,044$). Twee leerlingen werden op een later moment individueel getest omdat zij tijdens de klassikale afname afwezig waren. De groepsgrootte voor de Turkse toets ging van 1 tot 10 met een gemiddelde van 8,37 ($SD = 1,780$). Eén leerling werd individueel getest omdat er slechts één testleerling op school was overgebleven. We vonden geen correlatieve samenhang terug tussen groepsomvang en toetscore (Nederlandse toets: $r = 0,028$, $p = 0,775$ (2-tailed); Turkse toets: $r = 0,113$, $p = 0,395$ (2-tailed)).

De vooropgestelde afnameduur voor de beide paralleltoetsen was twee maal veertig minuten (exclusief instructie vooraf). De gemiddelde effectieve afnameduur in minuten was voor de Nederlandse toets 33,79 ($SD = 10,709$, $min = 17$, $max = 82$, $n = 103$). De gemiddelde duur voor de Turkse toets bedroeg 47,70 minuten ($SD = 14,637$, $min = 21$, $max = 90$, $n = 57$). Er is een matig positief verband tussen afnameduur en toetsresultaat voor de beide paralleltoetsen (Nederlands: $r = 0,425$, $p = 0,000$ (2-tailed); Turks: $r = 0,389$, $p = 0,003$ (2-tailed)). Met andere woorden, leerlingen die langer over de toets deden, behaalden gemiddeld een hogere score.

De toetsafnames grepen plaats in een ruimte op school die geschikt moest zijn voor testing in groep. De voorkeur ging uit naar het eigen klaslokaal van de leerlingen of een ander klaslokaal. Soms moesten de toetsleiders noodgedwongen uitwijken naar een andere ruimte in het schoolgebouw (auditorium, eetzaal of turnzaal), wat niet altijd bevorderlijk was voor de toetsomstandigheden (vooral de concentratie van de leerlingen).

c) Data-analyses

Op de resultaten van de eindmeting begrijpend lezen in het Turks en het Nederlands werden de volgende statistische analyses met behulp van SPSS 19 uitgevoerd:

- Betrouwbaarheidsanalyse: om de interne consistentie (*Cronbachs alfa*) te berekenen van de toetsen en zo nodig negatief correlerende items te verwijderen (*item totaal correlatie*).
- Univariate analyses:
 - beschrijvende statistieken achtergrond- en controlevariabelen
 - beschrijvende statistieken toetskenmerken (frequenties).
- Bivariate analyses: intercorrelaties tussen toetsen.
- Regressieanalyses: enkelvoudige en meervoudige (meestal niet-hiërarchisch vanwege de geringe samplegroottes).
- Generalized linear model (GLM): berekening interactie-effecten (beperkt).

De betrouwbaarheidsanalyse liet voor de Nederlandse toets een betrekkelijk goede uitkomst zien (*Cronbachs alfa* = 0,731). De itemanalyse (*item totaal correlatie*) toonde bovendien geen negatief

correlerende items. De Turkse paralleltoets bleek echter in zijn geheel (alle 44 items) minder goed te scoren op het vlak van interne consistentie (*Cronbachs alfa* = 0,668). De itemanalyse wees negen negatief correlerende items aan. We besloten deze items uit de analyses te verwijderen, hetgeen uitmondde in een hogere, meer acceptabele betrouwbaarheidswaarde voor de Turkse toets (*Cronbachs alfa* = 0,703).

Wat betreft de regressieanalyses voerden we een controle uit op de volgende voorwaarden: normaliteit, lineariteit en homoscedasticiteit, onafhankelijkheid, multicollineariteit (vgl. Field, 2000; Mortelmans & Dehertogh, 2007).

In de meervoudige regressieanalyses werden, waar mogelijk, controlevariabelen in de modellen ingebracht (onder andere geslacht, zittenblijven, leeftijd, opleidingsniveau moeder, thuis taal). Vooraleer ze in het model in te voeren, werd echter eerst het effect nagegaan middels enkelvoudige regressie.

Hoewel de Doelstelling B in de twee betrokken experimentele scholen – De Otter en De Eekhoorn² – in het eerste leerjaar verschillend werd vormgegeven (een meer gestructureerde leesmethode versus leren lezen met vrije teksten in de lijn van het Freinetonderwijs, zie Hoofdstuk 4), hebben we het effect hiervan op de leesvaardigheden van de leerlingen in het Nederlands niet kunnen nagaan. Het aantal leerlingen in het tweede leerjaar van De Eekhoorn was veel te gering ($n = 3$) om hierop valide statistische analyses te verrichten. Een vergelijking tussen de beide scholen is dus niet mogelijk.

Daar het hier gaat om een quasi-experimenteel opzet, gekenmerkt door niet-gerandomiseerde toewijzing van personen aan de groepen (experimentele groepen en vergelijkingsgroep), zijn de resultaten van de regressieanalyses correlatieel. Vastgestelde verbanden mogen dus niet causaal worden geïnterpreteerd.

2.2.2 Leerkrachten

2.2.2.1 Onderzoeksmethoden en -technieken

a) Kwalitatief onderzoek

Om ontwikkelingen en veranderingen op het niveau van de klas in kaart te brengen, meer bepaald klasinteractie, klasklimaat, handelingen, opvattingen en beleving van leerkrachten, werd in de eerste plaats gebruik gemaakt van kwalitatieve onderzoekstechnieken. Dat wil zeggen:

- observaties in de klas, inclusief camcorderopnames
- semigestructureerde interviews.

² Om de projectscholen te benoemen, gebruiken we in het rapport fictieve namen. De twee Doelstelling A-scholen heten De Bever (vrije school) en De Marmot (stedelijke school); de twee Doelstelling B-scholen zijn De Otter (vrij) en De Eekhoorn (stedelijk). In De Otter werd het onderzoek beperkt tot de hoofdschool (= De Otter) en één van de twee vestigingen (= De Otter-V).

Deze onderzoeksmethode sluit naadloos aan op de strategie die in het vooronderzoek werd gehanteerd (Bultynck & Sierens, 2008), met dien verstande dat het longitudinale evaluatieonderzoek gelegenheid bood tot twee à drie opeenvolgende observatiemomenten.

De klasobservatie beperkte zich in de regel tot één ochtendblok. De meeste observaties werden door één onderzoeker verricht. De individuele interviews met de leerkrachten werden doorgaans afgenomen in onmiddellijke aansluiting op de klasobservatie (of wat later op de dag). Dat heeft het voordeel dat het gesprek kon worden geïllustreerd met concrete voorvallen en situaties, of met indrukken van de onderzoeker. In geen geval kon het interview met de betreffende leerkracht(en) plaatsvinden vooraleer de klasobservatie achter de rug was. In enkele gevallen werd een dubbelinterview afgenomen: twee leerkrachten die geregeld samen op de klasvloer stonden, werden samen geïnterviewd.

b) Kwantitatief onderzoek

Bij de eindmeting in het vierde projectjaar werd een enquête onder schoolteams gevoerd. Aan de hand van een vragenlijst werd gepeild naar het meertalige gehalte van de klaspraktijk, opvattingen over thuis talen en meertaligheid, het ervaren taalbeleid van de school en ervaringen in verband met het Thuis taalproject (cf. infra). Aangezien slechts een selectie van leerkrachten in het kwalitatief deelonderzoek werd bereikt (zie hieronder), bood de enquête de gelegenheid om de voornoemde aspecten over het gehele leerkrachtenteam op een meer representatieve wijze in kaart te brengen.

2.2.2.2 Onderzoeksgroep en dataverzameling

a) Kwalitatief onderzoek

Het kwalitatieve deel van het onderzoek bij de leerkrachten werd in de regel beperkt tot die klassen (of leerjaren) die de twee cohorten van focuspopulatieleerlingen over de projectjaren hebben doorlopen. Bij de aanvang van het onderzoek (schooljaar 2008-2009) zaten de leerlingen in de derde kleuter en het eerste leerjaar, in de laatste observatieronde (schooljaar 2011-2012) bevonden de meeste leerlingen zich in het tweede en derde leerjaar (zie ook 2.1 hierboven).

Om die reden werd in de eerste en laatste observatieronde de klasobservaties en interviews gericht op de leerkrachten van de derde kleuterklas tot en met het derde leerjaar. In een zestal gevallen waren leerkrachten van het kleuteronderwijs aan het werk in graadklassen of leefgroepen waarbij de tweede en de derde kleuterklas werden gecombineerd. In die specifieke gevallen werden ook kinderen van de tweede kleuterklas mee geobserveerd. In het lager onderwijs werd één leerkracht die bij de laatste observatieronde was overgegaan van het derde naar het vierde leerjaar de tweede keer geobserveerd in het vierde leerjaar. Twee leerkrachten gaven tijdens de laatste observatieperiode les in parallelle vierde leefgroepen die het derde en vierde leerjaar combineren. Eén daarvan was leerkracht van de derde leefgroep (eerste en tweede leerjaar) in de eerste observatieronde.

De eerste observatieronde op klasniveau greep plaats in de periode november 2009 – februari 2010 tijdens het tweede projectjaar. De tweede (en laatste) observatieronde werd nagenoeg twee jaar

later gehouden gedurende het vierde projectjaar in de periode oktober – december 2011. In principe werden alle leerkrachten twee maal in de klas geobserveerd en geïnterviewd. Voor zeven leerkrachten in de projectscholen alsook de controleschool tellen we zelfs drie onderzoeksmomenten, wanneer we het vooronderzoek mee in rekening nemen (Bultynck & Sierens, 2008, 2009).

In de eerste observatieronde (2009-2010) waren dertig leerkrachten betrokken: negen reguliere kleuterleidsters en eenentwintig lagere-schoolleerkrachten in de vier projectscholen. In de laatste observatieronde (eind 2011) bleven van deze groep twintig leerkrachten over: zes kleuterleidsters en veertien lagere-schoolleerkrachten. Enkele leerkrachten waren in de tussentijd wel van klas veranderd. Er was derhalve tussen de twee onderzoeksmomenten enige uitval merkbaar: bepaalde leerkrachten konden niet worden geobserveerd en geïnterviewd omdat ze de school hadden verlaten, afwezig waren (wegens langdurige ziekte, zwangerschapsverlof) of een ondersteunende functie hadden gekregen (dus geen leerkracht met een eigen klas meer waren).

In de tweede observatieperiode (eind 2011) werden geen nieuwe leerkrachten meer in de onderzoeksgroep opgenomen. De klemtoon in het evaluatieonderzoek lag immers op veranderingsprocessen bij leerkrachten doorheen de tijd, wat met het oog op vergelijking minstens twee verschillende observatiemomenten noodzakelijk maakte. De schaduwzijde van deze keuze is dat het onderzoek geen directe waarnemingen omvat van de klaspraktijk van nieuwe leerkrachten op school tijdens de tweede observatieperiode. In de eerste observatieperiode waren vier leerkrachten nieuw op school, wat toch enig inzicht biedt in hoe nieuwe leerkrachten zich de beginselen van het Thuis taalproject eigen maakten.

De Turkse kleuterleidster die aan het werk is rond ontluikende geletterdheid in de derde kleuterklassen (Doelstelling B) van projectscholen De Otter en De Eekhoorn werd in de eerste en laatste observatieronde in de beide scholen geobserveerd – meestal zowel klasintern als klasextern. Zij werd telkens ook maar één keer geïnterviewd over haar ervaringen in de beide scholen. De Turkse leerkrachten die Turkse leerlingen in het eerste leerjaar van De Otter en De Eekhoorn alfabetiseren in het Turks (Doelstelling B) werden gedurende het onderzoek op drie momenten geobserveerd en geïnterviewd. Zij werden dus één keer extra in het vizier genomen tijdens een beperkte tussentijdse observatieronde in januari 2011 in de loop van het derde projectjaar (en het tweede wat betreft de implementatie van Doelstelling B in het eerste leerjaar).

In de controleschool werd één leerkracht van het eerste leerjaar twee maal geobserveerd en geïnterviewd in de eerste en de laatste observatieperiode. Eén kleuterleidster van de derde kleuterklas was alleen in de eerste observatieperiode in het onderzoek betrokken, tijdens de tweede observatieronde ging het om een vervangende leerkracht.

b) Kwantitatief onderzoek

Bij de eindmeting werd een schriftelijke vragenlijst afgenomen bij de schoolteams van de vier experimentele scholen. Ter vergelijking werden ook twee schoolteams uit de vergelijkingsgroep van zes scholen geselecteerd (zie hierboven). Het betreft twee controlescholen die qua profiel (schoolpopulatie, schoolomgeving) het best overeenstemmen met de projectscholen.

Gezien het feit dat in het evaluatieonderzoek geen kwantitatieve voormeting bij de leerkrachten werd verricht (*posttest-only control group design*), moeten de resultaten voorzichtig worden geïnterpreteerd. Het is lang niet zeker dat de verschillen die we mogelijk terugvinden tussen de experimentele scholen en de controlescholen direct of geheel zijn toe te schrijven aan de interventies in het kader van het Thuis taalproject. De verschillen tussen de beide groepen kunnen er als zodanig voor de start van het experiment al geweest zijn.

De vragenlijst richtte zich tot alle leerkrachten die deel uitmaken van het schoolteam (klastitularissen, GOK-leerkrachten, zorgleerkrachten, leerkrachten lichamelijke opvoeding, leerkrachten thuis taal, leerkrachten Anderstalige Nieuwkomers). Ook personen met een andere functie op school (bijvoorbeeld: zorgcoördinatoren, brugfiguren, GOK-coördinatoren, beleidsmedewerkers) kregen de gelegenheid om de vragenlijst in te vullen, met uitzondering van de directie.

De afname van de vragenlijst greep plaats in de maanden mei en juni 2012, tegen het eind van het vierde projectjaar. De vragenlijsten (met begeleidende brief) werden door de onderzoekers via het schoolsecretariaat onder de leden van het schoolteam verspreid en na verzameling op school door de onderzoekers zelf opgehaald. In het totaal vulden 117 personen de vragenlijst in, onder wie 81 uit de vier projectscholen en 36 uit de twee vergelijkingsscholen. Het betreft 106 leerkrachten en 10 personen met een andere functie (ontbrekende informatie bij 1 participant). De respons lag naar schatting gemiddeld boven het 90 procent in drie van de vier projectscholen. In één projectschool (De Marmot) heeft slechts de helft van het leerkrachtenteam een ingevulde vragenlijst binnengebracht. In één vergelijkingsschool vulden alle leden van het schoolteam de vragenlijst in (100% respons); in de andere vergelijkingsschool was er waarschijnlijk integrale respons van alle leerkrachten, zij het dat de schoolteamleden met een andere functie er de vragenlijst niet beantwoordden.

De onderstaande vier tabellen geven meer informatie over de samenstelling van de groep van respondenten van de enquête: het soort leerkracht of schoolactor (Tabel 2.2-VIII), de verdeling over de onderwijsniveaus (Tabel 2.2-IX), de verdeling over de verschillende graden (Tabel 2.2-X) en de verdeling over de zes scholen (Tabel 2.2-XI).

Tabel 2.2-VIII Overzicht soort respondenten enquête eindmeting

		Frequency	Valid Percent
Valid	Klastitularis	76	65,5
	GOK-leerkracht	12	10,3
	Zorgleerkracht	8	6,9
	Thuis taalleerkracht	3	2,6
	Leerkracht Anderstalige Nieuwkomers	4	3,4
	Leerkracht Lichamelijke Opvoeding	3	2,6
	Andere	10	8,6
	Total	116	100,0
Missing	Geen antwoord	1	
Total		117	

Tabel 2.2-IX Respondenten per schoolniveau enquête eindmeting

		Frequency	Valid Percent
Valid	Kleuteronderwijs	43	37,1
	Lager onderwijs	60	51,7
	Basisonderwijs	13	11,2
	Total	116	100,0
Missing	Geen antwoord	1	
Total		117	

Tabel 2.2-X Respondenten per graad enquête eindmeting

		Frequency	Valid Percent
Valid	K0-1 (jongste kleuters)	14	16,9
	K2-3 (oudste kleuters)	20	24,1
	LO Graad 1	23	27,7
	LO Graad 2	16	19,3
	LO Graad 3	8	9,6
	LO Graden 1 en 2	2	2,4
	Total	83	100,0
Missing	Geen antwoord	1	
	Niet van toepassing	33	
	Total	34	
Total		117	

Tabel 2.2-XI Respondenten per school enquête eindmeting

		Frequency	Valid Percent
Valid	DE OTTER	26	22,2
	DE EEKHOORN	14	12,0
	DE BEVER	28	23,9
	DE MARMOT	13	11,1
	CONTROLESCHOOL 1	21	17,9
	CONTROLESCHOOL 2	15	12,8
	Total	117	100,0

2.2.2.3 Onderzoeksinstrumentarium

a) Kwalitatief onderzoek

Tijdens de observaties in de klas werden de bevindingen van de onderzoekers schriftelijk opgetekend. Hierbij werd ook gebruik gemaakt van twee observatieschema's die in de voorbereidende fase van het vooronderzoek werden ontworpen op basis van het theoretische kader van het onderzoek (cf. Hoofdstuk 2 in Bultynck & Sierens, 2008). De observatieschema's dienden tegelijk als *in situ* in te vullen instrumenten en als richtsnoer voor de klasobservaties. De observatie gebeurde zo open mogelijk. De observator noteerde in het bijzonder alles wat haar of hem opviel met betrekking tot het gebruik van talen in de klas, alsook de wijze waarop een krachtige leeromgeving in de klas werd vormgegeven.

In bijna alle geobserveerde klassen werden opnames gemaakt met een digitale camcorder. In twee gevallen weigerden de leerkrachten hiervoor toestemming te geven. Het aantal opnames en de duur ervan waren afhankelijk van de klassituatie, de klasopstelling en de door de leerkracht gehanteerde werk- en groepeeringsvormen. Gemiddeld genomen werd ongeveer twee uur van elke observatieochtend gefilmd.

Voor de individuele interviewafname werd gebruik gemaakt van de techniek van het semigestructureerde interview. In semigestructureerde interviews wordt gewerkt met een interviewleidraad die is opgevat als een reeks topics en richtvragen die niet noodzakelijk in een vaste volgorde dienen te worden afgewerkt. De vragen worden ook niet zo letterlijk gesteld volgens de formulering in de leidraad. De respondenten krijgen ook meer vrijheid om zaken ter sprake te brengen die niet meteen in de leidraad en de vraagstelling van het onderzoek passen.

De in het vooronderzoek ontwikkelde leidraad (Bultynck & Sierens, 2008) werd in het evaluatieonderzoek behouden. De leidraad bevat de volgende topics:

1. Informatiedoorstroming over het Thuis taalproject
2. Aanpak, werkvormen, groepeeringsvorm
3. Regels rond het gebruik van thuistalen in de klas
4. Spontaan gebruik van thuistalen in de klas
5. Actief inzetten van thuistalen in de klas
6. Samenwerking met Turkse leerkracht (indien van toepassing)
7. Leren van collega's
8. Gebruik van thuistalen buiten de klas (gang, speelplaats, refter ...)
9. Gebruik van thuistalen met ouders
10. Opvattingen over thuis taal op school
11. Begeleiding: vormgeving / effect.

In de laatste observatieronde werd echter een ingekorte versie gehanteerd met daarin de onderstaande topics:

1. Actuele klaspraktijk m.b.t. thuistalen
2. Effecten van het thuis taalproject (leerlingen, leerkrachten, ouders)
3. Randvoorwaarden (interne en externe begeleiding).

Geen van de geïnterviewde leerkrachten kreeg vooraf inzage in de interviewleidraden.

Alle interviews verliepen in het Nederlands, uitgezonderd de interviews van één Turkse alfa-leerkracht, waarvoor een als tolk optredende Turkstalige projectbegeleider werd ingeschakeld.

De interviews werden op een digitale recorder geregistreerd. We noteerden slechts één weigering van een leerkracht. De gemiddelde duur van een individueel interview bedroeg bij benadering één uur, al kon dit variëren tussen ruim veertig minuten en anderhalf uur.

b) Kwantitatief onderzoek

Ten behoeve van de enquête die deel uitmaakte van de eindmeting (2012) stelden we zelf een op het Thuis taalproject toegesneden schriftelijke vragenlijst op. Een bestaand gestandaardiseerd meetinstrument was voor het soort vragen dat wij wilden stellen niet direct voorhanden.

De vragenlijst bestaat uit de volgende onderdelen:

- I. Algemeen (persoonskenmerken) (8 items)
 - II. Mijn klaspraktijk (9 items)
 - III. Mijn persoonlijke mening (9 items)
 - IV. Talenbeleid om mijn school (11 items)
 - V. Ervaringen met het Project Thuis taal (23 items) (alleen voor de projectscholen)
 - V.A Ervaringen met het Thuis taalproject (2 items)
 - V.B Gekregen ondersteuning (6 items)
 - V.C Effecten (13 items)
- + 2 extra open eindvragen

Wat betreft in het bijzonder de items van onderdeel II (klaspraktijk) en onderdeel III (opvattingen) werd wel inspiratie geput uit het gebruikte observatie-instrumentarium en voorlopige analyses uit het kwalitatief deelonderzoek aan de klaspraktijk (cf. supra).

De vragenlijst werkt vooral met gesloten vragen. De opgenomen items worden in de meeste gevallen beantwoord aan de hand van 5-punts Likertschalen. Met betrekking tot onderdeel II (klaspraktijk) gaat het om een rating van frequentie met de volgende vijf categorieën: 1 (nooit), 2 (1 à 2 keer/schooljaar), 3 (1 à 2 keer/maand), 4 (1 à 2 keer/week), 5 (+2 keer/week). De items van onderdeel V.B (ondersteuning) worden eveneens gescoord met frequentie categorieën, zij het iets andere: 1 (nooit), 2 (1 à 2 keer/4 jaar), 3 (1 à 2 keer per jaar), 4 (1 à 2 keer/trimester), 5 (+2 keer/trimester). Voor de onderdelen III (mening), V.A (algemene ervaring Thuis taalproject) en V.C (effecten) moeten de respondenten zich meer of minder akkoord verklaren met de gegevens items: 1 (absoluut niet akkoord), 2 (niet akkoord), 3 (neutraal), 4 (akkoord), 5 (volledig akkoord). In onderdeel IV (talenbeleid school) worden telkens twee uitspraken tegenover elkaar gezet, het is hierbij de bedoeling dat de respondent op een vijfpuntenschaal door middel van een kruisje aangeeft in hoeverre hij zichzelf meer herkent in de ene of in de andere uitspraak. Onderdelen III en IV bevatten verder een aantal gespiegelde items, dat wil zeggen uitspraken die in negatieve zin zijn geformuleerd en waarvan de codering moet worden omgekeerd. Ten slotte werden aan het eind van de vragenlijst

nog twee open vragen toegevoegd die peilen naar positieve veranderingen die het Thuis taalproject bij de respondent heeft teweeggebracht (vraag V.C.4) en belangrijke belemmeringen die men heeft ervaren (V.C.5). Eventueel genoteerde uitspraken van respondenten gelden als kwalitatieve gegevens en werden, indien relevant, voor een deel in het kwalitatief onderzoek verwerkt (zie vooral 4.2.2).

2.2.2.4 Data-analyse

a) Kwalitatief onderzoek

De kwalitatieve onderzoeksdata die we verkregen uit observaties en interviews werden geïnterpreteerd aan de hand van de geëigende analysemethoden (zie Silverman, 2001). Bij de analyse van de gegevens verkregen uit observaties en interviews werkten we zoals gebruikelijk in kwalitatief onderzoek met een categorieënsysteem aan de hand waarvan het onderzoeksmateriaal werd gecodeerd en geïnterpreteerd. De categorieën werden in de eerste plaats afgeleid uit de vooraf vastgelegde observatieschema's en interviewleidraden die bij de dataverzameling werden gebruikt.

Niet alle interviews werden in uitgetypte protocollen neergeslagen. Een deel van het interviewmateriaal hebben we gecodeerd op basis van notities die bij de beluistering van de geluidsbestanden direct werden opgetekend of samenvattend in een tekstbestand werden ingevoerd. Markante uitspraken van respondenten werden echter in zulk geval wel integraal uitgetikt.

Om een meer diepgaande analyse te kunnen uitvoeren op de klasexterne werking van de Turkse Thuis taalleerkrachten is het methodologisch gezien wenselijk en nodig dat een *native speaker* bij de analyses wordt betrokken. Dit is tot nog toe niet gebeurd, wat het niet mogelijk maakt om verdere conclusies te trekken uit de observaties die in deze context zijn gebeurd. Hiervoor is verder onderzoek aangewezen.

b) Kwantitatief onderzoek

De gecodeerde antwoorden van de vragenlijst afgenomen bij de leerkrachten (en andere schoolactoren) werden in een dataset ingevoerd en geanalyseerd met behulp van SPSS 19.

De volgende statistische analyses werden op deze dataset uitgevoerd:

- Factoranalyses (hoofdcomponentenanalyse): om na te gaan of er onderliggende factoren zijn in de items van met name onderdeel II (klaspraktijk), onderdeel III (opvattingen) en onderdeel IV (talenbeleid op school) en zo nodig zwak scorende items uit te sluiten (zie 4.1.1 en 4.1.2).
- Betrouwbaarheidsanalyses: om de interne consistentie (*Cronbachs alfa*) te berekenen van de verschillende onderdelen van de vragenlijst en zo nodig negatief of zeer zwak correlerende items te verwijderen (*item totaal correlatie*) (zie 4.1.1 en 4.1.2).
- Univariate analyses:
 - frequenties en percentages van persoonskenmerken en individuele items
 - beschrijvende statistiek (maten voor gemiddelde en spreiding) van berekende (sub)schalen (zie hieronder).

- Bivariate analyses:
 - kruistabellen (individuele items)
 - Chi-kwadraattoetsen (indien valide)
 - Pearson correlatiecoëfficiënten (samenhang tussen schalen)
 - t-tests (schalen: vergelijking condities (experimentele scholen vs. controlescholen), vergelijking onderwijsniveaus (kleuteronderwijs vs. lager onderwijs))
 - ANOVA's (schalen: vergelijking individuele scholen).

Doordat de antwoorden op Likertschalen met een beperkt aantal categorieën alleen analyses toelaten met discrete afhankelijke variabelen, werd een aantal (sub)schalen berekend. Deze meten een gezamenlijk construct en bestaan uit een reeks items. In zulk geval kunnen de schaalgemiddelden als continue variabele in bivariate analyses worden gebruikt. De onderstaande lijst toont een opsomming van alle schalen en subschalen die we hebben berekend. Let wel, in het onderhavige rapport behandelen we niet alle verrichte analyses (en schalen).

- Meertalige klaspraktijk (8 items)
- Opvattingen meertaligheid (7 items)
- Talenbeleid (9 items) (3 factoren)
 - Talenbeleid specifiek (4 items)
 - Samenwerking schoolteam (3 items)
 - Talengebruik (2 items)
- Ondersteuning (6 items)
 - Begeleiding (4 items)
 - Interne begeleiding (2 items)
 - Externe begeleiding (2 items)
 - Begeleiding klasvloer (2 items)
 - Begeleiding overleg (2 items)
 - Nascholing (2 items)
- Effecten leerkracht (9 items)
 - Effecten handelen leerkracht (5 items)
 - Effecten attitudes leerkracht (4 items)
- Effecten leerlingen (4 items)
 - Effecten leerlingen (2 items)
 - Effecten leerlingen Nederlands (2 items)

2.2.3 Schoolinterne coördinatoren en externe begeleiders

2.2.3.1 Onderzoeksmethode

Het onderzoek naar het proces van sturing, coördinatie en begeleiding werd voornamelijk kwalitatief benaderd. Hierbij benutten we de volgende onderzoekstechnieken:

- semigestructureerde interviews van schoolinterne coördinatoren (directies, kernteamleden) en schoolexterne begeleiders
- participerende observatie in projectgebonden vergaderingen

- documentenanalyse (verslagen van bijeenkomsten, beleidsdocumenten).

2.2.3.2 Onderzoeksgroep en dataverzameling

a) Schoolinterne coördinatoren

Onder de schoolinterne coördinatoren van de projectscholen verstaan we de directie, de zorgcoördinatoren en de brugfiguren. Zij werden op drie onderzoeksmomenten geïnterviewd: de eerste observatieperiode (november 2009 – februari 2010), de tussentijdse observatieperiode (december 2010), en de laatste observatieperiode (oktober – december 2011).

In het totaal werden 33 interviews afgenomen van 43 actoren in de vier projectscholen plus de ene controleschool (eerste observatieperiode: 13 interviews; tussentijdse observatie: 8; tweede observatieperiode: 12).

In de meeste gevallen verliep de interviewafname individueel maar in een klein aantal gevallen werden leden van het zorgteam (twee personen) en het brugfigurenteam (twee of drie personen) wel eens in groep geïnterviewd. In de tussentijdse observatieronde werd het interview in drie projectscholen dan weer gezamenlijk afgenomen van het kernteam (of een deel ervan). In één school werden op dat tijdstip de directeur en de zorgcoördinator apart geïnterviewd. In de controleschool werden de interviews gezamenlijk gehouden met twee leden van het kernteam (directie en zorgcoördinator) tijdens de eerste en de laatste observatieperiode. Op enkele uitzonderingen na waren de beide onderzoekers bij alle interviewafnames van de schoolinterne coördinatoren aanwezig.

b) Schoolexterne begeleiders

De schoolexterne begeleiders bestaan uit de drie leden van het Thuis taalprojectteam en vijf koepelgebonden begeleiders die in hun scholen het project helpen (of hielpen) ondersteunen. Van deze begeleiders werd op twee momenten een interview afgenomen, telkens in aansluiting op de eerste en laatste observatieronde in de scholen: maart – april 2010 en januari – februari 2012. Deze semigestructureerde interviews werden altijd individueel afgenomen, uitgezonderd één dubbelinterview, waarbij twee begeleiders van een school samen bij het gesprek aanwezig waren.

De onderzoekers participeerden, voor zover mogelijk, in een aantal overlegstructuren van het Thuis taalproject (het Projectteam, de Kerngroep, de Klankbordgroep). De door de projectbegeleiders opgestelde verslagen van deze bijeenkomsten werden systematisch naar de onderzoekers opgestuurd. De eigen aantekeningen evenals de verslagdocumenten van het projectgerelateerde overleg vormden additioneel onderzoeksmateriaal.

2.2.3.3 Onderzoeksinstrumentarium

Voor het semigestructureerde interview afgenomen van de interne schoolcoördinatoren werd tijdens de eerste en tussentijdse observatieperioden een interviewleidraad gebruikt die de volgende topics inhoudt:

1. Prioriteit van het Thuis taalproject
2. Betrokkenheid van de verschillende schoolactoren
3. Acties van de school
4. Inzet van Turkse leerkrachten (indien van toepassing)
5. Externe begeleiding
6. Veranderingen / effecten
7. Ouders
8. Belemmeringen en bekommernissen.

In de tweede observatieperiode werd, net zoals bij de leerkrachten (zie hierboven), een verkorte versie van de leidraad gehanteerd:

1. Actueel schoolbeleid m.b.t. thuis talen
2. Effecten van het Thuis taalproject (leerlingen, leerkrachten, ouders, eigen handelen en percepties)
3. Randvoorwaarden
4. Belemmeringen
5. Terugblik en vooruitblik.

De interviewleidraad voor de begeleiders omvat de volgende topics:

1. Achtergrond begeleider
2. Taakinvulling begeleider
3. Acties op projectscholen
4. Effecten, veranderingen in de scholen
5. Toekomst in scholen
6. Overlegorganen, samenwerking
7. Belemmeringen en verwachtingen als begeleider.

2.2.3.4 Data-analyse

Het interviewmateriaal met betrekking tot de interne schoolcoördinatoren en de externe begeleiders werd op dezelfde manier geanalyseerd als de interviews bij de leerkrachten (zie 2.2.2.4 hierboven).

2.2.4 Ouders

Om een inzicht te krijgen in de thuisomgeving, meer specifiek de opvattingen, handelingen en beleving van de ouders van de leerlingen op het vlak van taalgebruik, onderwijs en meertaligheid, is een deelonderzoek bij de ouders opgezet.

2.2.4.1 Onderzoeksmethode

We opteerden hier voor afname van individuele mondelinge interviews van ouders. Dit gebeurde aan de hand van een overwegend gestructureerde vragenlijst (zie hieronder). Daarin was ook een aantal open vragen opgenomen, die gelegenheid boden tot een meer open interviewstijl, wat dus extra gegevens van kwalitatieve aard opleverde.

2.2.4.2 Onderzoeksgroep en dataverzameling

Voor de ouders werden twee meetmomenten voorzien: een beginmeting in de 2009 en een eindmeting in 2012. Van eenzelfde groep ouders werd daarom twee maal een interview afgenomen. Het eerste meetmoment vond plaats in de maanden april tot en met juni 2009, het laatste meetmoment in de maanden maart tot en met juni 2012.

De ouders werden geselecteerd uit de groep van focusleerlingen (cf. supra). Tijdens het schooljaar 2008-2009 zaten alle kinderen (4 tot 6 jaar oud) nog in het kleuteronderwijs (tweede en derde kleuterklas). Tijdens het schooljaar 2011-2012 zaten de kinderen in het eerste, tweede of derde leerjaar van het lager onderwijs en hadden zij de leeftijd bereikt van 7 tot 9 jaar.

De selectie van de ouders uit de groep van focusleerlingen werd overgelaten aan de brugfiguren en/of zorgcoördinatoren van de vijf betrokken scholen – de vier experimentele scholen en de controleschool. Zij zorgden ook voor het initiële contact door ouders op school aan te spreken. Nadien namen de onderzoekers telefonisch contact op met de in aanmerking komende ouders om toestemming te vragen voor de interviewafname en een afspraak vast te leggen. In één school werden de meeste afspraken al gemaakt door de brugfiguur en werden die via haar ook definitief bevestigd. Bij de eindmeting in 2012 namen de onderzoekers direct contact op met de ouders en zorgden de scholen voor nieuwe contactgegevens (indien veranderd).

De deelname aan het onderzoek gebeurde op vrijwillige basis. Rekrutering van bereidwillige ouders via de school van het kind heeft het mogelijke nadeel van een positieve selectiebias. Dat houdt in dat ouders die slechts een minimaal contact hebben met de school niet in aanmerking kwamen voor rekrutering; er was immers veel minder gelegenheid om hen aan te spreken en te overtuigen van deelname aan het onderzoek. Ook de taalbarrière kan in bepaalde gevallen een belemmerende factor voor het contact geweest zijn. Dit is misschien een verklaring voor de complete afwezigheid in de onderzoeksgroep van ouders met een Oost-Europese achtergrond. Echter, onder de Turkstalige respondenten zijn wel ouders met een Bulgaarse achtergrond vertegenwoordigd.

Tijdens de eerste interviewronde in 2009 werden interviews afgenomen van 46 ouders in het totaal. Bij de eindmeting in 2012 was het aantal ouders van de oorspronkelijke groep teruggelopen tot 30. De redenen voor de uitval zijn drieërlei: verhuizing of verandering van school (11 ouders), weigering (2), onbereikbaar (3). Drie recentelijk verhuisde ouders werden toch in de onderzoeksgroep behouden; daar de kinderen nog niet lang van school waren veranderd, was het zinvol hun meningen en ervaringen te peilen over de vorige school en het Thuis taalproject.

Tijdens de eerste interviewronde in 2009 werden 36 moeders en 10 vaders geïnterviewd. De meeste interviews (42) werden in de thuisomgeving afgenomen. De interviewafname verliep op individuele basis, ook al was in een aantal gevallen (18) de partner bij het interview aanwezig. De keuze van de voertaal voor het gesprek werd zo veel mogelijk aan de ouders overgelaten. Dankzij de inschakeling van twee Turkssprekende onderzoeksassistenten tijdens de eerste interviewronde in 2009 konden de interviews met ouders van Turkse origine (32) naar keuze in het Turks en/of het Nederlands worden afgenomen. Een onderzoeker was in bijna alle gevallen bij deze interviews aanwezig. Voor drie

Arabischspreekende ouders werd met een tolk gewerkt. Zes interviews van niet-Turkse ouders werden afgenomen in het Frans (3) of het Engels (3), meestal de tweede taal van de betrokken ouders.

Tijdens de afsluitende interviewronde in 2012 werd van de overblijvende groep – 25 moeders en 5 vaders – een interview afgenomen (24 interviews vonden plaats in de thuisomgeving). Van de 30 opnieuw geïnterviewde ouders hadden er 23 een Turkse achtergrond. De interviews werden over de twee onderzoekers verdeeld. Voor de interviewafname van Turkse ouders tijdens de eindmeting was de inzet van Turkse tolken wel noodzakelijk. Dit keer werden 11 interviews afgenomen in de eerste taal en 19 in een tweede taal (Nederlands, Engels, Frans).

2.2.4.3 Onderzoeksinstrumentarium

De voor het interview gehanteerde vragenlijst is gedeeltelijk afgeleid uit de vragenlijst voor (Turkse) ouders die in het proefschrift van Klatter-Folmer (1996) is opgenomen. De interviewleidraad uit deze studie heeft vooral een sociolinguïstische inslag. Waar nodig werd de vragenlijst aangepast, verfijnd en uitgebreid met vragen die specifiek betrekking hebben op meertaligheid, taalgebruik op school en het Thuis taalproject. De vragenlijst bevat zowel gesloten als open vragen.

De vragenlijst omvat de volgende onderdelen:

- Gegevens afname
- I Algemeen (persoonsgegevens kind en ouders)
- II Persoonlijke geschiedenis en toekomstperspectief (ouder)
- III Taalcontact (ouder en kinderen)
- IV Taalbeheersing (ouder en kind)
- V Taalattitudes
- VI Opvoeding en onderwijs algemeen
- VII Taalonderwijs en omgaan met thuis taal op school
- VIII Toekomstperspectief kind

Tijdens de follow-up interviews in 2012 werd een aantal vragen met betrekking tot (feitelijke vaststaande gegevens) uit onderdelen I en II niet meer gesteld. Voor de afname in het Turks tijdens de eerste interviewafname werd ook een Turkse versie van de vragenlijst gehanteerd. De vertaling uit het Nederlands gebeurde door een Turkse onderzoeksassistent. Tijdens het interview noteerden de interviewers de antwoorden op gesloten vragen op een blanco kopie van de vragenlijst. De antwoorden op de open vragen werden kort samengevat. Mits hiervoor toestemming werd gegeven door de respondent, werd van de interviews ook een digitale geluidsopname gemaakt (in 2009 stemden 38 van de 46 ouders hiermee in, bij de eindmeting in 2012 gingen 26 van de 30 ouders akkoord met een geluidsopname). Dit bood de gelegenheid om de opnames na te beluisteren en de antwoorden te vervolledigen of te corrigeren.

2.2.4.4 Data-analyse

De gecodeerde gesloten antwoorden werden geanalyseerd met behulp van Excel (2009) en SPSS 19 (2012). Vanwege het lage aantal participanten beperkten de verrichte statistische analyses zich nagenoeg tot univariate analyses (beschrijvende statistieken van persoonsgegevens,

frequentietabellen) en bivariate analyses (kruistabellen). De antwoorden op de open vragen werden ofwel in nieuwe gesloten antwoordcategorieën omgezet en kwantitatief verwerkt, ofwel in de vorm van kwalitatieve gegevens (*verbatim* uitspraken) aan de kwantitatieve output toegevoegd ter illustratie of verduidelijking van bepaalde vragen.

HOOFDSTUK 3 EFFECTEN OP LEERLINGEN (OUTPUT)

In Hoofdstuk 3 onderzoeken we wat het effect is van het Thuis taalproject op de leerlingen. We gaan na wat de impact is geweest van het project op enerzijds het welbevinden en de betrokkenheid van de leerlingen (niet-cognitieve effecten) en anderzijds op de taalvaardigheid Nederlands en Turks van de leerlingen (cognitieve effecten).

Dit hoofdstuk start met de bespreking van de Doelstelling A-leerlingen en de effecten die het Thuis taalproject bij deze leerlingen teweeg heeft gebracht (3.1 en 3.2). Vervolgens zoomen we in op de effecten van Doelstelling B op de leerlingen (3.3 en 3.4). We baseren ons bij deze onderdelen op de kwantitatieve effectmetingen. Dan volgt een kwalitatieve beschrijving van de cognitieve en niet-cognitieve effecten van het Thuis taalproject, gebaseerd op de interviews met leerkrachten (3.5). We eindigen Hoofdstuk 3 met een samenvatting van de resultaten (3.6).

Hieronder geven we kort de structuur van Hoofdstuk 3 weer:

- 3.1 Doelstelling A: niet-cognitieve effecten op leerlingen
- 3.2 Doelstelling A: cognitieve effecten op leerlingen
- 3.3 Doelstelling B: niet-cognitieve effecten op leerlingen
- 3.4 Doelstelling B: cognitieve effecten op leerlingen
- 3.5 Doelstelling A en B: leerlingeffecten kwalitatief gepeild.
- 3.6 Samenvatting

In de onderdelen 3.1 en 3.3 zijn enkel de meest relevante tabellen in de tekst opgenomen. Overige tabellen (die geen doorslaggevende resultaten aangeven) zijn omwille van de omvang als bijlage opgenomen. In de tekst wordt hiernaar verwezen.

3.1 Doelstelling A: niet-cognitieve effecten op leerlingen

In dit deel bespreken we de effecten van het Thuis taalproject op het welbevinden en de betrokkenheid van de leerlingen, de zogenaamde niet-cognitieve effecten. We starten met de onderzoeksresultaten van de Doelstelling A-leerlingen.

Onderzoeksvraag 3.1

Wat is het effect van het Thuis taalproject op het welbevinden en de betrokkenheid van de Doelstelling A-leerlingen?

We bespreken eerst de resultaten van een individuele bevraging bij de leerkrachten, waarbij leerkrachten het welbevinden en de betrokkenheid van de focusleerlingen hebben ingeschat. Deze bevraging heeft betrekking op de focusleerlingen in het tweede en derde leerjaar. We beschrijven achtereenvolgens de resultaten op het psychosociaal functioneren van de leerlingen (3.1.1) en vervolgens de resultaten op betrokkenheid in de klas (3.1.2). Daarna gaan we in op de bevindingen

die komen uit de algemene leerkrachtenbevraging en waarin onder andere gepolst wordt naar de effecten van het Thuismaalproject op het welbevinden van de leerlingen: deze bevraging geeft een meer algemeen beeld van het effect op welbevinden bij alle leerlingen in de projectscholen (3.1.3).

3.1.1 Doelstelling A: niet-cognitieve effecten op leerlingen – psychosociaal functioneren (individuele bevraging via leerkrachten)

Aan de hand van een gepersonaliseerde vragenlijst is aan de leerkrachten van de vier experimentele scholen en één controleschool gevraagd om het psychosociaal functioneren en de betrokkenheid van elke individuele focusleerling (zie 2.1) in te schatten. Deze vragenlijst werd een eerste keer afgenomen in het voorjaar 2010 (beginmeting) en een tweede keer in het voorjaar 2012 (eindmeting). De betrokken leerkrachten scoorden het gedrag van elke leerling aan de hand van een aantal uitspraken op een Likertschaal. Het gedrag van de leerling omvatte 12 psychosociale variabelen en de variabele betrokkenheid in de klas (zie Hoofdstuk 2). In de analyses zijn de eindscores op deze variabelen als afhankelijke variabelen opgenomen: we baseren ons dus op de inschattingen van leerkrachten over het gedrag van de focusleerlingen in het tweede en derde leerjaar. In de analyses focussen we op alle Doelstelling A-leerlingen van de vier experimentele scholen. Voor een bespreking van de Doelstelling B-leerlingen verwijzen we naar paragraaf 3.3 in dit hoofdstuk.

3.1.1.1 Verdelingskenmerken (alle leerlingen)

Tabel 3.1-I hieronder geeft de verdeling per school weer van de focusleerlingen waarop de resultaten betrekking hebben.

Tabel 3.1-I Verdeling eindmeting psychosociaal per school ($n = 121$)

School * Doel_leerling Crosstabulation

Count

	Doel_leerling			Total
	C	A	AB	
OTT	0	10	24	34
EEK	0	2	9	11
School BEV	0	30	0	30
MAR	0	24	0	24
CS	22	0	0	22
Total	22	66	33	121

Noot: CS = Controleschool

Van de totale steekproef behoort de grootste groep leerlingen tot de A-groep zoals af te leiden uit Tabel 3.1-I hierboven ($n = 66$). Doelstelling A-leerlingen vinden we hoofdzakelijk terug in de twee A-scholen: in De Marmot zijn er 24 Doelstelling A-leerlingen, in De Bever 30. De overige Doelstelling A-leerlingen zitten in de AB-scholen: hun aantal is beperkt tot 10 in De Otter en 2 in De Eekhoorn. De controlegroep is de kleinste groep met in totaal 22 leerlingen. De AB-groep telt in totaal 33

leerlingen, verspreid over De Otter en De Eekhoorn, maar laten we in deze paragraaf buiten beschouwing.

Tabel 3.1-II Verdeling eindmeting psychosociaal per geslacht ($n = 121$)

Geslacht * Doel_leerling Crosstabulation

Count

		Doel_leerling			Total
		C	A	AB	
Geslacht	Male	8	35	26	69
	Female	14	31	7	52
Total		22	66	33	121

Uit Tabel 3.1-II valt af te lezen dat de steekproef in totaal iets meer jongens dan meisjes telt: 69 jongens (57%) tegenover 52 (43%) meisjes. Bekijken we de verdeling per experimentele doelstelling, dan is de verdeling ongelijk voor de C-groep: in de C-groep zijn meer meisjes dan jongens (14 meisjes vs. 8 jongens) en zijn de aantallen gering. In de A-groep is de verdeling per geslacht vrij gelijklopend met 35 jongens en 31 meisjes. De AB-groep laten we in dit bestek buiten beschouwing. Bij verdere analyse moet rekening gehouden worden met de geringe aantallen in de controlegroep.

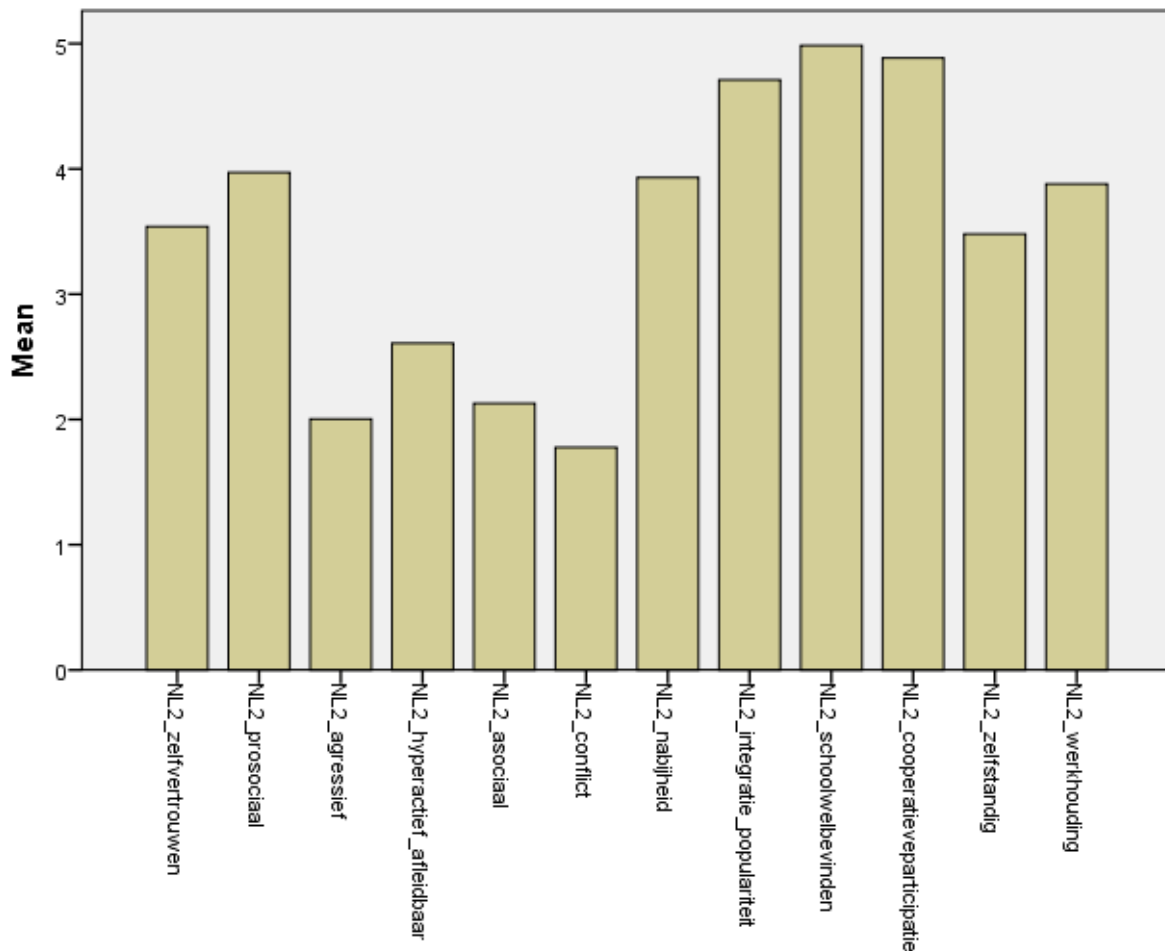
Voor een meer gedetailleerde omschrijving van de verschillende variabelen met betrekking tot het psychosociaal functioneren van de kinderen verwijzen we naar Hoofdstuk 2 (2.2.1).

3.1.1.2 Univariate analyse (alle leerlingen)

Hieronder zijn de beschrijvende statistieken opgenomen van de aangepaste SiBO-leerlingenvragenlijst 'Psychosociaal functioneren' die bij de focusleerlingen van het tweede en derde leerjaar werd afgenomen bij de eindmeting (Tabel 3.1-III en Figuur 3.1-I). In de tabel en de figuur worden de gemiddelden van de 12 subschalen die het psychosociaal functioneren van de kinderen in kaart brengen, weergegeven.

Tabel 3.1-III Beschrijvende statistieken subschalen psychosociaal functioneren
(reguliere leerkrachten, 2012)

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Variance
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic
zelfvertrouwen	121	1,00	6,00	3,54	1,342	1,801
prosociaal	120	1,00	6,00	3,99	1,185	1,405
agressief	121	1,00	5,50	2,00	1,095	1,198
hyperactief_afleidbaar	120	1,00	5,50	2,60	1,124	1,263
asociaal	121	1,00	5,75	2,10	,9745	,950
conflict	121	1,00	4,25	1,76	,826	,682
nabijheid	120	1,00	6,00	3,93	1,091	1,189
integratie_populariteit	121	1,50	6,00	4,72	,933	,870
schoolwelbevinden	120	2,50	6,00	4,99	,717	,514
cooperatieveparticipatie	121	2,00	6,00	4,87	,794	,630
onafhankelijke participatie	120	1,00	6,00	3,47	1,193	1,422
werkhouding	120	1,00	6,00	3,91	1,230	1,513
Valid N (listwise)	115					



Figuur 3.1-I Staafdiagram Gemiddelde scores subschalen 'psychosociaal functioneren' (reguliere leerkrachten, 2012=NL2)

Zoals af te lezen uit Tabel 3.1-III en Figuur 3.1-I liggen de gemiddelde scores voor de variabelen 'schoolwelbevinden' ($M = 4,99$), 'coöperatieve participatie' ($M = 4,87$) en 'integratie-populariteit' ($M = 4,72$) het hoogst. De gemiddelde scores van de vernoemde variabelen liggen op de Likertschaal tegen score 5 ('wel van toepassing') aan: concreet betekent dit dat de reguliere leerkrachten vinden dat de leerlingen zich goed voelen op school, dat zij goed meewerken in de klas en dat zij goed geïntegreerd zijn in de klasgroep. De rechts-scheve verdeling en de lage standaarddeviatie bij de drie subschalen (Tabel 3.1-III) laat zien dat leerkrachten overwegend positief en eensgezind scoren op deze kenmerken van psychosociaal functioneren.

De gemiddelde inschatting voor de subvariabelen 'conflict' ($M = 1,76$), 'agressief' ($M = 2,00$), 'asociaal' ($M = 2,10$) en 'hyperactief-afleidbaar' ($M = 2,60$) liggen zeer laag tot laag met gemiddelde scores op de schaal onder of boven waarde 2 'niet van toepassing'. Met andere woorden: de betrokken reguliere leerkrachten vinden dat de leerlingen gemiddeld genomen geen conflictueus, agressief of asociaal gedrag vertonen. De links-scheve verdelingen tonen aan dat de meeste leerkrachten sociaal probleemgedrag laag hebben gescoord en ook vinden dat leerlingen zich gemiddeld genomen niet hyperactief in de klas gedragen of zich snel laten afleiden. Het is niet ondenkbaar dat de genoemde gedragingen slechts sporadisch voorkomen in de klas of dat leerkrachten sommige van deze items sociaal wenselijk hebben beoordeeld omdat de inhoud ervan gevoelig ligt.

Resten nog de subvariabelen waarvan de gemiddelden een meer verdeeld beeld laten zien. De gemiddelden op de subschalen 'prosociaal gedrag' ($M = 3,99$), 'nabijheid' ($M = 3,93$) en 'werkhouding' ($M = 3,91$) leunen aan tegen score 4 ('eerder wel van toepassing'), wat erop wijst dat leerkrachten over het algemeen hun focusleerlingen inschatten als sociaal, nabij en met een goede werkhouding in de klas. Ook hier neigen de meeste leerkrachten naar een positieve score, vooral op de subschalen 'prosociaal' en 'nabijheid'.

Meer twijfels lijken leerkrachten te uiten op het vlak van 'zelfvertrouwen' en 'onafhankelijke participatie'. De gemiddelde scores situeren zich in het midden (respectievelijk $M = 3,54$ voor 'zelfvertrouwen' en $M = 3,47$ voor 'onafhankelijke participatie'). Voor de beide subschalen zijn de scores vrij normaal verdeeld.

3.1.1.3 Gemiddeld psychosociaal functioneren volgens projectdoelstelling

In onderstaande Tabel 3.1-IV vinden we de gemiddelde inschatting door de reguliere leerkrachten terug van alle psychosociale variabelen voor zowel de beginmeting als de eindmeting en dit opgedeeld voor de drie groepen. De gegeven waarden voor de AB-groep laten we in de bespreking in deze paragraaf verder buiten beschouwing (voor de niet-cognitieve effecten van de B-doelstelling, zie 3.3). Het aantal leerlingen in dit model ($n = 116$ of 117 , afhankelijk van de subschaal) ligt wat lager dan het totale aantal bevroegde leerlingen bij de eindmeting ($n = 120$ of 121 , afhankelijk van de subschaal); van de ontbrekende leerlingen is geen beginmeting gedaan. De leerlingen waarvan de leerkrachten wel bij de beginmeting maar niet bij de eindmeting een inschatting hebben gemaakt op basis van de leerlingenvragenlijst, zijn eveneens uit het model verwijderd omdat hier geen vergelijking tussen begin- en eindmeting mogelijk was.

Wat betreft het resultaat op de subschalen 'agressief gedrag', 'hyperactief-afleidbaar gedrag', 'nabijheid', 'onafhankelijke participatie' en 'zelfvertrouwen' liggen de gemiddelde scores van de A-groep hoger dan die van de C-groep bij de eindmeting. Gemiddeld gedragen de A-leerlingen zich dus iets agressiever en iets meer hyper-afleidbaar dan de C-leerlingen, maar het verschil is klein. Voor de subschalen 'zelfvertrouwen' en 'nabijheid' tekenen we het grootste gemiddelde verschil op tussen de A- en de C-groep: de A-leerlingen vertonen met andere woorden iets meer zelfvertrouwen en staan nabijer bij hun leerkracht dan de C-leerlingen. Opvallend is dat de A-leerlingen bij de beginmeting een lager zelfvertrouwen vertonen dan de C-leerlingen. Voor de andere subschalen zien we geen grote verschillen met de eindmeting.

Op de gebieden van 'prosociaal gedrag', 'integratie-populariteit' en 'werkhouding' scoren de A-leerlingen gemiddeld iets lager dan de C-leerlingen. De C-leerlingen vertonen gemiddeld een hoger sociaal gedrag, een betere werkhouding en voelen zich beter in de klasgroep dan de A-leerlingen, maar het gemiddelde verschil is beperkt (niet hoger dan $0,32$). De gemiddelde scores van de beginmeting op het vlak van 'integratie-populariteit' en 'werkhouding' liggen in dezelfde lijn, behalve voor 'prosociaal gedrag' waar nauwelijks verschillen tussen A- en C-leerlingen zijn opgetekend.

Voor de andere psychosociale subschalen ('asociaal', 'conflict', 'schoolwelbevinden', 'coöperatieve participatie') zijn er nauwelijks verschillen tussen de gemiddelde scores van de A-groep en de C-

groep bij de eindmeting. De scores van de beginmeting laten kleine gemiddelde verschillen zien: de A-leerlingen tonen gemiddeld een iets hoger schoolwelbevinden, een iets grotere nabijheid en meer onafhankelijke participatie dan de controleleerlingen.

Tabel 3.1-IV Gemiddelden psychosociale variabelen per doelstelling leerling (beginmeting – eindmeting)

	Doel_leerling		prosociaal	agressief	hyperactief	asociaal	conflict	nabijheid	integratie_	School	Cooperatieve	Onafhankelijke	werkhouding	zelfvertrouwen
					afleidbaar				populariteit	welbevinden	participatie	participatie		
Psychosociale variabelen (beginmeting 2010)	C	Mean	4,41	1,50	2,075	2,25	1,60	4,125	4,92	4,94	5,01	3,89	4,48	4,05
		N	20	21	20	21	21	20	21	20	21	20	20	21
		Std. Deviation	,863	,652	,698	1,394	,640	1,024	,668	,668	,768	,829	,791	1,161
	A	Mean	4,47	2,03	2,42	2,07	1,87	4,38	4,85	5,14	4,95	4,01	4,07	3,80
		N	65	65	65	65	65	65	65	65	65	65	65	65
		Std. Deviation	,867	1,044	1,189	,813	,713	,858	,700	,557	,768	1,083	1,243	1,252
	AB	Mean	4,20	2,21	2,60	1,90	1,7016	4,65	5,03	5,35	4,94	3,92	4,05	3,52
		N	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31
		Std. Deviation	,825	1,215	1,002	,676	,797	,811	,670	,611	,591	,990	1,132	1,480
	Total	Mean	4,39	1,98	2,41	2,06	1,78	4,41	4,91	5,16	4,96	3,97	4,14	3,77
N		116	117	116	117	117	116	117	116	117	116	116	117	
Std. Deviation		,856	1,055	1,077	,912	,726	,886	,685	,602	,720	1,012	1,150	1,302	
Psychosociale variabelen (eindmeting 2012)	C	Mean	4,29	1,58	2,32	2,07	1,6667	3,71	4,93	5,06	4,96	3,55	4,21	3,33
		N	20	21	21	21	21	20	21	21	21	21	21	21
		Std. Deviation	1,223	,583	,870	,895	,792	1,024	,671	,586	,653	,816	1,025	1,278
	A	Mean	3,97	1,88	2,52	2,03	1,65	4,13	4,75	5,07	5,01	3,70	3,99	3,91
		N	65	65	65	65	65	65	65	64	65	65	65	65
		Std. Deviation	1,309	1,083	1,195	1,024	,865	1,123	1,035	,812	,868	1,411	1,378	1,497
	AB	Mean	3,81	2,58	3,02	2,29	2,06	3,56	4,50	4,78	4,54	2,89	3,48	2,90
		N	31	31	30	31	31	31	31	31	31	30	30	31
		Std. Deviation	,865	1,207	1,073	,958	,724	1,027	,827	,554	,619	,608	,887	,746
	Total	Mean	3,98	2,01	2,61	2,11	1,76	3,91	4,72	4,99	4,88	3,47	3,90	3,54
N		116	117	116	117	117	116	117	116	117	116	116	117	
Std. Deviation		1,192	1,100	1,131	,983	,829	1,104	,931	,719	,794	1,198	1,227	1,362	

3.1.1.4 Regressieanalyse psychosociaal functioneren

Zoals nader is toegelicht in Hoofdstuk 2 kiezen we voor meervoudige lineaire regressie als methode voor de analyse van de data in verband met het psychosociaal functioneren van de leerlingen.

Om te zien of de regressiemodellen valide zijn, hebben we een aantal voorwaarden gecontroleerd. Daaruit blijkt dat voor 10 van de 12 psychosociale variabelen voldaan is aan de assumpties voor een regressieanalyse. De variabelen 'asociaal' en 'conflict' worden uit de regressieanalyse geweerd omdat niet voldaan is aan de normaliteitsvereiste. Dit blijkt uit de visuele controle van de P-Plots. Op 10 van de 12 psychosociale variabelen voeren we een meervoudige regressieanalyse uit. In de regressieanalyse wordt elke psychosociale variabele als afhankelijke variabele genomen waarop we de volgende variabelen regresseren: DoelA en DoelAB (experimentele variabelen), de beginmeting van de genoemde variabele (controle beginniveau) en geslacht (controlevariabele). De controlegroep (DoelC) dient als referentiecategorie.

Uit de regressieanalyses blijkt dat Doelstelling A van het Thuis taalproject enkel een impact heeft op de psychosociale variabelen 'zelfvertrouwen' en 'nabijheid' (zie bespreking hieronder). Voor de andere psychosociale variabelen heeft Doelstelling A geen effect (zie regressietabellen in Bijlage 1). Wel is geslacht bij enkele variabelen een verklarende factor. Dit is met name het geval voor de psychosociale variabelen 'prosociaal', 'agressief' en 'werkhouding'. Het verschil tussen jongens en meisjes blijkt voor deze kenmerken significant verschillend te zijn na controle voor beginmeting. Aan de positieve beta-waarden van 'geslacht' bij sociaal gedrag ($\beta = 0,453, p = 0,000$) en werkhouding ($\beta = 0,246, p = 0,007$) is af te leiden dat meisjes zich sociaal gedragen en een betere werkhouding tonen in de klas. De negatieve beta-waarde van geslacht bij agressief gedrag ($\beta = -0,249, p = 0,004$) laat zien dat jongens zich agressiever gedragen dan meisjes. Een groot deel van de variantie blijft onverklaard zoals is af te leiden uit de *adjusted R²*-waarden. Het model verklaart tussen 17% en 26% van de variantie van de vernoemde afhankelijke variabelen. Een groot deel blijft met andere woorden niet verklaard door dit model.

We bespreken hieronder de resultaten van de regressieanalyses op de variabelen 'Zelfvertrouwen' (a) en 'Nabijheid' (b) meer in detail.

a) Variabele 'Zelfvertrouwen'

Het regressiemodel voor 'zelfvertrouwen' geeft een *adjusted R²*-waarde van 0,13 (zie Tabel 3.1-V). Het model verklaart een klein deel (13%) van de score op de subschaal 'Zelfvertrouwen'. Een groot deel variantie blijft onverklaard. Het model is statistisch significant zoals is af te lezen uit Tabel 3.1-VI ($F(4,112) = 5,453, p = 0,000$).

Tabel 3.1-V Regressie Zelfvertrouwen 2012 Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,404 ^a	,163	,133	1,268

a. Predictors: (Constant), Geslacht, DoelA, NL1_zelfvertrouwen, DoelAB

b. Dependent Variable: NL2_zelfvertrouwen

Tabel 3.1-VI Regressie Zelfvertrouwen 2012 ANOVA^a

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	35,060	4	8,765	5,453	,000 ^b
Residual	180,017	112	1,607		
Total	215,077	116			

a. Dependent Variable: NL2_zelfvertrouwen

b. Predictors: (Constant), Geslacht, DoelA, NL1_zelfvertrouwen, DoelAB

Tabel 3.1-VII Regressie Zelfvertrouwen 2012 Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	2,367	,479		4,942	,000
DoelA	,619	,321	,227	1,929	,056
DoelAB	-,340	,374	-,111	-,910	,365
NL1_zelfvertrouwen	,257	,091	,246	2,808	,006
Geslacht	-,117	,247	-,043	-,475	,635

a. Dependent Variable: NL2_zelfvertrouwen

De coëfficiëntentabel (Tabel 3.1-VII hierboven) toont aan dat de A-groep hoger scoort op zelfvertrouwen dan de C-groep na controle voor beginmeting en geslacht ($\beta = 0,227$). Dit cijfer geeft echter een tendens aan die niet significant is ($p = 0,056$). De beginmeting blijkt in dit model een belangrijker voorspeller voor zelfvertrouwen dan Doelstelling A. Zowel tussen begin- en eindmeting op zelfvertrouwen is er een matige positieve samenhang ($\beta = 0,243$, $p = 0,006$). Geslacht blijkt in dit model geen voorspellende waarde te hebben: er is geen significant verschil tussen het zelfvertrouwen van jongens en meisjes.

b) Variabele 'Nabijheid'

De scores op de schaal 'nabijheid' worden voor een kwart (25,6%) verklaard door het regressiemodel (*adjusted R*² = 0,256) (zie Tabel 3.1-VIII). Een groot deel variantie blijft ook hier onverklaard. Het model is statistisch significant zoals is af te lezen uit Tabel 3.1-IX ($F(4,111) = 10,890$, $p = 0,000$).

Tabel 3.1-VIII Regressie Nabijheid 2012 Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,531 ^a	,282	,256	,95190	2,094

a. Predictors: (Constant), Geslacht, DoelA, NL1_nabijheid, DoelAB

b. Dependent Variable: NL2_nabijheid eindmeting

Tabel 3.1-IX Regressie 'Nabijheid' ANOVA^a

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	39,471	4	9,868	10,890	,000 ^b
Residual	100,579	111	,906		
Total	140,050	115			

a. Dependent Variable: NL2_nabijheid

b. Predictors: (Constant), Geslacht, DoelA, NL1_nabijheid, DoelAB

Tabel 3.1-X Regressie 'Nabijheid' Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	1,538	,480		3,206	,002
DoelAB	-,089	,293	-,036	-,303	,762
1 DoelA	,451	,248	,204	1,821	,071
NL1_nabijheid	,426	,107	,338	3,991	,000
Geslacht	,611	,193	,275	3,167	,002

a. Dependent Variable: NL2_nabijheid

De coëfficiëntentabel hierboven (Tabel 3.1-X) geeft aan dat er een positief verschil bestaat tussen A-leerlingen en C-leerlingen wat betreft de variabele 'nabijheid'. Na controle voor beginmeting en geslacht blijkt het verschil tussen de A-groep en de C-groep echter niet statistisch significant ($\beta = -0,204$, $p = 0,071$). Beginmeting en geslacht blijken belangrijker voorspellers voor de eindscore op 'Nabijheid' dan Doelstelling A. Tussen de scores van de begin- en de eindmeting is er een matige positieve samenhang ($\beta = 0,338$, $p = 0,000$). Hetzelfde geldt voor geslacht en 'nabijheid' ($\beta = 0,275$, $p = 0,002$): meisjes hebben over het algemeen een nabijere relatie met de leerkracht dan de jongens.

3.1.1.5 Samenvatting

Bovenstaande regressieanalyses op de psychosociale variabelen laten een gering positief effect zien van het Thuismaalproject op het zelfvertrouwen van de Doelstelling A-leerlingen. De A-leerlingen scoren hoger op zelfvertrouwen dan de controleleerlingen na controle voor beginmeting en geslacht, maar het verschil blijkt net niet significant te zijn. Het betreft hier een tendens en geen significante vaststelling. Leerkrachten schatten het zelfvertrouwen van de leerlingen dus iets (maar niet significant) hoger in wanneer zij sensibiliserend werken rond thuismaal in de klas en/of de thuismaal als hefboom inzetten bij het leren. Tussen jongens en meisjes zijn geen significante verschillen. De verklaarde variantie van Doelstelling A blijft beperkt.

Daarnaast vinden we dat de A-leerlingen een nabijere relatie onderhouden met hun leerkracht dan de C-leerlingen maar het blijkt hier om een geslachtseffect te gaan, meer dan een effect van het Thuismaalproject: meisjes hebben een nabijere relatie met hun leerkracht dan jongens. Ook voor andere psychosociale variabelen blijkt geslacht een betere voorspellende waarde te hebben dan

Doelstelling A. Met name op het vlak van pro sociaal gedrag en werkhouding scoren meisjes significant hoger dan jongens; jongens vertonen gemiddeld dan weer meer agressief gedrag dan meisjes.

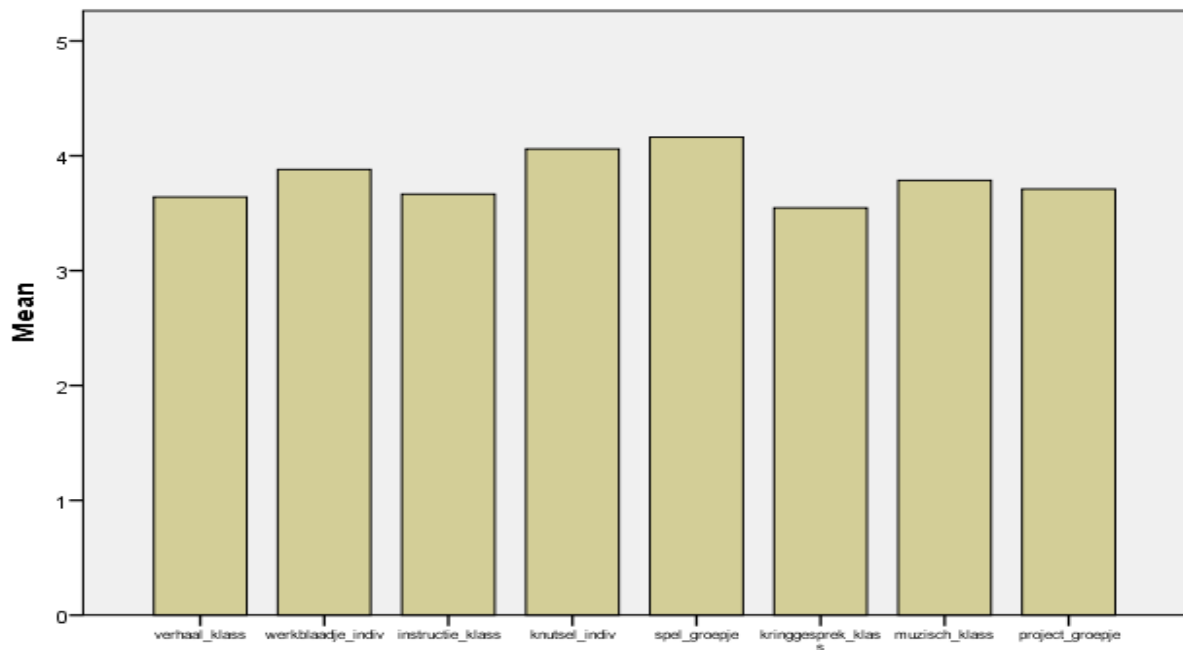
3.1.2 Doelstelling A: niet-cognitieve effecten op leerlingen – betrokkenheid in de klas (individuele bevraging via leerkrachten)

3.1.2.1 Univariate analyse (alle leerlingen)

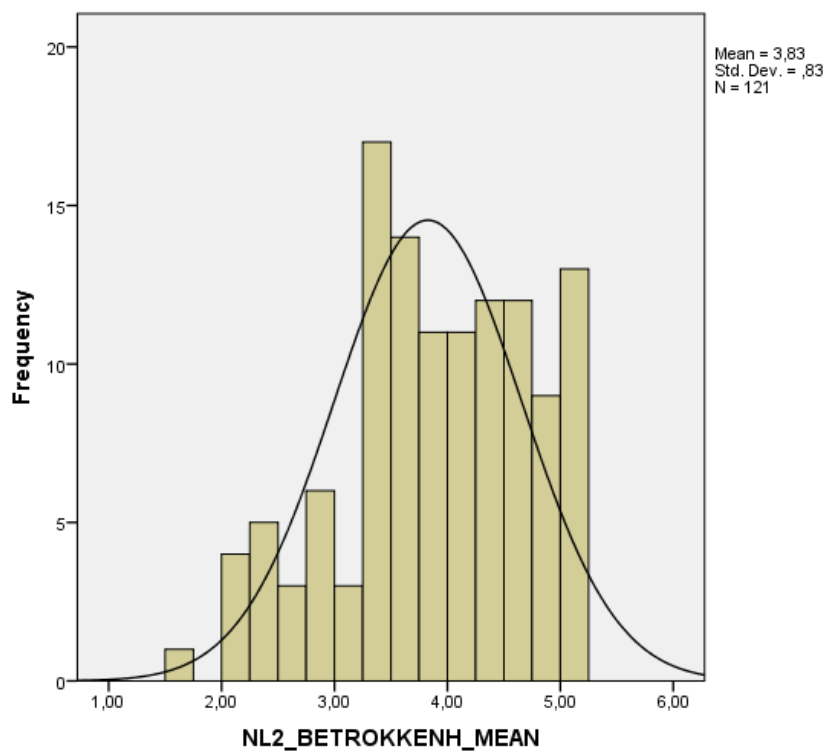
Hieronder zijn de beschrijvende statistieken opgenomen van het onderdeel 'Betrokkenheid' in de aangepaste SiBO-leerlingenvragenlijst die bij de focusleerlingen van het tweede en derde leerjaar werd afgenomen. In Tabel 3.1-XI en Figuren 3.1-II en 3.1-III zijn de gemiddelden van de 8 verschillende items voor de schaal 'Betrokkenheid' weergegeven.

Tabel 3.1-XI Beschrijvende statistiek items 'Betrokkenheid' volgens rangorde van gemiddelde betrokkenheid (reguliere leerkrachten, 2012)

Descriptive Statistics									
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Spelen van educatief spelletje in kleine groep	119	2	5	4,18	,908	-,842	,222	-,214	,440
Werken aan een individueel knutselwerkje	121	2	5	4,09	1,008	-,830	,220	-,454	,437
Individueel invullen van een werkblaadje	121	2	5	3,91	1,103	-,537	,220	-1,083	,437
Klassikale muzische activiteit	121	2	5	3,81	1,027	-,312	,220	-1,086	,437
Deelnemen aan een project waarbij inbreng in kleine groep wordt verwacht	121	2	5	3,74	1,015	-,274	,220	-1,028	,437
Klassikale instructie	119	1	5	3,66	1,029	-,214	,222	-,696	,440
Klassikaal voorlezen en bespreken van een verhaal	121	1	5	3,65	1,078	-,283	,220	-,860	,437
Deelnemen aan een kringgesprek	120	1	5	3,56	1,121	-,367	,221	-,624	,438
NL2_BETROKKENH_MEAN	121	1,63	5,00	3,83	,830	-,430	,220	-,524	,437
Valid N (listwise)	117								



Figuur 3.1-II Staafdiagram Gemiddelde scores items 'Betrokkenheid' (reguliere leerkrachten, 2012)



Figuur 3.1-III Histogram Gemiddelde scores schaal 'Betrokkenheid' (reguliere leerkrachten, 2012)

Zoals af te lezen uit Tabel 3.1-XI schatten de reguliere leerkrachten de gemiddelde betrokkenheid van de focusleerlingen bij de eindmeting op 3,83 op een schaal van 5. Concreet betekent dit dat de leerlingen gemiddeld genomen bijna meer dan de helft van de tijd geconcentreerd zijn op een klasactiviteit en deze geboeid en geïnteresseerd volgen (Niveau 4 van betrokkenheid).

Vergelijken we de gemiddelde betrokkenheid volgens de activiteit die de leerlingen uitvoeren, dan vinden we geen grote verschillen. Uit de cijfers van Tabel 3.1-XI hierboven blijkt dat de leerlingen zich het meest betrokken tonen wanneer zij een educatief spelletje spelen in een kleine groep ($M = 4,18$) of aan het knutselen zijn ($M = 4,09$). De gemiddelde betrokkenheid ligt eveneens vrij hoog bij het invullen van een werkblaadje ($M = 3,91$), een muzikale activiteit ($M = 3,81$) en het deelnemen aan een project in een groepje ($M = 3,74$). Iets lager ligt de betrokkenheid bij een aantal klassikale activiteiten zoals het volgen van een klassikale instructie ($M = 3,65$), het volgen en bespreken van een voorgelezen verhaal ($M = 3,65$) en de deelname aan een kringgesprek ($M = 3,56$). Leerkrachten schatten de betrokkenheid van de leerlingen gemiddeld het laagst in bij een kringgesprek, maar de leerlingen vertonen gemiddeld nog een betrokkenheid die zich situeert tussen een 'min of meer aangehouden activiteit' en een 'activiteit met intense momenten'. De negatieve scheefheid van de verschillende items van betrokkenheid wijst op uitschieters met lage waarden (links-scheve verdeling), vooral bij de items 'spelen van educatieve spelletjes in groep' en 'individueel een knutselwerkje maken' zijn er negatievere uitschieters. Uit deze cijfers kunnen we niet afleiden in welke mate het al dan niet gebruik van de thuistaal bij de vernoemde activiteiten een invloed heeft op de betrokkenheid van de leerlingen; dit blijft in het bestek van deze bevraging onbeantwoord.

3.1.2.2 Gemiddelde betrokkenheid volgens projectdoelstelling (alle leerlingen)

Tabel 3.1-XII Gemiddelden betrokkenheid Report

Doel_leerling		NL1_BETROKKENH_MEAN	NL2_BETROKKENH_MEAN
C	Mean	3,92	3,87
	N	21	21
	Std. Deviation	,608	,634
A	Mean	3,99	3,97
	N	64	64
	Std. Deviation	,785	,871
AB	Mean	4,18	3,56
	N	30	30
	Std. Deviation	,705	,720
Total	Mean	4,025	3,85
	N	115	115
	Std. Deviation	,736	,808

In de bovenstaande Tabel 3.1-XII vinden we de gemiddelde betrokkenheid terug van zowel de begin- als de eindmeting voor de twee experimentele groepen en de controlegroep. We focussen nu op de verschillen tussen de A-leerlingen en de controleleerlingen. De resultaten voor de AB-groep

bespreken we verder (zie 3.3). Het aantal leerlingen in dit model ($n = 115$) ligt wat lager dan het totale aantal getoetste leerlingen ($n = 121$) omdat een aantal leerlingen niet zijn beoordeeld bij de beginmeting.

Voor de scores op betrokkenheid liggen de gemiddelden van de controlegroep en de A-groep dicht bij elkaar (C-groep: $M = 3,86$; A-groep: $M = 3,97$). Ook bij de beginmeting liggen de gemiddelden voor de beide groepen dicht in elkaars buurt (C-groep: $M = 3,91$; A-groep: $M = 3,98$).

3.1.2.3 Resultaten regressieanalyse (alle leerlingen)

In de regressieanalyse wordt de variabele 'betrokkenheid' als afhankelijke variabele genomen waarop we de volgende variabelen regresseren: DoelA en DoelAB (experimentele variabelen), de beginmeting van de genoemde variabele (controle beginniveau) en geslacht (controlevariabele). De controlegroep (DoelC) dient als referentiecategorie. Uit enkelvoudige regressieanalyses is gebleken dat andere controlevariabelen dan geslacht (thuis taal, opleidingsniveau van de moeder, zittenblijven) weinig of geen effect hadden op de betrokkenheid van de leerlingen. Aan de assumpties voor een valide regressiemodel met betrekking tot de variabele 'Betrokkenheid' is voldaan. De P-P plot voor betrokkenheid laat een vrij normale verdeling van de residuen zien.

Tabel 3.1-XIII Regressie Betrokkenheid Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,420 ^a	,176	,146	,74645	1,939

a. Predictors: (Constant), Geslacht, NL1_BETROKKENH_MEAN, DoelA, DoelAB

b. Dependent Variable: NL2_BETROKKENH_MEAN

Tabel 3.1-XIV Regressie Betrokkenheid ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	13,100	4	3,275	5,878	,000 ^b
	Residual	61,291	110	,557		
	Total	74,391	114			

a. Dependent Variable: NL2_BETROKKENH_MEAN

b. Predictors: (Constant), Geslacht, NL1_BETROKKENH_MEAN, DoelA, DoelAB

Tabel 3.1-XIII hierboven laat zien dat de *adjusted R*²-waarde van het regressiemodel gelijk is aan 0,146: dit betekent dat het model slechts een klein deel (14,6%) van de score op betrokkenheid verklaart. Er blijkt nog een groot deel waarvoor we geen verklaring vinden. Het model is statistisch significant zoals is af te lezen uit Tabel 3.1-XIV ($F(4,110) = 5,878$, $p = 0,000$).

Tabel 3.1-XV Regressie Betrokkenheid Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	2,401	,417		5,753	,000
DoelAB	-,261	,221	-,142	-1,179	,241
DoelA	,133	,189	,082	,705	,482
NL1_BETROKKENH_MEAN	,319	,096	,291	3,332	,001
Geslacht	,350	,146	,216	2,401	,018

De coëfficiëntentabel (Tabel 3.1-XV hierboven) wijst eerst en vooral uit dat er geen significant effect is van Doelstelling A op de betrokkenheid van de leerlingen ($\beta = -0,142$, $p = 0,241$) na controle voor de beginmeting betrokkenheid en geslacht. De beginmeting betrokkenheid en geslacht blijken in dit model beiden voorspellers van de waarden op de eindmeting betrokkenheid. Voor de beginmeting betrokkenheid is er sprake van een matige positieve samenhang met de eindmeting ($\beta = 0,291$, $p = 0,001$). Wat geslacht betreft scoren meisjes gemiddeld hoger op betrokkenheid dan jongens ($\beta = 0,216$, $p = 0,018$).

3.1.2.4 Samenvatting

Wat betrokkenheid betreft, toont de uitgevoerde regressieanalyse aan dat Doelstelling A van het Thuismaalproject niet zorgt voor een grotere betrokkenheid van de leerlingen bij de activiteiten in de klas in vergelijking met de controlegroep. De betrokkenheid ligt gemiddeld genomen vrij hoog en dat geldt zowel voor de A-leerlingen als voor de controleleerlingen, rekening houdend met de inschatting van leerkrachten bij de beginmeting. Er blijkt wel een significant effect van geslacht te zijn op betrokkenheid: meisjes zijn over het algemeen meer betrokken bij de klasactiviteiten dan jongens.

3.1.3 Doelstelling A: niet-cognitieve effecten op leerlingen (indirecte kwantitatieve peiling via leerkrachten)

In de gestructureerde vragenlijst die werd afgenomen van de leerkrachten in de experimentele scholen (zie Hoofdstuk 2) zijn vier items opgenomen die peilen naar mogelijke positieve veranderingen die het Thuismaalproject heeft teweeggebracht bij de leerlingen. We buigen ons hier over de vraag naar de impact op het welbevinden van de leerlingen. De bevindingen hebben betrekking op het hele leerkrachtenteam. Bij het vergelijken van de resultaten tussen de experimentele scholen is het belangrijk voor ogen te houden dat de respons in De Marmot veel lager

lag dan in de andere drie scholen, wat mogelijk een vertekend beeld geeft in de antwoorden en de interpretatie soms bemoeilijkt (zie 2.2.2.2). We geven hieronder enkele belangrijke vaststellingen weer.

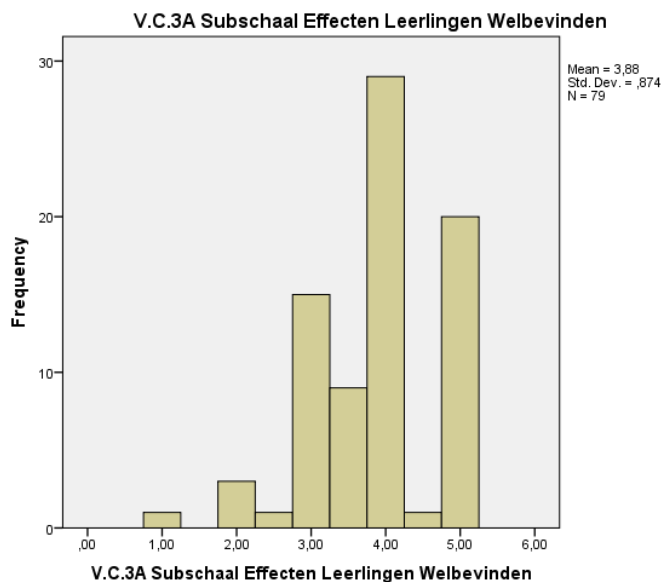
Vraag: 'Welke positieve veranderingen heeft het project teweeggebracht bij de leerlingen?' (item V-C.3 in de vragenlijst)

Twee specifieke items hebben betrekking op het welbevinden van de leerlingen:

- 'De leerlingen voelen zich in het algemeen beter' (item V-C.3.1)
- 'De leerlingen voelen zich meer aanvaard' (item V-C.32.2).

3.1.3.1 Alle leerkrachten

a) Effect van het Thuistaalproject op het welbevinden van de leerlingen (schaal)



Figuur 3.1-IV Histogram effect Thuistaalproject op welbevinden leerlingen ($n = 79$)

Aan de hand van de bovenvermelde twee items werd een subschaal 'effecten leerlingen welbevinden' berekend. Leerkrachten die de beide items niet hebben ingevuld, zijn van de berekening uitgesloten.

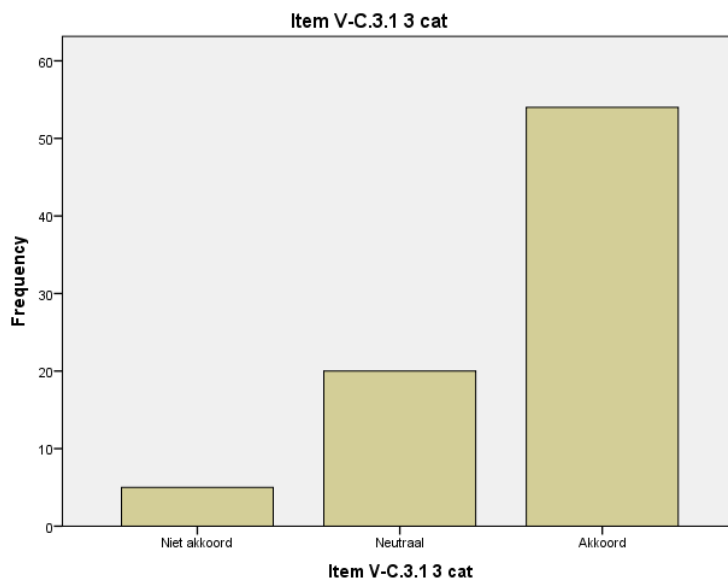
De gemiddelden van de leerkrachten zijn weergegeven in Figuur 3.1-IV hierboven. De leerkrachten van de experimentele scholen geven een positief effect aan van het project op het welbevinden van de leerlingen ($M = 3,88$, $SD = 0,874$, $n = 79$). Het gemiddelde is bijna 4, wat betekent dat in het algemeen de leerkrachten akkoord gaan met de stelling dat het project dit positieve effect heeft. Het merendeel van de leerkrachten scoort tussen de 4 en de 5. Leerkrachten die helemaal niet akkoord gaan, vormen een klein aantal.

b) **Effect van het Thuis taalproject op het welbevinden van de leerlingen: de twee items nader bekeken**

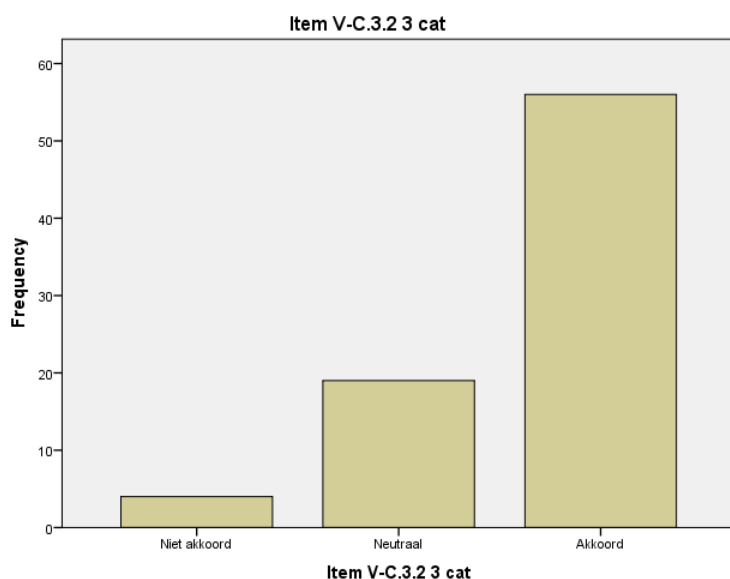
Tabel 3.1-XVI Effecten Thuis taalproject op welbevinden leerlingen per item (absolute cijfers, 3-puntenschaal, $n = 81$)

	Niet akkoord	Neutraal	Akkoord	Totaal	Missing
3.1 De leerlingen voelen zich in het algemeen beter.	5	20	54	79	2
3.2 De leerlingen voelen zich meer aanvaard.	4	19	56	79	2

Noot: Missing = geen antwoord of niet van toepassing.



Figuur 3.1-V Staafdiagram 'De leerlingen voelen zich in het algemeen beter ($n = 79$)



Figuur 3.1.VI Staafdiagram: 'De leerlingen voelen zich meer aanvaard' ($n = 79$)

Tabel 3.1.XVII Effecten Thuis taalproject op welbevinden leerlingen: gemiddelden per item (5-puntenschaal, $n = 81$)

		Item V-C.3.1	Item V-C.3.2
N	Valid	79	79
	Missing	2	2
Mean		3,85	3,91
Median		4,00	4,00
Minimum		1	1
Maximum		5	5

Noot: Missing = geen antwoord of niet van toepassing.

De twee tabellen hierboven (3.1-XVI en 3.1-XVII) tonen op welke vlakken het Thuis taalproject volgens de leerkrachten positieve veranderingen heeft gegenereerd in het welbevinden van de leerlingen.

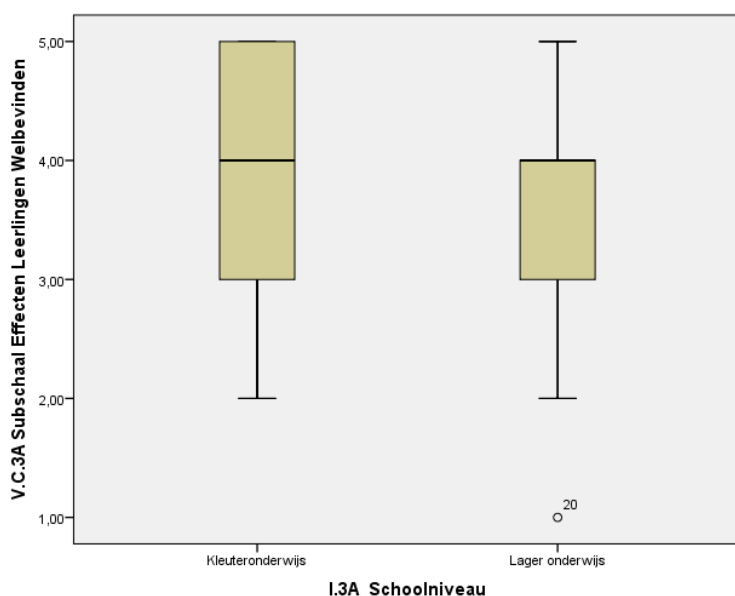
Zowel op basis van de gemiddelden in Tabel 3.1-XVII als de frequentieverdeling in Tabel 3.1-XVI kunnen we aannemen dat het merendeel van de leerkrachten op beide items een positieve verandering aan het Thuis taalproject toeschrijft. De diagrammen in Figuren 3.1-V en 3.1-VI geven daar een duidelijke visuele voorstelling van. Dat leerlingen zich meer aanvaard voelen, scoort gemiddeld nog iets hoger dan het zich beter voelen. Een grote groep van leerkrachten (54 van de 79)

gaat akkoord met de stelling dat de leerlingen zich in het algemeen beter voelen. De groep is nog iets groter (56 van de 79) wat betreft de stelling dat leerlingen zich meer aanvaard voelen.

3.1.3.2 Vergelijking kleuteronderwijs en lager onderwijs

Tabel 3.1.XVIII Effect Thuis taalproject op welbevinden leerlingen: kleuteronderwijs vs. lager onderwijs

I.3A Schoolniveau		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
V.C.3A Subschaal Effecten Leerlingen Welbevinden	Kleuteronderwijs	29	3,91	,835	,155
	Lager onderwijs	41	3,82	,920	,144

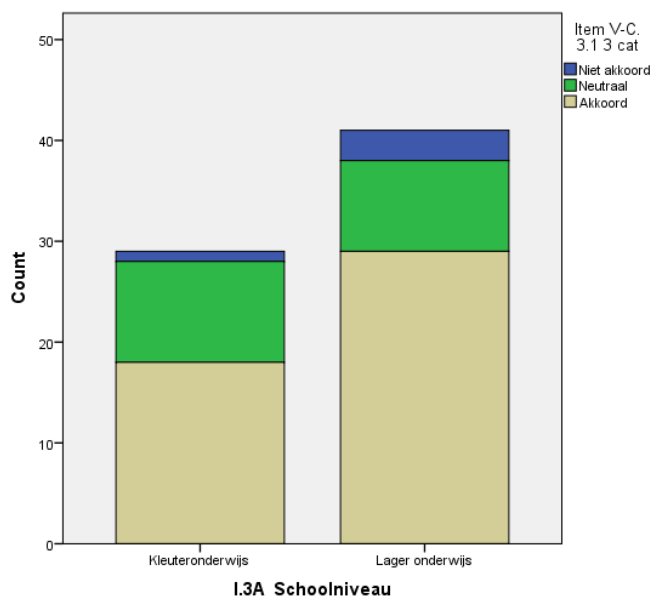


Figuur 3.1-VII Boxplot effect Thuis taalproject op welbevinden leerlingen: kleuteronderwijs vs. lager onderwijs

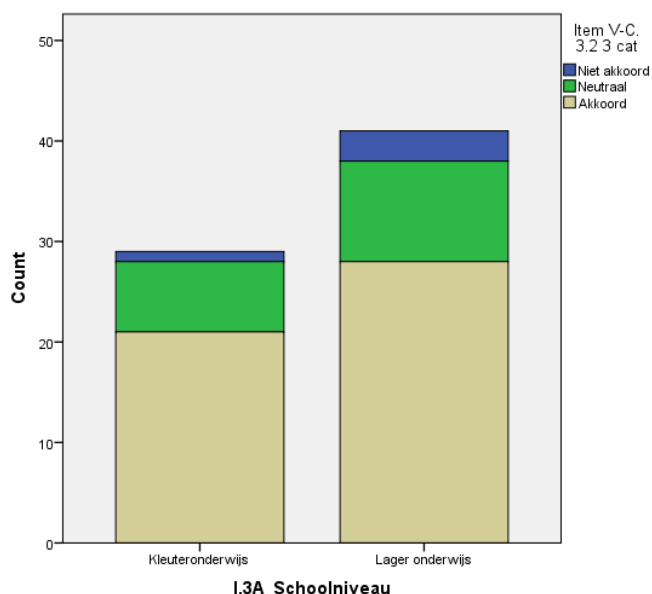
In Tabel 3.1.XVIII wordt het gemiddelde effect van het Thuis taalproject op het welbevinden van de leerlingen, zoals ingeschat door de leerkrachten, per onderwijsniveau voorgesteld. Wanneer we de gemiddelden van de leerkrachten van het kleuteronderwijs vergelijken met die van het lager onderwijs, zien we een klein verschil in het voordeel van het kleuteronderwijs. Het is echter statistisch niet significant ($t = 0,450$, $df = 68$, $p = 0,654$). Dat wil zeggen, de leerkrachten van het kleuteronderwijs en die van het lager onderwijs schatten de effecten van het project op het welbevinden van de leerlingen gelijk in. Eén leerkracht van het lager onderwijs ziet helemaal geen positief effect zoals is te zien in de Boxplot (Figuur 3.1-VII hierboven).

Tabel 3.1-XIX Effect Thuis taalproject op welbevinden leerlingen per item: kleuteronderwijs vs. lager onderwijs (absolute cijfers, 3-puntenschaal, $n = 70$)

	Onderwijsniveau	Niet akkoord	Neutraal	Akkoord	Totaal
3.1 De leerlingen voelen zich in het algemeen beter.	KO	1	10	18	29
	LO	3	9	29	41
	Tot	4	19	47	70
3.2 De leerlingen voelen zich meer aanvaard.	KO	1	7	21	29
	LO	3	10	28	41
	Tot	4	17	49	70



Figuur 3.1-XIII Gestapeld staafdiagram 'De leerlingen voelen zich in het algemeen beter': KO vs. LO



Figuur 3.1-IX Gestapeld staafdiagram 'De leerlingen voelen zich meer aanvaard': KO vs. LO

In Tabel 3.1-XIX hierboven zijn de inschattingen met betrekking tot het effect op het welbevinden van de leerlingen per item apart weergegeven voor de leerkrachten van het kleuteronderwijs en de leerkrachten van het lager onderwijs (de gegeven cijfers zijn absoluut). In de twee figuren (3.1-VIII en 3.1-IX) ziet men ook een visuele weergave van de antwoorden van de leerkrachten.

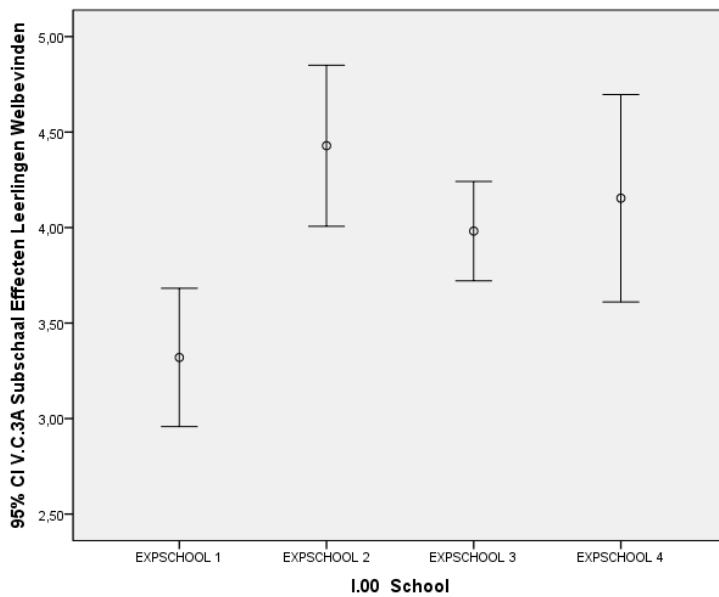
Tussen de twee items zijn nauwelijks verschillen te constateren. In het lager onderwijs is er voor ieder item (goed voelen en aanvaarding) een groepje van drie leerkrachten dat in het geheel geen positief effect van het project gewaarwordt op het welbevinden van hun leerlingen.

3.1.3.3 Vergelijking tussen de experimentele scholen

Tabel 3.1-XX Effect Thuis taalproject op welbevinden leerlingen: gemiddelden per experimentele school ($n = 79$)

Dependent Variable: V.C.3A Subschaal Effecten Leerlingen Welbevinden

I.00 School	Mean	Std. Deviation	N
DE OTTER	3,32	,877	25
DE EEKHOORN	4,43	,730	14
DE BEVER	3,98	,658	27
DE MARMOT	4,15	,899	13
Total	3,88	,874	79



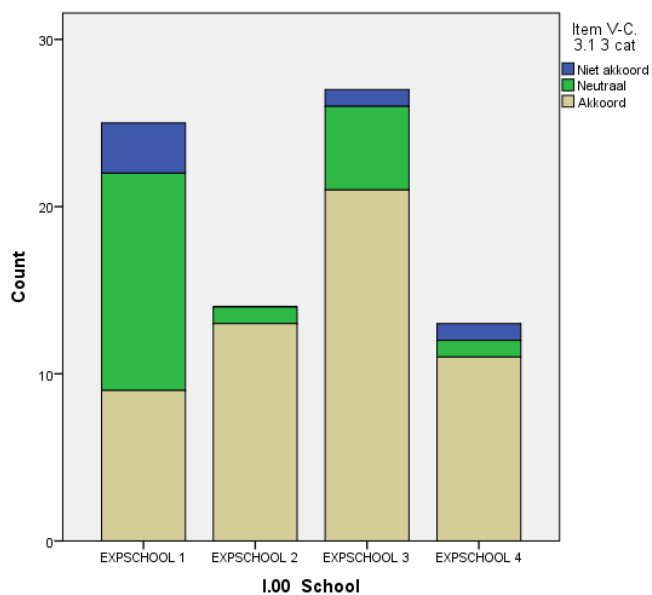
Figuur 3.1-X Error bar grafiek effect Thuis taalproject welbevinden leerlingen: gemiddelden per experimentele school

Noot: Expschool 1 = De Otter, Expschool 2 = De Eekhoorn, Expschool 3 = De Bever, Expschool 4 = De Marmot.

In de tabel hierboven (3.1-XX) zijn de door de leerkrachten ingeschatte gemiddelde effecten op het welbevinden van de leerlingen per experimentele school weergegeven. Op het oog scoren drie scholen – De Eekhoorn, De Bever en De Marmot – min of meer gelijk en is De Otter met een waarde van 3,32 een duidelijke uitschieter naar beneden. De grafiek in Figuur 3.1-X maakt dit duidelijk zichtbaar. De F-test (variantieanalyse) resulteert in een statistisch significante uitkomst ($F(3,75) = 7,184, p = 0,000$). De post hoc contrasttests (Bonferroni, Gabriel) bevestigen het vermoeden dat het de score van De Otter is die het globale verschil bepaalt. De verschillen tussen deze school en de andere drie zijn immers alle significant. Tussen de drie hoger scorende scholen zijn er dan weer geen significante verschillen. Met andere woorden, het leerkrachtenteam van De Otter ziet vergeleken met de andere drie projectscholen minder positieve verandering in het welbevinden van de leerlingen als gevolg van het Thuis taalproject.

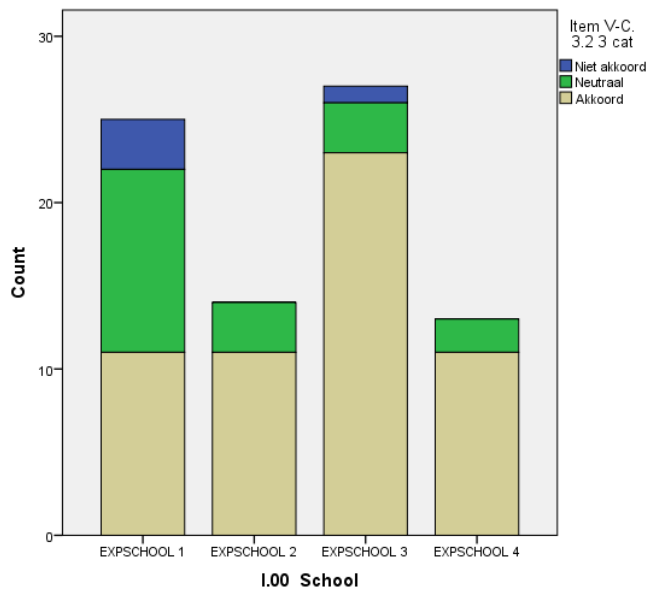
Tabel 3.1-XXI Effecten Thuis taalproject op welbevinden leerlingen per item en per experimentele school (absolute cijfers, 3-puntenschaal, $n = 79$)

	Exp. School	Niet akkoord	Neutraal	Akkoord	Totaal
3.1 De leerlingen voelen zich in het algemeen beter.	OTT	3	13	9	25
	EEK	0	1	13	14
	BEV	1	5	21	27
	MAR	1	1	11	13
	Tot	6	20	54	79
3.2 De leerlingen voelen zich meer aanvaard.	OTT	3	11	11	25
	EEK	0	3	11	14
	BEV	1	3	23	27
	MAR	0	2	11	13
	Tot	4	19	56	79



Figuur 3.1-XI Gestapeld staafdiagram 'De leerlingen voelen zich in het algemeen beter': per experimentele school

Noot: Expschool 1 = De Otter, Expschool 2 = De Eekhoorn, Expschool 3 = De Bever, Expschool 4 = De Marmot.



Figuur 3.1-XII Gestapeld staafdiagram 'De leerlingen voelen zich meer aanvaard': per experimentele school

Noot: Expschool 1 = De Otter, Expschool 2 = De Eekhoorn, Expschool 3 = De Bever, Expschool 4 = De Marmot.

De antwoorden van de leerkrachten op de vraag naar het effect op het welbevinden van de leerlingen zijn voor de beide items per school samengebracht in Tabel 3.1-XXI hierboven. De staafdiagrammen in Figuur 3.1-XI en 3.1-XII tonen de frequentieverdeling visueel uitgebeeld. De gegevens bevestigen de hierboven al gedane vaststelling dat het team van De Otter minder geloof hecht aan een positieve impact van het Thuismaalproject op het welbevinden van de leerlingen. Meer dan de helft van de bevroegde leerkrachten antwoordt betrekkelijk sceptisch op de beide items.

3.1.3.4 Samenvatting

We maken de balans van het bovenstaande op door de voornaamste bevindingen met betrekking tot niet-cognitieve effecten puntsgewijs weer te geven:

- De leerkrachten van de vier experimentele scholen geven algemeen een positief effect aan van het Thuismaalproject op het welbevinden van de leerlingen: de leerlingen voelen zich beter en meer aanvaard.
- De groep leerkrachten die hiermee helemaal niet akkoord gaat, vormt een klein aantal.
- De leerkrachten van het kleuteronderwijs en die van het lager onderwijs schatten de positieve effecten van het project op het welbevinden van de leerlingen gelijk in.
- Het leerkrachtenteam van De Otter ziet vergeleken met de andere drie projectscholen minder positieve verandering in het welbevinden van de leerlingen als gevolg van het Thuismaalproject.

3.2 Doelstelling A: cognitieve effecten op leerlingen

In dit deel bespreken we de onderzoeksresultaten met betrekking tot de cognitieve effecten van in de eerste plaats Doelstelling A van het Thuis taalproject op de leerlingen. Met cognitieve effecten bedoelen we hier vooral Nederlandse taalvaardigheid (schriftelijk en mondeling).

Onderzoeksvraag 3.2

Wat is het effect van het Thuis taalproject op de Nederlandse taal(vaardigheid) van de Doelstelling A-leerlingen?

We bespreken eerst de resultaten van de kwantitatieve meting van schriftelijke taalvaardigheid (begrijpend lezen) bij de A-leerlingen (3.2.1). Vervolgens gaan we in op de uitkomsten van de indirecte kwantitatieve peiling naar Nederlands taalgebruik en mondelinge taalvaardigheid van de leerlingen onder de leerkrachten van de experimentele scholen (3.2.2).

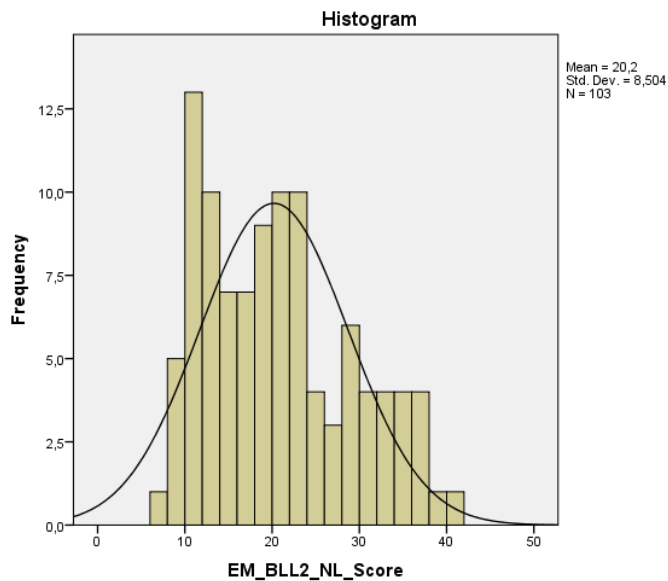
3.2.1 Doelstelling A: cognitieve effecten op leerlingen – directe kwantitatieve meting

3.2.1.1 Univariate analyse

Tabel 3.2-1 Beschrijvende statistieken:
Eindtoets Begrijpend Lezen L2 Nederlands

EM_BLL2_NL_Score

N	Valid	103
	Missing	255
Mean		20,20
Median		19,00
Std. Deviation		8,504
Variance		72,321
Skewness		,497
Std. Error of Skewness		,238
Kurtosis		-,733
Std. Error of Kurtosis		,472
Minimum		7
Maximum		40



Figuur 3.2-I Histogram: Scorefrequentieverdeling Begrijpend Lezen L2 Nederlands

Hierboven zijn de beschrijvende statistieken opgenomen van de aangepaste Cito-toets Begrijpend Lezen Nederlands die bij de leerlingen van het tweede leerjaar werd afgenomen bij de eindmeting (Tabel 3.2-I en Figuur 3.2-I) (zie ook 2.2.1.2). De gemiddelde toetsscore bedraagt 20,20 op een totaal van 44 ($SD = 8,504$, $n = 103$). De minimumscore is 7 en de maximumscore 40. Het histogram hierboven (Figuur 3.2-I) laat een redelijk rechts-scheve verdeling zien ($skewness = 0,497$). Dit wijst erop dat het om een vrij moeilijke toets gaat – voor deze groep van leerlingen althans. Het grote aantal lage scores rond de 10-11 laat misschien een licht vloereffect veronderstellen (leerlingen die gokken op de meerkeuzevragen hebben veel kans om deze scores te behalen).

3.2.1.2 Regressieanalyse

Zoals nader is toegelicht in Hoofdstuk 2 (onder 2.2.1.2) hebben we geopteerd voor meervoudige lineaire regressie als methode voor de analyse van de taaltoetsen.

Het toegepaste regressiemodel heeft de eindtoets Begrijpend Lezen Nederlands L2 als afhankelijke variabele waarop we de volgende variabelen regresseren: DoelA en DoelAB (experimentele variabelen), de begintoets Nederlands (controle beginniveau) en geslacht (controlevariabele). De controlegroep (DoelC) dient als referentiecategorie. Uit enkelvoudige regressieanalyses is gebleken dat andere controlevariabelen dan geslacht (thuis taal, opleidingsniveau van de moeder, zittenblijven, leeftijd) weinig of geen effect hadden op de score van de eindtoets.

a) Beschrijvende statistieken begin- en eindtoets Nederlands

Tabel 3.2-II Begin- en eindtoets L2 Nederlands: beschrijvende statistieken

Doel leerling		Mean	Std. Deviation	N
Toets Tweektaligheid Begrip	C	31,98	6,464	43
Nederlands score (begintoets)	A	31,48	8,994	42
	AB	29,54	6,132	13
	Total	31,44	7,586	98
Eindmeting Begrijpend Lezen	C	21,95	7,609	43
L2 Nederlands score (eindtoets)	A	21,14	9,167	42
	AB	14,62	6,764	13
	Total	20,63	8,485	98

In de bovenstaande tabel (3.2-II) vinden we de toetsgemiddelden terug van zowel de Nederlandse begintoets als de eindtoets voor de drie onderscheiden groepen. De gegeven waarden voor de AB-groep laten we in de bespreking in deze paragraaf verder buiten beschouwing. We zijn in dit verband alleen geïnteresseerd in het effect van de A-doelstelling (voor de cognitieve effecten van de B-doelstelling, zie 3.4). Het aantal leerlingen in dit model ($n = 98$) ligt wat lager dan het totale aantal getoetste leerlingen ($n = 103$); de vijf ontbrekende leerlingen hebben niet deelgenomen aan de begintoets.

Wat betreft het resultaat op de Nederlandse eindtoets liggen de gemiddelden van de controlegroep en de A-groep zeer dicht bij elkaar (C-groep: $M = 21,95$, $SD = 7,609$, $n = 43$; A-groep: $M = 21,14$, $SD = 9,167$, $n = 42$). Opmerkelijk is dat ook de gemiddelden van de begintoets voor de beide groepen nauwelijks van elkaar verschillen (C-groep: $M = 31,98$, $SD = 6,464$, $n = 43$; A-groep: $M = 31,48$, $SD = 8,994$, $n = 42$).

b) Controle voorwaarden regressiemodel

Om te zien of het regressiemodel valide is, hebben we een aantal voorwaarden gecontroleerd.

Normaliteit

Om te controleren of aan de voorwaarde voldaan is dat de residuen normaal verdeeld zijn, werd een normale P-P plot aangemaakt. Hieruit blijkt dat de residuen redelijk normaal verdeeld zijn: alle punten liggen rondom de diagonaal met wat uitschieters in het midden en aan het bovineinde. De Q-Q plots die per groep werden opgesteld, laten zien dat de vooral de waarden van de AB-groep een grotere afwijking vertonen. Dit is niet helemaal verrassend, gegeven de scheve verdeling van de toetsscores.

Lineariteit en homoscedasticiteit

Aan de hand van het spreidingsdiagram van de gestandaardiseerde residuen tegen de gestandaardiseerde voorspelde waarden kan gecontroleerd worden of de variantie van de residuen lineair en homogeen/constant is. De residuen zijn willekeurig verdeeld: alle positieve en negatieve residuen liggen min of meer evenwichtig gespreid rondom de horizontale nullijn van de grafiek.

Onafhankelijkheid

De afhankelijke variabele is één keer gemeten bij individuele personen die onafhankelijk van elkaar de taaltoets hebben afgelegd. De waarde van de Durbin-Watson test ($D = 1,827$) wijst op weinig autocorrelatie (zie Tabel 3.2-III).

Multicollineariteit

Er is geen hoge multicollineariteit vastgesteld bij de gebruikte predictoren (zie Tabel 3.V hieronder).

c) Resultaten regressieanalyse**Tabel 3.2-III** Regressie Eindtoets BL NL L2 Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,489 ^a	,239	,206	7,561	1,827

a. Predictors: (Constant), Geslacht, Doel A, Toets Tweetaligheid Begrip Nederlands score, Doel AB

b. Dependent Variable: Eindmeting Begrijpend Lezen L2 Nederlands score

Tabel 3.2-IV Regressie Eindtoets BL NL L2 ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	1666,578	4	416,644	7,289	,000 ^a
	Residual	5316,198	93	57,163		
	Total	6982,776	97			

a. Predictors: (Constant), Geslacht, Doel A, Toets Tweetaligheid Begrip Nederlands score, Doel AB

b. Dependent Variable: Eindmeting Begrijpend Lezen L2 Nederlands score

Uit Tabel 3.2-III hierboven leren we dat de *adjusted R²*-waarde van het regressiemodel gelijk is aan 0,206. Het model verklaart dus slechts een matig deel (20,6%) van de Nederlandse toetscore. Een groot deel variantie blijft dus onverklaard. Het model is statistisch significant zoals is af te lezen uit Tabel 3.2-IV ($F(4,93) = 7,289$, $p = 0,000$).

Tabel 3.2-V Regressie Eindtoets BL NL L2 Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.	Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1 (Constant)	7,426	3,536		2,100	,038		
Doel A	-,134	1,664	-,008	-,081	,936	,860	1,162
Doel AB	-5,284	2,483	-,212	-2,128	,036	,822	1,216
Toets Tweektaligheid Begrip Nederlands score	,401	,102	,359	3,933	,000	,984	1,016
Geslacht	2,710	1,589	,161	1,706	,091	,924	1,082

a. Dependent Variable: Eindmeting Begrijpend Lezen L2 Nederlands score

De coëfficiëntentabel (zie Tabel 3.2-V hierboven) wijst eerst en vooral uit dat er geen significant effect is van Doelstelling A op de resultaten van de Nederlandse eindtoets begrijpend lezen ($\beta = -0,008$, $p = 0,936$) na controle voor de begintoets en geslacht. De begintoets is in dit model de enige voorspeller van de waarden op de eindtoets: er is een matige positieve samenhang tussen beiden ($\beta = 0,359$, $p = 0,000$).

3.2.1.3 Conclusie

De vraag of de A-doelstelling die in het Thuis taalproject wordt nagestreefd een effect heeft gehad op het schriftelijk taalbegrip (begrijpend lezen) in het Nederlands kunnen we op grond van de uitgevoerde regressieanalyse ontkennend beantwoorden. Er is geen significant verschil tussen de toetsresultaten van de leerlingen van de A-groep en die van de controlegroep, rekening houdend met de prestaties op de begintoets Nederlands en geslacht. Dat wil derhalve zeggen dat de A-doelstelling geen negatief effect heeft op de taaltoetsprestaties van de betrokken leerlingen.

3.2.2 Doelstelling A: cognitieve effecten op leerlingen – indirecte kwantitatieve peiling via leerkrachten

Zoals al gezegd onder 3.1.2 staan in de gestructureerde vragenlijst die van de leerkrachten in de experimentele scholen is afgenomen (zie Hoofdstuk 2) een viertal items dat peilt naar mogelijke positieve veranderingen die het Thuis taalproject heeft teweeggebracht bij de leerlingen. Hierbij werd gebruik gemaakt van een 5-punts Likertschaal. Hieronder gaan we nader in op de effecten van het project op het Nederlands van de leerlingen. Omdat we in de vraagstelling hebben gepeild naar effecten van het project in zijn geheel, heeft een aantal leerkrachten van de Doelstelling B-scholen vermoedelijk het effect van Doelstelling B mee in rekening genomen.

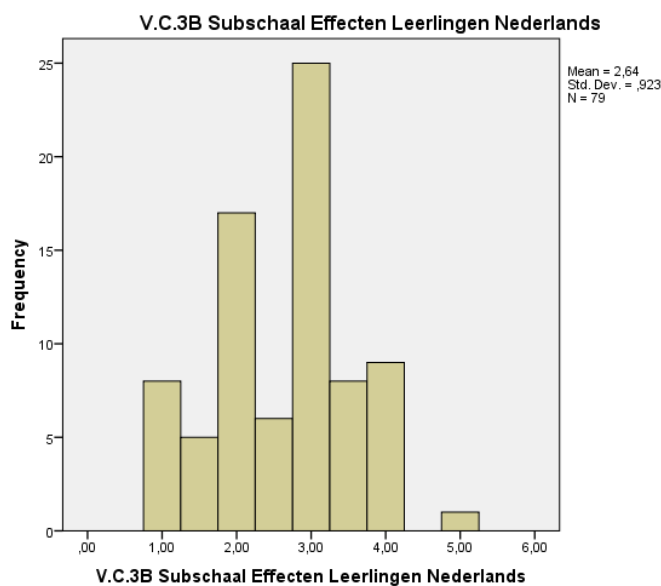
Vraag: 'Welke positieve veranderingen heeft het project teweeggebracht bij de leerlingen?' (item V-C.3 in de vragenlijst)

Twee specifieke items in de vragenlijst hebben betrekking op het Nederlands van de leerlingen

- 'De leerlingen spreken meer Nederlands' (item V-C.3.3)
- 'De leerlingen spreken beter Nederlands' (item V-C.3.4).

3.2.2.1 Alle leerkrachten

a) Effect van het Thuis taalproject op het Nederlands van de leerlingen (schaal)



Figuur 3.2-II Histogram effect Thuis taalproject op Nederlands leerlingen ($n = 79$)

Met behulp van de twee items hierboven werd een subschaal 'effecten leerlingen Nederlands' berekend. Leerkrachten die de beide items niet hebben ingevuld, zijn uit de berekening geweerd.

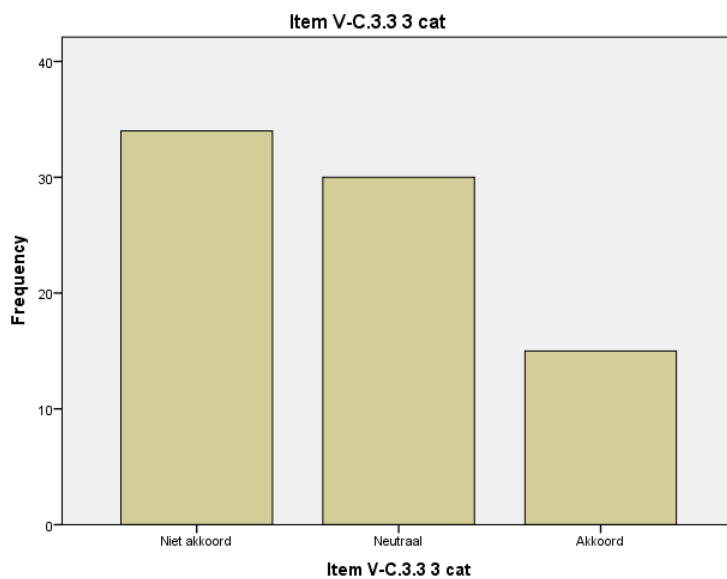
De spreiding van de gemiddelde scores van de leerkrachten van de experimentele scholen is weergegeven in het histogram hierboven (zie Figuur 3.2-II). Het gemiddelde is minder dan 3 ($M = 2,64$, $SD = 0,923$, $n = 79$), wat erop wijst dat in het algemeen de leerkrachten niet akkoord gaan met de stelling dat het project een positief effect heeft op het Nederlands van de leerlingen. Het merendeel van de leerkrachten scoort rond de 2 à 3. De groep leerkrachten die hiermee wel akkoord gaat, is onmiskenbaar in de minderheid.

b) Effect van het Thuis taalproject op het Nederlands van de leerlingen: de twee items nader bekeken

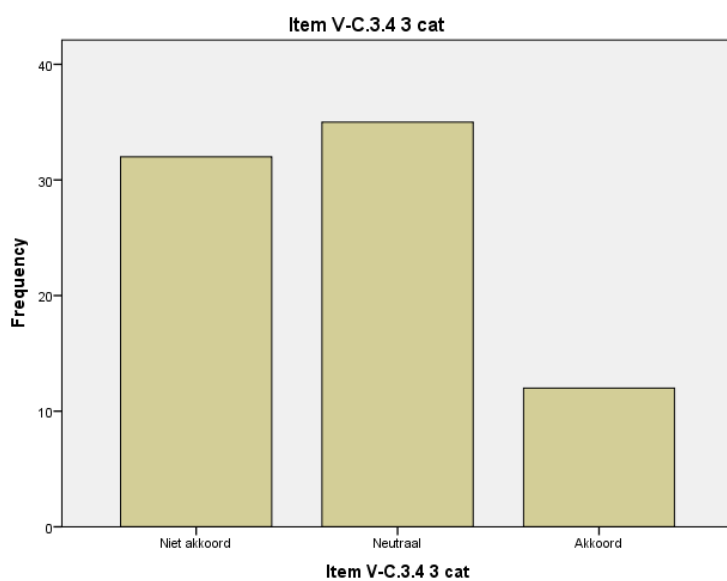
Tabel 3.2-VI Effecten Thuis taalproject op Nederlands leerlingen per item (absolute cijfers, 3-puntenschaal, $n = 81$)

	Niet akkoord	Neutraal	Akkoord	Totaal	Missing
3.1 De leerlingen spreken meer Nederlands.	34	30	15	79	2
3.2 De leerlingen spreken beter Nederlands	32	35	12	79	2

Noot: Missing = geen antwoord of niet van toepassing.



Figuur 3.2-III Staafdiagram 'De leerlingen spreken meer Nederlands' ($n = 79$)



Figuur 3.2-IV Staafdiagram 'De leerlingen spreken beter Nederlands' ($n = 79$)

Tabel 3.2-VII Effecten Thuis taalproject op Nederlands leerlingen: gemiddelden per item (5-puntenschaal, $n = 81$)

		Item V-C.3.3	Item V-C.3.4
N	Valid	79	79
	Missing	2	2
Mean		2,62	2,66
Median		3,00	3,00
Minimum		1	1
Maximum		5	5

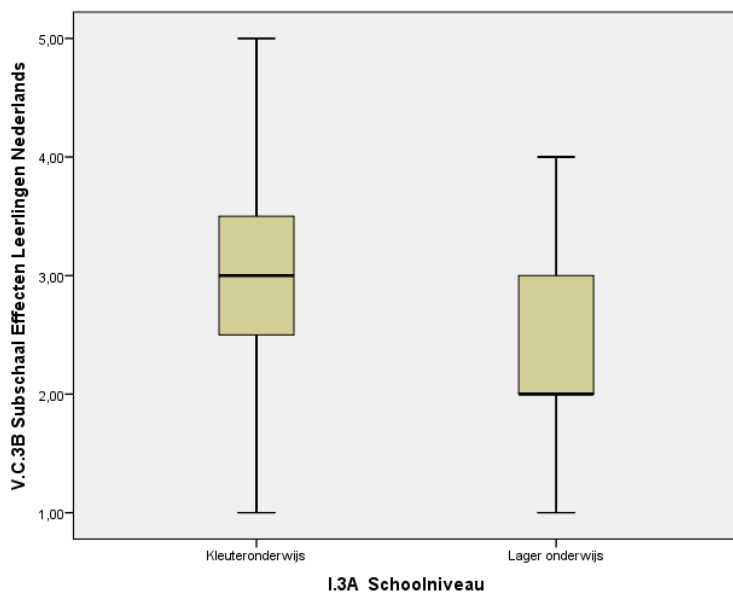
Noot: Missing = geen antwoord of niet van toepassing.

In tabellen 3.2-VI en 3.2-VII zien we de antwoorden (frequentieverdeling en schaalgemiddelden) die de leerkrachten hebben gegeven op de twee items met betrekking tot de invloed van het Thuis taalproject op het Nederlands van de leerlingen. De gemiddelden verschillen nauwelijks van elkaar. De frequentieverdeling geeft aan dat minder leerkrachten denken dat de leerlingen beter Nederlands spreken dan dat ze het meer zouden spreken (12 versus 15). Wat het beter Nederlands spreken betreft, stellen iets meer leerkrachten zich neutraal op (zie ook de staafdiagrammen in Figuren 3.2-III en 3.2-IV).

3.2.2.2 Vergelijking kleuteronderwijs en lager onderwijs

Tabel 3.2-VIII Effect Thuis taalproject op Nederlands leerlingen: kleuteronderwijs vs. lager onderwijs

I.3A Schoolniveau		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
V.C.3A Subschaal Effecten Leerlingen Nederlands	Kleuteronderwijs	29	2,91	,955	,177
	Lager onderwijs	41	2,37	,791	,1235

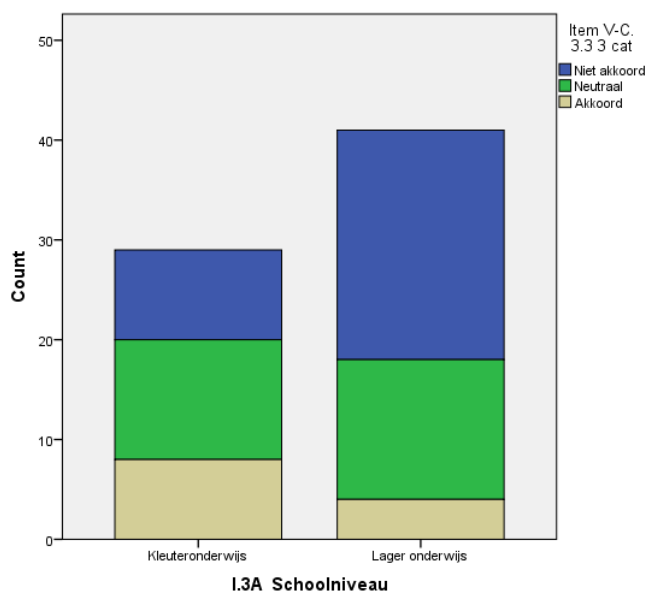


Figuur 3.2-V Boxplot effect Thuis taalproject op Nederlands leerlingen: kleuteronderwijs vs. lager onderwijs

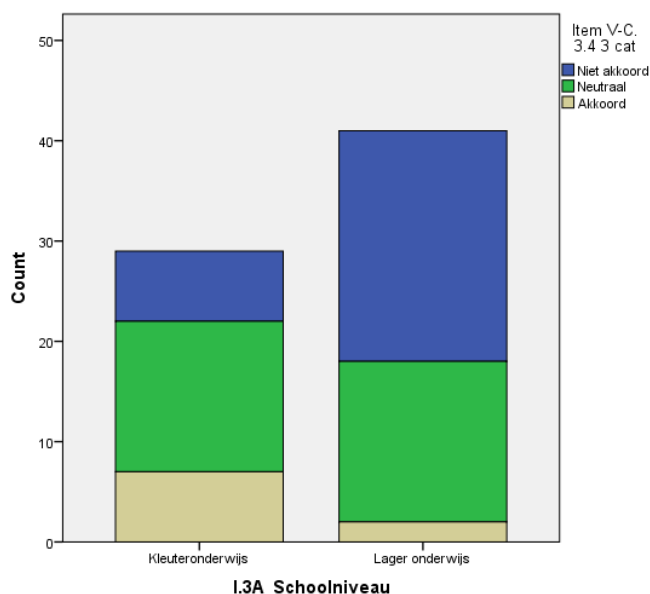
Tabel 3.2-VIII stelt het gemiddelde effect van het Thuis taalproject op het Nederlands van de leerlingen, zoals ingeschat door de leerkrachten, per onderwijsniveau voor. Er is een verschil tussen de beide onderwijsniveaus dat statistisch significant is ($t = 2,619$, $df = 68$, $p = 0,011$). De leerkrachten van het kleuteronderwijs hebben een positiever standpunt dan de leerkrachten van het lager onderwijs. De leerkrachten van het lager onderwijs neigen in hun stellingname naar niet akkoord, terwijl de leerkrachten van het kleuteronderwijs veeleer neutraler antwoorden. Wel liggen de meningen van de leerkrachten in het kleuteronderwijs meer uiteen, zoals is op te maken uit de boxplot weergegeven in Figuur 3.2-V.

Tabel 3.2-IX Effect Thuis taalproject op Nederlands leerlingen per item: kleuteronderwijs vs. lager onderwijs (absolute cijfers, 3-puntenschaal, $n = 70$)

	Onderwijsniveau	Niet akkoord	Neutraal	Akkoord	Totaal
3.1 De leerlingen spreken meer Nederlands.	KO	9	12	8	29
	LO	23	14	4	41
	Tot	32	26	12	70
3.2 De leerlingen spreken beter Nederlands.	KO	7	15	7	29
	LO	23	16	2	41
	Tot	30	31	9	70



Figuur 3.2-VI Gestapeld staafdiagram 'De leerlingen spreker meer Nederlands': KO vs. LO



Figuur 3.2-VII Gestapeld staafdiagram 'De leerlingen spreken beter Nederlands': KO vs. LO

In Tabel 3.2-IX hierboven zijn de inschattingen met betrekking tot het effect op het Nederlands van de leerlingen per item apart weergegeven voor de leerkrachten van het kleuteronderwijs en de leerkrachten van het lager onderwijs (de gegeven cijfers zijn absoluut). In de twee figuren (3.2-VI en 3.2-VII) zijn de frequentieverdelingen in staafdiagrammen voorgesteld. Meer leerkrachten in het kleuteronderwijs dan in het lager onderwijs geloven dat de leerlingen meer en beter Nederlands spreken (meer Nederlands: KO (8/29) versus LO (4/41); beter Nederlands: KO (7/29) versus LO (2/41)). In het lager onderwijs meent ruim de helft van de leerkrachten dat de leerlingen niet meer en beter Nederlands spreken (23/41). In het kleuteronderwijs schommelt het aandeel van

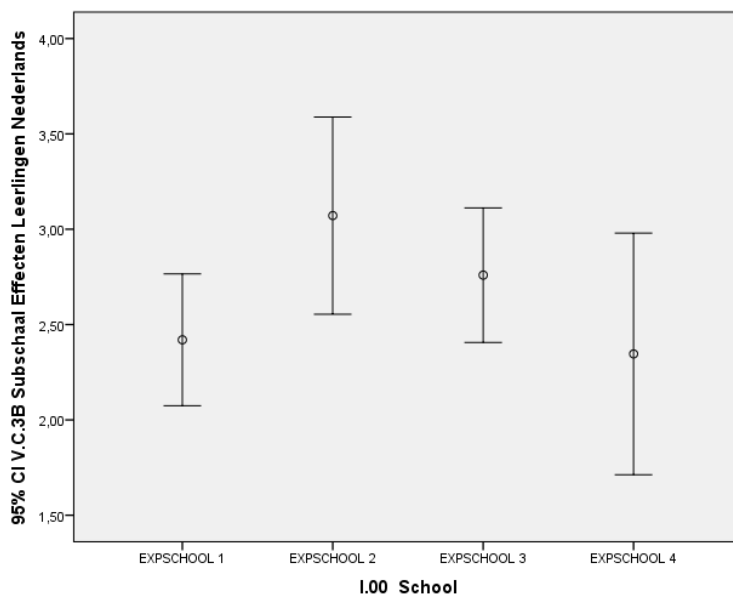
respondenten die hiermee niet akkoord gaan rond het kwart (9/29 en 7/29 voor items 1 en 2 respectievelijk).

3.2.2.3 Vergelijking tussen de experimentele scholen

Tabel 3.2-X Effect Thuis taalproject op Nederlands leerlingen: gemiddelden per experimentele school ($n = 79$)

Dependent Variable: V.C.3A Subschaal Effecten Leerlingen Nederlands

I.00 School	Mean	Std. Deviation	N
DE OTTER	2,42	,838	25
DE EERKHOORN	3,07	,869	14
DE BEVER	2,76	,892	27
DE MARMOT	2,35	1,0485	13
Total	2,64	,923	79



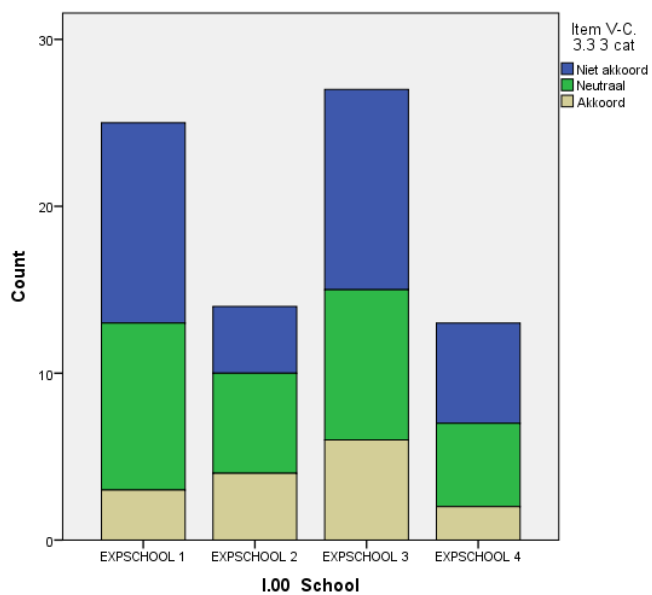
Figuur 3.2-VIII Error bar grafiek effect Thuis taalproject Nederlands leerlingen: gemiddelden per experimentele school

Noot: Expschool 1 = De Otter, Expschool 2 = De Eekhoorn, Expschool 3 = De Bever, Expschool 4 = De Marmot.

De gemiddelde effecten op het Nederlands van de leerlingen zoals beoordeeld door de leerkrachten zijn per experimentele school weergegeven in Tabel 3.2-X hierboven. Er is wat variatie in de gegeven waarden maar uit de variantieanalyse (F-test) leren we dat het globale verschil statistisch niet significant is ($F(3,75) = 2,176, p = 0,098$). Met andere woorden, met betrekking tot het effect van het Thuis taalproject op het Nederlands van de leerlingen lopen de meningen van de leerkrachtenteams van de vier experimentele scholen nagenoeg gelijk.

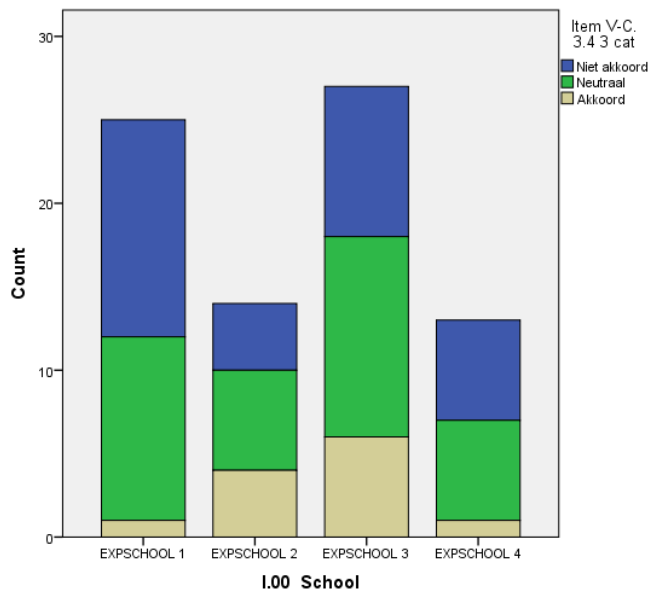
Tabel 3.2-XI Effecten Thuis taalproject op welbevinden leerlingen per item en per experimentele school (absolute cijfers, 3-puntenschaal, $n = 79$)

	Exp. School	Niet akkoord	Neutraal	Akkoord	Totaal
3.1 De leerlingen spreken meer Nederlands.	OTT	12	10	3	25
	EEK	4	6	4	14
	BEV	12	9	6	27
	MAR	6	5	2	13
	Tot	34	30	15	79
3.2 De leerlingen spreken beter Nederlands.	OTT	13	11	1	25
	EEK	4	6	4	14
	BEV	9	12	6	27
	MAR	6	6	1	13
	Tot	32	35	12	79



Figuur 3.2-IX Gestapeld staafdiagram 'De leerlingen spreken meer Nederlands': per experimentele school

Noot: Expschool 1 = De Otter, Expschool 2 = De Eekhoorn, Expschool 3 = De Bever, Expschool 4 = De Marmot.



Figuur 3.2-X Gestapeld staafdiagram 'De leerlingen spreken beter Nederlands': per experimentele school

Noot: Expschool 1 = De Otter, Expschool 2 = De Eekhoorn, Expschool 3 = De Bever, Expschool 4 = De Marmot.

De antwoorden van de leerkrachten op de vraag naar het effect op het Nederlands van de leerlingen zijn voor de beide items per school samengebracht in Tabel 3.2-XI (zie hierboven). De staafdiagrammen in Figuur 3.2-IX en 3.2-X tonen de frequentieverdelingen in een visuele weergave. Het antwoordpatroon van de scholen is redelijk identiek, afgezien van het team van De Eekhoorn, dat een iets gunstiger beeld laat zien.

3.2.2.4 Samenvatting

Samengevat zien de leerkrachten van de experimentele scholen de volgende effecten op het Nederlands van de leerlingen:

- In het algemeen gaan de leerkrachten van de vier projectscholen niet akkoord met de stelling dat het Thuis taalproject een positief effect heeft op het Nederlands van de leerlingen (= meer en beter Nederlands spreken).
- De leerkrachten van het kleuteronderwijs hebben op dit vlak een iets positiever – neutraler – standpunt dan de leerkrachten van het lager onderwijs, die veeleer niet akkoord gaan.
- De leerkrachtenteams van de experimentele scholen zijn eensluidend in hun afwijzende stellingname, al lijkt het standpunt in De Eekhoorn iets minder ongunstig.

Wat betreft het effect van het Thuis taalproject (Doelstelling A) op de Nederlandse taalvaardigheid van de leerlingen lijken de inschatting door de leerkrachten (3.2.2) en de resultaten op de eindtoets (3.2.1) met elkaar te sporen: er is geen constateerbaar (positief) effect. Wel dient gezegd dat de cognitieve toetsing focuste op begrijpend lezen, terwijl de leerkrachten zich uitspraken over meer algemene taalvaardigheid.

3.3 Doelstelling B: niet-cognitieve effecten op leerlingen

In dit deel bespreken we de effecten van Doelstelling B van het Thuis taalproject op het welbevinden en de betrokkenheid van de leerlingen, de zogenaamde 'niet-cognitieve effecten' bij de Turkstalige leerlingen. In 3.1 zijn de niet-cognitieve effecten bij de A-groep beschreven, hier focussen we ons dus op de resultaten van de AB-groep.

Onderzoeksvraag 3.3

Wat is het effect van het Thuis taalproject op het welbevinden en de betrokkenheid van de (Turkse) Doelstelling B-leerlingen?

We bespreken eerst de resultaten op het vlak van het psychosociaal functioneren van de Turkstalige leerlingen (3.3.1) om vervolgens in te gaan op de bevindingen over de betrokkenheid van diezelfde leerlingen in de klas (3.3.2). Deze resultaten zijn gebaseerd op de indirecte kwalitatieve meting via leerkrachten waarbij de leerkrachten een inschatting maken van het psychosociaal functioneren en de betrokkenheid van de Turkse focusleerlingen aan de hand van een geïndividualiseerde vragenlijst (zie ook Hoofdstuk 2). We eindigen dit onderdeel met enkele mogelijke verklaringen voor de gevonden niet-cognitieve effecten (3.3.3).

3.3.1 Doelstelling B: niet-cognitieve effecten op leerlingen – psychosociaal functioneren (individuele bevraging via leerkrachten)

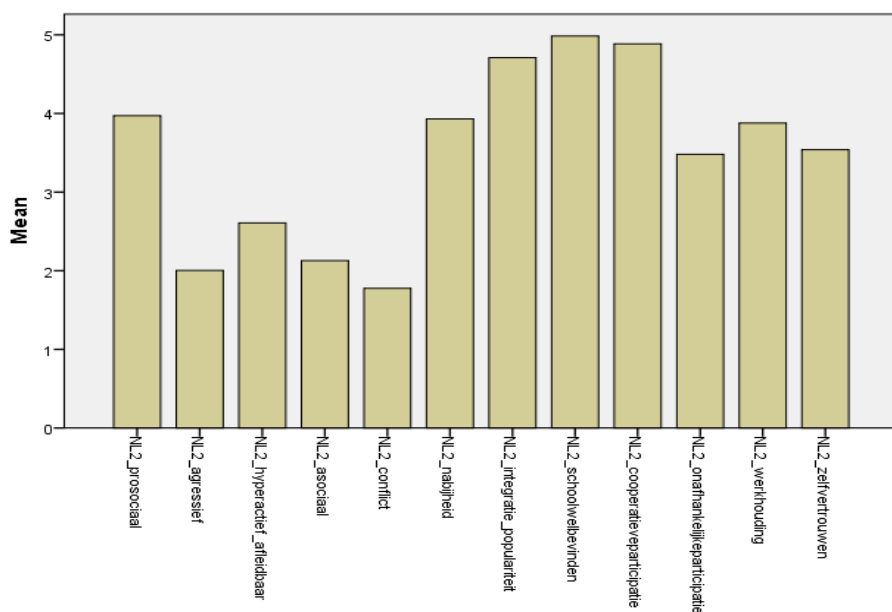
Voor een meer gedetailleerde omschrijving van de verschillende variabelen met betrekking tot het psychosociaal functioneren van de kinderen verwijzen we naar Hoofdstuk 2 (2.2.2.1).

3.3.1.1 Univariate analyse (Turkse leerlingen)

Tabel 3.3-I Beschrijvende statistieken:

Subschalen psychosociaal functioneren Turks (reguliere leerkrachten, 2012)

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic
NL2_prosociaal	93	1,25	6,00	3,92	1,092
NL2_agressief	94	1,00	5,50	2,09	1,094
NL2_hyperactief_afleidbaar	93	1,00	5,50	2,77	1,126
NL2_asociaal	94	1,00	5,50	2,08	,937
NL2_conflict	94	1,00	4,00	1,81	,795
NL2_nabijheid	94	1,00	6,00	3,91	1,084
NL2_integratie_populariteit	94	1,50	6,00	4,72	,853
NL2_schoolwelbevinden	93	2,50	6,00	4,93	,742
NL2_cooperatieveparticipatie	94	3,00	6,00	4,82	,692
NL2_onafhankelijkeparticipatie	93	1,00	5,75	3,33	1,123
NL2_werkhouding	93	1,00	6,00	3,76	1,100
NL2_zelfvertrouwen	94	1	6	3,37	1,244
Valid N (listwise)	89				



Figuur 3.3-I Staafdiagram Gemiddelde scores subschalen 'psychosociaal functioneren' Turks (reguliere leerkrachten, 2012 = NL2)

De beschrijvende statistieken van de aangepaste SiBO-leerlingen vragenlijst 'Psychosociaal functioneren' die bij de Turkstalige focusleerlingen van het tweede en derde leerjaar werd afgenomen bij de eindmeting zijn hierboven weergegeven (Tabel 3.3-I en Figuur 3.3-I). In de tabel en de figuur zijn de gemiddelden van de 12 subschalen die het psychosociaal functioneren van de kinderen in kaart brengen terug te vinden.

Gemiddeld schatten de reguliere leerkrachten het schoolwelbevinden van de Turkstalige leerlingen het hoogst in ($M = 4,93$). Ook ligt de gemiddelde score van de subschaal 'coöperatieve participatie' hoog ($M = 4,82$), net als de gemiddelde score op de subschaal 'integratie-populariteit' ($M = 4,715$). De gemiddelde scores liggen op de Likertschaal tegen score 5 'wel van toepassing': concreet betekent dit dat de reguliere leerkrachten vinden dat de Turkse leerlingen zich goed voelen op school, dat zij goed meewerken in de klas en dat zij goed geïntegreerd zijn in de klasgroep. De rechts-scheve verdeling bij de subschalen 'integratie-populariteit' en 'schoolwelbevinden' geeft aan dat leerkrachten overwegend positief scoren op deze kenmerken van psychosociaal functioneren. Voor de drie bovengenoemde variabelen liggen de scores bovendien weinig gespreid over de schaal.

Gemiddeld liggen de scores voor de subvariabelen 'conflict' ($M = 1,81$), 'agressief' ($M = 2,09$), 'asociaal' ($M = 2,08$) het laagst met gemiddelde waarden onder of boven 2 ('niet van toepassing') op de Likertschaal. Met andere woorden: de betrokken reguliere leerkrachten vinden dat de Turkse leerlingen gemiddeld genomen geen conflictueus, agressief of asociaal gedrag vertonen. De uitgesproken links-scheve verdelingen tonen aan dat de meeste leerkrachten sociaal probleemgedrag laag hebben gescoord en dat dit gedrag bijgevolg weinig voorkomt in de klas (of dat leerkrachten dit niet op een negatieve manier willen beoordelen). De gemiddelde scores op de subschaal 'hyperactief-afleidbaar' ($M = 2,77$) liggen tussen 2 ('niet van toepassing') en 3 ('eerder niet van toepassing'), wat betekent dat de leerkrachten vinden dat de Turkse leerlingen zich gemiddeld genomen niet hyperactief in de klas gedragen of zich snel laten afleiden. De matig links-scheve verdeling van deze subschaal wijst erop dat de grootste groep leerlingen niet hyperactief of afleidbaar is in de klas.

De gemiddelden op de subschalen 'prosociaal gedrag' ($M = 3,92$), 'nabijheid' ($M = 3,91$) en 'werkhouding' ($M = 3,76$) leunen aan tegen score 4 ('eerder wel van toepassing'), wat erop wijst dat de Turkse focusleerlingen gemiddeld genomen als sociaal, nabij en met een goede werkhouding in de klas worden gezien door de reguliere leerkracht. Ook hier neigen de meeste leerkrachten naar een positieve score, vooral op de subschalen 'prosociaal' en 'nabijheid'.

De gemiddelde scores voor de subschalen 'zelfvertrouwen' en 'onafhankelijke participatie' situeren zich in het midden tussen 'eerder niet van toepassing' en 'eerder wel van toepassing' (respectievelijk $M = 3,37$ en $M = 3,33$). De reguliere leerkrachten lijken over deze variabelen meer twijfels te tonen. Voor beide subschalen zijn de scores vrij normaal verdeeld.

3.3.1.2 Vergelijking per projectdoelstelling (Turkse leerlingen)

De onderstaande Tabel 3.3-II geeft de gemiddelde inschatting door de reguliere leerkrachten weer van alle psychosociale variabelen voor zowel de beginmeting als de eindmeting bij de Turkstalige focusleerlingen.

De Turkse AB-leerlingen blijken over het algemeen een hogere gemiddelde score te halen dan controleleerlingen voor de psychosociale variabelen 'agressief' (AB-groep: $M = 2,58$; C-groep: $M = 1,65$), 'hyperactief-afleidbaar' (AB-groep: $M = 3,02$; C-groep: $M = 2,52$), 'conflict' (AB-groep: $M = 2,06$; C-groep: $M = 1,85$) bij de eindmeting. De reguliere leerkrachten van het tweede en derde leerjaar schatten het sociaal probleemgedrag van de Turkse AB-leerlingen met andere woorden hoger in dan de Turkse de controleleerlingen. Wanneer we de gemiddelde scores van de AB-groep op met die van de A-groep vergelijken komen we tot een gelijklopende vaststelling.

Op het vlak van de andere psychosociale variabelen merken we op dat de reguliere lagere schoolleerkrachten gemiddeld het gedrag van de Turkse AB-groep lager inschatten dan dat van de A-groep en de controlegroep. De AB-leerlingen scoren stevast onder het algemene gemiddelde van de totale groep. Bij de beginmeting zien we voor een aantal variabelen verschillende tendensen: de leerkrachten schatten het asociaal gedrag en de mate van conflict bij de Turkse AB-leerlingen net lager in dan bij de A-leerlingen en de controleleerlingen. Bovendien zien we dat de Turkse AB-leerlingen als nabijer en beter geïntegreerd worden bestempeld en dat zij een hoger schoolwelbevinden vertonen dan de A-leerlingen en de controlegroep.

Deze eerste resultaten geven aan dat de leerkrachten van de derde kleuterklas en het eerste leerjaar een positievere inschatting maken van de Turkse AB-leerlingen dan de leerkrachten van het tweede en derde leerjaar. Verdere regressieanalyses zullen moeten uitwijzen in hoeverre er een significant verband is tussen de doelstellingen van het project en het psychosociaal functioneren van de leerlingen.

Tabel 3.3-II Gemiddelden psychosociale variabelen per doelstelling leerling Turks (beginmeting – eindmeting)

	Doel_ leerling	prosociaal	agressief	hyperactief_ afleidbaar	asociaal	conflict	nabijheid	integratie_ populariteit	School welbevinden	Coöperatieve participatie	Onafhankelijke participatie	werkhouding	zelfvertrouwen
Psychosociale variabelen (beginmeting 2010)	C	Mean 4,65	1,69	2,35	2,06	1,79	4,46	5,00	4,96	5,02	4,04	4,31	4,17
		N 12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12
		Std. Deviation ,794	,770	,808	1,040	,689	,884	,603	,664	,742	,767	,893	1,193
	A	Mean 4,47	2,02	2,51	2,11	1,81	4,31	4,83	5,11	4,95	3,97	3,94	3,75
		N 48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48
		Std. Deviation ,920	1,054	1,263	,82668	,704	,837	,582	,565	,731	1,069	1,241	1,246
	AB	Mean 4,20	2,21	2,60	1,90	1,70	4,65	5,0323	5,35	4,94	3,92	4,05	3,52
		N 31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31
	Std. Deviation ,825	1,215	1,002	,676	,797	,811	,670	,611	,591	,990	1,132	1,480	
	Total Mean 4,40	2,04	2,52	2,04	1,77	4,4423	4,92	5,17	4,96	3,96	4,03	3,73	
	N 91	91	91	91	91	91	91	91	91	91	91	91	
	Std. Deviation ,878	1,082	1,119	,807	,729	,839	,617	,603	,680	,999	1,159	1,326	
Psychosociale variabelen (eindmeting 2012)	C	Mean 4,09	1,65	2,52	2,21	1,85	3,90	4,79	4,94	4,90	3,48	4,03	3,08
		N 11	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12
		Std. Deviation 1,433	,538	,932	1,033	,950	1,079	,745	,667	,727	,882	1,058	1,443
	A	Mean 3,95	1,91	2,67	1,91	1,625	4,10	4,85	5,04	5,01	3,59	3,87	3,75
		N 48	48	48	48	48	48	48	47	48	48	48	48
		Std. Deviation 1,169	1,039	1,223	,903	,775	1,111	,882	,869	,674	1,352	1,210	1,376
	AB	Mean 3,81	2,58	3,02	2,29	2,06	3,56	4,50	4,78	4,54	2,89	3,478	2,90
		N 31	31	30	31	31	31	31	31	31	30	30	31
	Std. Deviation ,865	1,207	1,073	,95764	,724	1,027	,827	,554	,619	,608	,887	,746	
	Total Mean 3,92	2,10	2,76	2,08	1,80	3,89	4,72	4,94	4,84	3,34	3,76	3,37	
	N 90	91	90	91	91	91	91	90	91	90	90	91	
	Std. Deviation 1,102	1,100	1,143	,946	,799	1,095	,853	,750	,690	1,135	1,100	1,262	

3.3.1.3 Regressieanalyse (Turkse leerlingen)

Om te zien of het regressiemodel voor elke psychosociale variabele valide is, hebben we een aantal voorwaarden gecontroleerd. Daaruit blijkt dat voor tien van de twaalf psychosociale variabelen voldaan is aan de assumpties voor een regressieanalyse. De variabelen 'asociaal' en 'conflict' worden uit de regressieanalyse geweerd omdat niet voldaan is aan de normaliteitsvereiste. Dit blijkt uit de visuele controle van de P-Plots. Op de overige tien psychosociale variabelen voeren we een

meervoudige regressieanalyse uit. In de regressieanalyse wordt elke psychosociale variabele als afhankelijke variabele genomen waarop we de volgende variabelen regresseren: DoelA en DoelAB (experimentele variabelen), de beginmeting van de genoemde variabele (controle beginniveau) en geslacht (controlevariabele). De controlegroep (DoelC) dient als referentiecategorie.

Voor de variabele 'Schoolwelbevinden' blijkt uit het regressiemodel dat de beginmeting geen voorspellende waarde heeft: leerkrachten hebben voor deze schalen op een andere manier het gedrag van de leerlingen ingeschat bij de eindmeting dan bij de beginmeting (zie regressietabellen in Bijlage 2). De Pearson correlatiecoëfficiënt voor deze subschaal bedraagt 0,148 ($p = 0,164$ (2-tailed)). Voor de andere schalen is wel een significante correlatie vastgesteld tussen begin- en eindmeting.

Na controle voor beginmeting en geslacht blijkt dat Doelstelling B op geen enkele van de psychosociale variabelen een effect heeft (zie regressietabellen in Bijlage 2). Wel blijkt geslacht, naast beginmeting, een significant effect te hebben op de variabelen 'prosociaal', 'agressief', 'nabijheid' en 'coöperatieve participatie'. Het verschil tussen jongens en meisjes blijkt voor deze kenmerken significant verschillend te zijn na controle voor beginmeting. Aan de positieve beta-waarden van geslacht bij sociaal gedrag ($\beta = 0,450$, $p = 0,000$), nabijheid ($\beta = 0,249$, $p = 0,015$) en coöperatieve participatie ($\beta = 0,267$, $p = 0,006$) is af te leiden dat de Turkse meisjes zich - meer dan Turkse jongens - sociaal gedragen, een nabijere relatie hebben met de leerkracht en zich beter schikken naar de regels en afspraken in de klas. De negatieve beta-waarde van geslacht bij agressief gedrag ($\beta = -0,220$, $p = 0,032$) laat zien dat Turkse jongens zich agressiever gedragen dan meisjes. Een groot deel van de variantie blijft onverklaard zoals is af te leiden uit de *adjusted R²*-waarden. De modellen verklaren tussen de (afgerond) 20% en 28% van de variantie van de vernoemde afhankelijke variabelen. Een groot deel blijft met andere woorden niet verklaard door dit model.

3.3.1.4 Samenvatting

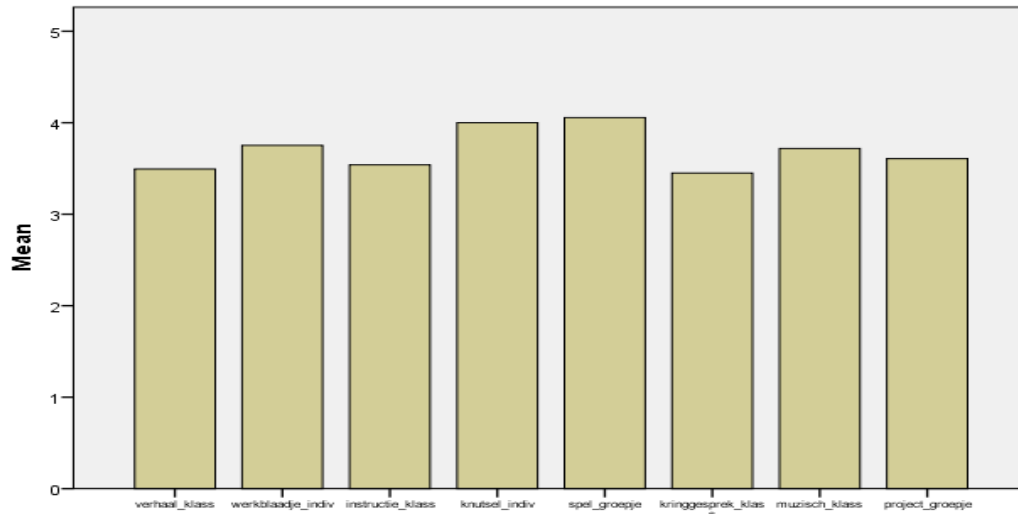
Op basis van de uitgevoerde regressieanalyses stellen we vast dat Doelstelling B van het Thuis taalproject geen effect heeft gehad op het psychosociaal functioneren van de Turkse AB-leerlingen in de reguliere klas, na controle voor beginmeting en geslacht. Over het effect van Doelstelling B op het psychosociaal functioneren van de leerlingen in de Turkse klas kunnen we geen uitspraken doen (zie 2.2.1.1). Voor een aantal psychosociale variabelen blijkt geslacht een voorspellende waarde te hebben: Turkse AB-meisjes gedragen zich gemiddeld sociaal dan Turkse AB-jongens, zij hebben een nabijere relatie met de leerkracht en houden zich beter aan de sociale regels en verwachtingen in de klas. Turkse AB-jongens daarentegen vertonen gemiddeld meer agressief gedrag dan Turkse AB-meisjes. Opvallend is dat de AB-groep bij de beginmeting gemiddeld genomen een hoger schoolwelbevinden heeft dan de controlegroep en dat ook de mate van nabijheid tussen leerlingen en leerkracht positiever worden ingeschat dan in de controlegroep. Op basis van de uitgevoerde analyses kunnen we echter niet vaststellen of dit een effect van het Thuis taalproject is.

3.3.2 Niet-cognitieve effecten op leerlingen: betrokkenheid in de klas (individuele bevraging via leerkrachten)

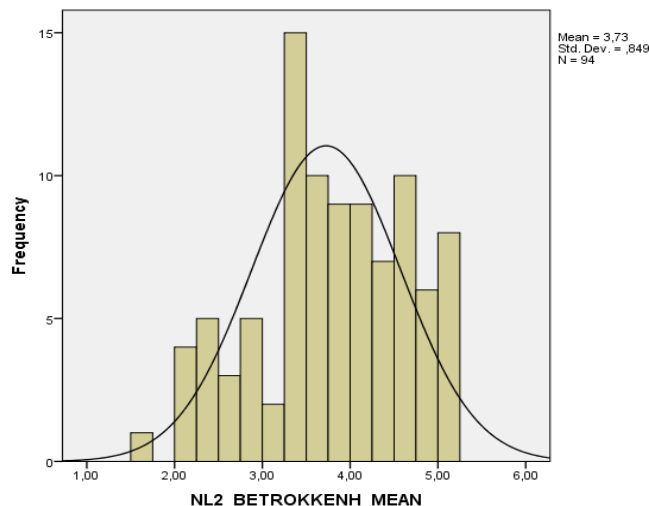
3.3.2.1 Univariate analyse (Turkse leerlingen)

Tabel 3.3-IV Beschrijvende statistiek items 'Betrokkenheid' Turks volgens rangorde van gemiddelde betrokkenheid (reguliere leerkrachten, 2012)

	Descriptive Statistics								
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Spelen van educatief spelletje in kleine groep	94	2	5	4,07	,930	-,724	,249	-,371	,493
Werken aan een individueel knutselwerkje	94	2	5	4,00	,995	-,670	,249	-,615	,493
Individueel invullen van een werkblaadje	94	2	5	3,77	1,130	-,345	,249	-1,286	,493
Klassikale muzische activiteit	94	2	5	3,74	1,036	-,177	,249	-1,188	,493
Deelnemen aan een project waarbij inbreng in kleine groep wordt verwacht	94	2	5	3,64	1,014	-,165	,249	-1,057	,493
Klassikale instructie	92	1	5	3,53	1,053	-,117	,251	-,718	,498
Klassikaal voorlezen en bespreken van een verhaal	94	1	5	3,53	1,085	-,213	,249	-,850	,493
Deelnemen aan een kringgesprek	93	1	5	3,47	1,148	-,308	,250	-,654	,495
NL2_BETROKKENH_MEAN	94	1,63	5,00	3,73	,849	-,339	,249	-,633	,493
Valid N (listwise)	92								



Figuur 3.3-II Staafdiagram Gemiddelde scores items 'Betrokkenheid' (reguliere leerkrachten, 2012)



Figuur 3.3-III Histogram Gemiddelde scores schaal 'Betrokkenheid' Turks (reguliere leerkrachten, 2012)

In bovenstaande Tabel 3.3-IV en Figuren 3.3-II en 3.3-III vinden we de beschrijvende statistieken van het onderdeel 'Betrokkenheid' in de aangepaste SiBO-leerlingenvragenlijst die bij de Turkse focusleerlingen van het tweede en derde leerjaar werd afgenomen. In Tabel 3.3-IV lezen we de gemiddelde scores van de 8 verschillende items voor de schaal 'Betrokkenheid'.

De reguliere leerkrachten geven de betrokkenheid van de Turkse focusleerlingen bij de eindmeting een score van 3,73 op een schaal van 5: deze score geeft aan dat de Turkse leerlingen gemiddeld genomen bijna meer dan de helft van de tijd geconcentreerd zijn op een klasactiviteit en deze geboeid en geïnteresseerd volgen (Niveau 4 van betrokkenheid).

De gemiddelde betrokkenheid schommelt naargelang van de activiteit die leerlingen uitvoeren, tussen een score van 3,47 en 4,07 op de Likertschaal. Tabel 3.3-IV geeft aan dat Turkse leerlingen zich het meest betrokken tonen wanneer zij een educatief spelletjes spelen in een kleine groep (4,07) of aan het knutselen zijn (4,00). De gemiddelde betrokkenheid ligt eveneens vrij hoog bij het invullen van een werkblaadje (3,77), een muzikale activiteit (3,74) en het deelnemen aan een project in een groepje (3,64). Iets lager ligt de betrokkenheid bij een aantal klassikale activiteiten zoals het volgen van een klassikale instructie (3,53), het volgen en bespreken van een voorgelezen verhaal (3,53) en de deelname aan een kringgesprek (3,47). Leerkrachten schatten de betrokkenheid van de leerlingen gemiddeld het laagst in bij een kringgesprek, maar de leerlingen vertonen gemiddeld nog een betrokkenheid die zich situeert tussen een 'min of meer aangehouden activiteit' en een 'activiteit met intense momenten'. De negatieve scheefheid van de verschillende items van betrokkenheid wijst op uitschieters met lage waarden (links-scheve verdeling), vooral bij de items 'spelen van educatieve spelletjes in groep' en 'individueel een knutselwerkje maken' zijn er negatievere uitschieters. Deze cijfers geven evenwel geen informatie over de mate waarin de thuistaal bij de betreffende activiteiten een plaats krijgt.

3.3.2.2 Regressieanalyse

In de regressieanalyse wordt de variabele 'Betrokkenheid' als afhankelijke variabele genomen waarop we de volgende variabelen regresseren: DoelA en DoelAB (experimentele variabelen), de beginmeting van de genoemde variabele (controle beginniveau) en geslacht (controlevariabele). De controlegroep (DoelC) dient als referentiecategorie. Uit enkelvoudige regressieanalyses is gebleken dat andere controlevariabelen dan geslacht (thuistaal, opleidingsniveau van de moeder, zittenblijven) weinig of geen effect hadden op de betrokkenheid van de leerlingen.

Tabel 3.3-V Gemiddelde betrokkenheid Turks Report

Doel_leerling	NL1_BETROKKENH_MEAN	NL2_BETROKKENH_MEAN
Mean	3,98	3,90
C N	12	12
Std. Deviation	,564	,757
Mean	3,91	3,82
A N	47	48
Std. Deviation	,828	,914
Mean	4,183	3,53
AB N	30	31
Std. Deviation	,705	,727
Mean	4,01	3,73
Total N	89	91
Std. Deviation	,760	,840

De bovenstaande tabel (3.3-V) geeft de gemiddelde betrokkenheid weer van zowel de begin- als de eindmeting voor de Turkse leerlingen in de twee experimentele groepen en de controlegroep. We

focussen nu op de resultaten van de Doelstelling B-leerlingen en de mate waarin deze verschillen van de scores van de A-leerlingen en de controleleerlingen.

De gemiddelde betrokkenheid van de AB-groep ($M = 3,53$, $SD = 0,727$, $n = 31$) ligt bij de eindmeting lager dan die van de twee andere groepen (C-groep: $M = 3,90$, $SD = 0,757$, $n = 12$; A-groep: $M = 3,82$, $SD = 0,914$, $n = 48$). Bij de beginmeting zien we net het omgekeerde: daar blijkt de betrokkenheid van de AB-leerlingen iets hoger te liggen dan de twee andere groepen. Alle groepen tonen een dalende betrokkenheid tussen de begin- en de eindmeting. Voor de AB-groep is de daling groter dan voor de andere twee groepen.

Aan de assumpties voor een valide regressiemodel met betrekking tot de variabele 'Betrokkenheid' is voldaan. De P-P plot voor betrokkenheid laat een vrij normale verdeling van de residuen zien.

Tabel 3.3-VI Regressie Betrokkenheid Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,364 ^a	,132	,091	,79147

a. Predictors: (Constant), Geslacht, NL1_BETROKKENH_MEAN, DoelA, DoelAB

b. Dependent Variable: NL2_BETROKKENH_MEAN

Tabel 3.3-VII Regressie Betrokkenheid ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	8,017	4	2,004	3,199	,017 ^b
	Residual	52,620	84	,626		
	Total	60,636	88			

a. Dependent Variable: NL2_BETROKKENH_MEAN

b. Predictors: (Constant), Geslacht, NL1_BETROKKENH_MEAN, DoelA, DoelAB

Tabel 3.3-VI hierboven toont aan dat dit model slechts 9% van de score op betrokkenheid verklaart (*Adjusted R Square* = 0,091). Zoals af te lezen uit Tabel 3.3-VII hierboven is het model statistisch significant ($F(4,84) = 3,199$, $p = 0,017$).

Tabel 3.3-VIII Regressie Betrokkenheid Coefficients^a

Model	Unstandardized		Standardized	t	Sig.
	Coefficients		Coefficients		
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	2,446	,521		4,699	,000
DoelAB	-,269	,287	-,154	-,936	,352
DoelA	,052	,262	,031	,198	,843
NL1_BETROKKENH_MEA	,316	,113	,289	2,805	,006
N					
Geslacht	,258	,180	,154	1,430	,156

a. Dependent Variable: NL2_BETROKKENH_MEAN

Uit de coëfficiëntentabel (Tabel 3.3-VIII) blijkt dat er geen significant effect is van Doelstelling B op de betrokkenheid van de leerlingen ($\beta = -0,154$, $p = 0,352$) na controle voor de beginmeting betrokkenheid en geslacht. De beginmeting blijkt in het regressiemodel (waarin Doel AB, Doel A, beginmeting en geslacht als onafhankelijke variabelen zijn opgenomen) de enige voorspeller te zijn voor de eindmeting betrokkenheid. Voor de beginmeting betrokkenheid is er sprake van een matige positieve samenhang met de eindmeting ($\beta = 0,289$, $p = 0,006$). Wat geslacht betreft, scoren meisjes gemiddeld hoger op betrokkenheid dan jongens maar het verschil is niet significant ($\beta = 0,154$, $p = 0,156$).

3.3.2.3 Samenvatting

Doelstelling B van het Thuismaalproject blijkt op grond van de resultaten uit de uitgevoerde regressieanalyse geen effect te hebben gehad op de betrokkenheid van de Turkse leerlingen in de reguliere klas. De betrokkenheid van de AB-leerlingen in het tweede en derde leerjaar ligt iets lager dan die van hun leeftijdsgenoten in de controleschool, maar dit verschil blijkt niet significant te zijn. Er is dus geen negatief effect vastgesteld van Doelstelling B wat betreft de betrokkenheid van de betrokken leerlingen in de gewone klas.

Over de betrokkenheid van de AB-leerlingen in de Turkse alfa-klas kunnen we op basis van de indirecte meting geen algemene uitspraken doen, gezien het sample van de onderzochte Turkse AB-leerlingen hiervoor te gering is ($n = 18$). Nochtans vermoeden we dat in de context van de Turkse alfa-klas de betrokkenheid van de leerlingen hoger is dan in de reguliere klas. Dit kunnen we voorzichtig stellen op basis van de kwalitatieve bevindingen uit interviews met Turkse en reguliere leerkrachten (zie 3.5 en Hoofdstuk 4). We kunnen deze bevindingen echter niet bevestigen met kwantitatieve data omwille van het beperkt aantal cases.

3.3.3 Op zoek naar mogelijke verklaringen

Zoals blijkt uit de peiling bij alle leerkrachten in de vier projectscholen (3.1.3) vinden de meeste leerkrachten dat het Thuismaalproject een positief effect heeft op het welbevinden van de leerlingen.

Dit positieve effect komt niet duidelijk naar boven bij de geïndividualiseerde bevraging via de reguliere leerkrachten in het tweede en derde leerjaar (3.1.1). Op basis van de resultaten van deze individuele bevraging kunnen we niet vaststellen dat het psychosociaal functioneren en de betrokkenheid in de klas bij de leerlingen is toegenomen onder invloed van het Thuis taalproject. De reguliere leerkrachten geven aan dat het Thuis taalproject een iets hoger zelfvertrouwen geeft bij de A-leerlingen, maar dit verschil is niet significant. Op andere psychosociale gedragingen en op het vlak van betrokkenheid in de klas zien zij geen effecten van het Thuis taalproject bij de A-groep. Voor de AB-groep blijkt het Thuis taalproject geen effect te hebben op het welbevinden en de betrokkenheid van de leerlingen in de reguliere klas, als we voortgaan op de bevraging bij de reguliere leerkrachten (3.3.1 en 3.3.2). We kunnen helaas geen uitspraken doen over de bevindingen van de Turkse leerkrachten gezien het beperkt aantal cases.

Een aantal mogelijke verklaringen kunnen aan de grondslag liggen van de bovenstaande bevindingen.

3.3.3.1 Effecten op welbevinden reeds aanwezig in beginfase van het project

Uit de interviews met leerkrachten (zie 3.5) blijkt dat de effecten van het Thuis taalproject op het vlak van welbevinden en betrokkenheid bij de leerlingen al zeer zichtbaar aanwezig zijn tijdens de eerste observatieperiode (2009-2010). Veranderingen in het talige klimaat op school en in de klas hebben hun invloed op het welbevinden en de betrokkenheid van de leerlingen, aldus de leerkrachten. Ook in de eindinterviews (2011-2012) blijven leerkrachten een toegenomen welbevinden bij de leerlingen signaleren, maar dit gebeurt minder expliciet. Mogelijk treedt er een soort gewenning op bij leerkrachten aan het einde van het project: bepaalde veranderingen worden intussen als 'vanzelfsprekend' beschouwd. Dit kan deels verklaren waarom de geïndividualiseerde bevraging geen effecten op de meeste psychosociale variabelen en betrokkenheid laat zien: mogelijk wijzen de resultaten van de beginmeting (voorjaar 2010) al op een toegenomen welbevinden bij de kinderen onder invloed van het project, dat vervolgens is 'vervlakt' naarmate zij ouder werden.

3.3.3.2 Overgang kleuteronderwijs naar lager onderwijs

Uit onderzoek blijkt dat het welbevinden van sommige leerlingen een dalende tendens vertoont op de leeftijd van 8 tot 10 jaar, in tegenstelling tot andere leerlingen bij wie het welbevinden stijgt op die leeftijd: het gaat meer bepaald om zwak presterende jongens met een lage sociaaleconomische status (Gutman & Feinstein, 2008). Een vergelijking tussen het welbevinden en de betrokkenheid bij de beginmeting (derde kleuterklas en eerste leerjaar) en de eindmeting (tweede en derde leerjaar) geeft een dalende tendens aan: de scores op beginmeting blijken stevast hoger te liggen dan die op de eindmeting (zie cijfers regressieanalyses). Leerkrachten van de derde kleuterklas en het eerste leerjaar hechten in hun pedagogische aanpak mogelijk meer waarde aan het psychosociaal functioneren van de leerlingen, aan een veilig klasklimaat, een positieve relatie met het kind, motiverende taken om de betrokkenheid van kinderen te verhogen, daar waar de druk van de leerstof en leerplandoelen in het lager onderwijs toeneemt en leerkrachten onder druk zet om vooral op cognitief vlak resultaten te boeken bij hun leerlingen. Ook uit de observaties in de tweede en derde leerjaren van de experimentele scholen blijkt dat motiverende taken die inspelen op de interesses en de leefwereld van de leerlingen vaker voorkomen in de kleuterklas dan in de lagere school (zie Hoofdstuk 4).

3.3.3.3 Profiel AB-groep

Uit de cijfers blijkt dat het sociaal probleemgedrag bij de AB-groep in de klas hoger ligt dan bij de A-groep (zie resultaten 3.3.1.1). Dit wordt ook bevestigd door de interviews en observaties die in het kader van het thuistaalonderzoek werden uitgevoerd. De betrokken leerkrachten geven aan dat de werkhouding van sommige leerlingen te wensen overlaat. Zij ervaren dat de leerlingen gemakkelijk afgeleid zijn in de klas en dat het moeilijk is hun aandacht vast te houden bij activiteiten. De betrokken leerkrachten van De Otter spreken over een 'lastige groep' wanneer ze het hebben over de groep van Cohorte 1 (interview Turkse leerkracht L1, De Otter, obs2; interview leerkracht L2, De Otter, obs2). Ook bij de afname van de eindtoets konden wij als onderzoekers ervaren dat het voor sommige leerlingen zeer moeilijk was zich op de toets te concentreren en dat dit een negatieve dynamiek teweeg bracht in de groep (memo toetsafname De Otter, 15/05/2012). Daarnaast zijn in de AB-groep verhoudingsgewijs meer kinderen die te kampen hebben met sociaal-emotionele problemen omwille van een instabiele thuissituatie dan in de A-groep. Ook het aantal kinderen met leerstoornissen en gedragsproblemen zou hoger liggen. Dit kan mogelijk verklaren waarom positieve effecten op het psychosociaal functioneren en de betrokkenheid bij deze leerlingen uitblijven.

3.3.3.4 Samenvatting

Leerkrachten rapporteren in de algemene bevraging bij de eindmeting een positief effect van het Thuistaalproject op het welbevinden van de leerlingen. We vinden dit effect niet duidelijk terug bij de individuele bevraging via de leerkrachten over het psychosociaal functioneren van de Doelstelling A- en Doelstelling B-leerlingen. Mogelijk wijzen de resultaten van de beginmeting (voorjaar 2010) al op een toegenomen welbevinden bij de kinderen onder invloed van het project, dat vervolgens is 'vervlakt' naarmate zij ouder werden. Het is niet ondenkbaar dat al in de beginfase van het Thuistaalproject veranderingen in het school- en klasklimaat een effect hebben gesorteerd op het welbevinden van de leerlingen. Hiervoor vinden we evidentie in de leerkrachteninterviews. Verder speelt bij de vergelijking van begin- en eindmeting de overgang van kleuteronderwijs naar lager onderwijs een rol, wat (meer bepaald voor jongens) een verklaring kan bieden voor de algemeen dalende tendens op het vlak van welbevinden. Een andere verklaring ligt in het profiel van de AB-groep die wij onderzochten: zowel de kwalitatieve bevindingen als de gemiddelde scores op de geïndividualiseerde bevraging wijzen op een verhoudingsgewijs hoger aantal kinderen met sociaal-emotionele problemen en leerstoornissen en meer jongens in de AB-groep. Dit heeft mogelijk invloed gehad op de wijze waarop leerkrachten het gedrag van de leerlingen hebben ingeschat.

3.4 Doelstelling B: cognitieve effecten op leerlingen

Het onderwerp van dit deel zijn de onderzoeksresultaten met betrekking tot de cognitieve effecten van Doelstelling B van het Thuistaalproject. Met cognitieve effecten bedoelen we in dit bestek Turkse en Nederlandse taalvaardigheid van Turkstalige leerlingen die in het eerste leerjaar eerst hebben leren lezen en schrijven in het Turks. Voorafgaand werd in de derde kleuterklas ook gewerkt rond ontluikende geletterdheid in het Turks.

Onderzoeksvraag 3.4

Wat is het effect van het Thuis taalproject op het Turkse en het Nederlandse schriftelijk taalbegrip van de Doelstelling B-leerlingen?

We bespreken achtereenvolgens de resultaten van de kwantitatieve eindmeting van de begrijpende leesvaardigheid in het Turks (3.4.1) en het Nederlands (3.4.2) bij de AB-leerlingen. Mogelijke verklaringen voor de gevonden resultaten komen aan bod in 3.4.3.

3.4.1 Cognitieve effecten op leerlingen: eindmeting Turks

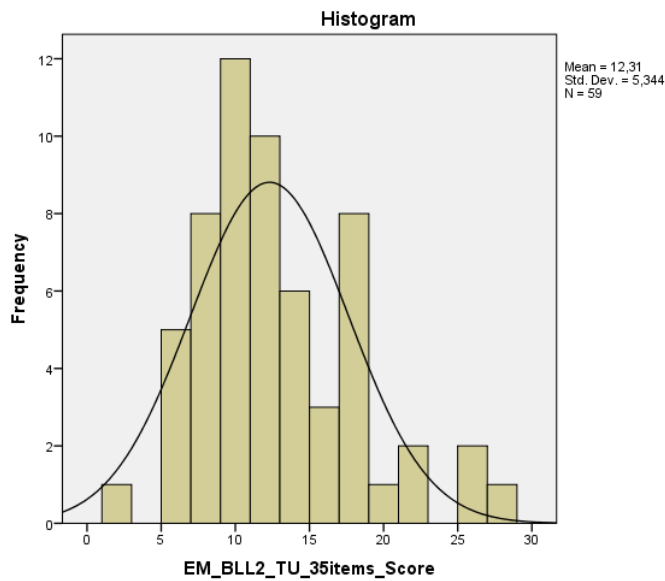
3.4.1.1 Univariate analyse

Tabel 3.4-I Beschrijvende statistieken:

Eindtoets Begrijpend Lezen L2 Turks

EM_BLL2_TU_35items_Score

N	Valid	59
	Missing	299
Mean		12,31
Median		12,00
Std. Deviation		5,344
Variance		28,560
Skewness		,787
Std. Error of Skewness		,311
Kurtosis		,481
Std. Error of Kurtosis		,613
Minimum		2
Maximum		27



Figuur 3.4-I Histogram: Scorefrequentieverdeling Begrijpend Lezen L2 Turks

De beschrijvende statistieken van de Cito-toets Begrijpend Lezen Turks die bij de Turkstalige leerlingen van het tweede leerjaar werd afgenomen bij de eindmeting zijn hierboven terug te vinden (Tabel 3.4-I en Figuur 3.4-I). Om reden van onvoldoende interne consistentie werd het aantal toetsitems teruggebracht tot 35 (zie 2.2.2.2 voor meer uitleg).

De gemiddelde toetsscore bedraagt 12,31 op een totaal van 35 ($SD = 5,344$, $n = 59$). De minimumscore is 2 en de maximumscore 27. Het histogram hierboven (Figuur 3.4-I) toont een redelijk rechts-scheve verdeling ($skewness = 0,787$). Dit wijst erop dat deze groep van leerlingen de toets als moeilijk heeft ervaren. Het grote aantal lage scores rond de 8-10 laat wellicht een vloereffect veronderstellen (leerlingen die gokken op de meerkeuzevragen hebben veel kans om deze score te behalen).

3.4.1.2 Regressieanalyse

Het toegepaste regressiemodel heeft de eindtoets Begrijpend Lezen Turks L2 als afhankelijke variabele waarop we de volgende variabelen regresseren: DoelA en DoelAB (experimentele variabelen). De controlegroep (DoelC) dient als referentiecategorie. Er werd niet gecontroleerd voor het beginniveau in het Turks (begrijpend luisteren); de correlatie tussen begintoets en eindtoets is zwak en niet significant ($r = 0,199$, $p = 0,158$ (2-tailed), $n = 52$). De relatie met geslacht is eveneens zwak en niet significant, afgaand op het resultaat van de enkelvoudige regressieanalyse ($b = 1,898$, $t(55) = 1,494$, $\beta = 0,198$, $R^2 = 0,039$, $F(1,55) = 2,233$, $p = 0,141$). Andere controlevariabelen (thuistaal, opleidingsniveau van de moeder, zittenblijven) hebben weinig of geen effect op de score van de Turkse eindtoets.

Tabel 3.4-II Regressie Eindtoets BL NL L2 Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,305 ^a	,093	,061	5,179	1,879

a. Predictors: (Constant), DoelA, DoelAB

b. Dependent Variable: Eindmeting Begrijpend Lezen L2 Turks score 35 items

Tabel 3.4-III Regressie Eindtoets BL NL L2 (Turkse leerlingen): ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	154,352	2	77,176	2,877	,065 ^a
	Residual	1502,157	56	26,824		
	Total	1656,508	58			

a. Predictors: (Constant), DoelA, DoelAB

b. Dependent Variable: Eindmeting Begrijpend Lezen L2 Turks score 35 items

Uit de bovenstaande twee tabellen (3.4-II en 3.4.III) kunnen we afleiden dat het gehanteerde regressiemodel niet geldig is, willen we het effect van Doelstelling B op het resultaat van de Turkse eindtoets nagaan. De ANOVA in Tabel 3.4-III laat een niet significante uitkomst zien op het 5%-niveau ($F(2,56) = 2,877, p = 0,065$). De *adjusted R*²-waarde van 0,061 wijst op een zwak verklaringsmodel (< 0,10).

3.4.1.3 Conclusie

Op de vraag of de B-doelstelling die in het Thuis taalproject werd vormgegeven een effect heeft gehad op het schriftelijk taalbegrip (begrijpend lezen) in het Turks kunnen we op grond van de uitgevoerde regressieanalyse geen statistisch valide antwoord geven. Het resultaat van het gevoerde onderzoek is inconclusief.

3.4.2 Cognitieve effecten op leerlingen: eindmeting Nederlands

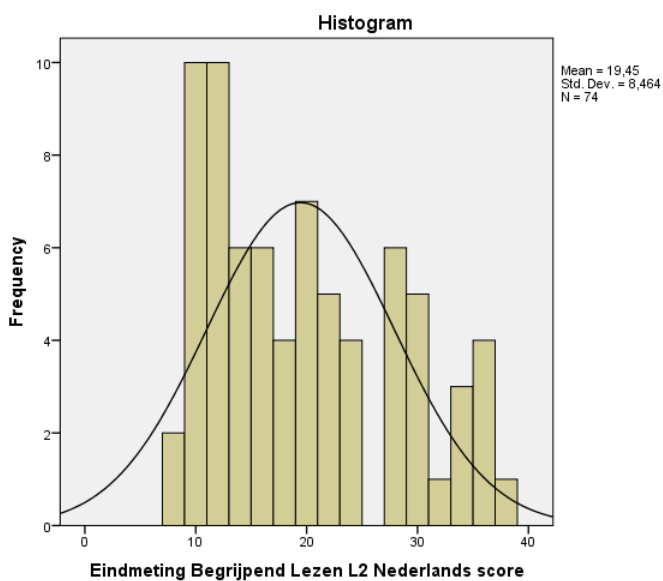
3.4.2.1 Univariate analyse

Tabel 3.4-IV Beschrijvende statistieken:

Eindtoets Begrijpend Lezen L2 Nederlands
(Turkse leerlingen)

Eindmeting Begrijpend Lezen L2 Nederlands score

N	Valid	74
	Missing	38
Mean		19,45
Median		18,00
Std. Deviation		8,464
Skewness		,512
Std. Error of Skewness		,279
Kurtosis		-,934
Std. Error of Kurtosis		,552
Minimum		8
Maximum		37



Figuur 3.4-II Histogram: Scorefrequentieverdeling Begrijpend Lezen L2 Nederlands (Türkse leerlingen)

In Tabel 3.4-IV en Figuur 3.4-II hierboven staan de beschrijvende statistieken van de Cito-toets Begrijpend Lezen Nederlands die bij de Turkstalige leerlingen van het tweede leerjaar werd afgenomen bij de eindmeting.

De gemiddelde toetsscore bedraagt 19,45 op een totaal van 44 ($SD = 8,464$, $n = 74$). De minimumscore is 8 en de maximumscore 37. Vergeleken met de totale groep ligt het gemiddelde van

de Turkstalige leerlingen wat lager (zie 3.2.1). Het histogram in Figuur 3.4-II toont een redelijk rechts-scheve verdeling ($skewness = 0,515$). Dit wijst erop dat deze groep van leerlingen de toets als moeilijk heeft ervaren. Het grote aantal lage scores rond de 10-11 laat een vloereffect veronderstellen (leerlingen die gokken op de meerkeuzevragen hebben veel kans om deze score te behalen).

3.4.2.2 Regressieanalyses

Het toegepaste regressiemodel heeft de eindtoets Begrijpend Lezen Nederlands L2 als afhankelijke variabele waarop we de volgende variabelen regresseren: DoelA en DoelAB (experimentele variabelen), de begintoets Nederlands (controle beginniveau) en geslacht (controlevariabele). De controlegroep (DoelC) dient als referentiecategorie. In een variant op dit model brengen we de score op de Turkse paralleltoets begrijpend lezen als laatste predictor in. De samenhang tussen beide paralleltoetsen is sterk positief ($r = 0,696$, $p = 0,000$ (2-tailed), $n = 58$). De relatie tussen de begintoets en de eindtoets Nederlands is matig positief ($r = 0,463$, $p = 0,000$ (2-tailed), $n = 69$). Voor begrijpend lezen in het Nederlands presteren meisjes gemiddeld beter dan jongens, wat blijkt uit de uitkomsten van de enkelvoudige regressieanalyse ($b = 5,450$, $t(72) = 2,864$, $\beta = 0,320$, $R^2 = 0,102$, $F(1,72) = 8,205$, $p = 0,005$). Uit enkelvoudige regressieanalyses is daarnaast gebleken dat andere controlevariabelen dan geslacht (thuis taal, opleidingsniveau van de moeder, zittenblijven) weinig of geen effect hadden op de score van de Nederlandse eindtoets.

a) Beschrijvende statistieken begin- en eindtoets Nederlands (Turkse leerlingen)

Tabel 3.4.V Begin- en eindtoets L2 Nederlands (Turkse leerlingen): beschrijvende statistieken

	Doel leerling	Mean	Std. Deviation	N
Toets Tweetaligheid Begrip Nederlands score (begintoets)	C	31,81	5,790	26
	A	31,07	7,358	30
	AB	29,54	6,132	13
	Total	31,06	6,535	69
Eindmeting Begrijpend Lezen L2 Nederlands score (eindtoets)	C	21,73	7,811	26
	A	20,83	8,991	30
	AB	14,62	6,764	13
	Total	20,00	8,484	69

In de bovenstaande tabel (3.4.V) zien we de toetsgemiddelden van zowel de Nederlandse begin- als de eindtoets voor de drie groepen van Turkse leerlingen. Het aantal leerlingen in dit model ($n = 69$) ligt wat lager dan het totale aantal getoetste leerlingen ($n = 74$); de begintoets werd bij de ontbrekende leerlingen niet afgenomen.

Wat betreft het resultaat op de Nederlandse eindtoets liggen de gemiddelden van de controlegroep en de A-groep dicht bij elkaar (C-groep: $M = 21,73$, $SD = 7,811$ $n = 26$; A-groep: $M = 20,83$, $SD = 8,991$,

$n = 30$). De score van de AB-groep is duidelijk lager ($M = 14,62$, $SD = 6,764$, $n = 13$). De gemiddelden op de begintoets verschillen niet veel tussen de controlegroep en de A-groep (C-groep: $M = 31,81$, $SD = 5,790$, $n = 26$; A-groep: $M = 31,07$, $SD = 7,358$, $n = 30$). Het gemiddelde van de AB-groep is iets lager ($M = 29,54$, $SD = 6,132$, $n = 13$) maar de verschillen met de andere twee groepen (C en A) zijn niet significant.

b) Controle voorwaarden regressiemodel

Om te zien of het onderhavige regressiemodel valide is, hebben we een aantal voorwaarden gecontroleerd.

Normaliteit

Om te controleren of aan de voorwaarde voldaan is dat de residuen normaal verdeeld zijn, werd een normale P-P plot aangemaakt. Hieruit blijkt dat de residuen voor Model 1 niet helemaal normaal verdeeld zijn: alle punten liggen rondom de diagonaal maar er zijn uitschieters in het midden en aan het bovenende. De Q-Q plots die per groep werden opgesteld, laten zien dat de waarden van de AB-groep en de A-groep een grotere afwijking vertonen. Dit is niet helemaal verrassend, gegeven de scheve verdeling van de toetsscores. Voor Model 2 zien we een normalere verdeling.

Lineariteit en homoscedasticiteit

Aan de hand van het spreidingsdiagram van de gestandaardiseerde residuen tegen de gestandaardiseerde voorspelde waarden kan gecontroleerd worden of de variantie van de residuen lineair en homogeen/constant is. De residuen zijn willekeurig verdeeld in beide modellen: positieve en negatieve residuen liggen min of meer evenwichtig gespreid rondom de horizontale nullijn van de grafiek.

Onafhankelijkheid

De afhankelijke variabele is één keer gemeten bij individuele personen die onafhankelijk van elkaar de taaltoets hebben afgelegd. De waarde van de Durbin-Watson test indiceert voor beide modellen weinig autocorrelatie (Model 1: $D = 1,926$; Model 2: $D = 1,746$) (zie Tabel 3.4.VI).

Multicollineariteit

Er is geen hoge multicollineariteit vastgesteld bij de gebruikte predictoren (zie Tabel 3.V hieronder).

c) Resultaten regressieanalyses

Tabel 3.4-VI Regressie Eindtoets BL NL L2 (Turkse leerlingen): Model Summary^c

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,563 ^a	,317	,275	7,226	1,926
2	,731 ^b	,535	,487	6,086	1,746

a. Predictors: (Constant), Geslacht, Doel A, Toets Tweetaligheid Begrip Nederlands score, Doel AB

b. Predictors: (Constant), Eindmeting Begrijpend Lezen L2 Turks score 35 items, Doel A, Geslacht, Toets Tweetaligheid Begrip Nederlands score, Doel AB

c. Dependent Variable: Eindmeting Begrijpend Lezen L2 Nederlands score

Tabel 3.4-VII Regressie Eindtoets BL NL L2 (Turkse leerlingen): ANOVA^c

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	1552,299	4	388,075	7,432	,000 ^a
	Residual	3341,701	64	52,214		
	Total	4894,000	68			
1	Regression	2087,799	5	417,560	11,273	,000 ^b
	Residual	1815,037	49	37,042		
	Total	3902,836	54			

a. Predictors: (Constant), Geslacht, Doel A, Toets Tweetaligheid Begrip Nederlands score, Doel AB

b. Predictors: (Constant), Eindmeting Begrijpend Lezen L2 Turks score 35 items, Doel A, Geslacht, Toets Tweetaligheid Begrip Nederlands score, Doel AB

c. Dependent Variable: Eindmeting Begrijpend Lezen L2 Nederlands score

Tabel 3.4-VI hierboven geeft aan dat de *adjusted R²*-waarde van Model 1 gelijk is aan 0,275. Model 1 verklaart 27,5% van de Nederlandse toetsscore en is dus een veeleer zwak verklingsmodel. De introductie van de score van de Turkse paralleltoets in Model 2 levert met een verklaarde variantie van 48,7% een sterker model op. Beide modellen zijn statistisch significant zoals is af te lezen uit de resultaten van de ANOVA's in Tabel 3.4.VII (Model 1: $F(4,64) = 7,432$, $p = 0,000$; Model 2: $F(5,49) = 11,273$, $p = 0,000$).

Tabel 3.4-VIII Regressie Eindtoets BL NL L2 (Turkse leerlingen): Coëfficiënten^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	2,451	4,592		,534	,595		
	Doel AB	-4,730	2,547	-,220	-1,857	,068	,763	1,311
	Doel A	-,017	1,955	-,001	-,009	,993	,805	1,242
	Toets Tweetaligheid	,546	,135	,421	4,033	,000	,981	1,020
	Begrip Nederlands score							
	Geslacht	3,311	1,809	,196	1,830	,072	,935	1,070
2	(Constant)	2,243	4,416		,508	,614		
	Doel AB	-1,955	2,490	-,099	-,785	,436	,602	1,662
	Doel A	1,232	2,027	,073	,608	,546	,656	1,525
	Toets Tweetaligheid	,166	,134	,129	1,234	,223	,870	1,150
	Begrip Nederlands score							
	Geslacht	2,799	1,776	,165	1,576	,121	,868	1,152
	Eindmeting Begrijpend	,878	,174	,556	5,046	,000	,782	1,278
	Lezen L2 Turks score 35 items							

a. Dependent Variable: Eindmeting Begrijpend Lezen L2 Nederlands score

De bovenstaande coëfficiëntentabel (Tabel 3.4-VIII) geeft aan dat in Model 1 het negatieve effect van Doelstelling B op de Nederlandse eindtoets niet significant is na controle voor de Nederlandse begintoets en geslacht ($\beta = -0,220$, $p = 0,068$). De begintoets begrijpend luisteren is hierbij een matig goede voorspeller van de eindtoets begrijpend lezen ($\beta = 0,421$, $p = 0,000$). Meisjes lijken het voor begrijpend lezen gemiddeld beter te doen maar de samenhang met geslacht is nogal zwak en niet significant ($\beta = 0,196$, $p = 0,072$).

Het inbrengen van de Turkse paralleltoets als predictor in Model 2 heeft als gevolg dat het effect van de begintoets sterk afzwakt en niet meer significant is ($\beta = 0,129$, $p = 0,223$). In dit model is er alleen een significante sterke positieve samenhang tussen de waarden van de Turkse en de Nederlandse paralleltoets ($\beta = 0,556$, $p = 0,000$).

3.4.2.3 Conclusie

De vraag of Doelstelling B van het Thuis taalproject een positief effect heeft gehad op het schriftelijk taalbegrip (begrijpend lezen) in het Nederlands kunnen we op grond van de uitgevoerde regressieanalyses negatief beantwoorden. Er is in de eindmeting een zwak tot zeer zwak negatief effect merkbaar na controle voor de begintoets, geslacht en de Turkse paralleltoets, maar het is niet significant.

3.4.3 De uitblijvende opbrengst van Doelstelling B: mogelijke verklaringen

De keuze om tijdens de lessen het aanvankelijk lezen en schrijven eerst in de thuistaal te laten plaatsvinden, heeft niet opgebracht om een beter leesbegrip te ontwikkelen in het Nederlands bij de betrokken Turkstalige leerlingen. We detecteerden geen significant effect van Doelstelling B op de Nederlandse eindtoets (3.4.2); de percepties van reguliere leerkrachten lijken dit beeld min of meer te bevestigen (zie 3.5.4 hieronder).

Hieronder overlopen we een aantal mogelijk verklarende factoren voor het ontbreken van een positief effect. Omdat we deze in de meeste gevallen niet afdoende hebben kunnen toetsen, blijft het bij onbevestigde hypothesen dan wel indicaties die verder onderzoek nopen.

3.4.3.1 Turkse paralleltoets

Een eerste verklarende factor zou kunnen zijn dat de Turkse leerlingen onvoldoende begrijpend leesvaardigheid in het Turks hebben opgebouwd, zodat welbeschouwd geen transfer te verwachten is van deze leesvaardigheid van de eerste naar de tweede taal. Er is dan überhaupt ook geen positief effect mogelijk op begrijpend lezen in het Nederlands – althans niet vanuit een cross-linguaal overdrachtsmodel. Omdat de regressieanalyse van de Turkse eindtoets geen valide uitkomst oplevert (zie 3.4.1), kunnen we deze hypothese echter niet toetsen.

3.4.3.2 Taalvaardigheid en metacognitieve strategieën

Het zou interessant zijn om te weten of er verschillen zijn tussen de groepen in typische lezerskenmerken zoals taalvaardigheid (woordenschatkennis, begrijpend luisteren) en metacognitieve strategieën (leesstrategieën, oplossingsmethoden). Deze kenmerken zijn niet onderzocht bij de eindmeting. Met de betrekking tot de Nederlandse eindtoets kunnen we voor een deel van de leerlingen controleren voor twee Nederlandse taaltoetsen die eerder zijn afgenomen in de tussentijdse metingen: metalinguïstisch bewustzijn (TVK) in de derde kleuterklas (voorjaar 2010) en begrijpend luisteren (SALTO) in het eerste leerjaar (najaar 2010). Beide toetsen correleren matig met de eindtoets (TVK: $r = 0,456$, $p = 0,006$ (2-tailed); SALTO: $r = 0,444$, $p = 0,003$ (2-tailed)). De controlegroep werd niet opgenomen in de verdere berekeningen vanwege zijn te geringe omvang. Voor beide toetsen zien we geen significante verschillen tussen de AB-leerlingen en de A-leerlingen (TVK: AB-groep: $M = 10,14$, $SD = 4,786$, $n = 14$; A-groep: $M = 11,00$, $SD = 5,750$, $n = 16$; $F(1,28) = 0,194$, $p = 0,663$; SALTO: AB-groep: $M = 21,07$, $SD = 5,391$, $n = 15$; A-groep: $M = 24,91$, $SD = 6,403$, $n = 23$; $F(1,36) = 3,695$, $p = 0,063$). Dit is een voorzichtige indicatie voor gelijklopende ontwikkeling in Nederlandse taalvaardigheid tussen de (experimentele) groepen.

3.4.3.3 Geslacht

Een volgend leerlingenkenmerk dat een invloed kan uitoefenen op het resultaat van de Nederlandse eindtoets is geslacht. Voor de Nederlandse test vinden we een significant interactie-effect terug tussen DoelAB en geslacht ($Wald \chi^2 = 4,333$, $df = 1$, $p = 0,037$). Dat wil zeggen dat meisjes een positief effect ondervinden van Doelstelling B en jongens een negatief. Vanwege het lage aantal meisjes in de

AB-groep (3 meisjes tegenover 12 jongens) moeten we deze bevinding echter voorzichtig interpreteren.

3.4.3.4 Psychosociale variabelen

Andere verklarende factoren kunnen we zoeken bij psychosociale leerlingenkenmerken als werkhouding en zelfvertrouwen (zie 3.3). De leerlingen van De Otter met name scoren op deze variabelen significant lager dan de leerlingen uit de A-scholen. Bij de afname van de eindtoets – zowel de Turkse als de Nederlandse – toonden de AB-leerlingen van het tweede leerjaar in De Otter een weinig positieve werkhouding (zoals blijkt uit observaties verricht bij de toetsafnames). Mogelijkerwijs spelen peereffecten hierbij een rol: leerlingen beïnvloeden elkaar negatief op het vlak van werkhouding en motivatie. Een aantal leerlingen uit deze school scoorde op de Nederlandse eindtoets ook lager dan de door de leerkracht gemaakte inschattingen van hun leesvaardigheid zoals getoetst in klasverband (interview leerkracht L2, De Otter, obs2).

3.4.3.5 Leerproblemen en sociaal-emotionele problemen

Afgaand op de bevindingen uit het kwalitatief onderzoek is wellicht ook sprake van een negatieve selectie bij de AB-testgroep van de eindmeting. De betrokken leerkrachten signaleren beduidend meer leermoeilijkheden en sociaal-emotionele problemen bij de leerlingen van de Turkse alfabetiseringsklas in de tweede jaargroep (Cohorte 1). De Turkse en reguliere leerkrachten in De Otter en De Eekhoorn wijzen in de interviews op een relatief groot aantal leerlingen met specifieke leerproblemen zoals dyslexie, vertraagde motorische ontwikkeling, andere niet-gespecificeerde cognitieve leerstoornissen. Er is ook sprake bij een aantal leerlingen van sociaal-emotionele problemen en gedragsproblemen. De Turkse alfa-leerkracht in De Eekhoorn attendeert met betrekking tot deze groep vooral op de nadelige invloed van gezinsproblemen (interview Turkse alfa-leerkracht L1, De Eekhoorn, 27-01-2011). De Turkse alfa-leerkracht in De Otter maakt melding van enkele 'speciale gevallen' in deze klas: een vijftal leerlingen (op veertien in het totaal) met gedragsproblemen die men constant in de gaten moet houden, een zeer moeilijke groep om aan te pakken, ook zeer zwakke leerlingen die eigenlijk niet thuishoorden in het eerste leerjaar (interviews Turkse alfa-leerkracht L1, De Otter, 24-01-2011, 13-12-2011).

3.4.3.6 Het experimenteel interventiemodel

De teleurstellende kwantitatieve opbrengsten van de geïmplementeerde B-doelstelling liggen niet het minst aan de beperkingen van het beproefde model. Op grond van documenten, waarnemingen en gesprekken met de betrokken actoren zetten we hieronder de beperkingen op een rijtje (zie ook 4.2.2 en 5.5.5).

- Een eenzijdige focus op technisch lezen en schrijven in het Turks en vervolgens in het Nederlands. De Turkse klas is te veel een 'alfabetiseringsklas'. Er is weinig leertijd voor begrijpend lezen, opbouw van woordenschatkennis en verdere ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheid.

- Een sterke klemtoon op liefst zo snel mogelijke transitie naar het Nederlands om nog voor het eind van het schooljaar het Nederlandse alfabet en klanken aan te leren (vooral in De Otter).
- Hiermee gepaard gaand het sneuvelen van de bredere doelstelling en aanpak van geletterdheid (begrijpend luisteren, begrijpend lezen, woordenschatontwikkeling, leesstrategieën) in het Turks en het Nederlands.
- Het gebrek aan gelegenheden om Turkse lees- en schrijfvaardigheden stelselmatig toe te passen in of over te dragen naar andere delen van het curriculum (bijvoorbeeld rekenen, WO), alsook buiten de school. Met als gevolg dat wellicht vloeiend technisch lezen van teksten als voorwaarde voor adequaat begrijpend lezen vertraging heeft opgelopen.
- Een versterkte competitie in leertijd en cognitieve hulpbronnen tussen de eerste en de tweede taal met wellicht onvoldoende transfer van vaardigheden van het Turks naar het Nederlands tot gevolg.

Om kort te gaan, de beperkte leertijd die in het Thuis taalproject werd uitgetrokken voor het aanvankelijk lees- en schrijfonderwijs in het Turks – met name één schooljaar (eerste leerjaar) en een beperkt aantal lessen Turks per week – ligt vast en zeker mee ten grondslag aan het gebrek aan cognitief-talige opbrengsten (in het Nederlands). De precieze bijdrage hieraan van de voorafgaande aandacht voor ontluikende geletterdheid in het Turks in de derde kleuterklas, alsook de beperkte follow-up aangaande begrijpend lezen en leesbevordering in het tweede leerjaar, is op grond van het gedane onderzoek moeilijk te achterhalen. Maar het is duidelijk dat ook deze acties weinig zoden aan de dijk hebben gezet (of zou het ontbreken ervan tot een negatiever resultaat hebben geleid?).

Uit internationaal *state-of-the-art* onderzoek kunnen we in ieder geval leren dat tweetalige onderwijsmodellen van het transitionele type (*early exit*) doorgaans geen betere resultaten kunnen voorleggen dan taalbadmodellen als het gaat om tweedetaalleren en academische prestaties. Een goed opgezet taalbadmodel kan dus in feite even goede opbrengsten tonen als de minder intensieve, kortlopende modellen van tweetalig onderwijs die kinderen na een paar jaar al integreren in de gewone klas (zie bv. de enige gerandomiseerde, gecontroleerde meerjarenstudie van Slavin, Madden, Calderón, Chamberlain, & Hennessy, 2011; vgl. Snow & Hakuta, 1992). Bovendien is kwaliteit van instructie minstens even belangrijk als, zo niet belangrijker dan de keuze van de instructietaal (vgl. Cheung & Slavin, 2012). De krachtigste vormen van tweetalig onderwijs zijn hoe dan ook diegene die de moedertaal langdurig blijven gebruiken, liefst tot aan het eind van de basisschool (*late exit*), en/of diegene die in twee richtingen werken (bijvoorbeeld Spaanstalige kinderen leren Engels, Engelstalige kinderen leren Spaans); cf. August & Shanahan, 2006; Genesee, Lindholm-Leary, Saunders, & Christian, 2006; Oller & Eilers, 2002; Thomas & Collier, 2002; Wright, 2013; zie ook Goldenberg, 2008 en Sierens, 2012 voor bevattelijke overzichtsartikelen). Tweetalig onderwijs voor allochtone leerlingen lijkt dus vooral leerwinst op te leveren wanneer wordt gekozen voor een bredere implementatie over een langere tijdspanne (meerdere opeenvolgende leerjaren) van het onderwijs in de eerste taal (zie ook Bonset & Hoogeveen, 2011). Dat houdt in dat het lesprogramma in de eerste taal zich niet beperkt tot taalvakken en dat instructie in de eerste taal ook in niet-taalvakken (wiskunde, WO) wordt vormgegeven in een uitgewerkt tweetalig curriculum (*content-based instruction*). Dat schept meteen ook meer ruimte om een bredere waaier aan taalvaardigheden te ontwikkelen. Die ruimte kan het in het Thuis taalproject beproefde model niet

bieden en het botst mede hierdoor op de inherente beperkingen van transitionele modellen van tweetalig onderwijs (vgl. Saunders, 1999).

3.4.3.7 Samenvatting

In onze zoektocht naar mogelijke verklaringen voor de uitblijvende resultaten van Doelstelling B op de cognitief-talige eindtoets Nederlands hebben we een aantal factoren overlopen. Op grond hiervan vermoeden we dat ten eerste bepaalde leerlingenkenmerken een nadelige invloed hebben uitgeoefend. Het betreft wellicht een combinatie van verschillende kenmerken die de experimentele AB-groep een specifiek profiel hebben gegeven en die negatieve peereffecten hebben veroorzaakt: een hoger aandeel van leerlingen met leerproblemen en sociaal-emotionele problemen en een overwicht van minder presterende jongens (geslachtseffect). Het blijft hier bij indicaties, die nader onderzoek noodzaken. Echter, de teleurstellende kwantitatieve opbrengsten van de geïmplementeerde B-doelstelling zijn vrijwel zeker het meest toe te schrijven aan de beperkingen van het beproefde experimentele model met betrekking tot beoogde vaardigheden (focus op technisch lezen en schrijven), leertijd (beperkt aantal leerjaren en lessen per week) en curriculum (alleen taallessen). Dit sluit aan bij de bevinding van eerder wetenschappelijk onderzoek dat in vergelijking met taalbadmodellen kortlopende, minder intensieve modellen van tweetalig onderwijs gemiddeld geen betere opbrengsten vertonen op het vlak van tweedetaallessen en academische prestaties.

3.5 Leerlingeffecten kwalitatief gepeild: Doelstelling A en B

De effecten van het Thuis taalproject op de leerlingen zijn ook gepeild tijdens de interviews met leerkrachten in de experimentele scholen en konden afgetoetst worden tijdens de observaties door de onderzoekers. In Hoofdstuk 4 en 5 lichten we de kwalitatieve data nader toe op het niveau van de leerkrachten en de school. Hier willen we ter aanvulling van de leerkrachtenbevragingen beschrijven hoe de geïnterviewde leerkrachten de veranderingen bij de leerlingen hebben ervaren in de loop van het project. We zullen eerst de leerlingeffecten van Doelstelling A bespreken (3.5.1 en 3.5.2) en vervolgens de effecten van Doelstelling B (3.5.3 en 3.5.4).

3.5.1 Doelstelling A: niet-cognitieve effecten kwalitatief gepeild

3.5.1.1 Meer spreekdurf

Verschillende leerkrachten uit de vier experimentele scholen halen in de eerste interviews (2009-2010) aan dat het toelaten van de thuis taal op de speelplaats en in de klas een positief effect heeft op de spreekdurf en het zelfvertrouwen van de leerlingen. Hiermee samenhangend zien zij dat de leerlingen minder schrik hebben om fouten te maken en dat ze zich meer zelfverzekerd tonen. Leerkrachten zien vooral verschil bij de stille leerlingen die vroeger weinig tot niets zegden en door de opener sfeer op school geëvolueerd zijn naar meer mondige sprekers. Het toelaten van de thuis talen op school zorgt ervoor dat leerlingen zich minder geremd voelen in hun communicatie,

aldus de leerkrachten. We citeren hierbij enkele leerkrachten uit het kleuteronderwijs en het lager onderwijs:

'Ik voel dat bepaalde kinderen helemaal zijn open gebloeid. De spreekangst is helemaal weggefallen doordat dat onderwerp [meertaligheid] bij mij ook leeft. Het sluit enorm aan bij hoe wij denken op school: doordat meertaligheid een item is, - in fluo letters staat overal -, ga ik er bewuster mee om en durf ik stappen verder te gaan. Bijvoorbeeld, ik gebruik vaker begrippen, 'hoe zeg je dat in het Turks?', ik schrijf dat op en plaats dat er vaak naast. Bijvoorbeeld, [een kind] begreep een opdracht niet met kleuren. Toen zei ik de kleuren in het Turks en ik zag aan haar gezicht: 'aha, ik weet wat je bedoelt', terwijl ze eerst passief zat en dan kon ze aan de slag. Toen dacht ik: waw! Dat is een mooi voorbeeld.' (interview leerkracht K2/K3, De Otter, obs1)

Op het vlak van taal, daar ben ik niet helemaal zeker van maar op sociaal-emotioneel vlak zijn ze veel sterker. Ze durven veel meer. Ze durven nu ook gelijk fouten maken. Als ze een fout maken, bah ja, dan is dat zo. Ik probeer correct te herhalen maar het is niet van ge zijt fout. Vroeger was dat zo met dat ding van 'zwijg'.' (interview leerkracht K2/K3, De Bever, obs1)

'Hoe langer dat ge daar mee bezig zijt, hoe meer resultaat dat we daar gaan van hebben. Ik merk gewoon nu al dat kleuters veel mondiger binnenkomen in de klas en niet bang zijn om iets te vragen. En dat is een van de belangrijkste dingen, vind ik. Dat zo een klein kind van vier jaar hier dingen durft vragen en durft zeggen: 'ik moet naar het toilet'. Ook 'n keer durven zeggen: 'ik wil dat niet'.' (interview leerkracht K2/K3, De Marmot, obs1)

'Wat er wel veranderd is, een echte positieve evolutie, is dat er kinderen die echt niets zeiden, die drempel is wel over [zijn] maar daarom niet direct in het Nederlands. Kinderen die nooit iets zeiden, dat die drempel wel een beetje over zijn, is door het feit dat ze het nu ook in het Turks mogen zeggen voor de groep dan.' (interview ambulante leerkracht lager onderwijs De Eekhoorn, obs1)

'Ik vind het heel leuk dat je die kinders ziet openbloeien, ook de heel stillekes. (...) Ik denk dat ze inderdaad veel geremder waren als gij altijd zei van nee, op school wordt er Nederlands gesproken, dat ze oei, dat ze niet meer durven om iets te zeggen. Ik denk dat het ook leuk is voor de kinders van iets anders in een andere taal of van elkaar iets te leren, van de cultuur of van hun eigen taal. Dat dat ook een meerwaarde is.' (interview leerkracht L2, De Marmot, obs1)

'Ze zijn zo bang niet om iets te zeggen. Ze zeggen sneller iets, zeker als [de Turkse leerkracht] hier is: dan vliegen de vingers van de kinderen in de lucht. Ze gaan meer antwoorden. Soms zeggen ze het in het Turks tegen [de Turkse leerkracht], maar vraagt zij hen om het ook in het Nederlands te zeggen.' (interview leerkracht L2, De Otter, obs2)

Ook bij de eindmeting blijven leerkrachten het effect van het Thuis taalproject op het vlak van spreekdurf signaleren, zij het in minder grote getale. Wellicht hebben leerkrachten effecten op dit vlak het sterkst gevoeld bij het begin van het project, zeker in de A-scholen. Omdat in de A-scholen een 'alleen Nederlands' politiek werd gevoerd en met de start van het project de thuis taal werd toegelaten, is vooral in deze scholen het verschil met vroeger heel duidelijk en verwoorden leerkrachten dit ook expliciet bij de beginmeting. Verder treedt mogelijk een soort gewenning op bij

leerkrachten aan het einde van het project: bepaalde veranderingen worden intussen als 'vanzelfsprekend' beschouwd, getuige volgende leerkracht:

'Het leeft zonder dat het echt leeft: het is aanwezig. Zoveel collega's doen dingen maar staan daar gewoonweg niet meer bij stil. Het is niet meer nieuw, het is een stukje eigen geworden. Het is normaal. Bijvoorbeeld: elkaar helpen in de thuistaal: niemand kijkt daar nog van op. We staan daar veel minder bij stil. Het leeft meer bij de kinderen: de angst om hun eigen taal te spreken is er niet meer. Kinderen uit andere school hebben het altijd moeilijk om die stap te zetten. Ik denk dat het net iets meer leeft in de kleuterklassen dan in het eerste leerjaar, omdat ze het nog veel meer echt nodig hebben.' (interview leerkracht L1, De Marmot, obs2)

3.5.1.2 Een hoger welbevinden

Aandacht voor de thuistaal geeft de kinderen een goed gevoel op school, aldus de geïnterviewde leerkrachten. Omdat taal niet alleen op de speelplaats maar ook in de klas een plaats krijgt, voelen kinderen zich gerespecteerd en gewaardeerd. Verschillende leerkrachten ervaren dit als een meerwaarde, afgaande op hun uitspraken in de interviews. Eén leerkracht spreekt over 'de tik op de schouder' die is verdwenen. In de A-scholen werden thuistalen voor de start van het Thuis taalproject nog verboden op de speelplaats (zie vooronderzoek, Bultynck & Sierens, 2008): met het project kwam een meer open talenbeleid wat betreft het gebruik van thuistalen op de speelplaats en in de klas. Verschillende leerkrachten zien al tijdens de eerste observatieperiode (2009-2010) positieve veranderingen bij hun leerlingen. Bij de eindmeting blijven leerkrachten positieve evoluties op het vlak van welbevinden bij de kinderen signaleren.

'Voor de rest is het wel leuk dat ge zo kinderen, ge ziet dat, ze hebben zo respect en ze voelen zich goed. Dat ge zo aandacht schenkt aan hun taal. Ik vind persoonlijk vind wel dat ze daarvan opfleuren. Dan ziet ge die oogskes, die blinken zo van en ook als ze hun papa meebrengen, van papa gaat hier 'n keer een boek lezen. Ge voelt dat aan die kinderen, dat ze dat wijs vinden.' (interview leerkracht L1A (speelleerklas), De Marmot, obs1)

Ze zijn meer op hun gemak. Ik ga niet zeggen altijd maar bij vele opdrachten voelen ze zich daar wel beter bij dan vroeger als we altijd zeiden ja maar neen en. Ja, die sfeer is dan soms zo, een beetje de sfeer gebroken, zelfs als hebt ge een leuke les en ge moet dan altijd maar zeggen: 'hu, Nederlands praten!' Dat hindert, hè.' (leerkracht L3, De Marmot, obs1)

Of ze zich beter voelen in de klas? Ik denk dat wel. Ah ja, ze kunnen hun eigen een beetje zijn. Er zit zo geen huu iemand achter u te kijken. Dat is waar wat ge zegt, die tik op hun schouder is weg. (interview leerkracht L1, De Bever, obs2)

Ook in de AB-scholen, waar al voor de start van het project een meer open talenbeleid aanwezig was, bestempelen sommige leerkrachten de toegenomen aandacht voor thuistalen in de klas als positief voor het welbevinden van de leerlingen.

'Wij merken wel dat de kinderen zich heel goed voelen, nu dat we niet meer allez vroeger verboden we dat niet, maar dat was zo van in de klas is het Nederlands punt gedaan. Op de speelplaats

mochten ze wel. Maar nu is dat niet meer zo dat we een hele tijd zeggen: 'in het Nederlands, niet in het Turks!, niet in het Slowaaks!' Nu is dat niet meer zo. De kinderen voelen zich daar wel goed bij dat ze af en toe in hun eigen taal een keer iets kunnen uiten. Dus dat is wel een verandering. Allez dat welbevinden is ...' (interview leerkracht L1, De Otter, obs1)

'Ik vind nu zeker, ik vind dat echt een meerwaarde. Ik denk vooral voor de kinderen dat zij zich, ja, hoe moet ik het zeggen? Dat zij echt het gevoel hebben van de taal die ik spreek, krijgt een plaats in de klas. Ik mag dat daar. Ik mag daar mijzelf zijn en dat is toch het belangrijkste dat ze moeten doen in de klas zichzelf zijn en zich goed voelen en dat tot leren te komen.' (interview leerkracht S1, De Otter, obs1)

3.5.1.3 Een betere relatie met de leerkracht

Voor bepaalde leerkrachten heeft Doelstelling A van het Thuis taalproject gezorgd voor een betere kwaliteit in de relatie leerkracht - leerling. Door de thuis taal toe te laten in de klas, biedt men als leerkracht meer kansen aan kinderen om zich thuis te voelen op school en krijgt men als leerkracht een betere relatie met de kinderen, aldus één van de geïnterviewde leerkrachten:

'Ik vind de relatie met de leerkracht verbetert er ook wel op, denk ik. Kinderen gaan zich eerder thuis voelen en niet altijd ... (...) Ik vind die relatie precies iets closer, misschien moet ik zeggen of iets gebondener. En ook bij de kinderen merk je dat de kinderen echt wel, ze genieten soms wel 'n keer als ze Turks praten (...) Ge ziet ze in de klas echt wel open komen als ze echt hun eigen ding mogen vertellen dan.' (interview leerkracht L2, De Bever, obs1)

3.5.1.4 Een hogere betrokkenheid

Wanneer leerlingen in de eigen taal kunnen samenwerken in groepjes, verhoogt dat de betrokkenheid van de kinderen bij de activiteit, aldus onderstaande geciteerde leerkracht. Tijdens de observaties kon de betrokkenheid van de leerlingen jammer genoeg niet worden geregistreerd en gemeten, wel geeft de indirecte meting aan dat de betrokkenheid in de reguliere klas niet significant is toegenomen onder invloed van het project (zie 3.1.2 en 3.3.2). Wel stelden wij als onderzoekers vast dat de betrokkenheid in de klas vaak hoog lag wanneer kinderen in hun eigen taal bezig waren, bijvoorbeeld tijdens vrij spel in de kleuterklas of tijdens keuzeactiviteiten in de hoeken in de lagere school. De kinderen gaven vaak blijk van aangehouden aandacht en levendige interacties tijdens de activiteiten waarbij de thuis taal een plaats kreeg. Hoewel de beelden voor zich spreken, blijven deze bevindingen helaas ongetoetst.

'Maar ik merk dat ook bij het groepswork in het tweede leerjaar, ze zijn bezig in hun eigen taal. Ik begrijp totaal niet wat ze vertellen maar je merkt aan de manier waarop ze vertellen en de intensiteit dat het over het werk gaat. Ze zijn bezig over hun werk, ja. (...) Ze zijn echt taakgericht bezig tegen elkaar en elkaar aan het helpen. Ik vind dat ja ergens wel jammer dat ik niet begrijp wat ze aan het zeggen zijn maar ergens is dat ook enorm bemoedigend. Veel beter dat dat kinderen toch bezig zijn in hun eigen taal dan dat ze uiteindelijk anders niks doen of zeggen wij gaan er één dat laten doen en dat is meestal de meest talige, daarom niet de slimste, maar de meest talige, Nederlandstalig, die krijgt dan de leidersrol. Vroeger was dat zo van de meester passeert en nu gaan we hem eens laten

zeggen en nu moet jij dat doen en dat doen. En nu zijn ze allemaal bezig. Die kinderen worden ook meer betrokken erbij.' (interview ambulante leerkracht L1-L2, De Bever, obs2).

3.5.2 Doelstelling A: cognitieve effecten kwalitatief gepeild

Eén kleuterleidster geeft in het interview aan dat zij naar aanleiding van Doelstelling A van het Thuis taalproject een toegenomen metalinguïstisch bewustzijn bij haar kleuters opmerkt. Voor een andere leerkracht staat het gebruik van de thuis taal in de klas niet gelijk aan minder Nederlands in de klas. Over het algemeen zien leerkrachten een toename van de interacties in de klas, in het Nederlands en in de thuis taal (zie ook 3.5.1).

'Ik vind dat ze door project veel meer met taal bezig zijn, je werkt automatisch meer rond taalbeschouwing, bv. rijmen: de kinderen gaan een rijm sneller opmerken en proberen voorbeelden te zoeken in de thuis taal. Of bij een brainstorm maken we een tekening en luister ik wie woorden kent in de eigen taal, bv. thema 'ruimte' = ay (maan) en yıldız (ster) in het Turks. De kinderen reageerden [op 'ay']: 'dat is hetzelfde dat we in het Nederlands zeggen wanneer we ons pijn gedaan hebben'. De kinderen zijn er bewuster mee bezig. (...) Hierin hebben we sprongen vooruit gemaakt. We hebben het vaak wat ze nog niet kunnen, maar op een gans ander niveau kunnen zij veel dingen wel waar een Nederlandstalig kind nog niet mee bezig is.' (interview leerkracht K3, De Bever, obs1)

'Ze gaan nu in hun eigen thuis taal praten maar ik heb niet het gevoel dat ze daardoor minder Nederlands spreken. Nee, zeker niet.' (interview leerkracht L1D, De Marmot, obs1)

Of Doelstelling A ook positieve effecten heeft voor de ontwikkeling van het Nederlands, daarover uiten verschillende leerkrachten hun twijfels. De leerkrachten zijn minder overtuigd van de cognitieve effecten van Doelstelling A dan van de niet-cognitieve. Dit sluit ook aan bij de bevindingen uit de leerkrachtenenquête (zie 3.1.3). De hieronder geciteerde leerkrachten vragen zich af of de leerlingen wel voldoende taalaanbod krijgen in het Nederlands wanneer de thuis taal wordt toegelaten in de klas, en of de minder taalvaardige leerlingen in het Nederlands, taalzwakke leerlingen en anderstalige nieuwkomers, hieruit voordelen halen.

'Maar of die kinderen nu beter Nederlands gaan leren, dat is dus blijkbaar de doelstelling van dit project, dat durf ik te betwijfelen. Natuurlijk we zijn nog maar het tweede schooljaar bezig. (...) Maar het feit dat ze zich beter voelen merk ik enkel omdat ze hun thuis taal mogen spreken. Nu nog niet dat zij vlugger gaan overschakelen naar 'ik ga dat nu eens in het Nederlands zeggen', dat merk ik toch niet, nee. Misschien wil ik te vlug resultaat zien, we zijn nog maar twee en een half jaar ver. Maar allez ja, ik had toch gehoopt dat ik nu al zou een aantal kinderen die het zo moeilijk hebben iets beter Nederlands hoor praten.' (interview leerkracht L3, De Marmot, obs1)

Goh, ik denk wel dat ze zich zelfzekerder voelen, meer op hun gemak maar of dat effectief hun Nederlands daardoor gaat verbeteren, dat weet ik niet. Daar heb ik eigenlijk mijn twijfels over. Ik merk zo aan die drie dat ze, ondanks dat ze heel veel Turks spreken, zijn dat dan de zwakste kinderen die het minst goed Nederlands praten. (...) Ik weet het niet, ja. De tijd zal het wel uitwijzen zeker. (leerkracht De Marmot, L2, obs1)

'Onze leerkracht Anderstalige Nieuwkomers ziet dat eigenlijk ook niet helemaal zitten. 'Ik vind dat niet goed voor mijn anderstaligen en eigenlijk zouden de anderstaligen niet aan dat Turks mogen meedoen, want nu in een kleine groep, als ze bij mij komen, spreken ze onderling ook hun Turks. Terwijl ze echt bij mij komen om meer aan bod te komen in het Nederlands, om in kleine groep meer te kunnen zeggen maar zij vallen ook op elkaar terug en ze praten eigenlijk veel meer Turks dan andere groepjes kinderen.' En zij vroeg zich af, is dat wel goed voor anderstalige nieuwkomers die hier toekomen, dat zij niet beter gewoon direct in dat Nederlands? Ze staan al zwakker omdat ze veel niet begrijpen, dat ze dan beter eerst goed de Nederlandse schooltermen leren voordat ze in hun taal verder doen. En zij heeft daar eigenlijk ook veel vragen bij. Terwijl zij wel met ons samenwerkt, met ons overlegt, die kinderen bezig ziet in onze klas. Ze geeft dat echt aan dat ze dat moeilijk vindt, dat ze daar eigenlijk niet helemaal achterstaat, dat ze merkt aan de kinderen dat ze veel minder Nederlands spreken dan andere ...' (interview leerkracht L1, De Otter, obs1)

'Ik voel bij mezelf dat ik meer vragen begin te stellen dan in het begin. Het blijft leuk, maar toch meer van 'ja, maar'. Vooral naar hun taalontwikkeling in het Nederlands.' (interview leerkracht L1, De Marmot, obs2)

3.5.3 Doelstelling B: niet-cognitieve effecten kwalitatief gepeild

3.5.3.1 Meer spreekdurf, minder remmingen

Ook bij de Doelstelling B-leerlingen zien reguliere leerkrachten een toegenomen spreekdurf, meer bepaald in het contact met de Turkse thuistaalleerkrachten. Vooral in de derde kleuterklas en in het eerste leerjaar rapporteren leerkrachten een toegenomen spreekdurf en motivatie door de aanwezigheid van de Turkse leerkracht in de klas en op school. De Turkse leerkrachten beamen dit volmondig in de interviews. Zij ondervinden niet alleen een groot enthousiasme bij de kinderen, maar ervaren ook dat kinderen bijvoorbeeld minder spreekangst hebben om iets in de kring te vertellen omdat ze weten dat ze hulp kunnen krijgen in de thuistaal wanneer het niet lukt in het Nederlands (interviews Turkse leerkracht K3 De Otter & LG2 De Eekhoorn, Turkse leerkracht LG3 De Eekhoorn, Turkse leerkracht L1 De Otter obs 1 & obs2). Uit de interviews komt naar boven dat leerkrachten andere gedragingen zien bij leerlingen naargelang de context waarin ze zich bevinden: bij de Turkse leerkrachten blijken leerlingen zich losser te gedragen dan in de reguliere klas.

'Ik wil tonen als ze hier in de ganse klas zitten [het kringmoment] en het verschil als ze van klas veranderen naar [de Turkse alfa-leerkracht] toe. Dezelfde Turkse kinderen, dat wil ik tonen. (...) Dat is zo een duidelijk verschil. Hier zeggen ze allemaal: 'ik wil niks vertellen, ik wil niks vertellen.' Ze komen binnen [bij de Turkse juf] en dan [willen ze alles vertellen].' (interview leerkracht L1, De Otter, obs1)

'En ook ze hebben zelfvertrouwen. En [de reguliere leerkracht] zegt het ook dikwijls, zo vroeger, gelijk in de kring, durven ze niet praten, nu wel. [In de gewone klas durven de kinderen niet te spreken] Ze zijn bang dat ze het niet gaan kunnen.' (Turkse leerkracht L1, De Otter, obs 2)

Uit de interviews blijkt dat de Turkse leerkrachten een sterke band hebben met de meeste Turkse leerlingen. Het is niet ondenkbaar dat de (beperkte) groepsgrootte in de Turkse klas hierbij een rol

speelt, maar het feit dat de communicatie in de eigen taal kan verlopen, is daarbij een faciliterende factor.

'Hier [= in de gewone klas] zijn ze geremd. Maar bij mij zijn ze losser. (...) Ik merk bijvoorbeeld dat ze in de normale klas niet alles kunnen, omdat ze dat weten dat er regels zijn. En aan de andere kant kennen ze weinig Nederlands. Dat kunnen ze ook niet delen altijd. En onder elkaar geen Turks kunnen spreken. Maar als ze bij mij komen, merk ik wel dat ze álles willen vertellen, álles delen met mij.' (Turkse leerkracht LG2, De Eekhoorn, obs2)

'Ze durven veel meer aan iemand van hun eigen taal. En ook / De drempel is lager. (...) 't Is zo vooral 't is een kleine groep. Wij hebben een andere band. Ze beschouwen me gelijk een vriendin. De ene komt me vastpakken, de andere wil me een kus geven, de andere komt mijn bril zoeken en de ene brengt een koek, de andere geeft een stuk fruit. 't Is ongelooflijk. (interview Turkse leerkracht L1, De Otter, obs2)

3.5.3.2 Een grotere motivatie om te lezen

Niet alleen durven leerlingen zich beter te uiten in de klas, de geïnterviewde reguliere leerkrachten merken ook dat de Doelstelling B-leerlingen in hun klas zeer gemotiveerd zijn om te leren lezen in het Turks. In vergelijking met de aanvankelijke leeslessen van voor het Thuis taalproject, zien zij hoe de motivatie van de kinderen om te leren lezen in de thuis taal is toegenomen in de loop van het project.

'Nu zijn ze allemaal geïnteresseerd om te lezen. De motivatie is veel groter. Ik vind het prachtig te zien hoe de kinderen zo open gebloeid zijn door eerst in het Turks te lezen, echt waar.' (interview twee leerkrachten L1, De Otter, obs2)

'Als we naar hier [het Turkse klaslokaal] komen, 't is meestal zij vanvoor, ik vanachter, direct aan bord. Daarjuist wilde er een in het begin 'vlinder' schrijven, 'kelebek'. Ik zei, we gaan dat morgen schrijven. Ze zijn direct aan bord bezig, ze schrijven iets en tonen. Ze zijn zo gemotiveerd. Er is geen leerling die niet gemotiveerd is.' (interview Turkse leerkracht L1, De Otter, obs2)

3.5.3.3 Een hogere betrokkenheid

Een aantal leerkrachten rapporteert positieve effecten op het vlak van betrokkenheid bij de leerlingen, wanneer de Turkse leerkracht ondersteuning komt bieden in de klas. De leerkrachten ervaren hoe leerlingen meer betrokken zijn bij klasactiviteiten wanneer de Turkse leerkracht ondersteunt door simultaan te vertalen of een uitleg te geven in de thuis taal. Het geciteerde voorbeeld heeft betrekking op een klasinterne ondersteuning bij het voorlezen van een prentenboek in de klas. Gelijkaardige voorbeelden zijn uitgewerkt in Hoofdstuk 4 naar aanleiding van de klasobservaties.

'Dan zijn ze zeer veel [betrokken]. Wij zitten dan ook naast mekaar. Wij tonen dat boek links van mij of rechts van mij en dat boek is centraal en ik spreek en zij [de Turkse leerkracht] vertaalt onmiddellijk simultaan en de kinderen zijn duidelijk meer betrokken.' (leerkracht LG2, De Eekhoorn, obs1)

3.5.4 Doelstelling B: cognitieve effecten kwalitatief gepeild

De Turkse leerkrachten zijn positief over de effecten van Doelstelling B van het Thuis taalproject op de Turkse taalvaardigheid. De Turkse leerkrachten zijn eensluidend over het feit dat de AB-leerlingen hun woordenschat in hun thuis taal hebben kunnen uitbreiden en dat zij het 'mooiere' of meer Standaard Turks van de leerkracht overnemen in hun woordenschat en in hun uitspraak (interviews Turkse leerkracht K3 De Otter & LG2 De Eekhoorn, Turkse leerkracht LG3 De Eekhoorn, Turkse leerkracht L1 De Otter obs 1 & obs2). De Turkse leerkrachten signaleren in dat verband dat de ouders van de AB-leerlingen hun waardering uiten over het feit dat het Turks van hun kinderen is verbeterd. De Turkse leerkrachten in het eerste leerjaar hebben evenwel hun twijfels over het beperkt aantal uren in de Turkse alfa-klas: ze ondervinden dat de voorziene tijd te kort is om te werken aan begrijpend lezen met de kinderen (zie ook 3.4.3 en 5.5.5).

'In het begin, dat duurde lang, hoor, tegen dat ze allemaal dat systeem [van klanken en letters onderscheiden] vast hadden. Dus daarom van begrijpend lezen kan ik niet veel doen. 't Is maar zeven uur een half en ge steekt daar veel tijd in. Maar voor de leerlingen vind ik het echt ... ze leren echt goed in het Turks leren lezen en schrijven. Jammer dat ik straks na eind januari zal stoppen want dan is het in het Nederlands.' (interview Turkse leerkracht L1, De Otter, obs2)

De reguliere leerkrachten van het eerste tot en met derde leerjaar in de AB-scholen zeggen voorlopig geen vooruitgang te zien op het gebied van het technisch en begrijpend lezen in het Nederlands bij de AB-leerlingen (interviews leerkrachten L1, L2, L3 De Otter, obs2). Ze geven in het interview aan dat verschillende AB-leerlingen op het vlak van technisch en begrijpend lezen, maar ook op het vlak van spelling in het Nederlands een achterstand vertonen ten aanzien van de A-leerlingen. Sommige leerlingen slagen erin om deze achterstand bij te benen in het tweede leerjaar, aldus de leerkrachten, maar de leerkrachten zijn het erover eens dat de meeste leerlingen meer tijd nodig hebben om vlot te leren lezen in het Nederlands. Een aantal leerlingen blijft ook in het derde leerjaar moeite ondervinden bij het technisch en begrijpend lezen, aldus één van de leerkrachten (interview leerkracht L3, De Otter, obs2). Een andere leerkracht pleit voor meer ruimte voor verdere stimulering van leesontwikkeling in de latere leerjaren. De meeste leerkrachten zijn het erover eens dat het tweetalige model zoals het nu is uitgetekend te kortlopend is en te veel druk op de kinderen en henzelf zet (zie ook Hoofdstuk 4).

'Ik vind het [alfabetisering in het Nederlands] veel te kort: er zijn te veel klanken die verschillen [tussen het Turks en het Nederlands]. Voor de kinderen is dat een enorme druk. Ik blijf daarbij, ook in het begin benadrukt, waar ik me de grootste zorgen om maak is voor de zwakke kinderen: die vallen sowieso uit de boot.' (leerkracht L1, De Otter, obs2).

De geïnterviewde leerkrachten van De Eekhoorn (interviews leerkracht LG3, LG4 De Eekhoorn, obs1 & obs2) twijfelen over de cognitieve effecten van Doelstelling B. Zij ondervinden dat de taalontwikkeling bij de meeste AB-leerlingen zwak is, maar zien ook andere factoren die hierbij aan de grondslag liggen. Zij geven aan dat de Turkse kinderen in de B-doelstelling gemiddeld genomen zwakke leerlingen zijn.

3.5.5 Samenvatting: vergelijking kwalitatieve en kwantitatieve peiling

3.5.5.1 Niet-cognitieve effecten

Volgens de leerkrachten heeft het Thuis taalproject een positief effect op het welbevinden van de kinderen. Dit komt naar voren uit de interviews met leerkrachten en ook uit de algemene enquête bij alle leerkrachten naar de effecten van het Thuis taalproject. Leerkrachten rapporteren dat de kinderen een grotere spreekdurf tonen, zich zekerder voelen en minder geremd zijn om zich te uiten in de klas. Dit geldt zowel voor de A-leerlingen als voor de AB-leerlingen. Ook signaleren leerkrachten een toegenomen welbevinden bij de leerlingen en zien zij vooral bij de AB-leerlingen een hogere betrokkenheid bij de Turkse alfa-lessen. Leggen we dit naast de resultaten van de individuele bevraging bij leerkrachten, waarbij leerkrachten het gedrag van de focusleerlingen hebben ingeschat aan de hand van uitspraken, dan komt hieruit vooral het geringe positieve effect op zelfvertrouwen bij de A-leerlingen naar boven (weliswaar een tendens en geen significante vaststelling). De verwachte positieve effecten op andere psychosociale variabelen en betrokkenheid blijven uit.

Ook de niet-cognitieve effecten op de AB-leerlingen konden niet vastgesteld worden aan de hand van deze bevraging. We moeten hierbij echter de kanttekening maken dat de individuele inschattingen slechts bij een beperkt deel van de leerkrachten is kunnen gebeuren en dat de overgang tussen kleuteronderwijs en lager onderwijs mogelijk de resultaten kleurt. Bovendien kon geen vergelijking worden gemaakt tussen de betrokkenheid van de leerlingen in de reguliere klas en die in de Turkse klas. Uit de kwalitatieve data zijn leerkrachten hierover nochtans eensluidend: de Turkse AB-leerlingen tonen zich meer gemotiveerd en minder geremd bij de Turkse Thuis taalleerkracht dan bij de reguliere leerkracht.

3.5.5.2 Cognitieve effecten

Over de cognitieve effecten van het Thuis taalproject zijn de leerkrachten minder overtuigd. In de interviews verwoordden verschillende leerkrachten hun twijfels over de effecten van het Thuis taalproject op de taalontwikkeling bij hun leerlingen. Weinig leerkrachten in de Doelstelling A-scholen zeggen cognitieve effecten te zien aan het begin van het project, hoogstens signaleren enkele kleuterleidsters een toegenomen metalinguïstisch bewustzijn bij hun kleuters. Leerkrachten vragen zich over het algemeen af of het toelaten van de thuis taal niet de taalontwikkeling in het Nederlands afremt.

Over de cognitieve effecten van Doelstelling B zijn de Turkse leerkrachten positief wat betreft de taalontwikkeling in het Turks: zij zien een merkbare evolutie in de Turkse taalvaardigheid van de leerlingen, maar zeggen twijfels te hebben over de begrijpende leesvaardigheid van de leerlingen in het Turks. Voor een deel wijten zij dit aan de beperkte tijd voor de Turkse alfabetisering. In dezelfde lijn liggen de twijfels van de reguliere leerkrachten over Doelstelling B: de meeste reguliere leerkrachten in de twee AB-scholen merken een aanvankelijke achterstand op het vlak van technisch en begrijpend lezen in het Nederlands bij de Turkse leerlingen. Zij wijzen hierbij op de beperkingen van het interventiemodel en bepaalde leerlingkenmerken als remmende factoren. De toetsresultaten laten evenmin cognitieve effecten zien van Doelstelling A en Doelstelling B op het leesbegrip van de leerlingen aan het einde van het project.

3.6 Samenvatting

3.6.1 Doelstelling A: niet-cognitieve effecten op leerlingen

Onderzoeksvraag 3.1

Wat is het effect van het Thuis taalproject op het welbevinden en de betrokkenheid van de Doelstelling A-leerlingen?

3.6.1.1 Psychosociaal functioneren

De gevoerde regressieanalyses op de psychosociale variabelen laten een gering positief effect zien van het Thuis taalproject op het zelfvertrouwen van de Doelstelling A-leerlingen. De A-leerlingen scoren hoger op zelfvertrouwen dan de controleleerlingen na controle voor beginmeting en geslacht, maar het verschil blijkt net niet significant te zijn. Het betreft hier een tendens en geen significante vaststelling. Leerkrachten schatten het zelfvertrouwen van de leerlingen dus iets (maar niet significant) hoger in wanneer zij sensibiliserend werken rond thuis taal in de klas en/of de thuis taal als hefboom inzetten bij het leren. Tussen jongens en meisjes zijn geen significante verschillen. De verklaarde variantie van Doelstelling A blijft beperkt.

Daarnaast vinden we dat de A-leerlingen een nabijere relatie onderhouden met hun leerkracht dan de C-leerlingen maar het blijkt hier om een geslachtseffect te gaan, meer dan een effect van het Thuis taalproject: meisjes hebben een nabijere relatie met hun leerkracht dan jongens. Ook voor andere psychosociale variabelen blijkt geslacht een betere voorspellende waarde te hebben dan Doelstelling A. Met name op het vlak van pro sociaal gedrag en werkhouding scoren meisjes significant hoger dan jongens; jongens vertonen gemiddeld dan weer meer agressief gedrag dan meisjes.

3.6.1.2 Betrokkenheid

Wat betrokkenheid betreft, toont de uitgevoerde regressieanalyse aan dat Doelstelling A van het Thuis taalproject niet zorgt voor een grotere betrokkenheid van de leerlingen bij de activiteiten in de klas in vergelijking met de controlegroep. De betrokkenheid ligt gemiddeld genomen vrij hoog en dat geldt zowel voor de A-leerlingen als voor de controleleerlingen, rekening houdend met de inschatting van leerkrachten bij de beginmeting. Er blijkt wel een significant effect van geslacht te zijn op betrokkenheid: meisjes zijn over het algemeen meer betrokken bij de klasactiviteiten dan jongens.

3.6.1.3 Indirecte peiling via leerkrachten

Uit de afname van de gestructureerde vragenlijst bij de leerkrachten blijken de volgende bevindingen met betrekking tot de niet-cognitieve effecten van het Thuis taalproject op de leerlingen:

- De leerkrachten van de vier experimentele scholen geven algemeen een positief effect aan van het Thuis taalproject op het welbevinden van de leerlingen: de leerlingen voelen zich beter en meer aanvaard.
- De groep leerkrachten die hiermee helemaal niet akkoord gaat, vormt een klein aantal.
- De leerkrachten van het kleuteronderwijs en die van het lager onderwijs schatten de positieve effecten van het project op het welbevinden van de leerlingen gelijk in.
- Het leerkrachtenteam van De Otter ziet vergeleken met de andere drie project scholen minder positieve verandering in het welbevinden van de leerlingen als gevolg van het Thuis taalproject.

3.6.2 Doelstelling A: cognitieve effecten op leerlingen

Onderzoeksvraag 3.2

Wat is het effect van het Thuis taalproject op de Nederlandse taal(vaardigheid) van de Doelstelling A-leerlingen?

3.6.2.1 Directe kwantitatieve meting (Nederlands)

De vraag of de Doelstelling A die in het Thuis taalproject wordt nagestreefd een effect heeft gehad op het schriftelijk taalbegrip (begrijpend lezen) in het Nederlands kunnen we op grond van de uitgevoerde regressieanalyse ontkennend beantwoorden. Er is geen significant verschil tussen de toetsresultaten van de leerlingen van de A-groep en die van de controlegroep, rekening houdend met de prestaties op de begintoets Nederlands en geslacht. Dat wil derhalve zeggen dat de A-doelstelling ook geen negatief effect heeft op de taaltoetsprestaties van de betrokken leerlingen.

3.6.2.2 Indirecte peiling via de leerkrachten

Samengevat zien de leerkrachten van de experimentele scholen de volgende effecten op het Nederlands (meer en beter spreken) van de leerlingen:

- In het algemeen gaan de leerkrachten van de vier project scholen niet akkoord met de stelling dat het Thuis taalproject een positief effect heeft op het Nederlands van de leerlingen (= meer en beter Nederlands spreken).
- De leerkrachten van het kleuteronderwijs hebben op dit vlak een iets positiever – neutraler – standpunt dan de leerkrachten van het lager onderwijs, die veeleer niet akkoord gaan.
- De leerkrachtenteams van de experimentele scholen zijn eensluidend in hun afwijzende stellingname, al lijkt het standpunt in De Eekhoorn iets minder ongunstig.

Wat betreft het effect van het Thuis taalproject (Doelstelling A) op de Nederlandse taalvaardigheid lijken de inschatting door de leerkrachten en de resultaten op de eindtoets met elkaar te sporen: er is geen constateerbaar (positief) effect. Wel dient gezegd dat de cognitieve toetsing focuste op begrijpend lezen, terwijl de leerkrachten zich uitspraken over meer algemene taalvaardigheid.

3.6.3 Doelstelling B: niet-cognitieve effecten op leerlingen

Onderzoeksvraag 3.3

Wat is het effect van het Thuis taalproject op het welbevinden en de betrokkenheid van de (Turkse) Doelstelling B-leerlingen?

3.6.3.1 Psychosociaal functioneren

Op basis van de uitgevoerde regressieanalyses stellen we vast dat Doelstelling B van het Thuis taalproject geen effect heeft gehad op het psychosociaal functioneren van de Turkse AB-leerlingen in de reguliere klas, na controle voor beginmeting en geslacht. Over het effect van Doelstelling B op het psychosociaal functioneren van de leerlingen in de Turkse klas kunnen we geen uitspraken doen (zie 2.2.2.1). Voor een aantal psychosociale variabelen blijkt geslacht een voorspellende waarde te hebben: Turkse AB-meisjes gedragen zich gemiddeld socialer dan Turkse AB-jongens, zij hebben een nabijere relatie met de leerkracht en houden zich beter aan de sociale regels en verwachtingen in de klas. Turkse AB-jongens daarentegen vertonen gemiddeld meer agressief gedrag dan Turkse AB-meisjes. Opvallend is dat de AB-groep bij de beginmeting gemiddeld genomen een hoger schoolwelbevinden heeft dan de controlegroep en dat ook de mate van nabijheid tussen leerlingen en leerkracht positiever worden ingeschat dan in de controlegroep. Op basis van de uitgevoerde analyses kunnen we echter niet vaststellen of dit een effect van het Thuis taalproject is.

3.6.3.2 Betrokkenheid

Doelstelling B van het Thuis taalproject blijkt op grond van de resultaten uit de uitgevoerde regressieanalyse geen effect te hebben gehad op de betrokkenheid van de Turkse leerlingen in de reguliere klas. De betrokkenheid van de AB-leerlingen in het tweede en derde leerjaar ligt iets lager dan die van hun leeftijdsgenoten in de controleschool, maar dit verschil blijkt niet significant te zijn. Er is dus geen negatief effect vastgesteld van Doelstelling B wat betreft de betrokkenheid van de betrokken leerlingen in de gewone klas.

Over de betrokkenheid van de AB-leerlingen in de Turkse alfa-klas kunnen we op basis van de indirecte meting geen algemene uitspraken doen, gezien het sample van de bevroegde Turkse AB-leerlingen hiervoor te gering is ($n = 18$) (zie 2.2.2.1). Nochtans vermoeden we dat in de context van de Turkse alfa-klas de betrokkenheid van de leerlingen hoger is dan in de reguliere klas. Dit kunnen we voorzichtig stellen op basis van de kwalitatieve bevindingen uit interviews met Turkse en reguliere leerkrachten (zie 3.5 en Hoofdstuk 4). We kunnen deze bevindingen echter niet bevestigen met kwantitatieve data omwille van het beperkte aantal cases.

3.6.3.3 Mogelijke verklaringen

Leerkrachten rapporteren in de algemene bevraging bij de eindmeting een positief effect van het Thuis taalproject op het welbevinden van de leerlingen. We vinden dit effect niet duidelijk terug bij de individuele bevraging via de leerkrachten over het psychosociaal functioneren van de leerlingen. Mogelijk wijzen de resultaten van de beginmeting (voorjaar 2010) al op een toegenomen welbevinden bij de kinderen onder invloed van het project, dat vervolgens is 'vervlakt' naarmate zij ouder werden. Het is niet ondenkbaar dat al in de beginfase van het Thuis taalproject veranderingen in het school- en klasklimaat een effect hebben gesorteerd op het welbevinden van de leerlingen. Hiervoor vinden we evidentie in de leerkrachteninterviews. Verder speelt bij de vergelijking van begin- en eindmeting de overgang van kleuteronderwijs naar lager onderwijs een rol, wat (meer bepaald voor jongens) een verklaring kan bieden voor de algemeen dalende tendens op het vlak van welbevinden. Een andere verklaring ligt in het profiel van de AB-groep die wij onderzochten: zowel de kwalitatieve bevindingen als de gemiddelde scores op de geïndividualiseerde bevraging wijzen op een verhoudingsgewijs hoger aantal kinderen met sociaal-emotionele problemen en leerstoornissen en meer jongens in de AB-groep. Dit heeft mogelijk invloed gehad op de wijze waarop leerkrachten het gedrag van de leerlingen hebben ingeschat.

3.6.4 Doelstelling B: cognitieve effecten op leerlingen

Onderzoeksvraag 3.4

Wat is het effect van het Thuis taalproject op het Turkse en het Nederlandse schriftelijk taalbegrip van de Doelstelling B-leerlingen?

3.6.4.1 Directe kwantitatieve meting (Turks en Nederlands)

Op de vraag of de B-doelstelling die in het Thuis taalproject werd vormgegeven een effect heeft gehad op het schriftelijk taalbegrip (begrijpend lezen) in het Turks kunnen we op grond van de uitgevoerde regressieanalyse geen statistisch valide antwoord geven. Het resultaat van het gevoerde onderzoek is inconclusief.

De vraag of de B-doelstelling een positief effect heeft gehad op het schriftelijk taalbegrip (begrijpend lezen) in het Nederlands kunnen we op grond van de uitgevoerde regressieanalyses negatief beantwoorden. Er is in de eindmeting een zwak tot zeer zwak negatief effect merkbaar na controle voor de begintoets, geslacht en de Turkse paralleltoets, maar het is niet significant.

3.6.4.2 Mogelijke verklaringen

In onze zoektocht naar mogelijke verklaringen voor de tegenvallende resultaten van Doelstelling B op de cognitief-talige eindtoets Nederlands hebben we een aantal factoren overlopen. Op grond hiervan vermoeden we dat ten eerste bepaalde leerlingenkenmerken een nadelige invloed hebben uitgeoefend. Het betreft wellicht een combinatie van verschillende kenmerken die de experimentele AB-groep een specifiek profiel hebben gegeven en die negatieve peereffecten hebben veroorzaakt: een hoger aandeel van leerlingen met leerproblemen en sociaal-emotionele problemen en een

overwicht van minder presterende jongens (geslachtseffect). Het blijft hier bij indicaties, die nader onderzoek noodzaken. Echter, de teleurstellende kwantitatieve opbrengsten van de geïmplementeerde B-doelstelling zijn vrijwel zeker het meest toe te schrijven aan de beperkingen van het beproefde experimentele model met betrekking tot beoogde vaardigheden (focus op technisch lezen en schrijven), leertijd (beperkt aantal leerjaren en lessen per week) en curriculum (alleen taallessen). Dit sluit aan bij de bevinding van eerder wetenschappelijk onderzoek dat in vergelijking met taalbadmodellen kortlopende, minder intensieve modellen van tweetalig onderwijs gemiddeld geen betere opbrengsten vertonen op het vlak van tweedetaal en academische prestaties.

HOOFDSTUK 4 VERANDERINGEN BIJ LEERKRACHTEN (PROCES)

Om effecten op het niveau van de leerlingen – of de aanwezigheid daarvan – mee te helpen verklaren, is de klas misschien wel de belangrijkste procesvariabele. En op dat niveau is de sleutelactor ongetwijfeld de leerkracht. Het is pas wanneer veranderingen optreden in het handelen en in de opvattingen en houdingen van leerkrachten dat een krachtige leeromgeving kan tot stand komen waarin een gunstig klasklimaat groeit dat een plaats inruimt voor de beleving van meertaligheid, inclusief de thuistalen van de leerlingen, en waarin de thuistalen als hefboom worden gebruikt in het leerproces.

Dit hoofdstuk valt uiteen in drie delen. Eerst komen veranderingen in het handelen van de leerkrachten in de experimentele scholen aan de orde (4.1). In het tweede deel (4.2) gaan we nader in op veranderingen die het Thuis taalproject mogelijk heeft teweeggebracht in de opvattingen en houdingen van de betrokken leerkrachten. In een derde deel (4.3) staan we stil bij de succesfactoren die veranderingen op het vlak van het handelen en de opvattingen van de leerkrachten kunnen verklaren. We eindigen (4.4) met een samenvatting van de belangrijkste bevindingen bij de verschillende onderdelen van dit hoofdstuk.

4.1 Veranderingen in het handelen van leerkrachten

Onderzoeksvraag 4.1

Heeft het Thuis taalproject veranderingen teweeggebracht bij de leerkrachten op het vlak van hun handelen in de klas?

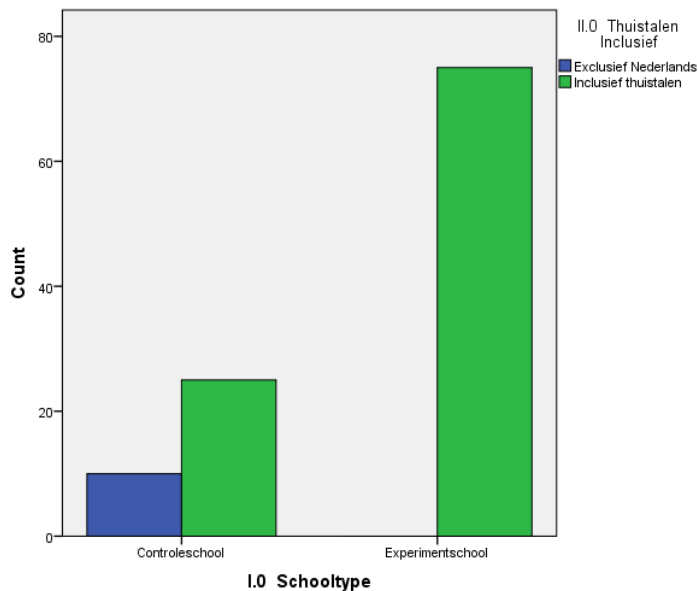
We bespreken achtereenvolgens de resultaten van de kwantitatieve leerkrachtenbevraging met betrekking tot de meertalige klaspraktijk (4.1.1) en de bevindingen uit het kwalitatief onderzoek (observaties en interviews) bij de leerkrachten (4.1.2). De belangrijkste bevindingen worden samengevat aan het einde van elk onderdeel.

4.1.1 Veranderingen in het handelen van leerkrachten: kwantitatieve analyse

In de gestructureerde vragenlijst zijn alle leerkrachten van de vier projectscholen en twee controlescholen bevraagd over de rol van de thuis taal in hun huidige klaspraktijk (voorjaar 2012) (zie punt a hieronder). Aan de leerkrachten van de projectscholen werd ook gevraagd naar het effect van het Thuis taalproject op hun handelen in de klas (zie onder 4.1.1.2). Ook bij deze peiling moeten we bedacht zijn op de lage respons van het leerkrachtenteam van De Marmot (zie Hoofdstuk 2 onder 2.2.2.2).

4.1.1.1 De meertalige klaspraktijk (alle scholen)

a) Meertalige klaspraktijk in alle scholen: exclusief Nederlands versus inclusief thuistalen



Figuur 4.1 Staafdiagram: exclusief Nederlands versus inclusief thuistalen in de klas in de controlescholen en de experimentele scholen

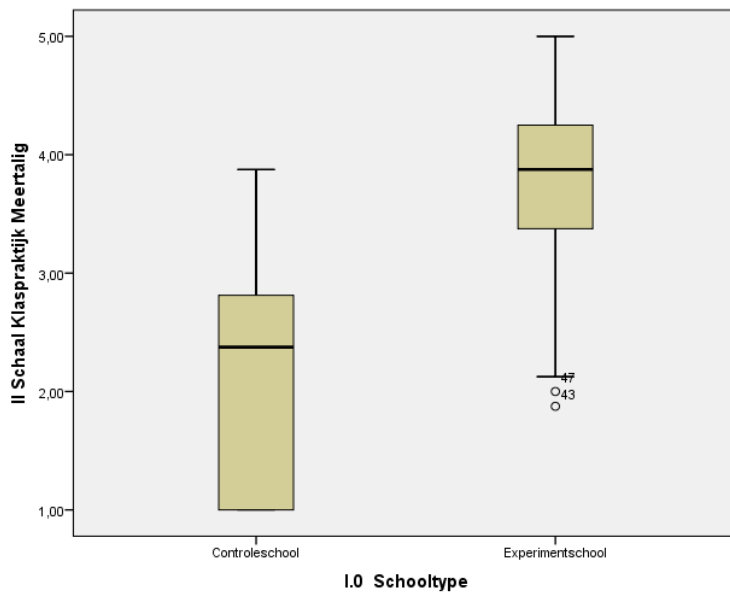
In de vragenlijst werd leerkrachten de vraag voorgelegd op welke manier zij doorgaans omgaan met de thuistaal van de anderstalige leerlingen. Hierbij konden zij eerst en vooral kiezen tussen twee antwoordmogelijkheden: *'Ik laat alleen het Nederlands toe in mijn lessen'* (exclusief Nederlands) versus *'Thuistalen worden gebruikt voor bepaalde doeleinden'* (inclusief thuistalen). In de bovenstaande figuur (4.1) zijn de antwoorden van de leerkrachten van de controlescholen en die van de experimentele scholen gevisualiseerd in de vorm van een staafdiagram. Alle leerkrachten ($n = 75$) van de experimentele scholen geven aan dat zij de thuistalen gebruiken voor bepaalde doeleinden in de klas. Met andere woorden: geen van de leerkrachten in de projectscholen zegt alleen Nederlands in de lessen toe te laten. In de controlescholen zeggen 10 van de 35 leerkrachten dat zij alleen Nederlands toelaten in hun lessen, de overige 25 leerkrachten kruisten aan dat zij thuistaal voor bepaalde doeleinden gebruiken.

b) Meertalige klaspraktijk (schaal): controlescholen en experimentele scholen vergeleken

De meertalige klaspraktijk van de leerkrachten hebben we meer in detail gepeild door middel van in het totaal negen items (zie Tabel 4.2 hieronder voor een opsomming hiervan). In de berekening van de globale schaal 'meertalige klaspraktijk' werd item 9 (ouders betrekken bij het klasgebeuren) weggelaten op grond van de uitkomsten van de factoranalyse (met uitsluiting van item 9 laden de eerste acht items op één component, inclusief item 9 is dat twee componenten). De interne consistentie voor de overblijvende acht items is hoog (*Cronbachs alfa* = 0,908). Leerkrachten die niet alle acht items hebben aangekruist, werden van deze berekening uitgesloten.

Tabel 4.1 Schaal 'meertalige klaspraktijk': controlescholen vs. experimentele scholen

I.O Schooltype		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
II Schaal Klaspraktijk Meertalig	Controleschool	27	2,10	1,017	,196
	Experimentele school	70	3,82	,774	,0925



Figuur 4.2 Boxplot 'meertalige klaspraktijk': controlescholen vs. experimentele scholen

De vergelijking tussen de gemiddelden van controlescholen en de experimentele scholen is terug te vinden in Tabel 4.1 hierboven (zie ook de boxplot in Figuur 4.2). Gemiddeld scoren de leerkrachten van de experimentele scholen opmerkelijk hoger dan de leerkrachten van de controlescholen op de schaal 'meertalige klaspraktijk': gemiddeld 3,82 tegenover 2,10 (op een Likertschaal van 5). Uit de t-test blijkt dat het verschil van 1,72 statistisch significant is ($t = -7,974$, $df = 38,197$, $p = 0,000$).

c) Meertalige klaspraktijk (items) in alle scholen: de praktijken nader bekeken

Tabel 4.2 Meertalige klaspraktijken van leerkrachten in alle scholen (*valide percentages, N =117*)

	Zelden of nooit	Soms	Vaak
1. Om de leerlingen te helpen om de activiteit te begrijpen (bv. vertalen van een woord, leerstof uitleggen door een taalgenoot, gebruik vertalend woordenboek).	17,3	13,5	61,5
2. Om discipline te bewaren of ongepast gedrag bij te sturen.	62,3	13,2	24,5
3. Om het welbevinden van de leerlingen te garanderen (bv. troostwoordjes, bij emoties, om zich thuis te laten voelen).	31,1	17,5	51,5
4. Om taalbeschouwingsmomenten te verrijken (bv. stilstaan bij verschillen en gelijkenissen tussen talen).	25,2	40,2	34,6
5. Om de aanwezige diversiteit in de klas te weerspiegelen (bv. een lied, tellen in de thuistaal, iets vertellen in de thuistaal, thuistalen aanwezig in de klasinrichting).	30,6	28,7	40,7
6. Voor onderling gebruik tussen leerlingen bij bepaalde activiteiten (bv. bij brainstorm of overleg tijdens groepswork, bij het opzoeken van informatie in de thuistaal).	33,3	19,4	47,2
7. Voor informeel onderling gebruik tussen leerlingen binnen de klasmuren (bv. tussen activiteiten door, tijdens drank- of opruimmomenten).	22,4	4,7	72,9
8. Voor informeel onderling gebruik tussen leerlingen buiten de klasmuren (bv. op uitstap, naar de bib).	26,2	19,6	54,2
9. Om ouders bij het klasgebeuren te betrekken (bv. iets voorlezen, vertellen, demonstreren in de thuistaal).	59,4	20,8	19,8

Noot: zelden = 1 à 2 keer per schooljaar; soms = 1 à 2 keer per maand; vaak = minstens 1 keer per week.

In de tabel hierboven (4.2) geven we de percentages weer per item. Op basis van de gemiddelden hebben we hieronder een rangorde opgesteld (het eerste cijfer geldt voor alle scholen, het tweede is het gemiddelde voor de leerkrachten van de experimentele scholen).

Doeleinden waarvoor thuistalen worden ingezet:

1. Item 1 - Om leerlingen te helpen een activiteit te begrijpen (3,96 / 4,50)
2. Item 7 - Voor informeel gebruik tussen leerlingen onderling in de klas (3,95 / 4,46)
3. Item 8 - Voor informeel gebruik tussen leerlingen onderling buiten de klas (3,53 / 4,03)
4. Item 3 - Om het welbevinden van leerlingen te garanderen (3,39 / 3,78)
5. Item 6 - Voor onderling gebruik tijdens bepaalde activiteiten (bv. groepswork) (3,24 / 3,79)
6. Item 4 - Om taalbeschouwingsmomenten te verrijken (3,17 / 3,64)
7. Item 5 - Om de aanwezige diversiteit in de klas te weerspiegelen (3,16 / 3,65)
8. Item 9 - Om ouders bij het klasgebeuren te betrekken (2,45 / 2,80)
9. Item 2 - Om discipline te bewaren of ongepast gedrag bij te sturen (2,22 / 2,62).

De percentages en de rangorde gaan in dezelfde richting, al zijn er enkele kleine verschillen. Leerkrachten geven aan dat zij de thuistalen het vaakst aan bod laten komen in de klas bij de ondersteuning van leerlingen tijdens het uitvoeren van een activiteit en tijdens informele momenten,

in of buiten de klas. Het percentage van leerkrachten die informeel gebruik in de klas vaak toelaten, is het hoogst van al (72,9%), maar de groep van leerkrachten die dat zelden of nooit toelaat is dan weer wat groter (22,4%).

Ongeveer de helft van de leerkrachten zegt thuishalen vaak in te zetten om het welbevinden van de leerlingen te garanderen (51,5%) en laat thuishalen toe voor onderling gebruik tussen leerlingen bij bepaalde activiteiten (47,2%). Hier zijn de ervaringen wat meer verdeeld: ook een ruime groep leerkrachten (rond 30%) zegt dit zelden of nooit te doen. Een gelijkaardig verdeeld beeld komt naar voor wat betreft het inzetten van thuishalen om taalbeschouwingsmomenten te verrijken en om de diversiteit in de klas te benutten: ook hier liggen de antwoorden meer verspreid over de drie antwoordcategorieën. De meeste leerkrachten zeggen thuishalen zelden of nooit in te zetten om discipline in de klas te bewaren (62,3%). Ook het betrekken van ouders in de klas, om bijvoorbeeld een verhaal voor te lezen of iets te demonstreren in de thuis taal, is op basis van de uitkomsten van de enquête nog niet sterk ingeburgerd in de klaspraktijk. De meerderheid van de leerkrachten (59,4%) zegt dit nooit of zelden te doen. Dit strookt met de bevindingen uit het kwalitatieve deel (zie 4.1.2.1).

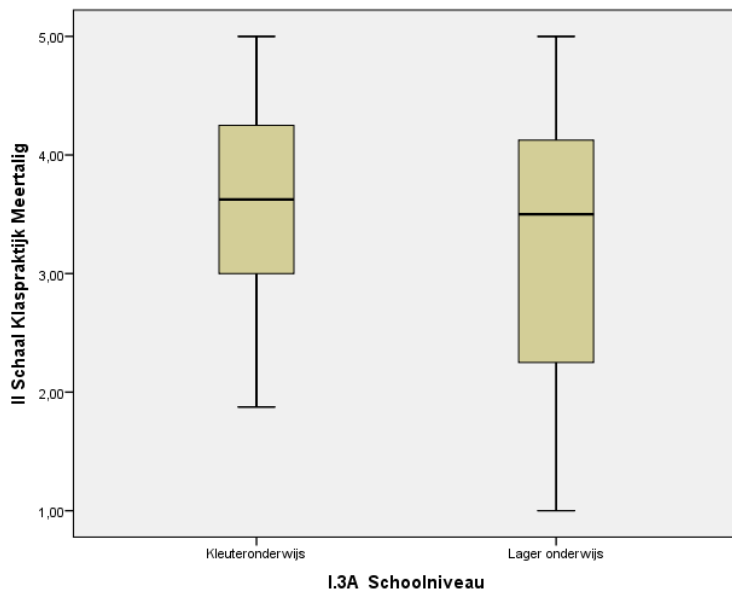
De rangorde voor de experimentele scholen is nagenoeg dezelfde. 'Onderling gebruik tijdens bepaalde activiteiten' stijgt een rang en komt op de vierde plaats. Ook 'aanwezige diversiteit in de klas weerspiegelen' wint een positie, maar de verschillen zijn in beide gevallen zeer nipt.

d) Meertalige klaspraktijk (schaal) in alle scholen: kleuteronderwijs en lager onderwijs vergeleken

Tabel 4.3 Schaal 'meertalige klaspraktijk' in alle scholen: kleuteronderwijs vs. lager onderwijs

I.3A Schoolniveau		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
II Schaal Klaspraktijk Meertalig	Kleuteronderwijs	36	3,58	,851	,142
	Lager onderwijs	54	3,13	1,313	,179

Noot: Leerkrachten die op de beide onderwijsniveaus werkzaam zijn, zijn uit de berekening gelaten.



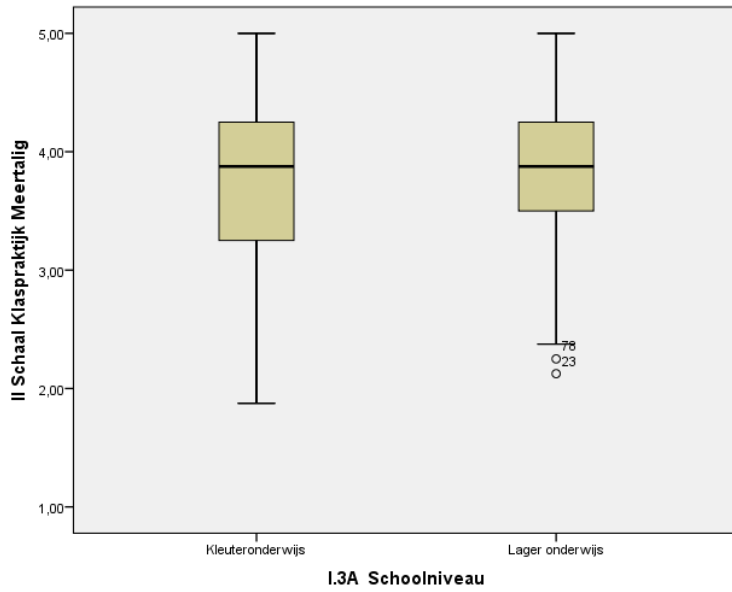
Figuur 4.3 Boxplot 'meertalige klaspraktijk' in alle scholen: kleuteronderwijs vs. lager onderwijs

De leerkrachten van het kleuteronderwijs scoren op de schaal 'meertalige klaspraktijk' iets hoger dan de leerkrachten van de lagere school, zoals is af te lezen uit Tabel 4.3 en Figuur 4.3 hierboven. Het resultaat van de t-test laat echter zien dat het verschil statistisch niet significant is ($t = 1,968$, $df = 87,953$, $p = 0,052$). Met andere woorden, er is geen verschil in de algemene meertalige klaspraktijk tussen de leerkrachten van het kleuteronderwijs en die van het lager onderwijs.

e) Meertalige klaspraktijk (schaal) in de experimentele scholen: kleuteronderwijs en lager onderwijs vergeleken

Tabel 4.4 Schaal 'meertalige klaspraktijk' in de experimentele scholen: kleuteronderwijs vs. lager onderwijs

I.3A Schoolniveau		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
II Schaal Klaspraktijk Meertalig	Kleuteronderwijs	25	3,805	,886	,177
	Lager onderwijs	39	3,82	,721	,115



Figuur 4.4 Boxplot 'meertalige klaspraktijk' in de experimentele scholen: kleuteronderwijs vs. lager onderwijs

Wanneer we de vergelijking tussen de leerkrachten van het kleuteronderwijs en die van het lager onderwijs beperken tot de experimentele scholen, is er geen significant verschil merkbaar (zie Tabel 4.4 en Figuur 4.4 hierboven). De gemiddelden (3,80 tegenover 3,82) zijn nagenoeg gelijk ($t = -0,093$, $df = 62$, $p = 0,927$).

f) Meertalige klaspraktijk (items) in alle scholen: praktijken in het kleuteronderwijs en het lager onderwijs vergeleken

Tabel 4.5 Meertalige klaspraktijken van leerkrachten in alle scholen: kleuteronderwijs vs. lager onderwijs (absolute cijfers, $n = 103$)

	Onderwijsniveau	Zelden of nooit	Soms	Vaak	Totaal
1. Om de leerlingen te helpen om de activiteit te begrijpen (bv. vertalen van een woord, leerstof uitleggen door een taalgenoot, gebruik vertalend woordenboek).	KO LO	3 14	7 6	28 38	38 58
2. Om discipline te bewaren of ongepast gedrag bij te sturen.	KO LO	20 42	9 4	11 12	40 58
3. Om het welbevinden van de leerlingen te garanderen (bv. troostwoordjes, bij emoties, om zich thuis te laten voelen).	KO LO	4 26	6 10	30 20	40 56
4. Om taalbeschouwingsmomenten te verrijken (bv. stilstaan bij verschillen en gelijkenissen tussen talen).	KO LO	9 16	17 23	15 19	41 58
5. Om de aanwezige diversiteit in de klas te weerspiegelen (bv. een lied, tellen in de thuistaal, iets vertellen in de thuistaal, thuistalen in de klasinrichting).	KO LO	10 22	17 14	14 23	41 59
6. Voor onderling gebruik tussen leerlingen bij bepaalde activiteiten (bv. bij brainstorm of overleg tijdens groepswork, bij opzoeken informatie in thuistaal).	KO LO	15 20	9 11	17 28	41 59
7. Voor informeel onderling gebruik tussen leerlingen binnen de klasmuren (bv. tussen activiteiten door, tijdens drank- of opruimmomenten).	KO LO	6 16	1 4	33 39	40 59
8. Voor informeel onderling gebruik tussen leerlingen buiten de klasmuren (bv. op uitstap, naar de bib).	KO LO	9 17	9 10	23 31	41 58
9. Om ouders bij het klasgebeuren te betrekken (bv. iets voorlezen, vertellen, demonstreren in de thuistaal).	KO LO	18 39	10 9	12 5	40 53

Noot: zelden = 1 à 2 keer per schooljaar; soms = 1 à 2 keer per maand; vaak = minstens 1 keer per week.

Hierboven hebben we de frequentie van meertalige klaspraktijken (zelden of nooit / soms / vaak) van leerkrachten uit het kleuteronderwijs en die van leerkrachten uit het lager onderwijs in één tabel (4.5) per item onder elkaar geplaatst. Het gaat in deze vergelijking om de leerkrachten van alle scholen. Vanwege het lage aantal zijn in dit geval geen percentages maar absolute cijfers in de tabel opgenomen. Wat betreft de meeste items zien we een soortgelijke tendens voor het kleuteronderwijs en het lager onderwijs.

Bij drie items (in het vet weergegeven) is er echter een significant verschil waar te nemen. Thuistalen gebruiken om het welbevinden van kinderen te bevorderen (item 3) is iets wat leerkrachten uit het kleuteronderwijs vaker doen: 30 van de 40 kleuterleidsters doen dit vaak tegenover 20 van de 58 leerkrachten uit de lagere school. Leerkrachten van het kleuteronderwijs gaan ook vaker ouders en hun thuistalen betrekken in het klasgebeuren (item 9). Ruim de helft van hen (22/40) doet zoiets minstens één keer per maand; voor de bevroegde leerkrachten uit het lager onderwijs is dat maar een kwart (14/53). Wat betreft item 2 – thuistalen inzetten om discipline te bewaren of ongepast gedrag bij te sturen – zien we ook een frequentere praktijk in het kleuteronderwijs vergeleken met

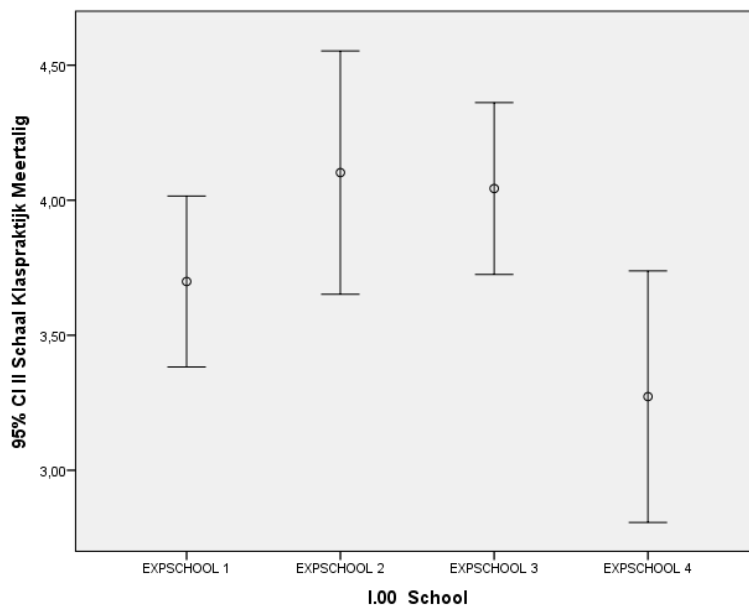
het lager onderwijs. De helft van de leerkrachten uit het kleuteronderwijs (20/40) doet dit soms tot vaak, terwijl maar een kwart van de leerkrachten uit het lager onderwijs (16 van de 58 respondenten) deze antwoordcategorieën aankruist.

g) Meertalige klaspraktijk (schaal): vergelijking van experimentele scholen

Tabel 4.6 Meertalige klaspraktijk: gemiddelden experimentele scholen

Dependent Variable: II Schaal Klaspraktijk Meertalig

I.00 School	Mean	Std. Deviation	N
DE OTTER	3,70	,714	22
DE EEKHOORN	4,10	,670	11
DE BEVER	4,04	,788	26
DE MARMOT	3,27	,693	11
Total	3,82	,774	70



Figuur 4.5 Error bar grafiek 'meertalige klaspraktijk': gemiddelden experimentele scholen

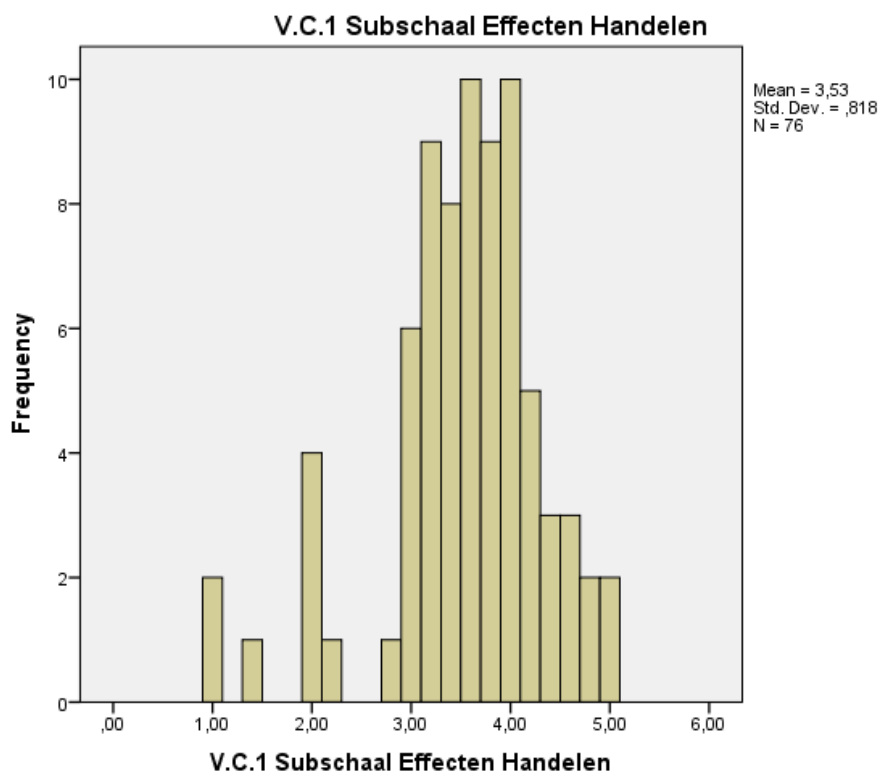
Noot: Expschool 1 = De Otter, Expschool 2 = De Eekhoorn, Expschool 3 = De Bever, Expschool 4 = De Marmot.

Tabel 4.6 hierboven laat de gemiddelde meertalige klaspraktijk (schaal) per experimentele school zien. De gemiddelden tussen de vier scholen lijken enigszins onderling te variëren, met vooral het lage cijfer van De Marmot (3,27) als uitschieter naar beneden (zie ook de error bar grafiek in Figuur

4.5). Uit de toegepaste variantieanalyse blijkt dat het globale verschil significant is ($F = 3,584$, $df = 3$, $p = 0,018$). Om na te gaan welke onderlinge verschillen tussen de scholen daarvoor verantwoordelijk zijn, grijpen we naar de resultaten van de post-hoc tests (Bonferroni, Gabriel). Die geven niet helemaal uitsluitel. Strikt genomen is alleen het contrast tussen De Bever en De Marmot significant ($p < 0,05$). Bij de vastgestelde verschillen tussen de project scholen moeten we dus enig statistisch voorbehoud aantekenen.

4.1.1.2 Effecten van Thuistaalproject op het handelen van de leerkrachten (experimentele scholen)

a) Effect van het Thuistaalproject op het algemene handelen in de klas (schaal)



Figuur 4.6 Histogram: Effect Thuistaalproject op algemeen handelen leerkrachten ($n = 76$)

Het effect van het Thuistaalproject op het handelen in de klas van leerkrachten hebben we onderzocht aan de hand van vijf items (zie Tabel 4.8 hieronder voor een oplijsting). De gebruikte Likertschaal (5 punten) gaat van 'absoluut niet akkoord' tot 'volledig akkoord'. Op basis van deze items werd een schaal 'effect handelen' berekend. Leerkrachten die niet alle vijf items invulden, werden in deze berekening niet opgenomen. De gemiddelden van de leerkrachten zijn weergegeven in Figuur 4.6 hierboven. De leerkrachten van de experimentele scholen geven een eerder gering positief effect aan van het project op hun handelen in de klas ($M = 3,53$, $SD = 0,818$, $n = 76$). Het gemiddelde antwoord van de leerkrachten zit tussen de categorieën 'neutraal' en 'akkoord' in. Leerkrachten die helemaal geen veranderingen in hun globale handelen vaststellen, vormen een kleine minderheid.

b) Effect van het Thuis taalproject op het handelen in de klas (items)**Tabel 4.7** Effecten Thuis taalproject op handelen van leerkrachten per item (absolute cijfers, 3-puntenschaal, $n = 81$)

	Niet akkoord	Neutraal	Akkoord	Totaal	Missing
1.1 Ik voel me beter toegerust om in te spelen op de talige diversiteit in mijn klas.	7	21	49	77	4
1.2 Ik voel me beter toegerust om een krachtige leeromgeving in de klas te creëren.	11	13	53	77	4
1.3 Mijn welbevinden als leerkracht is toegenomen.	11	35	35	78	3
1.4 Ik heb de achtergronden van de leerlingen beter leren kennen.	7	14	56	77	4
1.5 Mijn communicatie met ouders is verbeterd.	14	30	34	78	3

Noot: Missing = geen antwoord of niet van toepassing

Tabel 4.8 Effecten Thuis taalproject op handelen van leerkrachten: gemiddelden per item (5-puntenschaal, $n = 81$)

	Item V-C.1.1	Item V-C.1.2	Item V-C.1.3	Item V-C.1.4	Item V-C.1.5
N Valid	77	77	78	77	78
Missing	4	4	3	4	3
Mean	3,57	3,64	3,37	3,79	3,35
Median	4,00	4,00	3,00	4,00	3,00
Minimum	1	1	1	1	1
Maximum	5	5	5	5	5

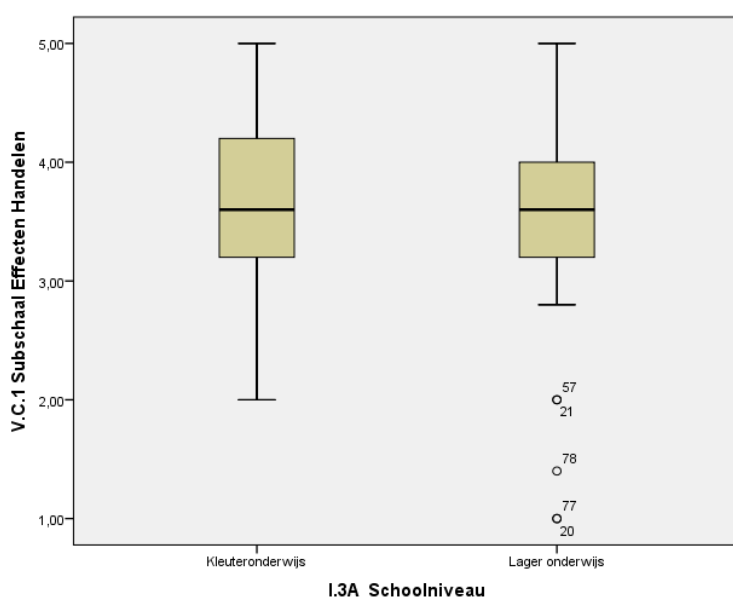
De bovenstaande twee tabellen (4.7 en 4.8) laten zien op welke vlakken het Thuis taalproject (positieve) veranderingen heeft teweeggebracht in het handelen van de bevroegde leerkrachten. Op basis van de gemiddelden zien leerkrachten het grootste effect op het leren kennen van de achtergronden van de leerlingen ($M = 3,79$) en op hun mate van toerusting om een krachtige leeromgeving in de klas te scheppen ($M = 3,64$). Hun welbevinden en communicatie met ouders zijn het minst aan verandering onderhevig. Al met al zijn de verschillen niet erg groot.

De cijfers in Tabel 4.7 bevestigen dit patroon: 56 van de 77 leerkrachten hebben de achtergronden van de leerlingen beter leren kennen, 53 van de 77 leerkrachten voelen zich wat beter toegerust om hun leeromgeving in de klas krachtiger te maken. Wat betreft toerusting om in te spelen op de talige diversiteit in de klas gaan 49 van de 77 leerkrachten akkoord met een positieve verandering. Op welbevinden en communicatie met ouders rapporteert minder dan de helft van de leerkrachten een gunstig effect.

c) Effect van het Thuis taalproject op het handelen in de klas: kleuteronderwijs versus lager onderwijs

Tabel 4.9 Effect Thuis taalproject op handelen leerkrachten: KO versus LO (experimentele scholen)

I.3A Schoolniveau		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
V.C.1 Subschaal Effecten Handelen	Kleuteronderwijs	28	3,68	,735	,139
	Lager onderwijs	40	3,415	,882	,139



Figuur 4.7 Boxplot Effect Thuis taalproject op handelen leerkrachten: KO versus LO (experimentele scholen)

In Tabel 4.9 is het gemiddelde effect van het Thuis taalproject op het globale handelen van leerkrachten in de klas weergegeven per onderwijsniveau. Wanneer we de schaalgemiddelden van de leerkrachten van het kleuteronderwijs vergelijken met die van het lager onderwijs, zien we een klein verschil, dat echter statistisch niet significant is ($t = 1,296$, $df = 66$, $p = 0,199$). Met andere woorden, de leerkrachten van het kleuteronderwijs en die van het lager onderwijs schatten de effecten van het project op hun handelen in de klas nagenoeg even hoog in. In de boxplot (Figuur 4.7 hierboven) zien we in het lager onderwijs wel een groepje uitbijters met een duidelijk afwijkende mening; dit zijn leerkrachten die geen effect op hun handelen aangeven.

Tabel 4.10 Effecten Thuis taalproject op handelen van leerkrachten per item: kleuteronderwijs vs. lager onderwijs (absolute cijfers, 3-puntenschaal, $n = 81$)

	Onderwijsniveau	Niet akkoord	Neutraal	Akkoord	Totaal
1.1 Ik voel me beter toegerust om in te spelen op de talige diversiteit in mijn klas.	KO	1	9	19	29
	LO	5	10	25	40
1.2 Ik voel me beter toegerust om een krachtige leeromgeving in de klas te creëren.	KO	3	6	20	29
	LO	7	5	28	40
1.3 Mijn welbevinden als leerkracht is toegenomen.	KO	3	13	13	29
	LO	7	17	17	41
1.4 Ik heb de achtergronden van de leerlingen beter leren kennen.	KO	2	7	19	28
	LO	4	5	32	41
1.5 Mijn communicatie met ouders is verbeterd.	KO	3	11	15	29
	LO	10	16	15	41

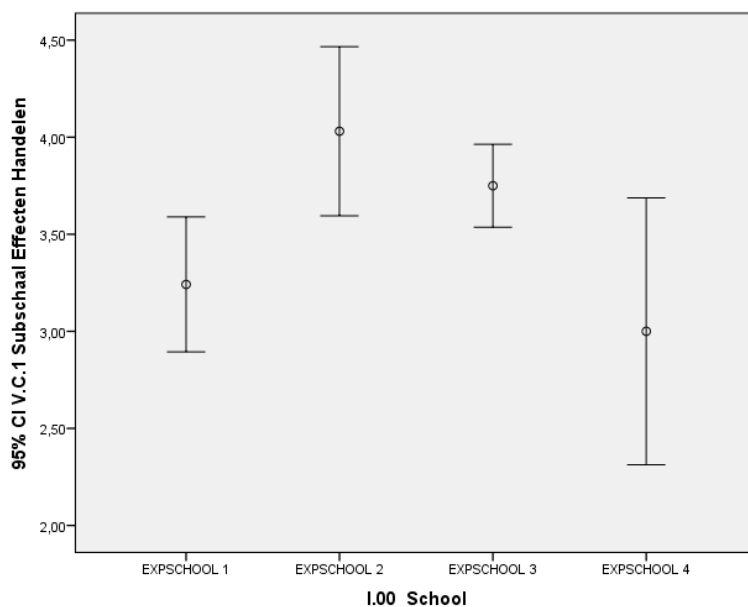
In Tabel 4.10 hierboven zijn de inschattingen met betrekking tot het effect op het handelen in de klas verdeeld tussen de leerkrachten van het kleuteronderwijs en de leerkrachten van het lager onderwijs (de gegeven cijfers zijn absoluut). Voor de eerste drie items lopen de antwoorden min of meer gelijk. De leerkrachten van het kleuteronderwijs geven meer dan die van het lager onderwijs aan dat hun communicatie met ouders is verbeterd dankzij het Thuis taalproject (kleuteronderwijs: 15/20 akkoord; lager onderwijs: 15/41 akkoord). Leerkrachten van het lager onderwijs hebben meer het gevoel dat ze de achtergronden van de leerlingen beter hebben leren kennen vergeleken met hun collega's uit de kleuterklassen (lager onderwijs: 32/41 akkoord tegenover kleuteronderwijs: 15/29 akkoord). Vanwege de kleine aantallen moeten we deze vaststellingen wel met een korreltje zout nemen.

d) Effect van het Thuis taalproject op het handelen in de klas: verschillen tussen experimentele scholen

Tabel 4.11 Effect Thuis taalproject op handelen leerkrachten: gemiddelden per experimentele school (5-puntenschaal)

Dependent Variable: V.C.1 Subschaal Effecten Handelen

I.00 School	Mean	Std. Deviation	N
DE OTTER	3,24	,824	24
DE EEKHOORN	4,03	,720	13
DE BEVER	3,75	,551	28
DE MARMOT	3,00	1,024	11
Total	3,53	,818	76



Figuur 4.8 Error bar grafiek Effect Thuis taalproject op handelen leerkrachten: gemiddelden experimentele scholen

Noot: Expschool 1 = De Otter, Expschool 2 = De Eekhoorn, Expschool 3 = De Bever, Expschool 4 = De Marmot.

De schaalgemiddelden in meertalige klaspraktijk tussen de scholen lijken op het eerste gezicht van elkaar te verschillen. Gemiddeld genomen schatten de leerkrachten van De Eekhoorn en De Bever het effect op hun handelen groter in dan de leerkrachten van De Otter en De Marmot (zie Tabel 4.11 hierboven). Uit de variantieanalyse (F-test) blijkt dat het globale verschil statistisch significant is ($F = 5,746$, $df = 3$, $p = 0,001$). Toepassing van post-hoc contrasttests (Bonferroni, Gabriel) leert ons welke onderlinge verschillen tussen de individuele scholen het globale verschil bepalen. Het gemiddelde

van De Eekhoorn verschilt significant ($p < 0,05$) van de gemiddelden van De Otter en De Marmot maar niet van dat van De Bever. Het gemiddelde van De Bever verschilt alleen significant van De Marmot, dus niet van de gemiddelden van De Eekhoorn en De Otter. Strikt genomen is alleen het verschil tussen De Eekhoorn en De Marmot statistisch zeker (zie ook error bar grafiek in Figuur 4.8 hierboven).

Tabel 4.12 Effecten Thuis taalproject op handelen van leerkrachten per item en per experimentele school (absolute cijfers, 3-puntenschaal, $n = 81$)

	Exp. School	Niet akkoord	Neutraal	Akkoord	Totaal
1.1 Ik voel me beter toegerust om in te spelen op de talige diversiteit in mijn klas.	OTT	3	7	14	24
	EEK	0	3	10	13
	BEV	1	5	22	28
	MAR	3	6	3	12
1.2 Ik voel me beter toegerust om een krachtige leeromgeving in de klas te creëren.	OTT	5	6	13	24
	EEK	1	2	10	13
	BEV	2	3	23	28
	MAR	3	2	7	12
1.3 Mijn welbevinden als leerkracht is toegenomen.	OTT	5	13	6	24
	EEK	1	4	9	14
	BEV	2	12	14	28
	MAR	3	3	6	12
1.4 Ik heb de achtergronden van de leerlingen beter leren kennen.	OTT	4	9	11	24
	EEK	0	1	13	14
	BEV	1	3	24	28
	MAR	2	1	8	11
1.5 Mijn communicatie met ouders is verbeterd.	OTT	5	12	7	24
	EEK	1	4	9	14
	BEV	3	11	14	28
	MAR	5	3	4	12

Hierboven hebben we de antwoorden van de leerkrachten per school en per item in één tabel samengebracht (Tabel 4.12). We overlopen kort de mogelijke verschillen tussen de scholen per item. Wat toerusting op inspelen op de talige diversiteit betreft in de klas betreft (item 1), geven de leerkrachten van De Marmot het minste effect aan (3 van de 12 leerkrachten gaan akkoord). In de andere drie scholen liggen de cijfers hoger, zij het weer iets lager bij de leerkrachten van De Otter. Bij item 2 – toerusting om een krachtige leeromgeving in de klas te creëren – is het aandeel van leerkrachten die een positieve verandering signaleren hoger in De Eekhoorn en De Bever dan in De Otter en De Marmot. In De Eekhoorn is dat bijna unaniem (13 van de 14 respondenten). Minder leerkrachten van De Otter vinden dat hun welbevinden als leerkracht is toegenomen in vergelijking met de leerkrachten van de drie andere scholen (item 3). Dezelfde vaststelling gaat ook op voor item 4: betere kennis van de achtergronden van de leerlingen. Dat is beduidend minder bij de leerkrachten van De Otter dan bij die van De Eekhoorn, De Bever en De Marmot.

Leerkrachten in De Marmot en De Otter schatten het gemiddelde effect van het project op hun communicatie met ouders het laagst in. Ook hier zien de leerkrachten van De Eekhoorn naar verhouding de meeste vooruitgang.

Per school bekeken signaleert het leerkrachtenteam van De Eekhoorn nagenoeg op alle terreinen winst met een betere kennis van de achtergronden van de leerlingen als uitschieter naar boven. In De Bever is het beeld eveneens relatief gunstig op alle terreinen, zij het dat minder leerkrachten (ongeveer de helft) een hoger welbevinden en een betere communicatie met ouders vaststellen. Wat betreft de leerkrachten van De Otter heeft voor ruim de helft van het team het Thuis taalproject vooral bijgedragen tot een betere toerusting om in te spelen op talige diversiteit en om een krachtige leeromgeving te scheppen. Weinig leerkrachten in De Otter zien een toename in hun welbevinden en een betere communicatie met ouders als gevolg van het project. Leerkrachten van De Marmot geven het meest baat aan wat betreft het beter leren kennen van de achtergronden van de leerlingen en veruit het minst van alle scholen als het gaat om het inspelen op de talige diversiteit in de klas.

4.1.1.3 Samenvatting

In het volgende zetten we de belangrijkste resultaten van de kwantitatieve peiling naar het handelen van leerkrachten puntsgewijs op een rijtje.

De meertalige klaspraktijk van de leerkrachten (alle scholen)

- Geen enkele leerkracht in de projectscholen zegt alleen Nederlands in de lessen toe te laten. In de controlescholen zeggen 10 van de 35 leerkrachten dat zij alleen Nederlands toelaten in hun lessen, de overige 25 leerkrachten geven aan dat zij thuis taal voor bepaalde doeleinden gebruiken.
- De leerkrachten van de experimentele scholen ontplooiën in het algemeen veel meer een meertalige klaspraktijk dan de leerkrachten van de controlescholen.
- Leerkrachten van alle scholen geven aan dat zij de thuis talen het vaakst aan bod laten komen in de klas bij de ondersteuning van leerlingen tijdens het uitvoeren van een activiteit en tijdens informele momenten, in of buiten de klas. Talensensibilisering is een minder courante praktijk. Thuis talen inzetten om discipline in de klas te bewaren en ouders in het klasgebeuren betrekken, komen het minst voor in de klaspraktijk.
- Over alle scholen bekeken is er geen significant verschil in de algemene meertalige klaspraktijk tussen de leerkrachten van het kleuteronderwijs en die van het lager onderwijs. Dit geldt ook in het bijzonder voor de experimentele scholen.
- Vergeleken met leerkrachten van het lager onderwijs blijken leerkrachten van het kleuteronderwijs meer thuis talen te gebruiken om het welbevinden van de kinderen te bevorderen en om discipline te bewaren of ongepast gedrag bij te sturen. Tevens schakelen zij vaker ouders met hun thuis talen in het klasgebeuren in.
- Op het vlak van meertalige klaspraktijk is er variatie merkbaar tussen de experimentele scholen. Het resultaat van de analyse is echter statistisch onzeker.

Effecten van Thuis taalproject op het handelen van de leerkrachten (experimentele scholen)

- De leerkrachten van de experimentele scholen geven een eerder gering positief effect aan van het Thuis taalproject op hun handelen in de klas. Leerkrachten die helemaal geen veranderingen in hun globale handelen vaststellen, vormen een kleine minderheid.
- Het Thuis taalproject heeft de meeste positieve veranderingen bij leerkrachten teweeggebracht wat betreft het leren kennen van de achtergronden van de leerlingen en de mate van toerusting om een krachtige leeromgeving in de klas te scheppen. Hun welbevinden en communicatie met ouders zijn het minst aan verandering onderhevig.
- De leerkrachten van het kleuteronderwijs en die van het lager onderwijs schatten de effecten van het Thuis taalproject op hun handelen in de klas nagenoeg even hoog in.
- Tussen de experimentele scholen zijn verschillen merkbaar in de mate van meertalige klaspraktijk. Vanwege statistische beperkingen is alleen het contrast tussen De Eekhoorn (hoogste score) en De Marmot (laagste score) echt zeker.
- De leerkrachtenteams van De Eekhoorn en De Bever zien positieve veranderingen op alle of de meeste onderscheiden aspecten van meertalige klaspraktijk. Leerkrachten van De Otter en De Marmot antwoorden meer verdeeld en ontwaren minstens een paar terreinen waarop het Thuis taalproject volgens hen minder positief effect heeft voortgebracht.

4.1.2 Veranderingen in het handelen van leerkrachten: kwalitatieve analyse

In de loop van de schooljaren 2009-2010 en 2011-2012 zijn verschillende leerkrachten van de vier projectscholen en van één controleschool in de klas geobserveerd en geïnterviewd. Doordat heel wat leerkrachten niet waren opgenomen in het vooronderzoek (voorjaar 2008), geldt de eerste observatie (2009-2010) voor hen als een eerste (tussentijdse) meting. De tweede observatie (2011-2012) is voor alle leerkrachten de eindmeting (zie ook Hoofdstuk 2 onder 2.2.2).

In de projectscholen ging het om leerkrachten van de derde kleuterklas tot en met het derde leerjaar, met name de klassen waar de focusleerlingen les volgden. In de controleschool zijn één leerkracht van de derde kleuterklas en één leerkracht van het eerste leerjaar gevolgd. De observaties vonden telkens plaats in de voormiddag en werden, op een paar uitzonderingen na, gedeeltelijk vastgelegd met een camcorder. Aansluitend hield één van de onderzoekers een interview met de betrokken leerkracht over zijn/haar meertalige klaspraktijk en de opvattingen over de rol van thuis taal in de klas.

Op basis van deze data kunnen we de belangrijkste evoluties schetsen in het handelen van de leerkrachten. Let wel, deze data geven geen volledig beeld van de klaspraktijken op de betrokken scholen aangezien slechts een deel van het team gevolgd werd. We hebben geen zicht op de praktijken van de eerste en tweede kleuterklassen, noch van het vierde tot en met zesde leerjaar van de lagere school. De resultaten van de kwantitatieve peiling (zie 4.1.1) geven hierop een belangrijke aanvulling.

4.1.2.1 Doelstelling A: meertalige praktijken in de reguliere klassen

In het onderstaande schema (Tabel 4.13) zijn alle observaties bijeengebracht die in de twee observatieperiodes zijn uitgevoerd. De meeste leerkrachten zijn twee keer geobserveerd en

geïnterviewd. Een aantal leerkrachten kon omwille van afwezigheid (door ziekte, zwangerschapsverlof, andere functie op school) niet meer geobserveerd worden bij de eindmeting. Het gaat om 3 van de 9 leerkrachten van het kleuteronderwijs en 7 van de 19 leerkrachten van het lager onderwijs: deze leerkrachten hebben we enkel tijdens de eerste periode kunnen observeren. Bij het invullen van het schema is gefocust op het handelen van de reguliere leerkracht, ook in het geval dat een Turkse thuistaalleerkracht als ondersteunende leerkracht aanwezig was in de klas. De observaties bij de Turkse leerkrachten zijn niet opgenomen in onderstaand schema.

In het schema hebben we de belangrijkste indicatoren met betrekking tot de functie van thuishalen in de klas opgesteld op basis van het toegepaste observatie-instrumentarium (zie bijlagen in Bultynck & Sierens, 2008). In een aangepaste versie werd dit instrument ook als kijkwijzer gebruikt bij de projectondersteuning.³ Op basis hiervan kunnen we een aantal algemene tendensen weergeven met betrekking tot het handelen van leerkrachten op de klasvloer. Per indicator zullen we een aantal voorbeelden van goede praktijken en gemiste kansen beschrijven op basis van de observaties en de interviews met de betrokken leerkrachten.

³ De kijkwijzers voor het kleuteronderwijs en het lager onderwijs zijn af te halen via de website www.meertaligheid.be.

Tabel 4.13 Overzicht handelen leerkracht kleuteronderwijs en lager onderwijs kwalitatief observatie 2009-2010 en observatie 2011-2012

THUISTAALGEBRUIK IN FUNCTIE VAN		A VEILIG KLIMAAT				B BETEKENISVOLLE TAKEN			C ONDERSTEUNING		
School	klas	1. Afspraken rond T1	2. T1 in klasrichting	3. T1 toelaten op informele momenten	4. Interesse tonen in T1	5. Input of output in T1 bij uitvoering taken stimuleren	6. Talensensibiliserende taken	7. Ouders inzetten als bron T1	8. T1 bij ondersteuning door medeleerling	9. T1 bij ondersteuning door gewone leerkracht	10. T1 bij ondersteuning door Turkse leerkracht
KLEUTERONDERWIJS											
OTT	K2-K3B	N / N	J / J	J / J	J / J	J / J	J / (J)	(J) / (J)	J / J	J / J	J / (J)
OTT	K2-K3M	N / N	N / N	J / J	J / J	J / N	J / N	N / N	J / J	J / J	J / (J)
EEK	LG2	J / N	N / N	J / J	J / J	N / N	N / N	N / N	J / J	J / J	N / (J)
EEK	LG2	N	J	J	J	J	N	N	J	N	J
BEV	K3A	J / (J)	J / J	J / J	J / (J)	(J) / N	J / N	(J) / (J)	J / J	J / J	N / (J)
BEV	K3B	(J)	N	J	J	(J)	N	(J)	J	(J)	(J)
MAR	K2-K3A	N / N	J / N	J / J	J / (J)	N / N	J / N	N / (J)	J / N	N / N	N / N
MAR	K2-K3B	N / N	J / J	J / J	(J) / J	N / N	(N) / N	(J) / (J)	(J) / (J)	N / N	J / N
MAR	K2-K3C	N	J	J	J	J	(J)	(J)	(J)	(J)	J
Controleschool	K3A	J	N	J	J	N	N	N	N	N	N
Totaal projectscholen KO (zonder CS) obs1/ (n = 9) / obs2 (n = 6)	Aanwezig (geobserveerd of gerapporteerd)	3 / 1	6 / 3	9 / 6	9 / 6	6 / 1	5 / 1	4 / 4	9 / 5	6 / 4	5 / 5
	Afwezig (geobserveerd of gerapporteerd)	6 / 5	3 / 3	0 / 0	0 / 0	3 / 5	4 / 5	5 / 2	0 / 1	3 / 2	3 / 2

LEGENDE:

(observatie 1_2009-2010)/(observatie2_2011-2012) = een slash om de observaties van twee schooljaren te onderscheiden. Bij een aantal leerkrachten zijn immers verschillen mogelijk. Klassen waar twee keer is geobserveerd, zijn gemarkeerd in het schema.

J = aanwezig, geobserveerd/ (J) = aanwezig, gerapporteerd/, N= niet aanwezig, geobserveerd en/of gerapporteerd

Tabel 4.13 vervolg - Overzicht handelen leerkracht kleuteronderwijs en lager onderwijs kwalitatief observatie 2009-2010 en observatie 2011-2012

THUISTAALGEBRUIK IN FUNCTIE VAN		A VEILIG KLIMAAT				B BETEKENISVOLLE TAKEN			C ONDERSTEUNING		
School	Klas	1. Afspraken	2. klasrichting	3. informele momenten	4. Interesse tonen	5. Input of output	6. Talensensibilisering	7. Ouders inzetten	8. Door medeleerling	9. Door gewone leerkracht	10. Door Turkse leerkracht
LAGER ONDERWIJS											
OTT	L1	J / N	(J) / J	J / J	J / J	N / N	N / N	(J) / N	J / J	N / J	(J) / J
OTT	L1S	N	N	J	J	N	N	N	J	J	(J)
OTT	L2M	J / (J)	N / J	J / J	J / (J)	N / N	J / N	N / N	(J) / J	(J) / (J)	(J) / J
OTT	L2S	J	N	J	J	N	N	N	J	N	J
OTT	L3M	N / (J)	N / N	J / J	J / J	N / N	N / J	N / N	J / J	N / (J)	N / N
OTT	L3S	N / N	N / N	J / J	J / J	(J) / J	N / N	N / N	J / J	J / J	N / N
EEK	LG3	N / (J)	J / J	J / J	N / J	N / N	N / (J)	N / (J)	(J) / J	N / N	J / J
EEK	LG4	J / J	J / J	J / J	J / J	(J) / (J)	(J) / (J)	(J) / (J)	J / J	J / J	J / N
BEV	L1A	N	J	J	J	N	N	N	J	J	N
BEV	L1B	N / N	N / N	J / J	J / J	N / N	N / N	N / N	J / J	(J) / J	N / N
BEV	L2A	N	N	J	J	N	N	N	J	N	N
BEV	L2B	N / J	J / J	J / J	J / J	N / N	N / N	N / N	J / J	N / N	N / N
BEV	L3 / L1	(J) / (J)	N / J	J / J	(J) / (J)	N / N	N / N	N / N	(J) / (J)	N / N	N / N
MAR	L1A	(J)	N	J	J	N	J	(J)	J	J	(J)
MAR	L1B	N	J	J	J	N	(J)	(J)	(J)	N	(J)
MAR	L1C / L2B	(J) / N	N / N	J / J	(J) / (J)	N / N	J / N	N / N	J / (J)	J / (J)	N / N
MAR	L1D	N / N	J / N	J / J	J / N	N / N	(J) / N	N / (J)	J / J	J / (J)	N / N
MAR	L2A	J / (J)	(J) / N	J / J	J / J	N / N	(J) / (J)	N / (J)	J / J	(J) / N	N / N
MAR	L3A	(J)	N	J	N	N	(J)	N	N	N	N
MAR	L3B / L4	(J) / N	J / J	J / (J)	J / J	N / N	(J) / N	N / N	J / (J)	N / N	N / N
Controleschool	L1A	J / J	N / N	N / N	N / N	N / N	N / N	N / N	(J) / (J)	N / N	N / N

Eindrapport evaluatieonderzoek 'Thuistaal in onderwijs' (2009-2012)

Totaal projectscholen LO (zonder CS)	Aanwezig (geobserveerd of gerapporteerd)	10 / 7	9 / 7	20 / 13	18 / 12	2 / 2	9 / 4	4 / 4	19 / 13	10 / 8	8 / 3
obs1 (n = 20) / obs2 (n = 13)	Afwezig (geobserveerd of gerapporteerd)	10 / 6	11 / 6	0 / 0	2 / 1	18 / 11	11 / 9	16 / 9	1 / 0	10 / 5	12 / 10

a) Een veilig en positief klimaat voor de thuistalen in de klas

Een plaats geven aan thuistalen in de klas kan op de eerste plaats een manier zijn om een veilig en positief klimaat in de klas te creëren. Door materialen in de thuistalen beschikbaar te stellen in de klas, informele interacties in de thuistaal toe te laten, duidelijke afspraken te maken over het taalgebruik in de klas, interesse te tonen in de thuistaal en -cultuur van de kinderen, krijgen leerlingen niet enkel waardering voor hun eigen taal, maar wordt ook de basis gelegd voor een groter welbevinden en een hogere betrokkenheid bij de leerlingen. We bespreken hieronder hoe de projectscholen hiermee omgaan en welke goede praktijken en gemiste kansen hierbij aan bod komen.

1. Expliciete afspraken over het gebruik van thuistalen in de klas

Kleuteronderwijs: afspraken groeien spontaan

De meeste geobserveerde leerkrachten van het kleuteronderwijs maken geen expliciete afspraken met de kleuters over het gebruik van thuistalen in de klas (zie Tabel 4.13 hierboven). Dat is nagenoeg onveranderd gebleven tussen de eerste meting en eindmeting. De meeste kleuterleidsters geven aan dat afspraken rond het taalgebruik in de klas spontaan groeien en dat kinderen vrij snel weten wanneer het gebruik van de thuistaal gepast is en wanneer niet. Dit neemt niet weg dat kleuterleidsters kinderen soms moeten wijzen op de ongepastheid van hun gedrag, bijvoorbeeld wanneer zij hun eigen taal blijven gebruiken in een taalgemengd groepje en op die manier een andere kleuter kunnen uitsluiten, wanneer zij de kring storen door onderling in de eigen taal bezig te zijn of wanneer zij scheldwoorden gebruiken in de eigen taal.

'Wat ik wel probeer te doen is bij de kinderen het bewustzijn ontwikkelen van je kan niet altijd je thuistaal gebruiken in iedere situatie. Dat probeer ik ook altijd de kinderen bij te brengen. Als we in de kring zitten of neem bijvoorbeeld in hoekenwerk, ze zijn met drie Turkse kinderen en één Arabisch talig kind, dan moeten ze leren om over te schakelen naar het Nederlands, omdat anders dat kind uitgesloten wordt. En nu zijn ze volop in dat proces bezig. En de kinderen die geen Turks praten, die zeggen dat ook: 'juf, ik begrijp dat niet, ik vind dat niet leuk.' Dan zeg ik: ah. Ge moet daar echt aandacht voor hebben.' (interview leerkracht LG2, De Eekhoorn, obs1)

Dergelijke momenten zijn soms een aanleiding om de heersende afspraken rond het gebruik van de thuistaal te expliciteren voor de kinderen. Leerkrachten kunnen zich hierbij beroepen op afspraken die op schoolniveau zijn gemaakt. Tijdens de eerste observatieronde gebeurde dit een aantal keren door de geobserveerde leerkrachten van De Bever. Telkens wanneer er regels werden aangehaald tijdens observaties, viel op dat dit op een positieve manier gebeurde, zoals *'Vergeet niet dat die ene leerling er ook is en dat je beter Nederlands praat, dan kan die meespelen'* of *'Ik zou willen dat jullie nu Nederlands praten'*. In de controleschool konden we nog opmerkingen horen in de trant van *'Hoor ik Turks in mijn kring?'*. Dergelijke opmerkingen kwamen zowel bij de eerste meting als de eindmeting niet aan bod in de projectscholen. Verschillende leerkrachten proberen de afspraken uit de kinderen zelf te laten komen en leggen hiermee de basis voor een grotere participatie van leerlingen bij het taalbeleid op school. Eén kleuterleidsters verwoordt het als volgt:

'Soms heb ik het er moeilijk mee. Als ik de klas observeer, wil ik wel weten waarover ze bezig zijn. Ook het niveau in de thuis taal kan ik niet inschatten. Dat vind ik soms heel moeilijk. En op sommige momenten vind ik het storend, zeker tijdens kringmomenten. Ik verwacht ook een beetje respect terug tegenover mijn taal. (...) Als ik het echt niet leuk vind, dan verwoord ik dat. Bijvoorbeeld 'dat vind ik echt niet fijn, hoe kunnen we dat oplossen?' Er is altijd een voor de hand liggende oplossing. De oplossing moet van henzelf komen. Als we het altijd opleggen, dan leren ze het niet.' (interview leerkracht K3, De Bever, obs1)

Lager onderwijs: meer nood aan regels

In het lager onderwijs wordt in vergelijking met het kleuteronderwijs iets meer stilgestaan bij regels rond het taalgebruik in de klas. Al zijn er ook in de lagere school leerkrachten die daar soepel mee omspringen.

'Wat is dat nu? Moet ge die kinderen de thuis taal verbieden in de klas of niet? Weet ge, het is mijn klas. Ik mag kiezen. Allez, ge hebt bepaalde schoolafspraken waaraan ge u moet houden als leerkracht, ook als kind. Maar op vlak van taal, ik laat ze gewoon doen.' (interview leerkracht, S3, De Otter, obs1)

Ongeveer de helft van de leerkrachten voelt de behoefte om regels te expliciteren (zie Tabel 4.13 hierboven). Thuis talen worden toegelaten op vrije momenten of als hulpmiddel wanneer een leerling iets niet begrijpt (zie verder), maar op klassikale momenten en tijdens het werken in taalgemengde groepjes verwachten de meeste leerkrachten dat leerlingen het Nederlands spreken zodat iedereen elkaar begrijpt. Ter illustratie laten we een aantal leerkrachten hun praktijk toelichten:

'En waar ook enorm naar gekeken wordt, is naar het welbevinden met anderstalige kinderen. Stel dat er een groepje samenspeelt, gaan de meeste leerkrachten het wel in de gaten houden: ze spreken nu wel Turks maar hoe voelt dat ander kind zich daarbij. Als je dan ziet dat hij het niet zo tof vindt, wordt er wel altijd ingegrepen. (...) Dat is wel een beetje een regel dat we daar op letten.' (interview leerkracht L1D, De Marmot, obs1)

'Ze weten wel de kinderen dat dat toegelaten is. Ik ga daar ook nooit iets over zeggen: nu moet ge Nederlands praten. Ze doen dat ook logischerwijs met mij als er een moment zich voordoet waarop het past dat ze in het Turks beginnen of zo, doen ze dat, maar als ik dan iets vraag en er komt iemand anders bij en ze weten dat dat kindje geen Turks praat, gaan ze daar ook in het Nederlands al gewoon tegen beginnen. Ze doen dat spontaan.' (interview leerkracht L1B, De Marmot, obs1)

'Maar wat ik wel altijd vraag, is als ze dan bijvoorbeeld met drie zijn, twee Turkse kinderen en een Arabisch kind, dat ze dan geen Turks gaan praten, want dat Arabisch kind verstaat er niks van. Dat is de afspraak. Dat ze wel respect hebben voor iemand die het niet begrijpt, dan gaan we proberen Nederlands te spreken.' (interview leerkracht L3, De Marmot, obs1)

'Als ze echt in groep moeten werken en ze zijn per vier en J. [een Vlaamse jongen] is daarbij, die begrijpt geen Turks natuurlijk. Dan mogen ze van mij ook geen Turks [praten], dan moeten ze zorgen dat J. ook kan meedoen. Maar als ze alleen met twee Turkse kinderen, dan mogen ze Turks spreken.'

Als het niet allemaal dezelfde taal is, vind ik niet dat ze hun eigen taal mogen spreken.' (interview leerkracht L2, De Marmot, obs2)

'In elke groep zitten er minstens twee kinderen die Turks praten. Ik laat dat toe. Maar als er een kind bijzit die de taal niet praat, dan moeten ze overschakelen naar het Nederlands.' (interview leerkracht L3, De Otter, obs2)

In De Eekhoorn getuigen twee leerkrachten dat zij in de klas de regel hanteren: *'Ik doe mijn best om Nederlands te spreken in de klas. Zo sluit ik niemand uit.'* Deze regel is er, in samenspraak met de leerlingen, gekomen omdat bepaalde kinderen zich uitgesloten voelden in de groep en niet begrepen waarover andere kinderen aan het praten waren wanneer ze in de thuistaal bezig waren.

Het gebruik van scheldwoorden, negatief taalgebruik in de thuistaal wordt nergens geduld. Leerkrachten wijzen er wel op dat dit even goed voor het Nederlands opgaat en dat de taal op zich niet veel uitmaakt: schelden mag sowieso in geen enkele taal.

'Ik heb nooit bewust gezegd in het begin van het schooljaar: 'jullie mogen jullie eigen taal praten'. Die doen dat gewoon automatisch. Wat ik wel een paar keer gedaan heb, dat we geen vuile woordjes zeggen. Dat heb ik wel gezegd. Maar ze durven het dan wel in het Turks doen tegen elkaar, omdat ik het niet begrijp, verstaat ge? Op die manier. Maar ge ziet het gewoon aan hun uitdrukking als ze iets gezegd hebben dat niet/ Dan zeg ik: 'kindjes, maar dat kan niet'. Ik zeg: 'je mag Turks praten of gelijk welke taal, maar probeer geen vuile woordjes.' (interview leerkracht L1, De Bever, obs2)

'Gelijk van scheldwoorden viel het nu nog mee. Maar vaak wordt er ook gescholden naar elkaar. Eén incidentje hebben we gehad met H. en A. [twee Turkse kinderen]. Maar soms gelijk dat Turks kan in de klas maar niet om te schelden maar in het Nederlands ook niet, schelden kan sowieso niet.' (interview leerkracht L3, De Bever, obs1)

'Ze mogen hun thuistaal volledig praten. Alleen wordt er enorm op gelet dat ze het niet misbruiken. Ge voelt dat wel. Daar wordt wel heel streng op, niet streng van direct straffen maar in gesprek gaan van kijk, je mag dat niet in het Nederlands doen, je moet dat in je eigen taal ook niet doen.' (interview leerkracht L1D, De Marmot, obs1)

Evenwicht zoeken in taaldominante groepen

De samenstelling van de klasgroep blijkt een bepalende factor te zijn in het al dan niet expliciteren van regels of maken van afspraken. Voor sommige leerkrachten lager onderwijs blijft het zoeken naar een goed evenwicht, zeker wanneer één thuistaal dominant aanwezig is in de klasgroep of sterke etnische vriendschappen tot klikjesvorming kunnen leiden. Leerkrachten die voor een dergelijke groep staan, ervaren een grotere nood aan reglementering rond het taalgebruik in de klas dan leerkrachten die voor meer een taaldiverse groep staan.

'(...) Ik heb nu in mijn klas afgesproken: Bulgaars of de eigen taal mag alleen maar in de vrije tijd en de speeltijd (...) Gelijk in de kring als ze het niet begrijpen, dan mag dat altijd. Of iets zeggen in hun eigen taal. Maar gewoon omdat het inderdaad dan gebeurt (...) en ik had het gevoel dat ik dat moest invoeren op een gegeven moment omdat er inderdaad kinderen waren die zeiden: 'juf, ik begrijp ze

niet, ze spreken hier terwijl ik hier zit hun eigen taal en ik begrijp het niet.' En van daaruit is die regel gegroeid: van kijk als we gewoon aan het werken zijn, praten we Nederlands. Dat is echt een evenwicht dat ge moet zoeken, hè. (...) Ik heb dat nu meer met de Bulgaarse kinderen dan met de Turkse kinderen. Het zijn ook nogal mondige kinderen die Bulgaarse kinderen die ik heb in de groep. Op een gegeven moment kwam er inderdaad wel een klacht van een Turks kindje die dat niet leuk vond en dan hebben we erover gesproken en dan hebben we dat beslist.' (interview leerkracht LG4, De Eekhoorn, obs2)

'En met dat Turks in de klas. Voor N. is dat ook een beetje moeilijk. Zij is Spaanstalig van thuis uit. Ze kan geen Turks (...) Maar zij is nu een karaktertje die zo braaf is en zo zich altijd inleeft in andere mensen (...) zij gaat daar in mee. Zij is ook de enige en dan nog een karakter dat zich inleeft. Het was haar verjaardag en dan mogen ze in de kring een liedje zingen en we zingen dat in het Nederlands, het Turks en dan nog een andere taal, in het Spaans. En dan zei zij eerst: we gaan in het Turks zingen. Dat is echt de groep voor zichzelf nemen. En evengoed kon ze gezegd hebben: we gaan eerst in het Spaans zingen. Maar zij is alleen, hè. Dat Turks overwicht bepaalt heel sterk de klas.' (interview leerkracht L3, De Bever, obs1)

Toenemend bewustzijn rond meertaligheid

Enkele geobserveerde leerkrachten in het eerste leerjaar geven bij de eindmeting dan weer aan dat zij veel minder bewust moeten stilstaan bij afspraken rond het taalgebruik in de klas omdat de kinderen al van in de kleuterklas vertrouwd zijn met de heersende afspraken op school.

'Dat was ook als het Nederlands op school moest, dan mochten ze in de kleuterklas wel hun eigen taal praten. Dat was enkel in het lager. Dus die zijn sowieso gewoon geweest. Dus ik denk dat dat vroeger voor die kinderen die van de kleuterklas naar het eerste kwamen een hele ommekeer moet geweest zijn (...) Terwijl nu die overgang minder zwaar is, omdat in feite bij ons mag het nu ook. Die zijn dat gewoon, ge merkt dat. Die stellen zich daar gelijk ook geen vragen bij. Ja, dat is mijn gevoel, hè. We praten Turks, ah de juf, ah we gaan Nederlands praten. Dat loopt wel, vind ik.(...) (leerkracht L1, De Bever, obs2)

In drie van de vier scholen zijn aan het begin van het Thuis taalproject initiatieven genomen om de kinderen te sensibiliseren voor de regels rond het taalgebruik op school. In De Marmot gebeurde dit, in samenwerking met het kinderdagverblijf, aan de hand van een rollenspel waarbij de leerkrachten de kinderen in nonsen taal aanspraken en op die manier aan den lijve lieten ervaren wat het is om uitgesloten te worden op basis van een taal. In De Bever heeft men in samenspraak met het hele team vijf taalattitudes geformuleerd en deze ook naar de kinderen gecommuniceerd op ludieke wijze (zie 5.1.3.1). In De Eekhoorn wordt gewerkt met een 'afspraken-De Eekhoorn' waarin ook enkele afspraken rond het taalgebruik op school zijn opgenomen. Bij de eindmeting zijn op dit vlak geen nieuwe initiatieven genomen (zie ook Hoofdstuk 5).

2. Thuis talen en -culturen in de klasinrichting

Kleuteronderwijs: op beperkte schaal

Al bij de eerste meting vinden we in de meeste geobserveerde kleuterklassen op een beperkte schaal materialen in de thuis talen van de kinderen en/of verwijzingen naar de thuis talen of de thuiscultuur

van de kinderen in de klasrichting. We vinden in de klassen her en der opschriften in de thuistalen aan de muur, een familiemuur met foto's van de kinderen en hun familie, posters met kernwoorden in de thuistaal, vertalende woordenboeken. In de hoekjes blijft het aanbod van PC-spelletjes, (voor)leesboeken, liedjes, dvd's in de thuistalen (zelf aangekocht, ontleend in de bibliotheek of meegebracht door kinderen) nog beperkt. Over het algemeen worden kinderen zelden expliciet aangemoedigd om deze meertalige materialen op functionele wijze te gebruiken. In een poging om leerlingen zelf materialen te laten meebrengen van thuis is in één van de scholen geëxperimenteerd met rugzakjes. Dit leverde volgens één van de leerkrachten echter niet het verhoopte resultaat op toen bleek dat kinderen vooral speelgoed meebrachten naar de klas.

Uitschieter is één kleuterjuf in De Otter die zegt dat ze door het Thuistaalproject bewuster thuistalen gebruikt in de klas en op zoek gaat naar materialen in de eigen taal van de kinderen. Thuistalen waren al aanwezig in de klas bij de eerste meting, bijvoorbeeld in de vorm van posters met kernwoorden (bijvoorbeeld kleuren) in de verschillende talen. Deze leerkracht breidde dit uit en is samen met ouders en kinderen een woordenboek aan het samenstellen waarin de belangrijkste woorden van de thema's geïllustreerd en vertaald worden (zie paragraaf 7 hieronder).

Lager onderwijs: weinig veranderingen

Ook in de geobserveerde klassen van het lager onderwijs oogt de klasrichting weinig veranderd en zien we weinig verwijzingen naar de thuistalen van de kinderen. In enkele klassen zijn er vertalende woordenboeken aanwezig, een opschrift in de thuistaal of boeken in de thuistaal. De weinige materialen in de thuistaal zijn in de eerste plaats bedoeld ter ondersteuning van de leerlingen. In De Otter heeft één leerkracht (L2) samen met de ondersteunende Turkse leerkracht een aantal posters in de klas opgehangen met onder andere het Turkse alfabet, wiskundige begrippen en tijdsaanduidingen in het Turks, Slowaaks, Bulgaars en Albanees. Deze posters zijn er gekomen vanuit een behoefte naar ondersteuning voor de kinderen. De leerkracht verwijst in het begin van het schooljaar expliciet naar deze posters wanneer leerlingen bijvoorbeeld een dictee maken of een bepaald begrip niet kennen. In de loop van het jaar wordt deze ondersteuning afgebouwd en kunnen de leerlingen die dit nog nodig hebben 'naar de muur kijken'. In De Eekhoorn wordt met behulp van de Turkse ambassadeleerkracht een boekje samengesteld met kernwoorden uit de vrije teksten. Volgens de betrokken leerkrachten is dit heel waardevol, maar vraagt het zeer veel tijd (zie ook paragraaf 8 hieronder).

Mogelijke valkuilen

Dat er aan het introduceren van materialen in de eigen taal ook een valkuil verbonden is, benadrukt één van de kleuterleidsters uit De Otter. Zij betoogt dat het introduceren van anderstalige materialen niet hand in hand mag gaan met de uitsluiting van bepaalde talen of kwetsbare leerlingen.

'Ik zie liever de verbondenheid in de klas zonder de taal daaruit te trekken. Juist omdat taal vaak een struikelblok is, mag het niet altijd naar omhoog getrokken worden. Ook daarom haal ik er minder uit. Als je ouders betreft in de klas of iets van thuis laat meebrengen, vallen er keer op keer talen, kinderen uit. Op die manier wil ik dat niet. Uitsluiten, kinderen anders behandelen ... dat is het omgekeerde dan wat het project beoogt. Het is ook niet mijn sterkte, ik doe liever mijn best om te focussen op het welbevinden van de kinderen. Mijn meerwaarde is appreciëren wat zij doen en vastgrijpen wanneer zij dat binnenbrengen of zich dat voordoet, maar ik weet niet of ik het zinvol vind

om duizend woorden te verzamelen die ik zelf niet kan lezen.' (interview leerkracht K2-K3, De Otter, obs2)

Het weinig functioneel inzetten of stereotyperend omgaan met materialen uit de thuiscontext is een andere valkuil. Niet altijd worden deze materialen op een functionele wijze ingezet in de klas: door stigmatiserend met het materiaal om te gaan, benadrukt men sterk het anders-zijn van sommige leerlingen; door de leerlingen geen kansen te bieden om zelf over het meegebrachte materiaal te vertellen, smooft men de kansen tot interactie in de kiem. Een leerkracht uit De Bever:

'En dan als ze iets meebrengen, kan je op twee manieren handelen. Over het laatst had iemand zo'n soort kalebas mee met allemaal zo lichtjes. 'En ja, kinderen, kijk, dat is een kalebas, komt van een vrucht en ...'. Of: 'Wat is dat nu? En waarvoor dient dat nu eigenlijk?' 'Kijk kijk kijk, zie je dat niet? Er zit een stekker aan en dat is een lampken.' En ik zeg, 'wat?' Ik zeg: 'amai, hoe hebben ze dat gemaakt?' (leerkracht L1-L2, De Bever, obs2)

3. Thuis talen toelaten op informele momenten in de klas

Kleuteronderwijs: continueren

Alle kleuterleidsters in de projectscholen laten de thuis talen van de kinderen toe op informele, vrije momenten in de klas: voor en na de eigenlijke start van het lesgebeuren, tijdens overgangsmomenten tussen de activiteiten door, bij het vrij spel of tijdens niet-begeleide activiteiten in de hoeken, bij het drank-fruit-koek moment in de kring. Ook in de controleschool tolereert de leerkracht het informeel gebruik van de thuis taal tijdens het vrij spel in de hoeken. Op andere momenten observeren we dat kinderen in de controleschool wat meer remmingen tonen om hun thuis taal te gebruiken: ze gaan bijvoorbeeld fluisteren in de thuis taal wanneer de leerkracht even uit de klas verdwijnt. Dergelijke 'geheimtaal' is zo goed als verdwenen in de kleuterklassen van de projectscholen.

Voor de meeste leerkrachten van het kleuteronderwijs is het toelaten van de thuis taal op informele momenten een manier om kinderen onbelemmerd zichzelf te laten zijn, om hen vrijuit te laten spelen. Het Thuis taalproject heeft in die zin weinig veranderd in de klaspraktijk van de leerkrachten kleuteronderwijs. Een aantal leerkrachten zegt dat zij de thuis taal al stilzwijgend toelieten op bepaalde momenten in de klas, terwijl de heersende taalpolitiek op school nog 'enkel Nederlands' was. Wel geven zij aan dat het project alles duidelijker en explicieter heeft gemaakt, zeker leerkrachten in de Doelstelling A-scholen getuigen dat zij dit als een verademing ervaren.

Lager onderwijs: voorzichtig toelaten

In de geobserveerde lagere klassen is daarentegen wel wat veranderd sinds het project van start ging. Vooral in de Doelstelling A-scholen, waar het gebruik van thuis talen nog verboden was voor het Thuis taalproject, hebben leerkrachten lager onderwijs moeten wennen aan de nieuwe situatie. Alle leerkrachten laten het informeel gebruik van thuis taal toe.

Bij lossere activiteiten zoals knutselen, hoekenwerk, spelmomenten staan leerkrachten lager onderwijs toleranter ten opzichte van het informeel gebruik van de thuis taal in de klas dan op andere momenten. Deze activiteiten vinden meestal plaats in de namiddag en hebben wij daarom minder

kunnen observeren, maar leerkrachten vertellen dat zij het gebruik van de thuistaal op dergelijke momenten toelaten. In de kleuterklassen zien we dat sommige leerkrachten deze momenten aangrijpen om in interactie te gaan met de kinderen door in te pikken op informele gesprekken tussen kinderen in de eigen taal. In de lagere school gebeurt dat veel minder. Eén leerkracht vertelt hoe ze dit aanpakt en hoe andere kleuters deze strategie van haar overnemen:

'Ook mooie momenten zijn als ik iets niet begrijp maar ik weet dat het iets interessants is en ik kan het vragen: 'Wat zeggen jullie nu?' Als ze het niet durven vertellen, dan weet ik dat het niets met school te maken heeft of zo. Soms zijn ze hevig en enthousiast aan het vertellen, dan vraag ik, 'Mag ik het ook weten? Ik ben nieuwsgierig.' Als het iets is dat ik niet mag weten, zal niemand er niets over zeggen. Je ziet dat op de gezichtjes. Misschien kunnen ze het zelf niet vertalen. Ik zou graag willen weten wat ze vertellen, maar ik ken hun taal niet en hun taal is ook beperkt. Dan laat ik het gewoon los. Andere kinderen durven ook vragen waarover ze bezig zijn in thuistaal, misschien omdat ik dat ook doe. Misschien nemen zij dat over omdat ze ook nieuwsgierig zijn.' (interview leerkracht K3, De Bever, obs1)

Het informeel toelaten van de thuistalen vinden de geïnterviewde leerkrachten belangrijk voor het welbevinden van de kinderen. Eén van de leerkrachten verwoordt het als volgt:

'Wat het kind binnenbrengt, is belangrijk. Heeft niks te maken met talen. Je kan niet de kinderen beperken om dingen binnen te brengen, dus ik kan me niet inbeelden dat je zegt: je mag je thuistaal niet inbrengen want is deel van kind. Als je dat doet [thuistaal verbieden in de klas], wil dat zeggen dat je geen rekening houdt met de eigenheid van het kind. Die eigenheid moet er zijn.' (interview leerkracht LG4, De Eekhoorn, obs2)

Vooraf informeel gebruik van Turks

De mate waarin thuistalen aan bod komen in lagere schoolklassen verschilt sterk van klas tot klas. In sommige klassen zijn thuistalen niet of bijna niet te horen, in andere klassen zeer veel. De groepsamenstelling speelt hierbij een belangrijke rol (zie paragraaf 1 'expliciete afspraken' hierboven). In klasgroepen waar diverse talen aanwezig zijn, wordt over het algemeen meer Nederlands gesproken. In taalhomogene groepen komt de meerderheidstaal vaker aan de oppervlakte. Opvallend is dat vooral het Turks spontaan gesproken wordt in de klas, wat gedeeltelijk kan worden verklaard door het feit dat de Turkse en Turks-Bulgaarse groep nog steeds de meerderheidsgroep is in een aantal van de geobserveerde klassen. Dit geldt trouwens ook voor de kleuterklassen. Sommige talen blijken veel minder vaak of zelfs niet te komen bovendrijven op informele momenten, zoals het Arabisch, Berbers, Albanees, Slowaaks, Urdu, Tsjetsjeens. Leerkrachten geven hiervoor verschillende verklaringen. Leerlingen uit minderheidsgroepen die minder sterk vertegenwoordigd zijn in bepaalde klasgroepen, voelen zich minder veilig om zich in hun eigen taal uit te drukken, aldus enkele leerkrachten. Nog andere redenen spelen volgens hen mee: sommige ouders stimuleren of verplichten hun kinderen om op school Nederlands te spreken. Bovendien is voor steeds meer kinderen ook het Nederlands één van de voertalen in het gezin (zie Hoofdstuk 6).

Controle houden in de klas

Een andere beïnvloedende factor bij het al dan niet opduiken van thuistalen op informele momenten is de mate waarin leerkrachten controle willen houden over de klasgroep. In sommige klassen wordt van de leerlingen absolute stilte gevraagd en zijn informele gesprekjes bijgevolg veeleer schaars. Op dergelijke momenten konden wij weinig informele gesprekken in de thuistaal opvangen. Voor sommige leerkrachten is het ook een bewuste strategie om – voor zover mogelijk – kinderen naast een niet-taalgenoot in de klas te zetten zodat de communicatie zo veel mogelijk in het Nederlands verloopt en de leerkracht kan volgen waar de kinderen mee bezig zijn.

'Ze zouden rap onder elkaar in Turks bezig zijn: als [de Turkse leerkracht] hier is en onder elkaar durven ze dat ook regelmatig te doen. Ik zal nooit zeggen: 'je mag geen Turks praten', maar dan begin ik in het Frans les te geven en dan zie je ze kijken. 'Jij snapt mij ook niet. Sorry, ik begrijp u niet als jullie in het Turks bezig zijn', zeg ik dan. Ze mogen hun taal gebruiken maar als ze in groepjes werken, heb ik graag dat ze in het Nederlands praten want als ik ga luisteren, dan begrijp ik hen niet.' (interview leerkracht L2, De Otter, obs2)

Op de speelplaats is thuistaal een verworvenheid

Buiten de klas, op de speelplaats, worden thuistalen in alle scholen toegelaten. Dit is een verworvenheid in alle experimentele scholen. In geen van de scholen wordt het gebruik van de thuistaal bestraft, noch in en noch buiten de klas. Wanneer er activiteiten buiten de schoolmuren worden georganiseerd, ligt het voor sommige leerkrachten moeilijker om de thuistaal toe te laten. Zij zijn bekommerd om de uitstraling van de school in de buurt, maar geven ook aan dat zij minder controle kunnen uitoefenen op de groep wanneer ze de thuistalen buiten de school toelaten.

'Op uitstap vragen we om Nederlands te praten: het kan escaleren als er andere Turkse kinderen (van buiten school) op de bus zitten. (...) Dat is niet in team afgesproken. Ik laat het wel toe met oudere Turkse mensen en vraag dan waarover ze gepraat hebben. Met andere kinderen of jongeren is het vaker verwijten, lachen.' (interview leerkracht L2B, De Bever, obs2)

'De afspraak is dat ze op straat Nederlands praten. Of ik hoor scheldwoorden in de eigen taal, dan zeg ik tegen de kinderen: ik zou graag hebben dat je Nederlands praat. Als we op weg zijn naar het zwembad en ze lopen per twee in de rij, dan praten ze soms in hun eigen taal. Als ze niet roepen of schelden, kan mij dat niet schelen.' (interview leerkracht L3, De Otter, obs2)

4. Interesse tonen in de thuistalen van kinderen

Bijna alle geobserveerde leerkrachten in zowel het kleuteronderwijs als het lager onderwijs tonen interesse in de thuistaal van de kinderen. Dit kadert volledig binnen Doelstelling A, waarbij de leerkrachten waardering tonen voor de thuistaal, een positieve omgang tussen kinderen bevorderen en kinderen een veilig en goed gevoel willen geven in de klas. We zien dat in de loop van het Thuistaalproject geen grote veranderingen zijn gebeurd op dat vlak.

Kleuteronderwijs: minder krampachtig

In de kleuterklassen zijn vooral de kringmomenten de momenten bij uitstek waarop de leerkrachten thuistalen proberen te betrekken, bijvoorbeeld door de tellen in de thuistaal, een liedje in de

thuis taal te zingen bij een verjaardag, elkaar te begroeten of de dagen van de week te vragen in de thuis talen. Dergelijke momenten zijn in de dagelijkse routines van sommige kleuterleidsters ingeslepen en worden minder krampachtig ingezet dan in het begin van het project. Aan het begin van het project werden dergelijke 'thuis taal momentjes' nog regelmatig op een geforceerde manier in de klas geïntroduceerd. Er is op dat vlak een lichte kentering: sommige leerkrachten slagen erin om dit gegeven mooi in hun klaswerking te integreren zonder dat het al te geforceerd overkomt. Voor andere leerkrachten blijft het nog steken bij goedbedoelde pogingen om de thuis taal een plaats te geven in de klas (mede onder invloed van de aanwezigheid van een onderzoeker in de klas). Ook in de lagere school, en zeker in de eerste graad, vinden we, zij het minder frequent, gelijkaardige talensensibiliserende momenten, bijvoorbeeld bij een verjaardag wordt in sommige klassen een liedje in verschillende talen gezongen, waaronder de thuis talen van de kinderen (Turks, Arabisch, Spaans enzovoort).

Lager onderwijs: inspelen op spontane verwijzingen naar de thuis taal

Over het algemeen zijn activiteiten rond ontluikende geletterdheid, taal en taalbeschouwing dankbare momenten om stil te staan bij de thuis taal van de kinderen, zeker wanneer men nieuwe woorden aanbrengt, onderhandelt over de betekenis van ongekende woorden of reflecteert over bepaalde aspecten van taal. Nu en dan komen thuis talen op een spontane wijze bovendrijven in de lagere school: kinderen vertellen spontaan hoe het zit in hun taal of merken bepaalde linken tussen hun eigen taal en het Nederlands op. Leerkrachten reageren hier meestal op met veel interesse, maar grijpen dit over het algemeen niet aan om dieper in te gaan op verschillen tussen talen, vaak omdat zij zelf geen kennis over de taal hebben. Bijvoorbeeld:

Een Turks-Bulgarse leerling van het vierde leerjaar in De Eekhoorn merkt tijdens een les over het lidwoord op dat lidwoorden moeilijk zijn omdat hij gewoon is om 'gewoon het woord te zeggen' in het Turks. De leerkracht luistert geïnteresseerd en vraagt hoe hij dan 'de zon' zegt in het Turks. 'Güneş', antwoordt de leerling. De leerkracht beaamt dat het inderdaad wel moeilijk moet zijn. (observatie LG4, De Eekhoorn, obs2)

In een les taalbeschouwing in het derde leerjaar van De Otter wordt het Nederlandse alfabet besproken in een klasgesprek. De juf vraagt hoeveel letters er in 'ons' alfabet zijn (26). De leerlingen beginnen spontaan over het aantal letters in het Turkse en Spaanse alfabet: er zijn er meer. Er ontspint zich dan een gesprek over het Chinese schrift, hoe de Chinese schrifttekens eruitzien en hoe moeilijk dat wel is om te leren. A. is een Algerijns meisje dat in het Arabisch kan schrijven. De juf vraagt haar om haar naam in het Arabisch op het bord te schrijven. 'Oefen jij nog je Arabisch thuis?' vraagt de juf. A. zegt van wel. De juf vraagt ook of ze nog Arabisch spreekt met haar moeder en zus. Nadat de juf heeft uitgelegd dat men in het Chinees van boven naar beneden schrijft, wil A. nog iets kwijt. 'Wacht', zegt de juf, 'zij wil nog iets vertellen.' A. vertelt dat de mensen van Marokko en Algerije niet dezelfde taal praten. 'Maar ze kunnen wel de koran lezen.' (observatie L3, De Otter, obs2)

'Bij het aanbrengen van woorden – de maan-roos-vis methode – wordt er vaak, als er dan een nieuw woordje wordt aangebracht, zeggen ze dat in hun talen. Of bijvoorbeeld als ze woordrijtjes lezen, waar staat dat hier? We hebben dat boek ook in het groot met woordrijtjes (...) bepaalde woordjes die in het Turks dan ook iets betekenen. Ik zeg maar iets: 'zoen' of zo kan, als ik dat zeg 'zoen', kan dat in het Turks ook een woord betekenen. En de kinderen zeggen dat ook. En dan kijken we daar 'n

keer naar en ah in het Turks, als ge dat woord hoort, maar dat wil dan iets anders zeggen.' (interview leerkracht L1, De Bever, obs2)

Thuis talen uitlokken wekt veel betrokkenheid op

Sommige leerkrachten weten de interesse van de kinderen te vangen door hun eigen onwetendheid te tonen aan de kinderen. Dit lokt meestal sterke betrokkenheid uit, aldus één van de geobserveerde leerkrachten.

'Een andere keer was er een doos, ze kwam van Turkije, een fruitdoos. Ik zeg: 'Wat staat er daar op? Wie heeft dat er opgekrabbeld?' Ik lees dat zo met mijn beste Turks. 'Wat is dat?' Ik zeg 'die rommel/ van mij!' 'Ahrig, hoe durft jij?' En ze waren vertrokken. Want ik wist dat het van ... van wat is dat? Ik zeg: 'Daar ken ik niks van'. En zelfs in een eerste leerjaar, want ik lees het. Ze herkennen die woorden en ze lachen, 'Dat is niet goed gezegd, 't is zo, 't is zo'. Ge hebt ze direct mee, onmiddellijk! Plus dat ge ook het respect krijgt van de kinderen. (...) Gij doet die moeite voor ons en automatisch krijgt ge dan iets terug.' (interview leerkracht L1-L2, De Bever, obs2)

Een aangenaam neveneffect is dat, wanneer leerkrachten interesse tonen in de thuis taal van kinderen, kinderen onderling ook nieuwsgierig worden naar elkaars thuis taal en meer respect opbrengen voor elkaars achtergrond. Voor kinderen die als enige een taal in de klas spreken, blijft het weerom een hele uitdaging om de thuis taal een plaats te geven. Enkele leerkrachten signaleren dat interesse tonen ook tot schaamte kan leiden bij kinderen die niet in de meerderheid zijn:

'Ik heb ze in het begin van het jaar iets laten meebrengen uit hun thuis land om over te spreken. Als je dan vraagt in de eigen taal, is M. [een Arabischsprekend jongetje] daar nog altijd beschaamd over, geremd in bij bepaalde kinderen. De Turkse kinderen minder, vind ik. Maar waarschijnlijk is het ook omdat hij de enige is die die thuis taal spreekt en als ge het dan vraagt, dat hij schrik heeft om iets te zeggen in zijn thuis taal.' (interview leerkracht L2, De Marmot, obs2)

Enkele leerkrachten, vooral in het kleuteronderwijs, hebben een korte cursus Turks gevolgd en gebruiken nu en dan enkele woorden in het Turks om de aandacht van de kinderen te trekken, hen te troosten of op hun gemak te stellen. Kleuterjuffen in de Doelstelling B-scholen signaleren dat zij door de ondersteunende thuis taalleerkracht in de klas meer voeling krijgen met de Turkse taal en her en der de taal begrijpen of oppikken. Het gebruik van de thuis taal in functionele interacties blijft zeer beperkt en is – voor zover we dit konden observeren - niet toegenomen in de loop van het Thuis taalproject.

4.1.2.2 De thuis taal inzetten bij betekenisvolle taken

Thuis talen kunnen functioneel worden ingezet in de klas door kinderen taken te laten uitvoeren waarbij stukjes informatie in de thuis taal worden ingebracht, leerlingen gestimuleerd worden om iets in de thuis taal op te schrijven of met elkaar in de thuis taal te overleggen, door ouders in te zetten bij klasactiviteiten en hen iets te laten brengen in de thuis taal, door talensensibiliserende activiteiten te organiseren in de klas. Thuis taal is dan meer dan een manier om het welbevinden van kinderen te verhogen, het is een middel om een zinvolle taak tot een goed einde te brengen, het taalaanbod te verrijken, de aanwezige voorkennis bij kinderen als bron voor leren aan te boren.

5. Input en output in taken in de thuistaal

De momenten waarop thuistaal niet louter een interessant onderwerp is om over te praten, maar daadwerkelijk een middel is om een taak uit te voeren of een probleem op te lossen zijn schaars. We zien enkele mooie aanzetten maar over het algemeen stimuleren de geobserveerde leerkrachten zelden dat taken in de thuistaal worden uitgevoerd.

Kleuteronderwijs: enkele mooie aanzetten

In enkele kleuterklassen proberen leerkrachten de thuistaal meer functioneel in hun klasactiviteiten in te zetten, bijvoorbeeld door in de schrijfhoek enkele woordkaartjes in verschillende thuistalen te leggen zodat de kleuters de keuze hebben in welke taal zij woorden willen stempelen. Of door een ouder uit te nodigen om in de thuistaal een verhaal te komen vertellen (zie verder). Of door kleuters een nieuwjaarsbrief te laten maken in hun thuistaal. Voor deze leerkrachten is het vaak een zoekproces naar interessante taken en goede werkvormen om dit te concretiseren. Leerkrachten die hiervan werk willen maken, geven aan dat ze hiervoor nog de nodige goede praktijken en ondersteuning missen. (Vaak zijn zij het zelf die de goede praktijken moeten aanleveren.)

Turkse leerkracht als spilfiguur

In de Doelstelling B-scholen is de Turkse ondersteunende leerkracht een belangrijke spilfiguur voor het aanbrengen of ondersteunen van het leerproces in de thuistaal. Tijdens de eerste observatieperiode konden we enkele mooie voorbeelden zien van teamteaching waarbij de reguliere leerkracht en de Turkse leerkracht samen voor de klas staan en waarbij op een natuurlijke manier de thuistaal aan bod komt.

Op een omgekeerde tafel schetst de leerkracht al vertellend het verhaal van Assepoester, dat simultaan door de Turkse leerkracht wordt verteld in het Turks. Zij neemt de expressie van de leerkracht over. Terwijl de Turkse juf vertaalt, vervolledigt de juf de tekening. De meeste niet-Turkse kleuters blijven geboeid volgen bij de Turkse vertaling. De interactie is groot: de juf betreft de kinderen door vragen te stellen tussendoor ('Is het een lieve mama? Welke kleuren had haar kleding? De kinderen mogen kiezen), of ze iets te laten meedoen (samen een toverspreuk opzeggen, klokslagen tellen). Alle kinderen volgen de tekeningen, de gebaren, de mimiek en de vertaling. Sommige kinderen reageren spontaan op de vertelling: soms in het Nederlands, soms in het Turks.

Bijvoorbeeld:

- 'Ik heb een brief van de koning.' [de juf tekent een briefje met een kroon erop.]
- 'Van de feest! Die gaan trouwen!', reageert B.

Wanneer de kinderen spontaan in het Turks reageren, vertaalt de Turkse juf hun reactie naar het Nederlands. Eén keer vult een Y. [een Turks meisje] zelf het verhaal van de Turkse leerkracht aan, op basis van wat zij al in het Nederlands heeft gehoord. (observatie K2-K3, De Otter, obs1)

Lager onderwijs: nauwelijks input en output in de thuistaal

In de lagere school zien we weinig momenten waarop de thuistaal functioneel wordt ingezet. In één van de geobserveerde klassen staat een tweetalige leerkracht (Turks-Nederlands) voor de klas. Deze leerkracht kan op sommige momenten de thuistaal aan bod laten komen omdat ze zelf tweetalig is.

Zij benadrukt evenwel dat zij rekening houdt met alle leerlingen in haar groep en dat alle kinderen bij haar terecht kunnen wanneer ze vastlopen.

'Bijvoorbeeld daarjuist A. [een Turkse jongen]. Hij stak zijn vinger op en hij wou dus een anekdote vertellen over die paarden, over dat paard dat hij had in Turkije en hij liep vast. En dat ging niet goed en hij weet, ik ben een Turkssprekende juf, dus hij vraagt daarop van, 'juffrouw, mag ik het in het Turks vertellen?' En ik gaf hem de ruimte van 'kijk, vertel het maar', maar ondertussen vertaal ik het ook in het Nederlands naar de andere kinderen toe.' (interview leerkracht S3, De Otter, obs2)

De meeste leerkrachten kunnen zelf de vertaalslag niet maken omdat ze de thuistaal van de leerlingen zelf niet beheersen. Dit maakt het lastig om zelf materialen in de thuistaal aan te brengen, maar ook om (een deel van) een activiteit in de thuistaal te laten uitvoeren. Een aantal leerkrachten zegt voorstander te zijn om thuistalen meer functioneel in te zetten tijdens wereldoriëntatielessen, maar leerkrachten hebben hun twijfels over hoe ze dit moeten aanpakken en hoe ze daarbij de controle over het leerproces niet verliezen.

'Je zou het moeten kunnen verderzetten maar dan in alle talen, bijvoorbeeld natuuruitstappen in het Turks. Iets opzoeken op internet in eigen taal: dat is moeilijk want daar heb ik geen controle over.' (interview leerkracht LG4, De Eekhoorn, obs2)

Daarnaast leeft bij sommige leerkrachten ook een gebrek aan 'sense of urgency': zij ervaren om diverse redenen geen nood om de thuistaal in te zetten of zien er de zinvolheid niet van in. Enerzijds halen sommige leerkrachten aan dat leerlingen al voldoende Nederlands kennen en de thuistaal niet meer nodig hebben om een taak uit te voeren. Bijvoorbeeld:

'Ik vraag me af: moet ik het inzetten, bewust gaan gebruiken als het bij de kinderen niet leeft en de gemeenschappelijke taal het Nederlands is?' (interview leerkracht L4, De Marmot, obs2)

Anderzijds zijn leerkrachten bekommerd om het Nederlands van hun leerlingen en zien ze geen reden om de thuistaal te stimuleren, vaak ingegeven door de idee dat dit hun taalontwikkeling in het Nederlands niet ten goede zal komen (zie 4.2). Door taalgemengde groepjes samen te stellen bij groepswork willen zij het Nederlands als gemeenschappelijke voertaal stimuleren in de klas. Dit is vanuit een terechte zorg voor de leerlingen. Bijvoorbeeld:

'Het is bij ons al zo moeilijk om hun te leren informatie op te zoeken en om een tekst te verstaan. Ik weet niet of dat [het opzoeken in de thuistaal] goed is.' (interview leerkracht LG3, De Eekhoorn, obs2)

De stap naar het functioneel inzetten van thuistalen in de klas blijft voor vele leerkrachten nog een stap in het ongewisse, zeker wanneer zij niet kunnen rekenen op de klasinterne ondersteuning van een tweetalige leerkracht.

6. Talensensibiliseringstaken

Terwijl talensensibilisering vrij courant voorkomt op spontane wijze (zie paragraaf 4 'Interesse tonen in de thuistalen' hierboven), zetten leerkrachten minder vaak gestructureerde activiteiten rond

talensensibilisering op in de klas, met name activiteiten waarbij doelgericht wordt gewerkt aan de bewustmaking rond meertaligheid, de openheid en interesse in andere talen en de kennis over verschillende talen.

Talensensibilisering: leuke 'tussendoortjes'

Een groot deel van de geobserveerde leerkrachten in de kleuterschool en de lagere school laat bij de eerste meting zien dat zij zo nu en dan een talensensibiliserende activiteit in de klas organiseren. Bij de eindmeting lijkt dat meer verwaterd en zijn slechts enkele leerkrachten nog bewust hiermee bezig. Een aantal leerkrachten zegt aan dat zij dit nog in de loop van het jaar zullen inplannen.

De activiteiten uit 'Talen op een kier' zijn bij de meeste geobserveerde leerkrachten in zowel de derde kleuterklas als de lagere-schoolklassen bekend en aanbevolen via navorming door de PBD in samenwerking met de Foyer. Alleen in De Eekhoorn werkt men niet met deze methode, omdat men de voorkeur geeft aan eigen Freinetmethodieken. De meeste leerkrachten die met 'Talen op een kier' werken, geven aan dat de activiteiten enthousiasme uitlokken bij de kinderen. Hoewel de activiteiten vooral gericht zijn naar de lagere school, vinden ook kleuterleidsters er hun gading in.

'Doel A zit al sterk verweven in mijn klas, ik sta daar niet zo bij stil. Die map ['Talen op een kier'] gaf me inzicht dat ik meer gericht rond Doel A kan werken door talensensibiliserende activiteiten te organiseren. Heb ik al een paar keer gedaan. Het maakte me ervan bewust dat er ook, los van wat geïntegreerd gebeurt, er ook aparte activiteiten rond talensensibilisering georganiseerd kunnen worden. Bijvoorbeeld: begrip '3-2-1-start' in andere talen, toegepast in wedstrijden. 'Broeder Jakob' aangeleerd in andere talen.' (interview leerkracht K2-K3, De Otter, obs1)

Leerkrachten die 'Talen op een kier' gebruiken, beschouwen dit meestal als leuke activiteiten voor tussendoor. Het maakt geen wezenlijk deel uit van het curriculum. We konden tijdens de observaties enkele gemiste kansen zien tijdens dergelijke activiteiten, bijvoorbeeld wanneer een gesprek over de talen die kinderen thuis spreken met hun ouders abrupt werd stilgelegd omdat er nog werk te doen was, of wanneer het maken van een talenpasport neerkwam op een lange uitleg van de leerkracht in plaats van leerlingen de kans te geven om elkaar te interviewen over hun taalachtergrond. Op die manier laten leerkrachten kansen liggen om kinderen communicatief functionele taken te laten uitvoeren en een brug te slaan tussen de wereld in de klas en thuis.

In De Marmot, waar het gebruik van de map 'Talen op een Kier' sterk werd aangemoedigd vanuit de interne thuistaalbegeleiding op school merken we dat het gebruik ervan stilgevallen was bij de eindmeting. Een aantal leerkrachten betoogt dat zij het verplichtend gebruiken van deze methode geen meerwaarde vonden, wat wellicht ook verklaart waarom het gebruik ervan is verminderd nadat de interne thuistaalbegeleider van het toneel verdween (zie ook 5.1.2.3). Een tweetal leerkrachten vindt het leuk materiaal, twee collega's formuleren bezwaren (*'dèjà vu'; 'geforceerd, geen meerwaarde, ik heb liever het spontane'*). Andere leerkrachten geven aan dat de kinderen de lesjes beu raakten (*'Gaat het weer over die verschillende talen?'*) en dat zij de voorkeur geven aan het meer geïntegreerd bezig zijn met talensensibilisering vanuit concrete contexten.

Leerkrachten van De Eekhoorn laten blijken geen nood te hebben aan uitgewerkte materialenbundels. Werkend in het licht van de Freinetfilosofie moet het 'materiaal' vanuit de kinderen zelf komen (zie o.a. interview kleuterleidster LG2, De Eekhoorn, obs1).

Daarnaast zijn enkele leerkrachten in De Eekhoorn en een kleuterleidster in De Otter op eigen initiatief gestart met talensensibiliserende activiteiten, onder andere door het samenstellen van een eigen woordenboek/-lijst in verschillende talen (zie hieronder), wat kinderen niet alleen aanzet om elkaars talen te respecteren, maar ook te reflecteren over talen en inzichten over taal op te doen.

7. Ouders betrekken in de klas

Op basis van de enquête (zie 4.1.1, Tabel 4.2) kunnen we vaststellen dat leerkrachten maar zelden ouders betrekken bij klasactiviteiten. Dit wordt grotendeels bevestigd door onze bevindingen gebaseerd op de observaties en interviews. In de loop van het project zien we bij de geobserveerde leerkrachten in het kleuteronderwijs en het lager onderwijs geen noemenswaardige toename van de ouderbetrokkenheid onder invloed van het project: de meeste leerkrachten zetten ouders veeleer sporadisch in om de thuistaal in de klas binnen te brengen. Waar het project wel een groter impact op heeft, is de communicatie met ouders. Zeker in de Doelstelling B-scholen, waar de Turkse leerkracht af en toe aanwezig is tijdens inloop- of onthaalmomenten in de klas of tijdens de oudercontacten, verloopt de communicatie tussen leerkrachten en ouders vlotter. Ouders vinden in de Turkse leerkracht vaak een vertrouwenspersoon aan wie ze iets kunnen vragen over hun kind, hun zorgen kunnen delen.

In deze paragraaf beperken we ons tot de betrokkenheid van ouders bij klasactiviteiten in de gewone klas. Ouderbetrokkenheid kent vele gradaties, gaande van ouders inzetten bij het vertalen of het meebrengen van materialen tot ouders inzetten bij het voorlezen van een boek, een knutsel- of kookactiviteit. (Een bredere benadering wordt beschreven in Hoofdstuk 6.)

Kleuteronderwijs: voorleesactiviteiten en inloophmomenten

In het kleuteronderwijs worden ouders nauwer bij het klasgebeuren betrokken dan in het lager onderwijs. De meeste geobserveerde kleuterleiders hebben ervaring met het uitnodigen van ouders om te komen voorlezen of vertellen in de klas. Vanuit het project zijn leerkrachten gestimuleerd om met verteltassen te werken en daarbij ook de thuishalen te integreren. Dit gaf een positieve stimulans om ouders meer bij het vertelgebeuren te betrekken. In De Marmot wordt dit op schoolniveau georganiseerd door een heus vertelfestival (zie Hoofdstuk 5). In De Bever heeft men een enthousiaste ploeg van ouders kunnen bereiken om mee te werken aan de verteltassen en af en toe een verhaal te komen vertellen. Het feit dat deze vertelmomenten nu ook in de thuistaal kunnen doorgaan, vergroot de betrokkenheid van de kinderen.

'We zien totaal andere kinderen [tijdens de vertelmomenten in de thuistaal]: ze zijn zo veel losser, meer betrokken, logisch want ze begrijpen wat er gezegd wordt. Als meester M. [de Turkse meester] en de ouders op woensdag een boekje komen vertellen, is die betrokkenheid en enthousiasme van de kinderen enorm.' (interview leerkracht K3, De Bever, obs1)

Inloopmomenten versterken de communicatie tussen ouders en leerkrachten. In de geobserveerde kleuterklassen verlopen de inloopmomenten met ouders zeer gemoedelijk. Eén leerkracht in De Otter maakt van deze momenten gebruik om met ouders schoolse zaken te bespreken in de kring terwijl de kinderen vrij aan het spelen zijn in de hoeken, of ze stimuleert geletterdheid door ouders en kinderen de naam van het kind op het stuk fruit of koek te schrijven. Een andere leerkracht van De Otter schakelt de ouders in bij het samenstellen van een eigengemaakt woordenboek en geeft op die manier ook aandacht aan geletterdheid bij zowel de kinderen als de ouders.

'Ik neem per thema enkele woorden. Ik hang blaadjes aan het bord bij de binnenkomst en ik vraag aan ouders: 'wil je woordjes opschrijven?'. Voor hen is het heel prettig: de kinderen gaan er automatisch bij, ze vinden het grappig. De ouders worden meer betrokken op wat leeft in de klas. Ik communiceer veel meer over hun woordenschat, hun taal. Ik krijg meer voeling ... 'Oei, is dat niet 'auto' in uw taal?'. De kinderen vinden het heel grappig. Ze zien hun ouders schrijven, wat ook niet vaak gebeurt. De woorden zelf zal ik niet veel gebruiken, behalve als een kind in het boek bladert. Kinderen kijken er geregeld in, het ligt op tafel 's morgens of in de boekenhoek. Er zijn ouders die er met hun kindje in zitten te bladeren 's morgens. Vorige week was er een grappige situatie: twee Bulgaarse mama's waren alles in het Slovaaks aan het lezen.' (interview leerkracht K2-K3, De Otter, obs2)

Lagere onderwijs: nog geen automatisme

In de lagere school ligt de drempel hoger om ouders te betrekken. Een aantal leerkrachten zegt dat zij al eens een activiteit met ouders in de klas hebben georganiseerd. Een leerkracht van De Marmot nodigde bijvoorbeeld ouders uit om enkele gerechten klaar te maken in de klas. Voor de meeste leerkrachten is het geen automatisme om ouders bij het klasgebeuren te betrekken. Wat hierin meespeelt, is het feit dat leerkrachten minder vat hebben op het verloop van een lesactiviteit wanneer ouders die uitvoeren, maar het vraagt ook de nodige voorbereiding en tijd van leerkrachten om dergelijke activiteiten te organiseren en ouders te motiveren om aan dergelijke activiteiten deel te nemen. Vaak is ook voor ouders de drempel nog zeer hoog. Deze leerkracht vertelt dat zij het in de toekomst anders zou aanpakken: een mogelijk valkuil bestaat erin dat minder dominante taalgroepen in de klas niet aan bod komen en op die manier kinderen worden uitgesloten. Deze leerkracht vindt het belangrijk om op voorhand te polsen welke ouders bereid zijn mee te werken en ervoor te zorgen dat zoveel mogelijk thuishalen kunnen worden ingezet.

'Wat ik wel al gedaan heb, is ooit een keer wat grootouders uitgenodigd, heb ik wel een keer gedaan voor als we over een theemaatje de tijd van toen gingen en die mochten, kwamen toen in de klas en die had ik dan geprobeerd maar dat waren dan vooral ook Turkse grootouders die daarop af kwamen. Had ik natuurlijk pech dat die andere kinderen een beetje in de minderheid zijn en dan ook minder kans hebben dat er een familielid komt natuurlijk. (...) Ik had zo een aantal Turkse oma's en die heb ik toen wel Turkse kinderen kunnen bijzetten om in het Turks te vertellen over vroeger. We zitten natuurlijk weer met die andere talen en dat is zo van oei. En zij moeten het dan weer in het Nederlands horen van mij of van een Nederlandse grootouder. Dat vind ik wel een beetje jammer. Ik heb dat vorig jaar niet meer gedaan omdat ik daar dan een minder goed gevoel bij had.' (interview leerkracht L1, De Bever, obs2)

Mits ondersteuning van een Turkse ambassadeleerkracht in de klas kan worden gegeven, stellen twee leerkrachten van De Eekhoorn een woordenboekje samen met de aanwezige talen in de klas. Dat gebeurt aan de hand van kernwoorden uit de vrije teksten van de leerlingen. De kinderen krijgen de opdracht mee om thuis woordjes te vertalen met hun ouders. De respons en de feedback van ouders hierop blijft echter zeer beperkt, aldus één van beide leerkrachten.

'M. is een Turkse meneer die in onze klas komt helpen met de woordenboekjes. (...) Ik zet ze qua thuis taal een beetje samen. Dus ze krijgen zo een blaadje mee naar huis met de woordjes. En dan moeten ze dat samen met hun ouders in hun eigen taal zetten. En hij verzamelt die dan allemaal en dan maakt hij er zo boekjes met de talen in de klas. Ik heb nu in de klas niet zo veel talen dit jaar: Turks, Bulgaars en dan Arabisch, Perzisch. (...) En dan krijgen ze dat mee naar huis. Dat is zo een spelletje dat ze woordjes moeten zoeken. Hier moeten ze dan nog 'n keer de woordjes bijschrijven, zo een beetje een oefening van woordenschat. En ook zo om de ouders er wat bij te betrekken om ook in hun eigen taal de woorden te leren. (...) 't Is inderdaad niet allemaal zo gemakkelijk. [wat is bijvoorbeeld een murene?] We zetten er dan wel altijd een prentje bij. (...) (interview leerkracht LG3, De Eekhoorn, obs2)

4.1.2.3 De thuis taal inzetten als hefboom bij het leerproces: ondersteuning in de thuis taal

Het functioneel inzetten van thuis taal kan een grote hulp zijn voor leerlingen die vastlopen bij het uitvoeren van een taak omdat ze bijvoorbeeld een instructie niet begrijpen, hun inzichten niet verwoord krijgen in het Nederlands, niet begrijpen wat ze lezen. Thuis taal kan een handig hulpmiddel zijn om het leerproces van leerlingen te ondersteunen. We maken een onderscheid tussen momenten waarop leerlingen elkaar spontaan helpen in de thuis taal (paragraaf 8), waarop de reguliere leerkracht gebruik maakt van de thuis taal om leerlingen te ondersteunen (paragraaf 9) en waarop de Turkse leerkracht deze ondersteuning biedt (paragraaf 10). Vaak lopen deze interventies niet los van elkaar, vandaar dat we proberen om in onderstaande beschrijving de linken tussen diverse acties in de mate van het mogelijk aan te geven.

8. Leerlingen gebruiken de thuis taal spontaan ter ondersteuning

Bij enquête komt naar boven dat 'de thuis taal inzetten om een leerling te helpen om een activiteit te begrijpen' het meest frequent voorkomt in de klaspraktijk van de bevroegde leerkrachten in de projectscholen (zie 4.1.1).

Anderstalige nieuwkomers en taalzwakkere leerlingen helpen

We merken ook op basis van de observaties en de interviews dat hulp verlenen in de thuis taal een algemeen aanvaarde en geïnstalleerde praktijk is wanneer het anderstalige nieuwkomers of taalzwakkere leerlingen betreft. Ook in het eerste leerjaar van de controleschool, waar het gebruik van thuis talen niet wordt aangemoedigd, worden anderstalige nieuwkomers geholpen in de eigen taal, zij het met mondjesmaat en indien het echt niet anders kan.

'Ze worden aangemoedigd om Nederlands te spreken ook met elkaar. Het gebeurt wel dat 'n keer iets in hun eigen thuis taal gaan zeggen. (...) Straffen doe ik niet. Absoluut niet. Ik ga wel zeggen van praat Nederlands tegen mekaar. Dat wel. Soms kan thuis taal 'n keer interessant zijn als ze het echt niet

begrijpen. Gelijk S. [een Turkse meisje]: in het begin van het schooljaar zei ze geen een woord Nederlands tegen mij. Ze moest mij iets vertellen maar ja, het kwam er niet uit. En dan zeg ik van 'zeg het 'n keer aan O.' [een Turkse jongen]. Ze heeft het in het Turks gezegd en O. heeft het dan vertaald. Dat kan 'n keer gebeuren als ze echt iets niet weten dat mekaar dan 'n keer helpen. Maar dat er nog altijd de voorrang prefereren om zoveel mogelijk Nederlands met mekaar te praten. Dat is ook de bedoeling om de taal zo rap mogelijk te leren.' (interview leerkracht L1, controleschool, obs2)

Het inzetten van de thuistaal als hulpstrategie bij anderstalige nieuwkomers is een praktijk die al voor het project gebeurde in zowel het kleuteronderwijs als het lager onderwijs. Vaak is het voor leerkrachten een manier om leerlingen te helpen wanneer andere interventies (zoals extra visualiseren, concretiseren) niet voldoende zijn. Het heeft als voordeel dat de leerkracht niet de hele tijd zelf de ondersteuning moet bieden en kan bovendien het zelfvertrouwen van de helpende leerling versterken. Het veronderstelt echter wel dat er een taalgenoot in de klas is die deze rol kan en wil opnemen. Leerkrachten zeggen hierbij af en toe op grenzen te botsen waardoor de hulpstrategie toch niet het verhoopte resultaat oplevert.

'Ik denk als ze elkaar kunnen helpen in hun eigen taal, dat het wel effect heeft. Als ze mij efkes niet verstaan dat ze dan toch kunnen vragen in het Turks of in het Arabisch of in het Bulgaars. Ik denk het wel. (...) Of het nu supergrote invloed heeft, dat denk ik niet. Maar het helpt wel, laten we het zo zeggen. Want ik heb kindjes die echt wel zwakker zijn, die kunnen er niet aan doen, maar ge moogt dat ook nog in het Turks uitleggen aan die kinderen, ook dan lukt het nog niet.' (interview leerkracht L1, De Bever, obs2)

'Wat ik wel heb, J., die komt gewoon praten tegen mij [in het Slowaaks]. Ik versta er niets van, hè. Dat wel. Maar niet omdat ze iets wil doen. Ik versta 't niet. Ze vertelt maar gewoon tegen mij en ik van ja, en dan probeer ik J. [een ander Slowaakssprekend meisje] erbij te halen maar J. kan het niet vertalen of ze wil het niet? Dat weet ik niet. Maar ik denk dat het niet gaat. Ik weet het niet (...)' (interview leerkracht K2-K3, De Marmot, obs2)

Gebeurt nu spontaner dan in begin

Een aantal geobserveerde leerkrachten van het kleuteronderwijs en het lager onderwijs geeft aan dat kinderen nu meer dan voor het Thuis taalproject elkaar spontaan helpen in de thuistaal. Terwijl de leerkracht dit voordien nog meer moest aanmoedigen, helpen leerlingen elkaar automatisch als ze merken medeleerling iets niet begrepen heeft. Soms signaleren de kinderen dit aan de leerkracht en vragen ze of ze mogen helpen, soms gaan ze spontaan helpen omdat hierover duidelijke afspraken bestaan in de klas of leerkrachten bepaalde leerlingen als 'tutor' hebben aangeduid voor een bepaalde leerling. Een leerkracht van een A-school vertelt tijdens de eerste observatieperiode:

'Wat ze nu spontaan veel meer doen dan vorig jaar is tolken voor een kind dat iets niet begrijpt, het gebeurt heel spontaan. De drempel ligt nu lager dan vorig jaar ('je mag je thuistaal spreken'). Vorig jaar moesten wij daar zelf nog aan wennen en de kinderen vonden het raar dat ze hun thuistaal mochten praten. Het heeft enkele weken geduurd voor ze doorhadden dat ze hun thuistaal mochten gebruiken zonder gestraft te worden. In het begin was er meer schroom.' (interview leerkracht K3, De Bever, obs1)

Vooraf in de Doelstelling A-scholen is op het vlak van peertutoring in de eigen taal een sprong gemaakt aan het begin van het Thuis taalproject, zeker omdat dit vroeger niet gebeurde in de klassen van de lagere school (met uitzondering van het helpen van anderstalige nieuwkomers). Niet alleen het Thuis taalproject, maar ook veranderingen in het leerkrachtenteam - met de instroom van veel nieuwe en jonge leerkrachten in de Doelstelling A-scholen - heeft ervoor gezorgd dat er meer ruimte is voor peertutoring in de klas.

Tijdens de observaties konden we regelmatig momenten van spontane peertutoring vaststellen. Kinderen helpen hun medeleerling bij het verwoorden door een woord te vertalen of bij het maken van een individuele oefening door een instructie uit te leggen, praktische informatie te geven (bijvoorbeeld: *'Op welk blad? Hoe moeten we die rekenstaafjes gebruiken?'*) of de stappen bij de oplossing van een opdracht uit te leggen in de thuis taal. Een leerkracht van het eerste leerjaar in De Marmot vertelt:

'Zoveel collega's doen dingen maar staan daar gewoonweg niet meer bij stil. Het is niet meer nieuw, het is een stukje eigen geworden. Het is normaal. Bijvoorbeeld elkaar helpen in de thuis taal: niemand kijkt daar nog van op. We staan daar veel minder bij stil. Het leeft meer bij de kinderen: de angst om hun eigen taal te spreken is er niet meer. Kinderen uit een andere school hebben het altijd moeilijk om die stap te zetten. Ik denk dat het net iets meer leeft in de kleuterklassen dan in het eerste leerjaar, omdat ze het nog veel meer echt nodig hebben. Het Nederlands is nog onvoldoende ontwikkeld om zich uit te drukken.' (interview leerkracht L1, De Marmot, obs2)

Veilig klimaat nodig

Hier en daar zijn nog remmingen aanwezig, vooral in het lager onderwijs. Peertutoring in de thuis taal veronderstelt een veilig klimaat en duidelijke afspraken. Sommige leerlingen voelen zich niet veilig genoeg om in de thuis taal te spreken of voelen zich geremd doordat de leerkracht er niet in slaagt een positief klimaat in de klasgroep te installeren. Soms uit zich dat in het feit dat leerlingen niet spontaan gaan helpen, maar dit telkens aftoetsen bij de leerkracht, vaak tot frustratie van de leerkracht die dit liever spontaan ziet gebeuren. In enkele gevallen merken we dat leerlingen elkaar effectief helpen, maar dit zeer stilletjes doen uit schrik negatieve reacties te krijgen van de leerkracht die denkt dat ze niet met de les bezig zijn. Vaak gebeurt dit in klassen waar het gebruik van de thuis taal enkel is toegelaten tijdens klassikale momenten (zie hierboven). Het gebruik van de thuis taal wordt dan wel eens – onterecht – gezien als een manier om aan de klasregels te ontsnappen. Een leerkracht zegt over die veilige omgeving als randvoorwaarde voor peertutoring het volgende:

'Je moet die meertaligheid bij de leerlingen wel accentueren. Die minderwaardigheid komt snel naar boven. Er zitten vaak verschillende emoties achter en kinderen reageren soms: 'Laat het maar zo'. En dan ga ik verder: 'Wat wil je zeggen? Zeg het maar in de eigen taal'. In sommige contexten is de veiligheid er nog niet [om de thuis taal te spreken].' (interview leerkracht LG4, De Eekhoorn, obs2)

Het Nederlands blijven aanmoedigen

Als kinderen iets niet kunnen verwoorden, krijgen ze in de meeste geobserveerde klassen de kans om dat in de hun eigen taal te zeggen. Een aantal leerkrachten van het lager onderwijs blijven hierover met vragen zitten. Ze vragen zich af of ze op die manier geen kansen laten voorbijgaan om het

Nederlands te stimuleren. Ze zoeken het juiste evenwicht tussen enerzijds het stimuleren van het Nederlands en anderzijds het inzetten van de thuistaal als ondersteuning.

'Ja maar ja, dat [peertutoring] helpt zeker. Maar ik vind ook ge moet het wel bewaken. Want bijvoorbeeld M. [een Bulgaars meisje] maar ze komen daar dan zelf mee af. Voor M. is dat al een jaar, en die moet ge nu echt forceren, want die had zo de reflex bij mij in het begin van het schooljaar: ah, ik zeg het in het Bulgaars. En de kinderen komen daar dan zelf mee: 'Juf, ze is hier nu toch al een tijdje, is het niet beter dat ze 'n keer probeert in het Nederlands te zeggen.' Ze zeggen dat eigenlijk zelf, de kinderen. En dat moet ge bewaken dat zij het toch echt probeert in het Nederlands. Begrijpt ge? Ge moet ze wel helpen.' (interview leerkracht LG3, De Eekhoorn, obs2)

9. Reguliëre leerkracht zet de thuistaal in ter ondersteuning

Een deel van de geobserveerde leerkrachten zet op de een of andere manier de thuistaal in bij de ondersteuning van de leerlingen. Dit gebeurt vaker in het kleuteronderwijs dan in het lager onderwijs. Het actief aanmoedigen van de thuistaal om leerlingen te helpen, blijft, zeker in de geobserveerde lagere klassen van de Doelstelling A-scholen, nog vrij incidenteel. We moeten hier evenwel rekening houden met het feit dat slechts bij een beperkt aantal leerkrachten is geobserveerd.

Leerlingen aanmoedigen om elkaar te helpen

De meest voorkomende vorm van ondersteuning is het aanmoedigen en stimuleren van kinderen om elkaar in de thuistaal te helpen (zie paragraaf 8). Dit gebeurt door kinderen naast een taalgenoot te zetten of door kinderen te vragen om een taalgenoot te gaan helpen, bijvoorbeeld om instructies bij een opdracht nog eens in de thuistaal uit te leggen. De geobserveerde leerkrachten van de lagere school laten de peertutoring, zoals hierboven beschreven, meestal gewoon zijn gang gaan zonder hierin tussen te komen. Zelden observeren wij momenten waarop leerkrachten lager onderwijs ook effectief inpikken op de interacties tussen de leerlingen, bijvoorbeeld om bijkomende vragen te stellen, inzichten te laten verwoorden in het Nederlands, begrip te controleren. Meestal loopt deze ondersteuning zonder begeleiding van de leerkracht. We illustreren dit aan de hand van een voorbeeld in een eerste leerjaar:

De juf van het eerste leerjaar zit vooraan in de klas aan haar bureau. De leerlingen komen één voor één bij haar om hun rekentaak te laten verbeteren. Ze geeft A., een Turkse jongen, de opdracht om O., een andere Turkse jongen, te helpen met zijn rekentaak. Binnen de minuut echter bedenkt ze zich: 'A., ik ga het D. [een Turks meisje] laten uitleggen, ik zie hier dat je nog redelijk veel foutjes zelf gemaakt hebt.' De juf laat de tutoring overnemen door D., een Turks meisje van wie ze net de taak heeft verbeterd: 'Ik zou graag hebben dat jij het aan O. uitlegt. Jij moet zijn taak niet overnemen en invullen. Ik wil dat jij het hem uitlegt.' De leerkracht geeft D. nog verdere richtlijnen: [onverstaanbaar] 'Het mag ook in het Turks, hè, dat weet je.' D. knikt en gaat naar de bank van O. De juf zegt aan O. 'Kijk, O., D. gaat het jou eens komen uitleggen. Neem de blokjes erbij, D.'. D. gaat de rekenblokjes halen en gaat naast O. staan aan zijn bank. D. geeft O. uitleg in het Turks, ze is de meeste tijd aan het woord en telt regelmatig op haar vingers. Nadat de oefening is afgewerkt (een achttal minuten later), gaat O. met zijn rekenboek naar de juf om ze te laten nakijken. De juf is de hele tijd aan haar bureau vooral bezig geweest met het verbeterwerk van de andere kinderen. Ze komt niet langs bij het duo

om te informeren hoe het loopt of om extra ondersteuning te bieden. (observatie L1 De Marmot, obs1)

Reflecteren in de thuistaal

Wanneer de geobserveerde leerkrachten leerlingen individuele feedback of ondersteuning geven, gebeurt het zo nu en dan dat ze naar de thuistaal vragen of de leerling hardop in de thuistaal laten reflecteren, bijvoorbeeld *'Tel maar in je eigen taal.'* *'Hoe zeg je dat in het Bulgaars?'*. Enkele leerkrachten van de eerste graad van de lagere school geven aan dat sommige leerlingen de thuistaal nodig hebben om bijvoorbeeld rekenopdrachten uit te voeren. De thuistaal is voor deze leerlingen de taal waarin zij informatie cognitief verwerken: leerkrachten laten dit dan ook spontaan gebeuren, en moedigen dit sporadisch aan.

'Ze denken nog niet in het Nederlands. Ze denken nog in het Turks (...). Ik zie ze zo echt tellen in het Turks tot tien, van 'gij zijt eigenlijk nog aan het denken in het Turk, jij rekest nog in het Turks, niet in het Nederlands'. Dat zie je nog zeer sterk. Ze kunnen de link leggen in het mondelinge, maar als ze op hun eigen bezig zijn, dan gaan ze niet in het Nederlands denken, dan gaan ze in hun thuistaal denken. (...) Bijvoorbeeld als we aan de tafels beginnen, dan zeg ik: 'Jongens, leer ze in het Turks', mij maakt dat niet uit. Of je leert dat 2 maal 5 tien is of je zegt 'iki kere beş is on' (sic), maakt niet uit. In de klas doen ze het in het Nederlands, thuis mogen ze in het Turks oefenen. Cijfers zijn universeel.' (interview leerkracht L2, De Otter, obs2)

'Ik denk dat de basis van functietaal in dat eerste [leerjaar] voor een heel groot deel wordt gelegd en dat daar altijd het probleem is dat je zegt van ge moet mij niet wijsmaken dat een Turks kind niet weet wat 'allerlaatste' is of 'voorlaatste' is, die weten dat perfect als het die in hun eigen taal moest doen. En zeggen, natuurlijk ge moet dan 'n keer aanleren dat woord maar een Vlaams kind ook.' (interview leerkracht L1-L2, De Bever, obs2)

Toch uiten leerkrachten lager onderwijs hierover ook hun twijfels: is dit niet te verwarrend? Kunnen de leerlingen dan nog voldoende de terugkoppeling maken in het Nederlands? Stimuleren we ze niet teveel in de thuistaal? Hoe kunnen we ervoor zorgen dat zij ook voldoende evolueren in het Nederlands? Dit is vaak nog een reden om ondersteuning in de thuistaal te onderdrukken of op zijn minst af te remmen. Eén leerkracht van De Bever geeft hierbij een voorbeeld:

'Vandaag bij getallictee zei [een leerling tegen een andere leerling]: 'Ge zijt bezig in het Bulgaars!'. [De leerling] had haar cijfers omgekeerd geschreven: 85 en ze had 58 opgeschreven. En hij had gezegd: 'Ge zijt in het Bulgaars bezig'. Effectief, Turken en Bulgaren zeggen hun cijfers anders. Dus daar vind ik het zeer verwarrend en denk ik niet dat echt een hulp is om het in hun eigen taal te gaan zeggen.(...) In het Nederlands: goh, als ze in een klein groepje aan het vertellen, over de heksen moesten ze bijvoorbeeld zelf een kort krantenartikel schrijven, vertellen ze daar wel over, maar dan moeten ze dat ook opschrijven en dan heb je meestal weer het probleem van 'ja, hoe schrijven we het op? ' want ja, die zinsbouw is dan niet goed, of te weinig structuur erin, dat vinden ze dan wel heel moeilijk. Dus helpt het echt? Enerzijds ja, maar langs de andere kant, voor sommige vakken, zou ik het absoluut niet kunnen gebruiken voor te helpen.' (interview leerkracht L2, De Bever, obs2)

Stilstaan bij verschillen tussen talen

Af en toe bieden momenten van taalbeschouwing zich spontaan aan, wanneer leerlingen, zoals hierboven beschreven, spontaan verschillen tussen hun thuistaal en het Nederlands opmerken tijdens het dagdagelijkse taalgebruik in de klas. Wanneer leerkrachten verder bouwen op dergelijke momenten, kan dat leerlingen inzichten geven in de wijze waarop veel voorkomende problemen of fouten zich voordoen, bijvoorbeeld bij het schrijven van getallen in het Nederlands. Dergelijke metalinguïstische inzichten kunnen kinderen helpen bij de verdere ontwikkeling van hun taalvaardigheid in het Nederlands. We zien leerkrachten tijdens de observaties zelden geïntegreerd aan taalbeschouwing doen (zie ook paragraaf 4 hierboven). Het feit dat leerkrachten geen of weinig kennis hebben over de thuistalen van de kinderen, verklaart wellicht gedeeltelijk waarom zij hier zelden bijilstaan.

Minder functioneel en geïntegreerd maar wel efficiënt, blijkt de aanpak van de leerkrachten eerste graad in De Otter, die naar aanleiding van rampzalige resultaten op de eerste spellingstoetsen aan het begin van het tweede leerjaar, meer contrastief te werk gaan bij het geven van dictees. De leerkracht eerste leerjaar kent, op basis van haar ervaring met het alfabetiseren van de B-leerlingen, de grootste struikelblokken in het Nederlands voor de Turkse leerlingen, en kan op die manier leerlingen gericht helpen door te verwijzen naar verschillen tussen Turkse en Nederlandse klanken, bijvoorbeeld: *'Pas op, in 'boek' zit een Nederlandse [oe]'*. De leerkracht eerste leerjaar heeft gedurende twee weken de leerkracht tweede leerjaar ondersteund bij dictees in de klas. Dit bleek een grote hulp voor de kinderen. Ook de posters aan de muur, waarop de belangrijkste verschillen tussen klanken en letters in de eigen taal, beschreven staan is een hulpmiddel voor de leerlingen. Het contrastief benaderen van bepaalde moeilijkheden kan voor een eyeopener zorgen bij de leerlingen.

Gebruik maken van woordenboek of internet

In het lager onderwijs vinden we nauwelijks leerkrachten die hun kinderen laten gebruik maken van een woordenboek of internet om de vertaling of de betekenis van een woord in de thuistaal op te zoeken. Op basis van de interviews kunnen we vaststellen dat het af en toe gebeurt in de hogere leerjaren waar we jammer genoeg niet observeerden. In de geobserveerde klassen vonden we weinig voorbeelden hiervan (zie paragraaf 2 hierboven). Een observatie uit de vierde leefgroep van De Eekhoorn:

Een Turkse leerling vertelt over een trouwfeest tijdens het voorbije weekend. Ze vertelt wat ze heeft gegeten op het feest maar krijgt een bepaald ingrediënt niet gezegd in het Nederlands. De leerkracht vraagt om het op het bord te tekenen en vraagt naar de kleur van de groente. De leerling toont de kleur van haar trui, zegt dat het licht is. De leerkracht vraagt door: 'Kan het een erwt zijn? Wie kan er helpen?' De leerling zegt spontaan: 'in het Turks zeggen we 'fasulye'. De leerkracht vraagt de andere Turkstalige leerlingen of ze dit kennen. Eén leerling kent het, maar weet de naam niet in het Nederlands: 'het is groen', en ze tekent het op het bord. De leerkracht vraagt: 'Zouden het snijbonen kunnen zijn?' Er ontstaat discussie over de kleur (groen, geel). Eén van de Turkse leerlingen vraagt of ze de juiste vertaling mag opzoeken op de computer. De leerkracht laat haar dit opzoeken en de Turkse leerling vervolgt haar verhaal. (observatie LG4, De Eekhoorn, obs2)

Blijvende alertheid

Leerkrachten zijn zich wel meer bewust geworden van de mogelijkheden die de thuis taal biedt bij het ondersteunen van leerlingen. Het scheppen van een krachtige leeromgeving waarin de leerlingen ook daadwerkelijk samenwerken en aan de praat gaan met elkaar, biedt meer mogelijkheden voor een dergelijke ondersteuning. Op dat vlak heeft het Thuis taalproject een aantal leerkrachten aan het denken gezet. Eén leerkracht verwoordt dit als volgt:

'Ik deed dat wel al 'n keer vroeger: een ander kindje dat Turks praat of zo ondersteunen, deed ik wel, maar nu meer de screening van de groep: welke talen zitten erin? En wie kan ik bij wie laten ondersteunen, bewuster, zou ik zeggen? Bewuster daarmee omgaan. En ook nadenken over hoe creëer ik hier een situatie waar ze veel moeten praten. Dat heeft mij ook meer doen nadenken op dat vlak. Dus ge moet hier nu situaties creëren, ja waar ze het veel moeten gebruiken en dat de noodzaak ervan is.' (interview leerkracht L2, De Marmot, obs2)

Het blijft voor leerkrachten, zeker voor leerkrachten lager onderwijs in de Doelstelling A-scholen, waar geen ondersteunende thuis taalleerkracht aanwezig is op school, een aandachtspunt om de thuis taal een plaats te geven in de klas. Sommige leerkrachten geven aan dat dit nog geen automatisme is en blijvende alertheid vraagt.

'Ik sta er zelf meer bij stil dat ik thuis taal moet gebruiken. Ik moet mezelf dat opleggen: gebruik die thuis taal nu een keer. Dat vertalen voor B. gaat vanzelf, maar anders moet ik dat in de gaten houden om dat niet te vergeten. Ik betrap mezelf er soms op: had ik het in de thuis taal gedaan, dan was het misschien gelukt (...). Het is nog geen automatisme omdat ik het zelf niet begrijp.' (interview leerkracht L2, De Bever, obs2)

10. Turkse leerkracht zet de thuis taal in ter ondersteuning van Doelstelling A

Ondersteuning door een ambassadeleerkracht

In De Bever en De Eekhoorn komt wekelijks of tweewekelijks een Turkse ambassadeleerkracht op de school om gedurende één à twee uurtjes ondersteuning te bieden in het Turks. Deze ondersteuning staat eigenlijk wat los van het Thuis taalproject omdat dit ook al voor het Thuis taalproject op de scholen liep.

In De Bever zorgt de ambassadeleerkracht voor voorlees- en vertelmomenten tijdens het hoekenwerk in de klas (2009-2010) of wordt de mondelinge taalvaardigheid in het Turks klasextern gestimuleerd (2011-2012). In het laatste geval heeft de reguliere leerkracht geen zicht op wat er wordt aangeboden qua activiteiten. In De Eekhoorn helpt de Turkse ambassadeleerkracht als ondersteunende leerkracht bij het maken van de woordenboekjes in enkele klassen van de leefgroepen in het lager onderwijs (zie paragraaf 7 hierboven). In beide scholen staat de ambassadeleerkracht los van het team en is er weinig afstemming. Vaak loopt de communicatie moeilijk omdat de Turkse leerkrachten het Nederlands niet machtig zijn. De leerkrachten van De Bever geven wel aan dat zij via de ambassadeleerkracht een betere inschatting kunnen maken van de taalbeheersing die hun Turkse leerlingen hebben in de moedertaal. Bij de kleuters van De Bever zien de leerkrachten een hoge betrokkenheid en een groot enthousiasme wanneer de Turkse ambassadeleerkracht in de klas is.

Ondersteuning door een Comenius-taalassistent

De Marmot heeft sinds enkele jaren de ervaring met het inzetten van een taalassistent in de kleuterklassen en de eerste graad lager onderwijs. In schooljaar 2009-2010 zien we de Turkse taalassistent aan het werk in twee derde kleuterklassen. De taalassistent volgt de klassikale activiteiten (bijvoorbeeld het kringgesprek bij het onthaal) en is actief betrokken bij het hoekenwerk, door – in samenspraak met de reguliere leerkracht - een opdracht in het Turks aan te bieden in één van de hoeken, bijvoorbeeld een gezelschapsspel, een kleurendictee, een invulblaadje. Af en toe laat de reguliere leerkracht als vorm van preteaching een activiteit uitvoeren in het Turks, om hier nadien op verder te bouwen in het Nederlands. Op die manier kan de reguliere leerkracht beter inschatten welke schoolse begrippen (zoals ruimtelijke begrippen) de Turkse kleuters al wel en niet in de eigen taal beheersen. Eén leerkracht getuigt hierover:

'Als ik het in het Nederlands over hetzelfde heb, iets vertel, merk ik dat ze sneller mee zijn. Ze snappen niet alles, maar hebben de essentie mee omdat ze het al met de Turkse leerkracht hebben gedaan. Ik merk dat ze zich goed voelen, meer betrokken zijn.' (interview leerkracht K2-K3, De Marmot, obs1)

De kleuterleidsters en de leerkracht eerste leerjaar die met de Turkse taalassistent hebben samengewerkt zijn unaniem positief over de samenwerking. Zij waarderen het eigen initiatief van de leerkracht en de wisselwerking die tot stand kwam. Zij hebben kinderen zien openbloeien door de aanwezigheid van de Turkse taalassistent in de klas. Het welbevinden en de betrokkenheid van de kinderen was hoog en hun spreekdurf nam toe, aldus de betrokken leerkrachten.

Klasinterne ondersteuning door de Turkse thuistaalleerkracht (enkel Doelstelling B-scholen)

Naast het werken aan ontluikende geletterdheid in de derde kleuterklas en het alfabetiseren in de moedertaal (zie 4.1.2.2), komen de Turkssprekende leerkrachten in De Otter en De Eekhoorn ook ondersteuning bieden in de klas. Hoe de rol van de Turkse leerkracht wordt ingevuld, is afhankelijk van de vestigingsplaats, de keuze van de reguliere leerkracht in kwestie en de samenstelling van de klasgroep.

De rol van de Turkse leerkracht is geëvolueerd in de loop van het Thuis taalproject. Over het algemeen is de samenwerking tussen reguliere leerkrachten en Turkse leerkracht gegroeid. Er is een betere afstemming, leerkrachten spelen beter in op elkaar omdat ze meer vertrouwd zijn met elkaars stijl en werking, er worden op voorhand betere afspraken gemaakt. De meeste leerkrachten zijn zeer tevreden over de samenwerking met de Turkse leerkracht en vinden het een meerwaarde om met de Turkse leerkracht te kunnen samenwerken, aan de ene kant omdat leerlingen op die manier de nodige ondersteuning en aandacht krijgen en zij zowel cognitief als niet-cognitief effecten zien bij de kinderen, aan de andere kant omdat de Turkse leerkracht hen feedback kan geven over de kinderen en zij op die manier een completer beeld krijgen van de vaardigheden en tekorten bij de leerlingen, wat dan weer kansen biedt om hun eigen aanpak bij te sturen.

' (...) Wat ik wel doe bijvoorbeeld met [de Turkse alfa-leerkracht], die komt de maandag het eerste halfuurtje in mijn klas en dan de maandag na de speeltijd ook nog een uurtje. Dat eerste halfuurtje de maandag is dan ook kringgesprek, het onthaal. En dan eigenlijk laat ik ook de Turkstalige kinderen in het Turks vertellen. Ze gaan dan in het Turks iets meer vertellen over hun weekend of zo, wat ze

gedaan hebben. En de [Turkse juf] vertaalt dan voor mij. En dan heb ik ook een beetje een idee van waar zijn ze mee bezig thuis (...) En dat is dan vooral, ik merk dat bij R. [een Turkse jongen], die eigenlijk van Nederlandse taal zwakker is dan D. [Turks meisje] en K. [Turkse jongen], als dat met de [Turkse juf] is en hij mag dat dan in het Turks vertellen, dat daar veel meer uitkomt. Andere gesprekken zijn gewoon dat ik hem een vraag stel meestal en dat hij daar een antwoord op heeft heel kort, maar als het dan met [de Turkse juf] is vertelt hij eigenlijk veel meer.' (interview leerkracht S1, De Otter, obs1)

Ook vinden de betrokken leerkrachten dat de contacten met ouders over het algemeen vlotter verlopen dankzij de aanwezigheid van de Turkse leerkracht in de klas of op de oudercontacten.

'Als we merken dat een leerling het tellen in het Nederlands helemaal niet onder de knie heeft, dan spreek ik [de Turkse alfa-leerkracht] aan om te achterhalen of de leerling dat wel kan in het Turks. En dan spreek ik de mama aan. Vroeger kon ik alleen constateren: hij kan het niet. Maar misschien kan hij het wel, ik kan het niet altijd weten. Ik kan altijd feedback vragen over hoe het zit in het Turks en zo kan je wel een ander zicht krijgen op kinderen. Je begint met vooroordelen, al wil je dat niet. Nu vraag ik feedback en hoor ik dat het geen probleem is in het Turks. Je kan de link leggen. Mama telt nu met het kind in het Turks.(...) Je hebt iets minder hulpeloosheid.' (interview leerkracht K2-K3, De Otter, obs2)

Teamteaching in kleuterklassen

Bij de klasinterne werking in de kleuterklassen van De Otter en De Eekhoorn loopt de ondersteuning in het Turks sterk verweven met het totale klasgebeuren. De Turkse leerkracht draait op een organische manier mee in het kringgesprek of klassikale activiteiten in de kring, zorgt voor een simultane vertaling, stelt bijkomende vragen of geeft bijkomende uitleg in het Turks, speelt in op wat de leerlingen in de eigen taal aanbrengen en koppelt dat terug naar de andere kleuters en de klasleerkracht. Soms neemt de Turkse leerkracht actief de leiding van de kring over zodat de leerkracht bijvoorbeeld tegelijkertijd kan zorgen voor visuele ondersteuning bij wat de kinderen vertellen of iets kan opschrijven in het klasdagboek. Doorheen het project zien we hoe in sommige kleuterklassen een mooie vorm van teamteaching tot stand komt op dergelijke momenten. De mate waarin dit gebeurt, is meer leerkracht- dan schoolgebonden en hangt ook af van de klasgroep. Bij één leerkracht in De Eekhoorn verloopt de samenwerking iets stroever, omdat de Turkse leerkracht nog niet zo lang met haar samenwerkt en beiden nog aan het aftasten zijn hoe zij hun werking op elkaar kunnen afstemmen. Bij één leerkracht in De Otter werkt de Turkse leerkracht vooral klasextern omdat de klasgroep zeer druk is.

Een observatie tijdens een kringgesprek in De Eekhoorn:

A. [een Turks meisje] vertelt in de kring dat haar mama macaroni heeft gemaakt. De Turkse juf stelt een paar bijkomende vragen in het Nederlands, waarop A. heel korte antwoorden geeft. De Turkse juf schakelt daarop over op het Turks om meer details te vragen: 'Wat zat er in die saus? Welke kleur had de saus? Heb je veel of weinig gegeten?' A. begint opgewonden in het Turks te vertellen. De Turkse juf koppelt dit systematisch terug aan de andere kinderen en aan de leerkracht in het Nederlands, waarop zij reageren. (observatie LG2, De Eekhoorn, obs1)

'Doordat zij dat aanbrengt, instructies geeft, begrijpen ze het beter. Wanneer [de Turkse juf] de opzet, instructies vertaalt, dan komt er een meer gericht antwoord. Ben er zelf veel op getraind om veel te tonen, maar het maakt soms een verschil.' (interview leerkracht K2-K3, De Otter, obs2)

De Turkse leerkracht geeft aan dat de verwoording in de thuistaal voor veel kleuters een belangrijke tussenstap is om tot de verwoording in het Nederlands te kunnen komen.

'Bijvoorbeeld: In de kring vertelt een leerling over op reis gaan en twee kinderen beginnen onderling te praten over hetzelfde onderwerp maar omdat de leerkracht het niet begrijpt, reageert ze: 'Hé, wat zitten jullie daar te praten? Luister toch eens mee!', terwijl die kinderen iets interessants vertellen. Als ik erbij ben, kan je daarop inspelen en hierop verder bouwen. Aan de ene kant is het begrijpelijk dat leerkrachten vragen aan de leerlingen om Nederlands te spreken, maar soms kunnen de leerlingen het niet. Leerkrachten zijn in het begin ongerust maar de kinderen schakelen automatisch over naar het Nederlands na enige tijd.' (interview Turkse alfa-leerkracht K3, De Otter, obs1)

Ondersteuning bij rekenen en lezen in de eerste graad

In het lager onderwijs verloopt de klasinterne samenwerking met de Turkse leerkracht over het algemeen meer afgebakend. Turkse leerkrachten worden ingeschakeld om zwakkere leerlingen te helpen bij het oplossen van vraagstukken of rekenoefeningen en/of bij de ondersteuning van het begrijpend lezen. Dat laatste gebeurt meestal klasextern. In de loop van het project is de ondersteuning door de Turkse leerkracht verder uitgebouwd van het eerste leerjaar tot in het tweede leerjaar. Ook hier zijn leerkrachtstijl en aanpak sterk verschillend van leerkracht tot leerkracht.

In De Otter is de Turkse alfa-leerkracht een vertrouwde figuur in het team omdat zij al vroeger als OETC-leerkracht samenwerkte met een heel wat leerkrachten. In de loop van het Thuistaalproject is haar status als leerkracht verder toegenomen en wordt zij als een gelijkwaardige collega in het team gezien. Ook hier zien we een evolutie naar een meer geïntegreerde werking in het klasgebeuren en betere samenwerkingsverbanden tussen leerkrachten. In het eerste leerjaar bijvoorbeeld leidt de Turkse leerkracht nu en dan ook de kringgesprekken, iets wat in het begin van het project nog niet gebeurde. In de rekenlessen geeft de reguliere leerkracht de instructies maar kan de Turkse leerkracht noodzakelijke begrippen in het Turks aanbrengen of bijkomende uitleg geven in het Turks aan leerlingen die vastlopen. Voor kinderen die worstelen met de rekentaal, blijkt deze vorm van ondersteuning vaak zeer effectief, aldus één van de reguliere leerkrachten.

'De begrippen 'Minder en meer dan, evenveel als, gelijk aan dan', met de bekjes erbij: je doet dat met blokjes om dat duidelijk te maken, dat was echt moeilijk. De Turkse leerkracht heeft dat in het Turks uitgelegd en al na één les hadden de kinderen het beet: ze konden het tekenen en ook verwoorden. Ze wisten waarom het bekje in die of die richting was. We hadden er echt voldoening van dat ze het eindelijk begrepen.' (interview leerkracht S2, De Otter, obs1)

Bij de eindmeting zien we ook in de andere klassen van De Otter en De Eekhoorn, waar een Turkse leerkracht af en toe komt ondersteunen, dat de samenwerking groeit en meer gezamenlijke initiatieven ontstaan, zoals een Turkse hoek tijdens hoekenwerk of een gezondheidsdag met de Turkse leerkracht.

Doelstelling B: ontluikende geletterdheid en alfabetisering door de thuistaalleerkracht (klasextern)

We zijn vooral geïnteresseerd in de vraag of Doelstelling B van het Thuis taalproject op verschillende wijze is geïmplementeerd in de twee scholen en op welke manier dit een impact kan hebben gehad op de leerlingresultaten. De vraag in welke mate Doelstelling B het leerkrachthandelen heeft veranderd, is hierbij minder relevant. In wezen willen we een zicht krijgen op de manier waarop Doelstelling B concreet is gerealiseerd op de klasvloer, uitgaande van (slechts) drie cases (één kleuterjuf, twee leerkrachten L1). Een aantal kenmerken op klasniveau wat betreft het eerste leerjaar werden al beschreven in Hoofdstuk 3 (3.4.3.6). We stippen een aantal krachtlijnen van de klaswerking in het eerste leerjaar aan, aangevuld met enkele algemene waarnemingen uit de observaties en interviews:

- Er ligt een sterke focus op technisch lezen en schrijven in het Turks en vervolgens in het Nederlands. De Turkse klas is in de eerste plaats een 'alfabetiseringsklas'. Er is weinig leertijd voor begrijpend lezen, opbouw van woordenschatkennis en verdere ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheid. Daarnaast wordt in de Turkse les ook aandacht besteed aan de socio-emotionele vaardigheden en de (taal)attitudes van de kinderen.
- In De Eekhoorn wordt gewerkt aan de hand van vrije teksten van de leerlingen en maakt de Turkse leerkracht geen gebruik van een bestaande methode. Tijdens het eerste projectjaar vertrok de Turkse leerkracht van de vrije tekst die in de reguliere klas werd opgesteld en nadien vertaald naar het Turks. Vanaf het tweede projectjaar verliep dit efficiënter doordat de Turkse leerkracht meer onafhankelijk van de reguliere klas ging werken met eigen vrije teksten in het Turks. In De Otter baseert de Turkse leerkracht zich in het begin op een bestaande aanvankelijke leesmethode voor moedertaalsprekers in Turkije (*Nasreddin Hoca*): de leerkracht paste deze methode grondig aan en werkte die uit op basis van de noden van de leerlingen (met onder andere meer concrete en functionele woorden, tekeningen, letterkaartjes). Beide leerkrachten geven op een interactieve manier les aan de leerlingen.
- Er ligt een sterke klemtoon op een liefst zo snel mogelijke transitie naar het Nederlands om nog voor het einde van het schooljaar het Nederlandse alfabet en klanken aan te leren, vooral in De Otter. In De Eekhoorn gebeurt de transfer meer op maat van het kind. Afhankelijk van de ontwikkeling en het niveau van het kind, gebeurde de overstap naar alfabetisering in het Nederlands na vier maanden tot bijna een volledig schooljaar. In De Otter gebeurde de overschakeling in groep, na ongeveer vijf maanden leesonderwijs (afhankelijk van het gemiddelde groepsniveau zat een variatie van enkele weken op deze termijn).

In 4.2.2 wordt gefocust op de opvattingen bij de reguliere en de Turkse leerkrachten over Doelstelling B. Een aantal bevindingen over de implementatie van Doelstelling B op schoolniveau zijn beschreven in Hoofdstuk 5.

4.1.2.4 Samenvatting

We zetten hier de belangrijkste conclusies op een rij wat het handelen van de leerkracht betreft, uitgaande van een kwalitatieve analyse van de observaties en interviews bij leerkrachten van de derde kleuterklas tot en met het derde leerjaar.

Een veilig en positief klimaat voor thuistalen in de klas:

- Het gebruik van thuishalen wordt in alle klassen toegelaten, wat als een verdienste van het Thuis taalproject kan worden gezien, zeker in de A-scholen waar voor het project nog een enkel-Nederlands beleid werd gevoerd. Afspraken rond het taalgebruik in de klas groeien meestal spontaan in de kleuterklassen, in de lagere school is er een grotere behoefte om regels te expliciteren, vooral in klasgroepen waar één thuis taal dominant aanwezig is. Leerkrachten dulden niet dat het gebruik van de thuis taal aanleiding geeft tot uitsluiting: de regel is dat iedereen elkaar moet kunnen begrijpen, ook in taalgemengde groepjes. Om kinderen hierrond te sensibiliseren, zijn in de loop van het Thuis taalproject allerlei initiatieven genomen op de projectscholen.
- Onder impuls van het Thuis taalproject zijn materialen in de thuishalen en verwijzingen naar de thuis cultuur van de kinderen over het algemeen beperkt aanwezig in de geobserveerde klassen, ook al zijn er grote individuele verschillen tussen leerkrachten. Tussen begin- en eindmeting zien we geen grote veranderingen op dit vlak.
- Op de speelplaats is het gebruik van thuishalen een verworvenheid in alle projectscholen. Binnen de klasmuren laten de meeste leerkrachten het gebruik van thuishalen toe tijdens informele momenten (bv. overgangen tussen activiteiten), niet-begeleide activiteiten in de hoeken of groeps werk, vooral met het oog op het welbevinden van de kinderen. In meeste kleuterklassen werden thuishalen oogluikend toegelaten op informele momenten, maar onder invloed van het project hebben leerkrachten hierover hun zegen gekregen en ervaren zij dit als een verademing, zeker in de A-scholen. In de lagere schoolklassen is op dat vlak een sprong gemaakt vanaf de start van het Thuis taalproject. In welke mate thuishalen effectief aan bod komen in de lagere schoolklassen hangt af van de samenstelling van de klasgroep en het interactieklimaat in de klas.
- Bijna alle geobserveerde leerkrachten in zowel het kleuteronderwijs als het lager onderwijs tonen interesse in de thuis taal van de kinderen. Dit kadert volledig binnen Doelstelling A, waarbij de leerkrachten waardering tonen voor de thuis taal, een positieve omgang tussen kinderen bevorderen en kinderen een veilig en goed gevoel willen geven in de klassen. In de kleuterklassen integreren leerkrachten de thuishalen bijvoorbeeld in de dagelijkse routines van het kringgesprek. In de lagere-schoolklassen wordt de thuis taal minder vaak uitgelokt door de leerkracht, maar komen thuishalen af en toe spontaan naar boven, bijvoorbeeld tijdens de lessen taal of taalbeschouwing, wat steevast tot grote betrokkenheid en nieuwsgierigheid bij de leerlingen leidt. We zien dat in de loop van het Thuis taalproject geen grote veranderingen zijn gebeurd op dat vlak.

Thuis taal inzetten bij betekenisvolle taken:

- Over het algemeen stimuleren de geobserveerde leerkrachten zelden dat taken in de thuis taal worden uitgevoerd. De stap naar het functioneel inzetten van thuishalen in de klas blijft voor vele leerkrachten nog moeilijk, zeker wanneer zij niet kunnen rekenen op de klasinterne ondersteuning van een thuis taalleerkracht. Het feit dat zij zelf de thuishalen niet beheersen, weinig voorbeeldmaterialen hebben en/of het Nederlands belangrijker vinden, liggen vaak aan de basis om thuishalen niet actief in te zetten in de klas.
- Een groot deel van de geobserveerde leerkrachten in de kleuterschool en de lagere school laat bij de eerste meting zien dat zij zo nu en dan talensensibiliserende activiteiten in de klas

organiseren. Bij de eindmeting lijkt dat meer verwaterd en zijn slechts enkele leerkrachten nog bezig met activiteiten waarbij doelgericht wordt gewerkt aan de bewustmaking rond meertaligheid, de openheid en interesse in andere talen en de kennis over verschillende talen.

- In de loop van het project zien we bij de geobserveerde leerkrachten in het kleuteronderwijs en het lager onderwijs geen noemenswaardige toename van de ouderbetrokkenheid onder invloed van het project: de meeste leerkrachten zetten ouders veeleer sporadisch in om de thuis taal in de klas binnen te brengen. De meeste geobserveerde leerkrachten kleuteronderwijs hebben ervaring met het uitnodigen van ouders om te komen voorlezen of vertellen in de klas. De inloophmomenten versterken de communicatie tussen ouders en leerkrachten. In het lager onderwijs is dit nog geen automatisme en ervaren de leerkrachten het als moeilijk om ouders bij het klasgebeuren te betrekken.

Thuis taal inzetten als hefboom bij het leerproces:

- Hulp verlenen in de thuis taal is een algemeen aanvaarde en geïnstalleerde praktijk wanneer het anderstalige nieuwkomers of taalzakkere leerlingen betreft. Al voor het Thuis taalproject lieten leerkrachten hulp in de thuis taal bij anderstalige nieuwkomers toe. Vooral in de Doelstelling A-scholen zien we dat er onder invloed van het Thuis taalproject meer ruimte gegeven wordt aan peertutoring in de eigen taal. Dit gebeurt door kinderen naast een taalgenoot te zetten of door kinderen te vragen om een taalgenoot te gaan helpen, bijvoorbeeld om instructies bij een opdracht nog eens in de thuis taal uit te leggen. Meestal verloopt deze ondersteuning zonder verdere begeleiding van de leerkracht.
- Nu en dan observeerden wij momenten waarop leerkrachten lager onderwijs gebruik maken van de thuis taal om leerlingen te ondersteunen, bijvoorbeeld door hen hardop in de thuis taal te laten reflecteren of door bewust stil te staan bij verschillen tussen de thuis taal en het Nederlands. Het gebruiken van een woordenboek of internet om een vertaling of betekenis van een woord op te zoeken in de thuis taal gebeurt maar zelden. Leerkrachten zijn zich door het Thuis taalproject bewuster geworden van de mogelijkheden die de thuis taal biedt om ondersteuning te bieden, alleen blijft de toepassing ervan nog beperkt en vraagt het van leerkrachten een blijvende alertheid.
- De rol van de Turkse leerkracht in de Doelstelling B-scholen is geëvolueerd in de loop van het Thuis taalproject. Over het algemeen is de samenwerking tussen reguliere leerkrachten en Turkse leerkracht gegroeid. Er is een betere afstemming, leerkrachten spelen beter in op elkaar omdat ze meer vertrouwd zijn met elkaars stijl en werking, er worden op voorhand betere afspraken gemaakt. De meeste leerkrachten zijn zeer tevreden over de samenwerking met de Turkse leerkracht en vinden het een meerwaarde dat de Turkse leerkracht in de klas komt helpen, enerzijds omdat leerlingen op die manier de nodige ondersteuning en aandacht krijgen, anderzijds omdat de Turkse leerkracht hen informatie kan geven over de kennis en vaardigheden van de (Turkse) kinderen in de eigen taal.

4.2 Veranderingen in opvattingen en houdingen van leerkrachten

Onderzoeksvraag 4.2

Heeft het Thuis taalproject veranderingen teweeggebracht bij de leerkrachten op het vlak van hun opvattingen en houdingen met betrekking tot taaldiversiteit en meertaligheid?

We bespreken achtereenvolgens de resultaten van de leerkrachtenbevraging met betrekking tot hun opvattingen en attitudes (4.2.1) en de kwalitatieve bevindingen uit de interviews (+ deels de vragenlijst) bij de leerkrachten (4.2.2).

4.2.1 Veranderingen in de opvattingen van leerkrachten: kwantitatieve analyse

In de in het voorjaar van 2012 afgenomen vragenlijst zijn leerkrachten en een aantal andere schoolactoren van de vier experimentele scholen en de twee controlescholen bevestigd over hun opvattingen en attitudes met betrekking tot meertaligheid en thuis talen en tot het gebruik van het Nederlands thuis en op school (zie 4.2.1.1). Bij de leerkrachten van de project scholen werd ook gepeild naar de invloed van het Thuis taalproject op hun attitudes en opvattingen (4.2.1.2).

De bevindingen hebben betrekking op het hele leerkrachtenteam. Ook hier geldt het dat we bij het vergelijken van de resultaten tussen de experimentele scholen rekening moeten houden met mogelijke vertekening gezien de lagere respons in De Marmot. We geven hieronder enkele belangrijke vaststellingen weer.

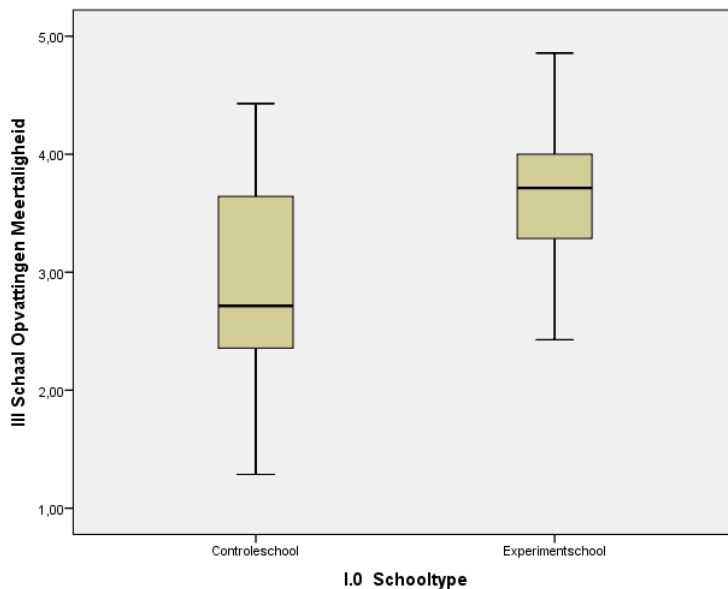
4.2.1.1 Meertalige opvattingen (alle scholen)

a) Meertalige opvattingen (schaal): controlescholen en experimentele scholen vergeleken

De opvattingen over meertaligheid van de leerkrachten hebben we meer in detail gepeild door middel van negen items (een opnoeming is te vinden in Tabel 4.15 hieronder). In de berekening van de globale schaal 'opvattingen meertaligheid' werden items 3 en 9 geschrapt. Uit de uitkomsten van de factoranalyses is immers gebleken dat alleen de zeven resterende items op een en dezelfde component laden. De beide genoemde items lieten in de betrouwbaarheidsanalyses overigens ook lagere waarden optekenen op de *Item-Total Correlation*. De interne consistentie van de zeven resterende items is voldoende hoog (*Cronbachs alfa* = 0,826). Leerkrachten die niet alle zeven items beantwoordden, werden van deze specifieke berekening uitgesloten.

Tabel 4.14 Schaal 'meertaligheid opvattingen': controlescholen vs. experimentele scholen

I.O Schooltype		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
III Schaal Opvattingen Meertaligheid	Controleschool	35	2,92	,845	,143
	Experimentele school	76	3,67	,465	,053



Figuur 4.9 Boxplot 'opvattingen meertaligheid': controlescholen vs. experimentele scholen

De gemiddelden van de controlescholen en de experimentele scholen zijn terug te vinden in Tabel 4.14 hierboven (zie ook de boxplot in Figuur 4.9). Gemiddeld scoren de leerkrachten van de experimentele scholen opmerkelijk hoger dan de leerkrachten van de controlescholen op de schaal 'meertaligheid opvattingen': 3,67 tegenover 2,92 (op een schaal van 5). Uit de t-test blijkt dat het verschil (0,75) statistisch significant is ($t = -4,947$, $df = 43,763$, $p = 0,000$).

b) Meertalige opvattingen in alle scholen: de items nader bekeken**Tabel 4.15** Meertalige opvattingen van leerkrachten: controlescholen vs. experimentele scholen (absolute cijfers, $N = 117$)

	Schooltype	Niet akkoord	Neutraal	Akkoord	Totaal
1. Allochtone kinderen moeten aangespoord worden om thuis zo veel mogelijk Nederlands te spreken.	CS	11	3	22	36
	ES	44	23	13	80
	Tot	55	26	35	116
2. Een gebrekkige kennis van het Nederlands is de belangrijkste reden waarom allochtone leerlingen minder succesvol zijn.	CS	6	6	24	36
	ES	36	13	31	80
	Tot	42	19	55	116
3. Het gebruik van thuishalen in de klas legt een goede basis voor de ontwikkeling van het Nederlands.	CS	7	14	15	36
	ES	13	26	41	80
	Tot	20	40	56	116
4. Leerlingen spreken hun thuistaal het best alleen thuis.	CS	12	9	15	36
	ES	63	13	4	80
	Tot	75	22	19	116
5. Leerlingen die een andere thuistaal spreken, moeten die taal ook op school kunnen spreken.	CS	15	12	9	36
	ES	7	8	63	78
	Tot	22	20	72	114
6. Aandacht voor de thuistaal van leerlingen neemt tijd weg voor het aanleren van het Nederlands.	CS	16	12	8	36
	ES	60	14	7	81
	Tot	76	26	15	117
7. Het is beter als een kind in één taal leert.	CS	19	9	7	35
	ES	68	11	2	81
	Tot	87	20	9	116
8. Een kind dat thuis een andere taal spreekt, heeft meer problemen met het Nederlands.	CS	14	4	18	36
	ES	47	19	15	81
	Tot	61	23	33	117
9. Het is normaal dat een kind wel eens verschillende talen mixt.	CS	2	12	22	36
	ES	1	10	70	81
	Tot	3	22	92	117

Noot: CS = controleschool; ES = experimentele school; Tot = totaal alle scholen

In de tabel hierboven (4.15) geven we de absolute cijfers weer per item en per schooltype (controleschool en experimentele school). Een vergelijking van de respondenten van de controlescholen en de experimentele scholen laat voor vijf items een significant verschil tussen beide schoolcategorieën zien (deze zijn in het vetjes gemarkeerd).

Items 1, 4 en 5 hebben specifiek betrekking op het talengebruik (thuis taal en Nederlands) thuis en op school. Meer dan de helft van de leerkrachten in de experimentele scholen (44/80) vindt niet dat allochtone kinderen moeten aangespoord worden om thuis zo veel mogelijk Nederlands te spreken. Meer dan de helft van de leerkrachten uit de controlescholen gaat daar wel mee akkoord (22/36). Het merendeel van de leerkrachten in de experimentele scholen is ook niet van mening dat leerlingen hun thuishalen het best alleen thuis spreken (63/80); in de controlescholen gaat slechts een derde (12/36) van de leerkrachten daar niet mee akkoord. De meerderheid (63/78) van de teams

in de experimentele scholen gaat akkoord met de uitspraak dat anderstalige leerlingen hun thuistaal ook op school moeten kunnen spreken; daartegenover onderschrijft maar een vierde (9/36) van de leerkrachten uit de controlescholen deze stelling.

Items 2 en 8 houden specifiek verband met de relatie tussen schoolsucces en (thuis)taal. Twee derde (24/36) van de leerkrachten uit de controlescholen ziet gebrekkige kennis van het Nederlands als de voornaamste reden waarom allochtone leerlingen minder succesvol zijn; in de experimentele scholen is dat minder dan de helft (31/80). Een meerderheid van leerkrachten uit de experimentele scholen (47/81) ziet het anderstalig zijn van kinderen niet per definitie als een probleem voor het leren van het Nederlands; in de controlescholen ligt dit cijfer beneden de helft van de totale groep leerkrachten (14/36).

Items 6, 7 en 9 laten ook enig verschil vermoeden maar vanwege de lage aantallen is de gemaakte vergelijking onvoldoende betrouwbaar. De meeste leerkrachten in zowel de controlescholen als de experimentele scholen beschouwen code-mixing in de taalontwikkeling van tweetalige kinderen als een normaal verschijnsel (item 9).

Alleen item 3 ten slotte toont geen significant verschil tussen de twee schooltypes. De helft van de leerkrachten uit de experimentele scholen (41/80) is van mening dat het gebruik van de thuistalen in de klas een goede basis legt voor de ontwikkeling van het Nederlands, maar ook in de controlescholen zijn niet weinig leerkrachten deze opinie toegedaan (15/36).

Op basis van de schaalgemiddelden per item van de experimentele scholen geven we hieronder een rangorde van opvattingen (het eerste cijfer is het gemiddelde (op een schaal van 5) voor de leerkrachten van de experimentele scholen, het tweede cijfer slaat op de controlescholen).

Rangorde van opvattingen met betrekking tot meertaligheid en thuistalen in de experimentele scholen:

1. Item 7: Het is beter als een kind in één taal leert (gespiegeld) (4,06 / 3,46)
2. Item 9: Het is normaal dat een kind wel eens verschillende talen mixt (4,04 / 3,64)
3. Item 5: Leerlingen die een andere thuistaal spreken, moeten die taal ook op school kunnen spreken (3,87 / 2,86)
4. Item 4: Leerlingen spreken hun thuistaal het best alleen thuis (gespiegeld) (3,84 / 2,89)
5. Item 6: Aandacht voor de thuistaal van leerlingen neemt tijd weg voor het aanleren van het Nederlands (gespiegeld) (3,73 / 3,28)
6. Item 3: Het gebruik van thuistalen in de klas legt een goede basis voor de ontwikkeling van het Nederlands (3,53 / 3,39)
7. Item 1: Allochtone kinderen moeten aangespoord worden om thuis zo veel mogelijk Nederlands te spreken (gespiegeld) (3,50 / 2,61)
8. Item 8: Een kind dat thuis een andere taal spreekt, heeft meer problemen met het Nederlands (gespiegeld) (3,47 / 2,86)
9. Item 2: Een gebrekkige kennis van het Nederlands is de belangrijkste reden waarom allochtone leerlingen minder succesvol zijn (gespiegeld) (3,06 / 2,39).

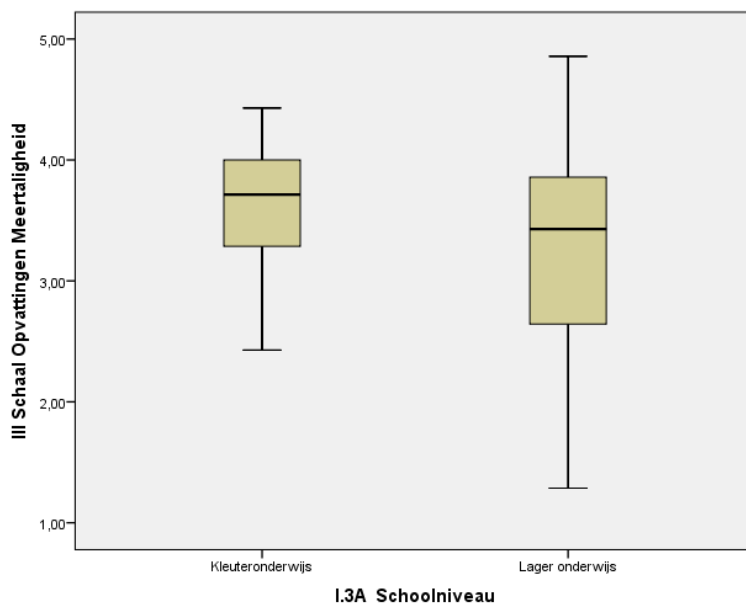
Uit deze rangorde kunnen we deduceren dat de leerkrachten van de experimentele scholen het gebruik van thuis talen op school en meertaligheid in het leerproces betrekkelijk goed hebben aanvaard. Bij de collega's van de controlescholen liggen de scores doorgaans een stuk lager. Wat betreft het gebruik van het Nederlands in de thuisomgeving (item 1) en de relatie tussen tweetaligheid en schoolsucces (items 8 en 2) zijn de meertalige overtuigingen minder uitgesproken in de experimentele scholen, maar ook hier neigen de leerkrachten uit de controlescholen veel meer naar een afwijzende stellingname.

c) Meertalige opvattingen in alle scholen (schaal): kleuteronderwijs en lager onderwijs vergeleken

Tabel 4.16 Schaal 'opvattingen meertaligheid' in alle scholen: kleuteronderwijs vs. lager onderwijs

	I.3A Schoolniveau	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
III Schaal Opvattingen Meertaligheid	Kleuteronderwijs	42	3,62	,512	,079
	Lager onderwijs	55	3,27	,810	,109

Noot: Leerkrachten die een functie uitoefenen in zowel het kleuteronderwijs als het lager onderwijs zijn niet opgenomen.



Figuur 4.10 Boxplot 'opvattingen meertaligheid': kleuteronderwijs vs. lager onderwijs

De leerkrachten van het kleuteronderwijs scoren op de schaal 'opvattingen meertaligheid' wat hoger dan de leerkrachten van de lagere school, zoals is af te lezen uit Tabel 4.16 en Figuur 4.10 hierboven. Het resultaat van de t-test laat zien dat het verschil statistisch significant is ($t = 2,633$, $df = 92,131$, $p = 0,010$). De leerkrachten van het kleuteronderwijs lijken dus meer overtuigd te zijn van de waarde van thuis talen en meertaligheid dan hun collega's uit het lager onderwijs.

Tabel 4.17 Schaal 'opvattingen meertaligheid' in de experimentele scholen: kleuteronderwijs vs. lager onderwijs

I.3A Schoolniveau		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
III Schaal Opvattingen Meertaligheid	Kleuteronderwijs	28	3,66	,484	,0915
	Lager onderwijs	38	3,68	,446	,072

Tabel 4.18 Schaal 'opvattingen meertaligheid' in de controlescholen: kleuteronderwijs vs. lager onderwijs

I.3A Schoolniveau		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
III Schaal Opvattingen Meertaligheid	Kleuteronderwijs	14	3,54	,575	,154
	Lager onderwijs	17	2,35	,682	,165

Wanneer we echter de vergelijking tussen de leerkrachten van het kleuteronderwijs en die van het lager onderwijs beperken tot de experimentele scholen (zie Tabel 4.17 hierboven), is er amper verschil tussen de twee onderwijsniveaus merkbaar. De gemiddelden (3,66 tegenover 3,68) zijn nagenoeg gelijk ($t = -0,116$, $df = 64$, $p = 0,908$). In de controlescholen (Tabel 4.18) is er wel een duidelijk significant verschil ($t = 5,176$, $df = 29$, $p = 0,000$).

Op het niveau van het kleuteronderwijs is er tussen de opvattingen van de leerkrachten van de experimentele scholen en die van de controlescholen geen significant verschil ($t = 0,726$, $df = 40$, $p = 0,472$). Bij de leerkrachten van de lagere school is er wel een markant verschil (3,68 in de projectscholen versus 2,35 in de controlescholen) dat significant is ($t = -8,583$, $df = 53$, $p = 0,000$).

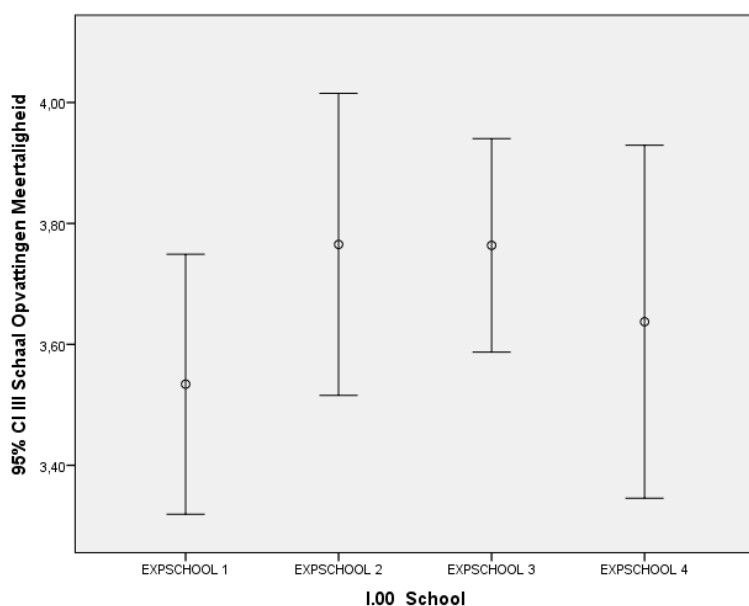
Met andere woorden, het verschil in meertalige opvattingen tussen de leerkrachten van de experimentele scholen en die van de controlescholen situeert zich in het lager onderwijs. In het kleuteronderwijs staan de leerkrachten van beide schoolcategorieën ongeveer even positief tegenover meertaligheid. Dit is een aanwijzing voor de constatering dat het Thuis taalproject het meest invloed heeft uitgeoefend op de opvattingen en attitudes van leerkrachten in het lager onderwijs.

d) Opvattingen meertaligheid (schaal): vergelijking van experimentele scholen

Tabel 4.19 Opvattingen meertaligheid: gemiddelden experimentele scholen

Dependent Variable: III Schaal Opvattingen Meertaligheid

I.00 School	Mean	Std. Deviation	N
DE OTTER	3,53	,497	23
DE EEKHOORN	3,77	,433	14
DE BEVER	3,76	,437	26
DE MARMOT	3,64	,483	13
Total	3,67	,465	76



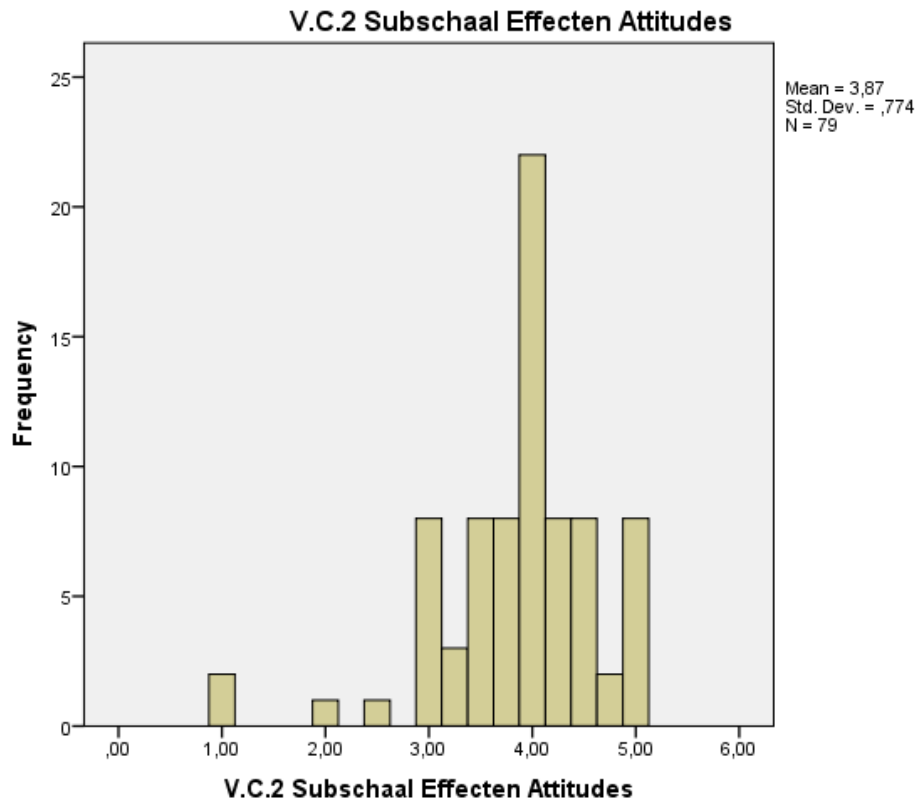
Figuur 4.11 Error bar grafiek 'opvattingen meertaligheid': gemiddelden experimentele scholen

Noot: Expschool 1 = De Otter, Expschool 2 = De Eekhoorn, Expschool 3 = De Bever, Expschool 4 = De Marmot.

In Tabel 4.19 hierboven staan de gemiddelde meertalige opvattingen (schaal) van de bevraagde leerkrachten voor elke experimentele school weergegeven. De gemiddelden tussen de vier scholen liggen dicht bij elkaar. De F-test (variantieanalyse) geeft dan ook aan dat het globale verschil niet significant is ($F = 1,233$, $df = 3$, $p = 0,304$). Met andere woorden, wat betreft de opvattingen over meertaligheid verschillen de leerkrachtenteams van de vier projectscholen niet van elkaar (zie Figuur 4.11).

4.2.1.2 Effecten van het Thuismaalproject op de attitudes tegenover meertaligheid van de leerkrachten (experimentele scholen)

a) Effect van het Thuismaalproject op de opvattingen van leerkrachten (schaal)



Figuur 4.12 Histogram: Effect Thuismaalproject op attitudes meertaligheid leerkrachten ($n = 79$)

Het effect van het Thuismaalproject op de opvattingen van leerkrachten hebben we proberen te achterhalen op basis van vier items (zie Tabel 4.20 hieronder voor meer details). De gebruikte Likertschaal (5 punten) varieert tussen 'absoluut niet akkoord' en 'volledig akkoord'. Op basis van deze items werd een schaal 'attitudes' berekend. Leerkrachten die niet alle vier items invulden, werden uit de berekening geweerd.

De gemiddelden van de leerkrachten zijn weergegeven in Figuur 4.12 hierboven. De leerkrachten van de experimentele scholen geven een positief effect aan van het project op hun attitudes ten aanzien van meertaligheid ($M = 3,87$, $SD = 0,774$, $n = 79$). De leerkrachten lijken dus gemiddeld gesproken akkoord te gaan met de stelling dat het project positieve veranderingen heeft teweeggebracht in hun attitudes en opvattingen ten aanzien van meertaligheid. De groep van leerkrachten die hierin helemaal geen veranderingen ziet, is zeer beperkt.

b) Effect van het Thuis taalproject op de attitudes van leerkrachten (items)**Tabel 4.20** Effecten Thuis taalproject op attitudes van leerkrachten per item (absolute cijfers, 3-puntenschaal, $n = 81$)

	Niet akkoord	Neutraal	Akkoord	Totaal	Missing
2.1 Ik ben me meer bewust van de talige diversiteit in mijn klas.	6	9	64	79	2
2.2 Ik heb een grotere waardering voor de meertaligheid van mijn leerlingen.	5	12	62	79	2
2.3 Ik sta nu positiever ten aanzien van taaldiversiteit op school.	7	20	54	81	0
2.4 Ik ben beter geïnformeerd over de voordelen van meertaligheid.	5	20	56	81	0

Noot: Missing = geen antwoord of niet van toepassing.

Tabel 4.21 Effecten Thuis taalproject op attitudes van leerkrachten: gemiddelden per item ($n = 81$)

	Item V-C.2.1	Item V-C.2.2	Item V-C.2.3	Item V-C.2.4
N Valid	79	79	81	81
Missing	2	2	0	0
Mean	3,91	3,96	3,75	3,84
Median	4,00	4,00	4,00	4,00
Minimum	1	1	1	1
Maximum	5	5	5	5

De bovenstaande twee tabellen (4.20 en 4.21) laten zien op welke vlakken het Thuis taalproject tot positieve veranderingen heeft geleid in de houdingen van de bevroegde leerkrachten.

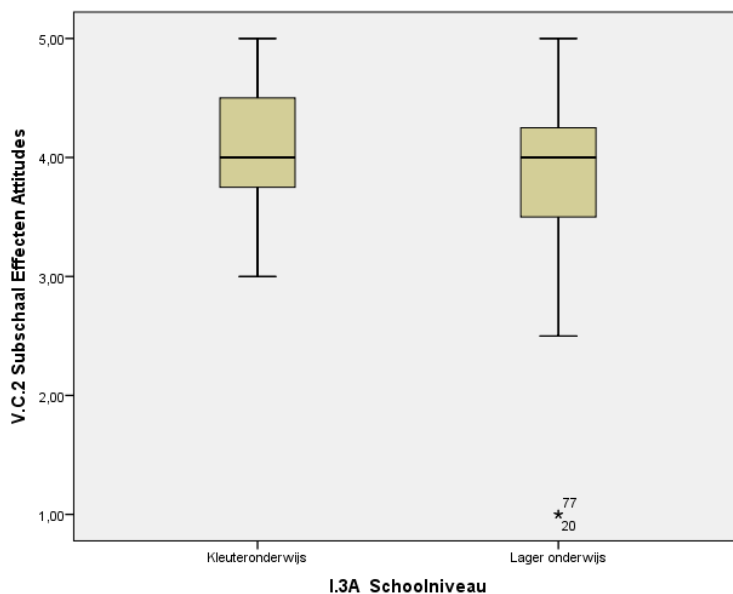
Zowel op basis van de gemiddelden in Tabel 4.21 als de cijferverdeling in Tabel 4.20 kunnen we constateren dat het merendeel van de leerkrachten op alle vlakken een positieve verandering in hun percepties toeschrijft aan het Thuis taalproject. Het leeuwenaandeel van de leerkrachten is zich meer bewust geworden van de talige diversiteit in hun klas (64 van de 79 leerkrachten) en heeft ook een grotere waardering dan voorheen voor de meertaligheid van hun leerlingen (62/79). Veel leerkrachten staan ook positiever ten aanzien van de taaldiversiteit op school en voelen zich beter geïnformeerd over de voordelen van meertaligheid. In de laatste twee items klinkt wat minder overtuiging door (zie het relatief hogere aantal neutraal-antwoorden). Een mogelijke verklaring is dat deze topics wat verder van de directe klaspraktijk staan. Het kan echter ook zijn dat sommige leerkrachten oordelen dat het Thuis taalproject hen op dat vlak minder heeft bijgebracht

(bijvoorbeeld, omdat ze veronderstellen dat ze deze houding al hadden of omdat ze vooraf al goed geïnformeerd waren).

c) Effect van het Thuisstaalproject op attitudes leerkrachten: kleuteronderwijs versus lager onderwijs

Tabel 4.22 Effect Thuisstaalproject op attitudes leerkrachten: kleuteronderwijs versus lager onderwijs

I.3A Schoolniveau		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
V.C.2 Subschaal Effecten Attitudes	Kleuteronderwijs	29	4,03	,599	,111
	Lager onderwijs	42	3,80	,858	,132



Figuur 4.13 Boxplot Effect Thuisstaalproject op attitudes leerkrachten: KO versus LO (experimentele scholen)

In Tabel 4.22 is het gemiddelde effect van het Thuisstaalproject op de globale houding van leerkrachten in de klas weergegeven per onderwijsniveau. Wanneer we de gemiddelden van de leerkrachten van het kleuteronderwijs vergelijken met die van het lager onderwijs, zien we een klein verschil in het voordeel van het kleuteronderwijs. Het is echter statistisch niet significant ($t = 1,239$, $df = 69$, $p = 0,220$). Kortom, de leerkrachten van het kleuteronderwijs en die van het lager onderwijs schatten de effecten van het project op hun attitudes ten opzichte van meertaligheid eender in. In de boxplot (Figuur 4.13 hierboven) zien we in het lager onderwijs wel een paar uitbijters met een duidelijk afwijkende mening; dit zijn leerkrachten die geen effect op hun attitudes aangeven.

Tabel 4.23 Effecten Thuis taalproject op opvattingen van leerkrachten per item: kleuteronderwijs vs. lager onderwijs (absolute cijfers, 3-puntenschaal, $n = 81$)

	Onderwijsniveau	Niet akkoord	Neutraal	Akkoord	Totaal
2.1 Ik ben me meer bewust van de talige diversiteit in mijn klas.	KO	0	4	25	29
	LO	5	5	32	42
2.2 Ik heb een grotere waardering voor de meertaligheid van mijn leerlingen.	KO	0	6	23	29
	LO	4	5	33	42
2.3 Ik sta nu positiever ten aanzien van taaldiversiteit op school.	KO	1	8	20	29
	LO	4	9	29	42
2.4 Ik ben beter geïnformeerd over de voordelen van meertaligheid.	KO	0	8	21	29
	LO	3	11	28	42

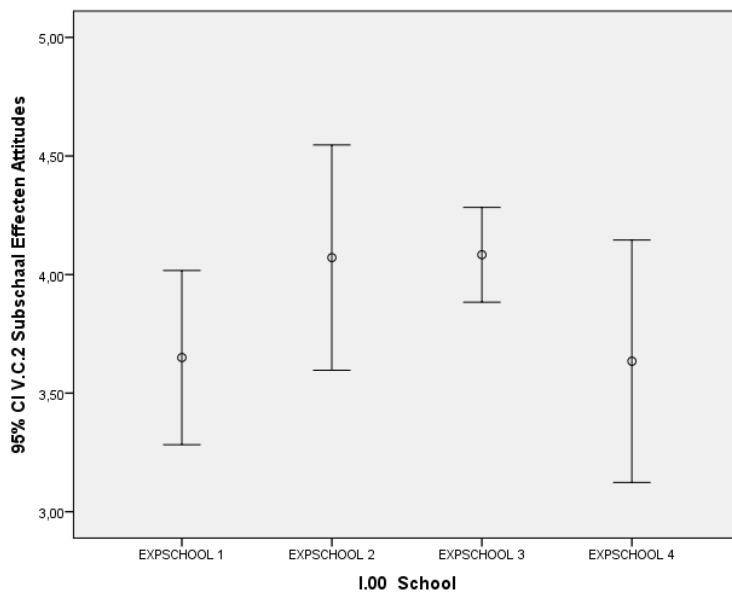
In Tabel 4.23 hierboven zijn de inschattingen met betrekking tot het effect op de attitudes apart weergegeven voor de leerkrachten van het kleuteronderwijs en de leerkrachten van het lager onderwijs (de gegeven cijfers zijn absoluut). Grote verschillen tussen de items zijn er niet op te tekenen. Het aantal leerkrachten dat zich meer bewust is van de talige diversiteit in de klas en zich beter geïnformeerd voelt over de voordelen van meertaligheid ligt wat lager in het lager onderwijs. In het oog springt dat in het kleuteronderwijs, op één respondent na, niemand vindt dat het Thuis taalproject geen invloed heeft gehad op hun percepties van taaldiversiteit. Onder de leerkrachten van de lagere school is er voor elk aspect telkens wel een kleine groep 'dissidenten' te bespeuren.

d) Effect van het Thuis taalproject op opvattingen van leerkrachten: verschillen tussen experimentele scholen

Tabel 4.24 Effect Thuis taalproject op attitudes leerkrachten: gemiddelden per experimentele school

Dependent Variable: V.C.2 Subschaal Effecten Attitudes

I.00 School	Mean	Std. Deviation	N
DE OTTER	3,65	,890	25
DE EEKHOORN	4,07	,823	14
DE BEVER	4,08	,505	27
DE MARMOT	3,63	,845	13
Total	3,87	,774	79



Figuur 4.14 Error bar grafiek Effect Thuis taalproject op attitudes leerkrachten: gemiddelden experimentele scholen

Noot: Expschool 1 = De Otter, Expschool 2 = De Eekhoorn, Expschool 3 = De Bever, Expschool 4 = De Marmot.

In de tabel hierboven (4.24) zijn de gemiddelde effecten op de attitudes van leerkrachten per experimentele school opgenomen. Op het eerste gezicht is er enige variatie tussen de scholen, waarbij De Bever en De Eekhoorn er iets bovenuit steken (zie Figuur 4.14). De variantieanalyse laat echter zien dat het globale verschil statistisch niet significant is ($F = 2,167$, $df = 3$, $p = 0,099$). Anders gezegd, er is geen verschil tussen de projectscholen wat betreft de gerapporteerde impact van het Thuis taalproject op de attitudes van leerkrachten.

Tabel 4.25 Effecten Thuis taalproject op opvattingen van leerkrachten per item en per experimentele school (absolute cijfers, 3-puntenschaal, $n = 81$)

	Exp. School	Niet akkoord	Neutraal	Akkoord	Totaal
2.1 Ik ben me meer bewust van de talige diversiteit in mijn klas.	OTT	2	6	17	25
	EEK	1	2	11	14
	BEV	2	1	24	27
	MAR	1	0	12	13
	Tot	6	9	64	79
2.2 Ik heb een grotere waardering voor de meertaligheid van mijn leerlingen.	ORR	2	7	16	25
	EEK	1	2	11	14
	BEV	1	2	24	27
	MAR	1	1	11	13
	Tot	5	12	62	79
2.3 Ik sta nu positiever ten aanzien van taaldiversiteit op school.	OTT	4	9	13	26
	EEK	1	5	8	14
	BEV	0	3	25	28
	MAR	2	3	8	13
	Tot	7	20	54	81
2.4 Ik ben beter geïnformeerd over de voordelen van meertaligheid.	OTT	2	8	16	26
	EEK	1	2	11	14
	BEV	0	7	21	28
	MAR	2	3	8	13
	Tot	5	20	56	81

Hierboven zijn de antwoorden van de leerkrachten op de vraag naar het effect op hun attitudes per school en per item in één tabel verzameld (Tabel 4.25). Alles bijeengenomen zien we ongeveer dezelfde verdeling van antwoorden voor elk item. Wel is het aandeel van leerkrachten dat telkens een neutraal antwoord heeft aangekruist wat groter in De Otter. Bijvoorbeeld, voor ruim een op de drie leerkrachten (9/26) in deze school is het niet duidelijk of het Thuis taalproject wel een effect heeft gehad op hun houding ten aanzien van taaldiversiteit op school; en vier leerkrachten ervaren zelfs helemaal geen effect. Ook in De Eekhoorn is deze tendens zichtbaar: vijf leerkrachten zijn niet zeker of hun houding jegens taalverscheidenheid in de school positiever is geworden als gevolg van het project. Mogelijkerwijs vinden deze leerkrachten van De Otter en De Eekhoorn dat ze op dit terrein al een voorsprong hadden tegenover de andere scholen. Een kwart van het leerkrachtenteam van De Bever lijkt ten slotte dan weer te twijfelen aan het effect van het project op hun beter geïnformeerd zijn over de voordelen van meertaligheid.

4.2.1.3 Samenvatting

Hieronder geven we puntsgewijs de voornaamste bevindingen weer uit het kwantitatieve onderzoek naar opvattingen van leerkrachten en het mogelijke effect daarop van het Thuis taalproject.

Meertalige opvattingen van leerkrachten in de experimentele scholen en de controlescholen

- Leerkrachten in de experimentele scholen hebben gemiddeld een positievere opvatting tegenover meertaligheid en thuistalen dan de leerkrachten in de controlescholen.
- De positieve houding in de leerkrachtenteams van de experimentele scholen blijkt vooral uit de opvattingen over het gebruik van thuistalen in de school en de thuisomgeving.
- Wat betreft het gebruik van het Nederlands in de thuisomgeving (item 1) en de relatie tussen tweetaligheid en schoolsucces (items 8 en 2) zijn de meertalige overtuigingen minder uitgesproken in de experimentele scholen.
- De leerkrachten van het kleuteronderwijs lijken meer overtuigd te zijn van de waarde van thuistalen en meertaligheid dan hun collega's uit het lager onderwijs.
- Het verschil in meertalige opvattingen tussen de leerkrachten van de experimentele scholen en die van de controlescholen situeert zich echter in het lager onderwijs. In het kleuteronderwijs staan de leerkrachten van beide schoolcategorieën ongeveer even positief tegenover meertaligheid. Dit is een aanwijzing voor de constatering dat het Thuis taalproject het meest invloed heeft uitgeoefend op de opvattingen en attitudes van leerkrachten in het lager onderwijs.
- Wat betreft de opvattingen over meertaligheid verschillen de leerkrachtenteams van de vier project scholen niet van elkaar.

Effecten van het Thuis taalproject op de attitudes tegenover meertaligheid van de leerkrachten

- De leerkrachten in de experimentele scholen gaan akkoord met de stelling dat het Thuis taalproject positieve veranderingen heeft teweeggebracht in hun attitudes en opvattingen ten aanzien van meertaligheid. De groep van leerkrachten die hierin helemaal geen veranderingen ziet, is zeer beperkt.
- Het merendeel van de leerkrachten ziet op alle vlakken een positieve verandering in hun attitudes en percepties. Leerkrachten zijn zich vooral meer bewust geworden van de talige diversiteit in hun klas en hebben ook een grotere waardering dan voorheen voor de meertaligheid van hun leerlingen.
- De leerkrachten van het kleuteronderwijs en die van het lager onderwijs schatten de effecten van het project op hun attitudes ten opzichte van meertaligheid ongeveer gelijk in. In de lagere school is er een kleine groep leerkrachten met een afwijkende mening: voor hen heeft het Thuis taalproject op dit gebied geen positieve invloed gehad.
- Er is geen verschil tussen de project scholen wat betreft de gepercipieerde impact van het Thuis taalproject op de attitudes van leerkrachten. Wel is het zo dat een aantal leerkrachten in De Otter en De Eekhoorn twijfels heeft over het effect van het project op hun houding ten opzichte van taaldiversiteit.

4.2.2 Veranderingen in de opvattingen van leerkrachten: kwalitatieve analyse

In de interviews geven leerkrachten van de derde kleuterklas tot en met het derde leerjaar van de lagere school meestal impliciet hun opvattingen mee over meertaligheid en de rol van thuis taal op school. Wanneer er tijdens de interviews expliciet werd gevraagd naar de percepties van leerkrachten, kwam niet altijd een duidelijk antwoord. Soms zijn leerkrachten zich niet bewust van de veranderingen in hun denken of in hun attitudes, hebben ze hier nog niet bij stilgestaan of zijn

veranderingen bijna ongemerkt hun denkbeelden binnengeslopen, wat het moeilijk maakt om dit te verwoorden in een interview. Uit de vele interviews distilleren we een aantal lijnen, waarmee we een beeld schetsen van de heersende opvattingen die bij een deel van de leerkrachten leven. Hierbij willen we opmerken dat de interviews een smaller beeld geven van de percepties die leven in de projectscholen dan de vragenlijst die bij alle leerkrachten van het team is afgenomen (zie 4.2.1 hierboven). Enkele keren hebben we ook geput uit reacties op open vragen van de leerkrachtenvragenlijst. We hebben de respondenten namelijk gevraagd om – vrijblijvend – mogelijke veranderingen die niet (expliciet) in de vragen zijn opgenomen kort in eigen woorden te omschrijven.

4.2.2.1 Kleuteronderwijs

a) Een positieve basishouding ten aanzien van de thuis taal

Alle geobserveerde kleuterjuffen geven in de interviews aan dat zij al voor het Thuis taalproject de thuis taal toelieten in de klas omdat zij dat belangrijk vonden. Dat blijkt ook uit de resultaten van het vooronderzoek (zie Bultynck & Sierens, 2008). Voor hen heeft het project op dat vlak weinig veranderd. Velen zeggen ook dat zij nooit zouden willen werken in een school waar thuis talen verboden of niet gewaardeerd worden. Voor een aantal kleuterjuffen is het ook een bewuste keuze om in een school met een zeer diverse leerlingenpopulatie te werken. De meeste kleuterjuffen vertrekken van een kindgerichte benadering in de klas en vinden het dan ook evident dat zij de thuis taal van de kinderen waarderen als een deel van wie zij zijn. De meeste geobserveerde leerkrachten vinden dan ook dat de focus niet de hele tijd op taal moet liggen, maar een geïntegreerd deel is van wat in de klas aan bod komt. Door de thuis taal toe te laten in de klas, vinden zij dat ze kinderen meer kansen geven om zich te uiten, om hen vrijuit te laten spelen en zich verder te ontwikkelen op verschillende vlakken. Zij merken dat kinderen meer spreekdurf ontwikkelen als de thuis taal toegelaten is en vinden dat je als leerkracht beter kan inspelen op wat een leerling inbrengt. De leerkrachten die we interviewden, houden het veilig klimaat in de klas, het welbevinden en de betrokkenheid van de kinderen hoog in het vaandel, en vinden daarom dat thuis taal niet verboden kan worden in een kleuterklas.

'Ik heb nooit een probleem van thuis taal gemaakt. Als een kind niet kan in het Nederlands en wel in de thuis taal, dan weet je tenminste wat hij bedoelt en kan je daar op inspelen, terwijl anders niet. Als ze enkel Nederlands mogen spreken en ze kunnen het niet, dan durven ze niet meer.' (interview leerkracht K2-K3, De Marmot)

'Vroeger dacht ik: ze krijgen door hun thuis taal een taalachterstand. Maar nu, ze kunnen de andere taal beter, wie weet worden ze later vertaler-tolk (...) Kinderen kiezen er zelf niet voor [om meertalig te zijn], ze moeten kansen krijgen' (interview leerkracht K3, De Bever)

b) Geen trendbreuk in de kleuterklassen

Voor het Thuis taalproject van start ging, voerden de Doelstelling A-scholen (De Bever en De Marmot) nog een 'enkel Nederlands' beleid. Het Thuis taalproject bracht voor de geobserveerde leerkrachten van het kleuteronderwijs geen grote veranderingen omdat zij in hun dagelijkse klaspraktijk de

thuis taal meestal al positief stonden ten aanzien van de thuis taal en dit oogluikend toelieten in de klas, ook al ging dat in tegen het 'officiële' taalbeleid van de school. De geïnterviewde kleuterjuffen van De Bever zeggen dat het project hen meer duidelijkheid heeft gegeven: ze voelen zich meer gesteund omdat nu duidelijk is wat kan en wat mag. Bovendien geeft het een goed gevoel te weten dat het hele team dezelfde koers vaart: *'Je staat niet alleen, je weet je gesteund door collega's'*, aldus één van de leerkrachten. Het toelaten van de thuis taal heeft een positiever klimaat op de school gebracht en versterkt ook het positief gevoel van de leerkrachten: *'Ik moet niet meer de boze juf zijn'*, zo zegt één van de kleuterjuffen.

In De Marmot ging de start van het Thuis taalproject gepaard met de start van een nieuw kleuterteam. Leerkrachten bij wie de thuis taal niet mocht, zijn uit de school vertrokken. Voor de nieuwe kleuterjuffen, die al overtuigd waren van het belang van de thuis taal, was het project een continuering en bevestiging van wat zij al gewoon waren en hoe zij dachten.

'Ik heb dat nooit gedaan van in uw taal [niet] praten. Ik heb de kinderen ook altijd even serieus genomen of iets anders. Dat was hier niet.' (interview leerkracht K2-K3, De Marmot)

Ook de geobserveerde kleuterjuffen in de Doelstelling B-scholen, De Otter en De Eekhoorn, zien in het project een bekrachtiging van hun eigen percepties over meertaligheid. Eén leerkracht van De Otter zegt dat het project alles explicieter heeft gemaakt maar nu niks heeft veranderd in haar denken. In De Otter waren een aantal leerkrachten aanvankelijk kritisch ten aanzien van het Thuis taalproject, en vooral ten aanzien van Doelstelling B: er leefde sterk het gevoel dat er weer iets nieuws bijkwam, er waren veel vragen over de noodzaak om de alfabetisering in het Turks in het curriculum in te bedden. Deze weerstanden bestonden zowel in het kleuteronderwijs als in het lager onderwijs. Dit heeft volgens de leerkrachten met wie we spraken weinig impact gehad op de manier waarop zij over meertaligheid op school nadachten. Wel geven enkele kleuterjuffen aan dat het omgaan met meertaligheid voor hen makkelijker is dan voor hun collega's in de lagere school, die meer onder druk staan van leerplannen en eindtermen.

c) Soms frustratie

Een aantal kleuterleidsters zegt dat ze soms nog worstelen met het informele taalgebruik in de klas. Het feit dat zij niet alles kunnen volgen van wat kinderen onder elkaar spontaan vertellen, vinden ze frustrerend. Eén leerkracht zegt dat ze zich soms een vreemde eend in de bijt voelt in haar klas. De kleuterjuffen halen ook aan dat ze graag zouden willen begrijpen wat kinderen onder elkaar – of soms ook aan hen – vertellen zodat ze hierop kunnen inspelen.

'Wat ik wel heb, J., die komt gewoon praten tegen mij [in het Slowaaks]. Ik versta er niets van, hè. Dat wel. Maar niet omdat ze iets wil doen. Ik versta 't niet. Ze vertelt maar gewoon tegen mij en ik van ja, en dan probeer ik J. [een ander Slowaakssprekend meisje] erbij te halen maar J. kan het niet vertalen of ze wil het niet? Dat weet ik niet. Maar ik denk dat het niet gaat. Ik weet het niet. Zij vertelt tegen mij. Ik probeer begripvol te kijken. Ze probeert het mij te tonen maar dat is dan moeilijk omdat ge niet altijd kunt blijven zeggen van 'ik begrijp het niet'. Ge kunt dat wel blijven zeggen maar ik denk dat dat niet leuk is op den duur. Op den duur hebben ze zoiets van allez wat is dat hier? Daar kan ik niet veel aan veranderen.' (interview leerkracht K2-K3, De Marmot)

Het feit dat doelstelling B zich beperkt tot de Turkssprekende kinderen, vinden de meeste leerkrachten een nadeel. Zij vinden dat idealiter alle thuishalen aan bod zouden moeten komen.

'Jammer dat het vooral naar Turkssprekenden is gericht. Vind ik heel jammer en soms moeilijk te verantwoorden naar buitenstaanders toe bijvoorbeeld. Hier komt dat goed van pas, maar waarom zij en wij niet? In realiteit zou je dat voor iedereen moeten doen. Praktisch gezien kan het bijna niet om je naar iedereen te richten [Doelstelling B], daarom heb ik schrik dat het op termijn zal verwateren' (interview leerkracht K2-K3, De Otter)

Ook in de vragenlijst zagen verscheidene leerkrachten uit het kleuteronderwijs van dezelfde school de eenzijdige focus op het Turks als een belemmering voor het Thuis taalproject:

'Project richt vooral tot Turkse taal' (leerkracht K1, De Otter)

'Wat met de vele andere talen in de klas?' (leerkracht K2, De Otter)

'Was nu Turks! Ook veel andere talen. Andere vielen uit de boot. Ik kan geen Turks, Slovaaks, Bulgaars, Russisch, Armeens, Arabisch, Filipijns, Ghanees, Spaans.' (zorgleerkracht KO, De Otter)

4.2.2.2 Lager onderwijs

Voor de leerkrachten lager onderwijs liggen de kaarten enigszins anders dan voor de kleuterjuffen in de projectscholen. Bij de start van het Thuis taalproject heerste aanvankelijk meer scepsis onder de leerkrachten van het lager onderwijs, vooral wat betreft Doelstelling B. De meeste geïnterviewde leerkrachten zijn het ermee eens dat de thuishal een plaats moet krijgen op school: op informele momenten, op de speelplaats, om kinderen te helpen (zie 4.1). Sommige leerkrachten geven in het interview aan dat zij aanvankelijk niet overtuigd waren om thuishalen een meer prominente plaats te geven op school, anderen zijn hierover minder expliciet, maar duidelijk is dat in de lagere school aanvankelijk meer drempels bestonden om het Thuis taalproject te implementeren dan in de kleuterschool. Gaandeweg zijn de attitudes van de leerkrachten lager onderwijs positiever geworden, doordat zij ervaringen konden opdoen met meertaligheid in de klas, kleine successen boekten en de nodige achtergrondinformatie en begeleiding hierrond kregen (zie Hoofdstuk 5).

a) Meer openheid ten aanzien van meertaligheid

De meeste geobserveerde leerkrachten in zowel de Doelstelling A- als de Doelstelling B-scholen vinden dat het Thuis taalproject ongetwijfeld goed is voor het welbevinden van de leerlingen: zij ondervinden dat kinderen zich thuis voelen op school omdat de thuishal er toegelaten is, dat er een meer gemoedelijke sfeer is op school, dat de spreekangst van sommige kinderen is verminderd (zie ook 3.1 en 3.2). Vooral voor leerkrachten in de Doelstelling A-scholen, die vroeger nog hebben ervaren hoe het Nederlands op school verboden werd, is het een verademing om in een positievere sfeer te kunnen werken. Een leerkracht van De Bever getuigt:

'We waren echt gelijk dat ge zegt de politie. 'Zwijgen! Nederlands praten!' Ge keert uw rug en ze waren weer in het Turks bezig. En op den duur negeer je dat dan ook een beetje als leerkracht. Nu hebt ge zoiets van goh, laat ze maar doen. Ah ja, ge kunt toch moeilijk een hele tijd de politieman gaan spelen. Dat geeft u ook geen fijn gevoel.' (interview leerkracht L1, De Bever)

Voor de meeste geïnterviewde leerkrachten betekende de start van het Thuis taalproject een stap in het onzekere. Enerzijds was er in sommige scholen het gevoel dat de beslissing om in het project mee te stappen niet van hen kwam en hen werd opgelegd. Anderzijds ging de verandering ook gepaard met een gevoel van onzekerheid en de angst om bepaalde gewoontes los te laten. Eén leerkracht vertelt dat ze schrik had dat het 'een wirwar van talen zou worden in haar klas':

'Ik zal ze niet meer verstaan als ze allemaal in hun eigen taal bezig zijn. Ik zal er geen controle meer over hebben. Maar dat valt al bij al heel goed mee' (interview leerkracht L2, De Bever)

Een andere leerkracht vertelt dat het soms een raar gevoel geeft dat je als leerkracht in een hoekje wordt geduwd omdat je niet kan volgen waarover de kinderen onder elkaar aan het spreken zijn.

'Ge zijt uw controle kwijt. Daar was ik wel wat bang voor en nu nog altijd soms een beetje. Ik denk dat dat wel iets is dat wat blijft. Ik durf nu niet voor alle collega's praten maar ik denk dat nog collega's dat denken, soms dat gevoel hebben.' (interview leerkracht L1, De Bever)

Een reactie van een leerkracht in de vragenlijst bevestigt dit gevoel van uitsluiting soms:

'Op uitstap spreken kinderen hun thuis taal en ik versta dat niet!' (vragenlijst leerkracht L2, De Bever)

Aanvankelijke weerstanden en twijfels kunnen leerkrachten voor een stuk ombuigen tot motivatie doordat zij dagelijks ervaren hoe het is om met meertaligheid in de klas en daarbuiten om te gaan. Een aantal leerkrachten zeggen dat zij nu bewuster omgaan met meertaligheid in de klas en meer openstaan voor mensen met een andere taalachtergrond.

'Mijn visie naar anderstaligen heeft het project veranderd. Voordien was het: leer eens Nederlands, spreek Nederlands. Ik ben nu milder daarin. Ik vind nog altijd Nederlands belangrijk. Je moet proberen om je in het Nederlands uit te drukken, maar als het niet lukt ... Ik ga mij makkelijker in die mensen hun gedachten zetten. De enige houvast die je hebt is je taal, dus die hou je ook vast.' (interview leerkracht L2, De Otter)

'Ik ben gegroeid rond gebruik van verschillende talen in de klas. Ik heb een grotere waardering gekregen voor het taalgebruik van de kinderen.' (vragenlijst leerkracht AN LO, De Bever)

'Dat loopt heel automatisch bij die groep. Ze schakelen zo van hun eigen taal rap over. Ze kunnen zo tegen hun vriendje zitten babbelen in het Turks en ik kom ertussen en hup ze beginnen Nederlands te praten. Fantastisch. Zo zou ik het niet zomaar kunnen doen, denk ik. Vraag mij niet om met u Nederlands en ineens Frans te praten en dan weer Nederlands. Ik zou het niet zo rap kunnen, denk ik (...)' (interview leerkracht L1, De Bever)

'Een goed voorbeeld was als we naar de kinderboerderij gegaan zijn. Dan was [de Turkse juf] mee. En automatisch trekken zijn naar [haar]. (...) Die kinderen leven op als ze haar zien. Ze hebben van alles te vertellen in het Turks. Ze moeten alles kwijt wat ze maar kunnen. En wij zaten dus op de bus.]Mijn collega] en ik zaten – de Turkse kinderen trekken sowieso naar de [Turkse juf] – daar zaten wij. De niet-Turkse kinderen spraken onderling ... E. sprak dan Slowaaks met D. en zo verder. En [mijn collega] en ik zaten daar. Wij waren de enigen. We konden niemand begrijpen en wij zaten daar dan. En nu hé, nu zijn wij toch wel – nu moet je het omdraaien – de anderstaligen. Vroeger zeiden wij op de bus: 'nee, wij zijn uit de klas: stop, 't is Nederlands'. Je kunt dat niet tegenhouden als de juf erbij is die hun taal spreekt. We hebben dat nu ook in een grotere groep besproken en gezegd van ja, als de [Turkse juf] erbij is – alle het gaat vooral over Turks – mogen ze hun eigen taal spreken.' (interview leerkrachten L1, De Otter)

Een andere leerkracht stelt dat taalachterstand niet de drijfveer zou mogen zijn om in een Thuis taalproject stappen, maar dat net het welbevinden van kinderen het positieve uitgangspunt zou moeten zijn om meertaligheid op school een plaats te geven.

'Bij collega's merk ik dat ook, dat dat bij hen de redenering is achter die proeftuin taal. Ze denken: dat is de laatste reddingsboei. We hebben al van alles geprobeerd. Nu gaan we dát proberen, als dat niet werkt, dan weten we het ook niet meer. En da's jammer maar dat zou de boodschap totaal niet mogen zijn. De boodschap zou moeten zijn van kijk, dat is iets innoverend, dat is iets enorm logisch. Ge hoeft daar geen raketgeleerde voor te zijn om dat te begrijpen dat je in eigen taal veel gemakkelijker alle gebonden gaat zijn, dat dat welbevinden veel beter gaat zijn.' (interview leerkracht L1-L2, De Bever)

b) Nederlands blijft zeer belangrijk naast de thuis taal

De meeste geïnterviewde leerkrachten benadrukken dat zij het Nederlands zeer belangrijk vinden. Zij zien het als hun prioritaire taak om de leerlingen voldoende Nederlands mee te geven zodat zij de eindtermen lager onderwijs kunnen halen, succesvol kunnen doorstromen naar het secundair onderwijs en hier een toekomst kunnen uitbouwen. De hamvraag voor veel leerkrachten van de lagere school is dan ook: leren ze wel voldoende Nederlands? Over de impact van het Thuis taalproject op de ontwikkeling van de Nederlandse taalvaardigheid van de kinderen zijn de reacties uiteenlopend: sommige geïnterviewde leerkrachten twijfelen en wachten liever de onderzoeksresultaten af vooraleer ze hierover uitspraken willen doen, anderen denken dat de aandacht voor thuis taal op school een goede ontwikkeling van het Nederlands in de weg staat, nog anderen zijn ervan overtuigd dat taalvaardigheid in de thuis taal een stevige basis legt voor de taalvaardigheid in het Nederlands. Ook hier zijn percepties niet afhankelijk van de school of de doelstelling waaraan gewerkt wordt.

'Ik voel bij mezelf dat ik meer vragen begin te stellen dan in het begin. Het blijft leuk, maar toch meer van 'ja, maar'. Vooral naar hun taalontwikkeling in het Nederlands.' (interview leerkracht L1, De Marmot)

'Maar dezelfde mensen die blijven met vragen zitten, die zeggen: is dat goed? Wij blijven een Nederlandstalige school. Maar dat is niet nieuw. Dat zijn ook dezelfde mensen. Gaan we die ooit kunnen veranderen? Ik denk dat niet.' (interview leerkracht L1, De Otter)

'Ik hoor ook af en toe leerkrachten die in de pauzeruimte binnenkomen en zeggen van 'goh ja jong, dat lezen, dat Nederlands in het eerste leerjaar, hoehoe!' Dat ik ze zo soms zie wrijven in hun handen, dan zeg ik daarop: vroeg of laat gaan ze dat wel leren. Maar zeker de basis moet eerst goed zijn, zowel voor het Turks als voor het Nederlands.' (interview leerkracht L3, De Otter L3)

'Ik vrees dat er niet veel veranderd is. De leerlingen die nu bij mij in het 3e zitten en het thuis taalproject doorlopen hebben sinds de 3e kleuterklas zijn daarom niet beter dan de leerlingen die het niet volgden. Ik ondervind nog steeds dezelfde leerachterstand, taalachterstand, zwak taalbegrip. Veel hangt af van de persoonlijke capaciteiten en de inzet van de leerlingen en de thuissituatie. Als leerlingen thuis correct Nederlands praten met één van beide ouders of grote broer of zus maken ze meer vooruitgang dan de leerlingen die enkel correct Nederlands horen door de leerkrachten. Ze doen ook geen Nederlands op in de straat tijdens het spel of in de sportclub, doordat deze 'vriendenkring' dezelfde thuis taal heeft en spreekt als zichzelf.' (vragenlijst leerkracht L3, De Otter)

De vragen en twijfels rond de taalontwikkeling van de kinderen, zijn ingegeven door allerlei ervaringen en opvattingen van leerkrachten.

Niveau van de thuis taal

Eén van de punten dat regelmatig terugkomt in de interviews is het feit dat de taalvaardigheid van de kinderen in de thuis taal niet voldoende sterk is en daarom geen goede basis vormt voor hun taalontwikkeling in het Nederlands. Sommige leerkrachten geven aan dat de kinderen een zeer beperkte woordenschat hebben in de eigen taal en bijvoorbeeld niet in staat zijn om bepaalde eenvoudige woorden te vertalen tijdens het tolken.

'Ik denk dat het sowieso ook heel moeilijk is omdat ze als ze al het woord niet weten in het Turks, kunnen ze dan heel moeilijk de link leggen naar het Nederlands. Kunt ge dan evengoed direct een Nederlands woord aanbrenge, want eigenlijk in hun thuis taal kennen ze het ook niet.' (interview leerkracht L2, De Marmot)

'De thuis taal is te beperkt om goed als basis te dienen. Dit ondermijnt de fundamente van het thuis taalproject' (vragenlijst leerkracht L1, De Marmot)

De Turkse leerkrachten, die de taalvaardigheid van de kinderen effectief kunnen inschatten, zijn hierover iets meer genuanceerd. Zij geven aan de Turkse taalvaardigheid zeer verschillend is van kind tot kind, maar merken bijvoorbeeld dat het taalgebruik van sommige kinderen dialecttaal is of Gentse accenten bevat. Zij zien het als hun taak om de Turkse taalvaardigheid van de kinderen te versterken en kinderen ook de schooltaal in het Turks aan te leren (Doelstelling B).

'Meestal is hun woordenschat in het Turks voldoende om te vertellen wat ze willen: het is niet altijd de juiste woordkeuze, maar ik begrijp het wel. De zinsbouw is meestal oké maar hun accent, ze

verkorten de woorden, is dialect. Ze horen thuis bijvoorbeeld 'Ben geliyom' in plaats van 'Ben geliyorum' [= ik kom], evet/hayır voor ja/nee in plaats van 'yo'. Je mag ze niet constant verbeteren, maar soms zet ik de puntjes op de i.' (interview Turkse leerkracht LG2, De Eekhoorn)

Weinig taalstimulering Nederlands in gezin

De leerkrachten lager onderwijs vinden het belangrijk om de kinderen zo veel mogelijk te stimuleren om bijvoorbeeld te Nederlandstalige boeken te lezen. Heel wat kinderen komen volgens de leerkrachten uit een milieu waar boeken weinig of geen aanwezig zijn en willen dit daarom extra in de verf zetten op school door naar de bibliotheek te gaan en hen te stimuleren om ook thuis te lezen (zie ook Hoofdstuk 6). Verschillende leerkrachten zeggen dat de stimulerende rol van ouders cruciaal is, maar verzuchten ook dat ouders niet altijd in staat zijn om deze rol op te nemen. Een aantal leerkrachten zegt hierover dat zij geen al te hoge verwachtingen koesteren ten aanzien van de ouderbetrokkenheid bij huiswerk of leesbevordering, zeker bij kinderen die in kansarme milieus opgroeien. Enkele geïnterviewde leerkrachten geven aan dat zij de kinderen stimuleren om thuis ook naar Nederlandstalige televisie te kijken of in hun vrije tijd meer Nederlands te gebruiken. Over het taalgebruik tussen ouders en kinderen in de thuiscontext zijn de stemmen van de geïnterviewde leerkrachten unaniem: zij hebben er geen problemen mee dat ouders hun moedertaal spreken met de kinderen. Voor de meeste leerkrachten is het evident dat dit een privézaak is, waar je als leerkracht niet in tussenkomt.

Te weinig tijd voor alfabetisering (Doelstelling B)

Voor de geïnterviewde leerkrachten van De Otter die betrokken zijn bij Doelstelling B leven vragen over het geïmplementeerde alfabetiseringsmodel. Verschillende reguliere leerkrachten vinden dat er een beter evenwicht zou moeten zijn tussen het Nederlands en het Turks. Zij vinden de periode waarin de AB-leerlingen moeten leren lezen en schrijven in het Nederlands veel te kort en vinden dat de werkdruk voor zowel hen zelf als de kinderen hierdoor zeer hoog is. De leerkracht van het eerste leerjaar uit ook haar twijfels over de zwakke leerlingen in haar klas: zij denkt dat deze kinderen meer tijd nodig hebben om te leren lezen en schrijven in twee talen, tijd die zij nu niet krijgen.

'Ik vind het [alfabetisering in het Nederlands] veel te kort: er zijn te veel klanken die verschillen [tussen Turks en Nederlands]. Voor de kinderen is dat een enorme druk. Ik blijf daarbij, ook in begin benadrukt, waar ik me de grootste zorgen om maak is voor de zwakke kinderen: die vallen sowieso uit de boot. Kijk naar het tweede leerjaar: ik kan me niet voorstellen dat een kind dat zo snel leert. (...) Bijvoorbeeld Burak had AVI4 in het eerste leerjaar, AVI1 aan het begin van het tweede leerjaar. Er zitten twee maanden thuis taal tussen. Ik zou liever hebben dat het Turks een jaar loopt, maar ergens is gezegd dat het Nederlands ook moet aangeboden worden. Deze kinderen komen in het tweede leerjaar en worden niet gesplitst voor spelling, ze moeten mee. Dit is niet ideaal.' (interview leerkracht L1, De Otter)

De tijdsfactor is iets wat ook bij andere leerkrachten leeft. Eén reguliere leerkracht in De Otter, die zelf tweetalig Turks-Nederlands is, vertrekt vanuit een sterk vertrouwen in de leerbaarheid van de kinderen.

'Ik sta altijd bij mijn standpunt van vroeg of laat gaat dat kind léren. Laat dat kind kind zijn. Laat dat kind in welke taal dan ook, vooral als het gaat om die moedertaal, laat dat kind gewoon vertellen en

dingen uitleggen op de speelplaats, in de klas aan elkaar en/ Dat gaat wel vanzelf. Maar (...) geef ze de tijd.' (interview leerkracht L3, De Otter)

Aan de andere kant trekken de betrokken leerkrachten van De Otter zich op aan de positieve effecten van Doelstelling B bij de leerlingen. Zij vertellen dat de kinderen meer gemotiveerd zijn om te lezen dan voor het project, zien het welbevinden van de kinderen toenemen en merken dat de klasinterne ondersteuning door de Turkse leerkracht zijn vruchten afwerpt. De scepsis die sommige reguliere leerkrachten uitten in het begin is verdwenen, omdat leerkrachten de samenwerking met de Turkse leerkracht als positief ervaren en omdat ze zien dat het zijn nut heeft. Eén leerkracht over de klasinterne ondersteuning in De Otter:

'Ik denk dat de kinderen veel hebben aan les in twee talen: ik geeft de instructie in het Nederlands, [de Turkse alfa-leerkracht] vertaalt. Doordat ze begrippen naast elkaar kunnen leggen, begrijpen ze het beter. Na Pasen moeten ze het in Nederlands kunnen. Als je simultaan werkt, dan krijgen ze de begrippen in de twee talen en gaan ze sneller de link leggen. Nadien hang ik ook de aangebrachte begrippen op in de klas en blijft het hangen (was vorig jaar niet) bv plus/min, bijdoen/af trekken, ook in het Turks. Daarop kunnen ze terugvallen.' (interview leerkracht L2, De Otter)

4.2.2.3 Samenvatting

Hieronder samengevat de belangrijkste tendensen in de opvattingen en attitudes van leerkrachten aangaande meertaligheid, gebaseerd op de kwalitatieve analyse van de interviews met leerkrachten van de derde kleuterklas tot en met het derde leerjaar in de projectscholen.

Opvattingen van leerkrachten kleuteronderwijs:

- De leerkrachten kleuteronderwijs die we interviewden, getuigen van een open en positieve houding ten aanzien van meertaligheid in hun klas en geven aan dat het Thuis taalproject au fond weinig heeft veranderd aan hun opvattingen inzake meertaligheid. De kleuterleidsters houden het veilig klimaat in de klas, het welbevinden en de betrokkenheid van de kinderen hoog in het vaandel, en vinden het daarom belangrijk dat meertaligheid een plaats krijgt in de klas. Zij vinden het belangrijk dat kinderen zich kunnen uiten in welke taal dan ook en dat ze vrijuit kunnen spelen en zichzelf zijn in de klas.
- De meeste leerkrachten kleuteronderwijs van zowel de A- als de AB-scholen zeggen dat de plaats van meertaligheid op school duidelijker en explicieter is geworden dankzij het Thuis taalproject. Ze voelen zich op dat vlak, meer dan voor het project, gesteund door hun collega's.
- Informeel gebruik van de thuis talen in de klas leidt soms tot frustraties bij leerkrachten kleuteronderwijs omdat ze niet begrijpen wat de kinderen vertellen en vinden dat ze hier niet op kunnen inspelen, en/of de aandacht van de betrokken kleuters verliezen.
- Leerkrachten kleuteronderwijs vinden het een nadeel dat Doelstelling B van het Thuis taalproject enkel focust op de Turkse leerlingen.

Opvattingen van leerkrachten lager onderwijs:

- Bij aanvang van het Thuis taalproject bestond de nodige scepsis onder de betrokken leerkrachten lager onderwijs, zeker wat betreft Doelstelling B. We merken dat in de loop van

het project de geïnterviewde leerkrachten meer positieve attitudes ten aanzien van meertaligheid hebben ontwikkeld. De meeste leerkrachten zijn het ermee eens dat de thuistaal een plaats moet krijgen op school: op informele momenten, op de speelplaats, om kinderen te ondersteunen. Zij zeggen meer waardering te hebben gekregen voor het taalgebruik van de kinderen in hun klas en ondervinden dat leerlingen zich meer thuis voelen op school, minder spreekangst vertonen en dat de sfeer op school meer positief is geworden.

- De meeste geïnterviewde leerkrachten lager onderwijs benadrukken dat zij het Nederlands een prioriteit vinden. De meningen over de effecten van het Thuistaalproject op de taalvaardigheid Nederlands van de kinderen blijven zeer verdeeld. Sommige leerkrachten stellen zich nu meer vragen over de taalontwikkeling Nederlands van de kinderen dan voor het project. Twijfels en vragen over de taalontwikkeling Nederlands van de kinderen zijn onder andere ingegeven door de vaststelling dat het niveau van de thuistaal bij sommige kinderen beperkt is en dat sommige kinderen opgroeien in een weinig taalstimulerende omgeving. Wat Doelstelling B betreft, geloven de betrokken leerkrachten lager onderwijs dat er te weinig tijd is voorzien voor de alfabetisering in de beide talen en dat kinderen zouden geholpen zijn met een meer evenwichtig meertalig model.
- Alle geïnterviewde leerkrachten zijn van oordeel dat ouders niet kunnen worden verplicht om thuis met hun kinderen Nederlands te spreken.

4.3 Succesfactoren op klasniveau

Onderzoeksvraag 4.3

Welke succesfactoren op het niveau van het leerkrachthandelen hebben de implementatie van het Thuistaalproject bepaald?

In deze paragraaf zoeken we naar een aantal mogelijke factoren die verklaren waarom de implementatie van het Thuistaalproject op klasniveau al dan niet is gelukt. De analyse is gebaseerd op de interviews en observaties bij de leerkrachten. We zullen stilstaan bij vijf belangrijke succesfactoren op klasniveau die in de kwalitatieve analyse aan de oppervlakte komen. Daarnaast spelen ook succesfactoren op schoolniveau een rol (zie 5.5).

1. Een krachtige leeromgeving als voedingsbodem voor de thuistaal (4.3.1)
2. Omgaan met gevoelens van controleverlies (4.3.2)
3. Gevoel van urgentie bij de leerkracht (4.3.3)
4. Omgaan met taaldominante groepen in de klas (4.3.4)
5. Een stabiele leeromgeving (4.3.5).

4.3.1 Een krachtige leeromgeving als voedingsbodemp voor de thuis taal

Een belangrijke succesfactor bij het implementeren van het Thuis taalproject op de klasvloer is de mate waarin leerkrachten erin slagen een krachtige leeromgeving te installeren in hun klas. Thuis taal kan gezien worden als één aspect van een krachtige leeromgeving. Daarnaast zijn tal van andere aspecten die zorgen voor de kwaliteit van die leeromgeving. De drie cirkels van een krachtige leeromgeving dienden als theoretisch kader bij de implementatie van het Thuis taalproject en de uitbouw van het evaluatieonderzoek (zie Bultynck & Sierens, 2008). De drie basis ingrediënten van een krachtige leeromgeving bestaan uit een positief en veilig leerklimaat (1), betekenisvolle taken (2) en ondersteuning door interactie (3) (zie 4.1.2). In een krachtige leeromgeving is het functioneel inzetten van thuis talen nooit een doel op zich, het is een middel om de leeromgeving nog krachtiger te maken. Daarom is het belangrijk dat ook gekeken wordt naar de voedingsbodemp zelf, de leeromgeving en de andere ingrediënten die deze leeromgeving vormgeven. Dit werd ook in de begeleiding van de scholen als een belangrijk uitgangspunt genomen (zie Hoofdstuk 5).

- We stellen vast dat de meeste leerkrachten veel aandacht besteden aan de buitenste cirkel, het veilig en positief klasklimaat. Leerkrachten doen heel wat inspanningen om de kinderen zich goed te laten voelen in de klas, om een sfeer van respect en verstandhouding te realiseren in de klas. De mate waarin deze elementen aanwezig zijn in het klasklimaat bepaalt mee in hoeverre er ook openheid en respect kan ontstaan voor de thuis taal. Ook al geven de meeste leerkrachten in het interview aan dat zij veel belang hechten aan het welbevinden van hun leerlingen, in hun handelen zijn sommige leerkrachten sterk gestuurd bezig en zorgen bijvoorbeeld vele ordeopmerkingen ervoor dat het klimaat in de klas minder positief is dan het wordt voorgesteld. Soms worden bepaalde leerlingen met gedragsproblemen in de klas zodanig gevisieerd dat dit het welbevinden niet ten goede komt. Wat het talig klimaat betreft, merken we ook verschillen tussen het denken en het handelen van sommige leerkrachten: hoewel de meeste leerkrachten aangeven dat kinderen fouten mogen maken, zien we bijvoorbeeld in enkele klassen dat leerkrachten de taalcorrectheid sterk benadrukken.
- We constateren dat op het niveau van de taken een groot verschil bestaat in het aanbod van de kleuterklassen en dat van de lagere-schoolklassen. In de meeste lagere-schoolklassen is het aanbod nog sterk leerstofgestuurd en wordt minder vaak gewerkt vanuit wat de kinderen zelf aanbrengen. Op dat vlak is één en ander aan het bewegen, mede onder invloed van het Thuis taalproject. De aandacht voor motiverende en uitdagende taken voor het taalonderwijs en het functioneel gebruik van taal heeft een duw in de rug gekregen door het project (zie 5.1.6.1). De keuze van een nieuwe, taakgerichte taalmethodep in twee van de vier scholen biedt op dat vlak nieuwe perspectieven. In de kleuterklassen zien we meer voorbeelden van hoe leerinhouden verbonden kunnen worden met de interesses en de voorkennis van de leerlingen, wat openingen scheidt om de thuiswereld binnen te brengen in de klas en, daarmee samenhangend, de thuis taal.
- De individuele ondersteuning van de leerlingen en de mogelijkheden tot interactie tussen de leerlingen worden in de meeste klassen goed benut. Alleen zien we ook hier nog heel wat onbenutte kansen, momenten waarop de interactie tussen kinderen wordt beknot of waar leerkrachten bij de ondersteuning hun mediërende rol nog onvoldoende uitspelen opdat leerlingen zelf tot de oplossing voor een probleem kunnen komen.

4.3.2 Omgaan met gevoel van controleverlies

Meertaligheid toelaten in de klas veronderstelt van leerkrachten dat zij de controle over hun klas kunnen loslaten. Leerkrachten die op een flexibele manier kunnen en durven inspelen op wat zich aandient in de klas en samen met de leerlingen goede afspraken maken over de spelregels rond thuistalen, slagen er meestal veel beter in om de thuistaal een plek te geven in de klas dan leerkrachten die krampachtig blijven vasthouden aan elke vorm van controle. Een aantal leerkrachten getuigt ook dat zij vooral in het begin schrik hadden voor controleverlies, maar gaandeweg ondervonden dat hun zorg onterecht bleek (zie 4.2.2).

Uit de interviews komt naar voren dat het gevoel van controleverlies het sterkst leeft ten aanzien van de oudere, meer mondige leerlingen. Bijvoorbeeld op de speelplaats voelen leerkrachten zich soms uit hun rol als leerkracht gezet omdat zij bepaalde conflicten die zich in de thuistaal afspeelen niet kunnen volgen: Hoe moet ik als leerkracht tussenbeide komen wanneer leerlingen ruzie maken in een taal die ik niet begrijp? Hoe kom ik tussen bij conflicten tussen twee verschillende taalgroepen op de speelplaats? Coaching en begeleiding op het vlak van conflicthantering, in de klas en op de speelplaats, kunnen een houvast betekenen voor leerkrachten die hiermee worstelen.

'Maar bij die groten kon je zo echt op de speelplaats wel voelen van ze zijn hier gelijk ineens sterker dan wij als leerkracht. Ge voelt u dan zo ... 't is moeilijk om te begrijpen maar ze staan dan ruzie te maken in het Turks maar ge weet niet waarover. Gij voelt dan ineens van ja, ik kan geen Turks. Ge voelt u niet meer boven de kinderen, terwijl de bedoeling is dat ge als leerkracht toch het gezag uitstraalt boven de kinderen, dat zij naar u luisteren. Ge hebt zo het gevoel van oei ik kan hier niets meer zeggen. Ik versta er niets meer van en dat was ook zo een angst.' (interview leerkracht LO, De Bever, obs2)

Tijdens ondersteuningsmomenten waarop leerlingen elkaar in de thuistaal helpen, geeft de aanwezigheid van een tweetalige leerkracht in de klas een gevoel van vertrouwen en veiligheid die eentalige leerkrachten missen wanneer zij alleen voor de klas staan. Zinnige en uitdagende taken, waarbij de leerlingen hun oplossing moeten terugkoppelen naar de leerkracht, kunnen deels het gevoel van controleverlies ondervangen en ervoor zorgen dat de ondersteuning en feedback die leerlingen elkaar geven, ook effectief is. Leerkrachten hebben op dat vlak nog nood aan adequate en goede praktijkvoorbeelden.

4.3.3 Gevoel van urgentie bij de leerkracht

Ook essentieel voor het verloop van het Thuis taalproject op klasniveau is dat leerkrachten de nood inzien om Doelstelling A en/of B te realiseren in hun klas en hun klaspraktijk daarop afstemmen. Onvermijdelijk hangt dit samen met de prioriteiten die op schoolniveau worden gesteld en percepties van leerkrachten hieromtrent mede beïnvloeden (zie 5.5.2). Op dit aspect gaan we niet dieper in omdat dit verder is uitgewerkt in Hoofdstuk 5. Op het individuele leerkrachtniveau zijn er ook een aantal elementen die maken dat leerkrachten tot het kamp van de 'believers' of 'non-believers' horen.

Voor sommige leerkrachten blijven er hardnekkige vragen en twijfels over de rol die thuishalen kunnen spelen in hun klaspraktijk: 'Helpt het Thuis taalproject om mijn onderwijs en didactisch handelen te verbeteren? Leidt dit niet tot minder blootstelling aan het Nederlands? Brengt het op? Is dit wel voordelig voor het Nederlands? Is hun taalvaardigheid in de thuishalen niet te zwak om hierop verder te bouwen?' In de interviews geven een aantal leerkrachten aan dat zij de resultaten van het onderzoek willen afwachten en *evidence-based* resultaten verlangen, omdat zij alsnog (impliciet) aannemen dat een taalbadmodel de meeste garantie geeft op een goede taalontwikkeling in het Nederlands. Onderliggende denkbeelden over taal en onderwijs liggen mee aan de basis van de leerkrachtpercepties.

Een grote diversiteit in de klas leidt automatisch tot meer gebruik van het Nederlands als gemeenschappelijke taal, wat als gevolg kan hebben dat het spontane gebruik van thuishalen minder naar de oppervlakte komt in de klas. Leerkrachten voelen hierdoor niet meer de nood aan om thuishalen functioneel in te zetten en zien hiervan de meerwaarde niet meer.

Leerkrachten ervaren over het algemeen een grotere nood om thuishalen in te zetten bij de remediëring van anderstalige nieuwkomers die het Nederlands nog niet goed onder de knie hebben of bij taalzwakkere leerlingen wanneer de ondersteuning in het Nederlands niet de gewenste resultaten oplevert. De nood om de ondersteuning op een andere manier aan te pakken is meer prangend bij deze doelgroep, wat maakt dat leerkrachten geneigd zijn hierop in te zetten en andere mogelijkheden uit het oog verliezen. Bij sterkere leerlingen kan het inzetten van de thuishalen als steiger ook een meerwaarde bieden, zowel op emotioneel als cognitief vlak, alleen ontbreekt het leerkrachten hier aan goede praktijkvoorbeelden, zinvolle taken, interessante materialen en een sterke coaching op de werkvloer (zie Hoofdstuk 5). Deze bredere focus op Doelstelling A biedt nog veel groeikansen voor de klaspraktijk.

4.3.4 Omgaan met taaldominante groepen in de klas

'Ik vind het waardevol zoals we daarnet zeiden zo in klassituaties en al dat dat kan. Ik denk dat dat inderdaad de betrokkenheid kan verhogen en ook kan helpen om iets uit te leggen, zeker bij de taalzwakkere kinderen, dat dat heel zinvol kan zijn. Als die toch zo weinig begrijpen, dan moet ge de thuishalen inschakelen, want anders dan zijt ge die hier echt verloren. Maar het ideaal zou zijn gemixte klassen gewoon. En geen dominantie van één groep.' (interview leerkracht, De Bever, obs2)

Voor veel leerkrachten bemoeilijkt de aanwezigheid van één dominante taalgroep in de klas het realiseren van Doelstelling A. Het vraagt voortdurende alertheid van de leerkracht om ervoor te zorgen dat ook leerlingen uit minderheidsgroepen voldoende aan bod komen in de klas. Kinderen uit de dominante groep voelen zich vaak meer op hun gemak, durven zich makkelijker te uiten, voelen zich gesteund door de groep. Minderheidsgroepen stellen zich makkelijker op de achtergrond, tonen minder spreekdurf, zijn soms beschaamd om zich in hun thuishalen uit te drukken. Het werken rond taalattitudes en wederzijds respect voor elkaars taalachtergrond, het bespreekbaar maken van gevoelens die achter taalgebruik liggen, een open en positieve klassfeer zorgen ervoor dat meertaligheid in de klas niet leidt tot een bevestiging van de talige onevenwichtigheid in de klas, maar net tot een betere omgang met diversiteit in de klas.

4.3.5 Stabiele leeromgeving (zelfde leerjaar, klassamenstelling)

Een factor die zeker meespeelt bij het benutten van thuishalen op klasniveau is de stabiliteit van de leeromgeving. Voor nieuwe leerkrachten of leerkrachten die voor een nieuwe klasgroep staan, is meertaligheid geen prioriteit. Zij moeten zich nog inwerken in de school, zich de leerstof eigen maken, prioriteit geven aan het klasmanagement of andere aspecten van het lesgeven. In het lagere-schoolteam van De Bever en het kleuterteam van De Eekhoorn zijn in de loop van het Thuis taalproject veel wissels gebeurd en nieuwe leerkrachten aan de slag gegaan. Voor hen was het Thuis taalproject aanvankelijk geen prioriteit en schoof dit wat naar de achtergrond, hoewel sommige leerkrachten al vanuit hun opleiding sterk vertrouwd waren met de principes van meertaligheid in het onderwijs en hiervoor openstonden (interview directie De Bever, obs2).

'Ik vind dat ik daar nog niet ver in sta, eerlijk gezegd. Misschien heeft dat ook te maken [met] als ik telkens van jaar veranderd ben. (...) Ge moet telkens zoeken van ah ja elk leerjaar, wat is mijn leerstof? Hoe breng ik het aan? Op welke manier? En ja misschien moest ge langer een bepaald jaar hebben, dat dat al een routine is, dan kunt ge meer u daar in verdiepen.' (interview leerkracht, De Bever, obs2)

4.3.6 Samenvatting

Vanuit de kwalitatieve analyse kunnen we een aantal mogelijke factoren naar voren schuiven die ervoor gezorgd hebben dat de implementatie van het Thuis taalproject al dan niet succesvol is geweest op klasniveau.

- *Een krachtige leeromgeving als voedingsbodem voor de thuis taal:*
Een belangrijke succesfactor bij het implementeren van het Thuis taalproject op de klasvloer is de mate waarin leerkrachten erin slagen een krachtige leeromgeving te installeren in hun klas en thuishalen inzetten als een middel om de leeromgeving nog krachtiger te maken, bijvoorbeeld door thuishalen te integreren in activiteiten of in te zetten bij de ondersteuning van de leerlingen.
- *Omgaan met gevoel van controleverlies:*
Meertaligheid toelaten in de klas veronderstelt van leerkrachten dat zij de controle over hun klas kunnen loslaten. Leerkrachten die op een flexibele manier kunnen en durven inspelen op wat zich aandient in de klas en samen met de leerlingen goede afspraken maken over de spelregels rond thuishalen, slagen er meestal veel beter in om de thuis taal een plek te geven in de klas dan leerkrachten die krampachtig blijven vasthouden aan elke vorm van controle.
- *Gevoel van urgentie bij de leerkracht:*
Leerkrachten moeten de nood inzien om Doelstelling A en/of B te realiseren in hun klas en hun klaspraktijk daarop af te stemmen. Voor sommige leerkrachten blijkt deze nood onvoldoende aanwezig omdat zij twifelen over de rol die thuishalen kunnen spelen in hun klaspraktijk, omdat zij de inzet van thuishalen verengen tot een vorm van ondersteuning voor de taalzwakste leerlingen of de anderstalige nieuwkomers, omdat de diversiteit in de klas leidt tot het Nederlands als lingua franca en het gebruik van de thuis taal bijgevolg als minder dwingend wordt ervaren.
- *Omgaan met taaldominante groepen in de klas:*

Taaldominante groepen kunnen het inzetten van de thuistaal in de klas bemoeilijken. Het werken rond taalattitudes en wederzijds respect voor elkaars taalachtergrond, het bespreekbaar maken van gevoelens die achter taalgebruik liggen, een open en positieve klasfeer zorgen ervoor dat meertaligheid in de klas niet leidt tot een bevestiging van een talige onevenwichtigheid in de klas, maar net tot een betere omgang met diversiteit in de klas.

- *Een stabiele leeromgeving:*

Een stabiele leeromgeving zorgt ervoor dat aandacht kan worden gegeven aan de thuistaal in de klas. Voor nieuwe leerkrachten of leerkrachten die voor een nieuwe klasgroep staan, is meertaligheid geen prioriteit. Zij moeten zich nog inwerken op de school, zich de leerstof eigen maken, prioriteit geven aan het klasmanagement of andere aspecten van het lesgeven.

4.4 Samenvatting

4.4.1 Veranderingen in het handelen van leerkrachten: kwantitatieve analyse

Onderzoeksvraag 4.1

Heeft het Thuis taalproject veranderingen teweeggebracht bij de leerkrachten op het vlak van hun handelen in de klas?

In het volgende zetten we de belangrijkste resultaten van de kwantitatieve peiling naar het handelen van leerkrachten puntsgewijs op een rijtje.

a) *De meertalige klaspraktijk van de leerkrachten (alle scholen)*

- Geen enkele leerkracht in de projectscholen zegt alleen Nederlands in de lessen toe te laten. In de controlescholen zeggen 10 van de 35 leerkrachten dat zij alleen Nederlands toelaten in hun lessen, de overige 25 leerkrachten geven aan dat zij thuistaal voor bepaalde doeleinden gebruiken.
- De leerkrachten van de **experimentele scholen ontplooiën in het algemeen veel meer een meertalige klaspraktijk dan de leerkrachten van de controlescholen.**
- Leerkrachten van alle scholen geven aan dat zij de thuistalen **het vaakst** aan bod laten komen in de klas **bij de ondersteuning van leerlingen** tijdens het uitvoeren van een activiteit **en tijdens informele momenten**, in of buiten de klas. Talensensibilisering is een minder courante praktijk. Thuistalen inzetten om discipline in de klas te bewaren en ouders in het klasgebeuren betrekken, komen het minst voor in de klaspraktijk.
- Over alle scholen bekeken is er **geen significant verschil in de algemene meertalige klaspraktijk tussen de leerkrachten van het kleuteronderwijs en die van het lager onderwijs.** Dit geldt ook in het bijzonder voor de experimentele scholen.
- Vergeleken met leerkrachten van het lager onderwijs blijken leerkrachten van het kleuteronderwijs meer thuistalen te gebruiken om het welbevinden van de kinderen te

bevorderen en om discipline te bewaren of ongepast gedrag bij te sturen. Tevens schakelen zij vaker ouders met hun thuishalen in het klasgebeuren in.

- Op het vlak van meertalige klaspraktijk is er variatie merkbaar tussen de experimentele scholen. Het resultaat van de analyse is echter statistisch onzeker.

b) Effecten van Thuis taalproject op het handelen van de leerkrachten (experimentele scholen)

- De leerkrachten van de experimentele scholen geven een **eerder gering positief effect** aan van het Thuis taalproject op hun handelen in de klas. Leerkrachten die helemaal geen veranderingen in hun globale handelen vaststellen, vormen een kleine minderheid.
- Het Thuis taalproject heeft de meeste positieve veranderingen bij leerkrachten teweeggebracht wat betreft het **leren kennen van de achtergronden van de leerlingen** en de mate van **toerusting om een krachtige leeromgeving in de klas te scheppen**. Hun welbevinden en communicatie met ouders zijn het minst aan verandering onderhevig.
- De leerkrachten van het kleuteronderwijs en die van het lager onderwijs schatten de effecten van het Thuis taalproject op hun handelen in de klas nagenoeg even hoog in.
- Tussen de experimentele scholen zijn verschillen merkbaar in de mate van meertalige klaspraktijk. Vanwege statistische beperkingen is alleen het contrast tussen De Eekhoorn (hoogste score) en De Marmot (laagste score) echt zeker.
- De leerkrachtenteams van De Eekhoorn en De Bever zien positieve veranderingen op alle of de meeste onderscheiden aspecten van meertalige klaspraktijk. Leerkrachten van De Otter en De Marmot antwoorden meer verdeeld en ontwaren minsten een paar terreinen waarop het Thuis taalproject volgens hen minder positief effect heeft voortgebracht.

4.4.2 Veranderingen in het handelen van leerkrachten: kwalitatieve analyse

We zetten hier de belangrijkste conclusies op een rij wat het handelen van de leerkracht betreft, uitgaande van een kwalitatieve analyse van de observaties en interviews bij leerkrachten van de derde kleuterklas tot en met het derde leerjaar.

a) Een veilig en positief klimaat voor thuishalen in de klas:

- Het gebruik van thuishalen wordt in alle klassen **toegelaten**, wat als een verdienste van het Thuis taalproject kan worden gezien, zeker in de Doelstelling A-scholen waar voor het project nog een enkel-Nederlands beleid werd gevoerd. **Afspraken** rond het taalgebruik in de klas groeien meestal spontaan in de kleuterklassen, in de lagere school is er een grotere behoefte om regels te expliciteren, vooral in klasgroepen waar één thuis taal dominant aanwezig is. Leerkrachten dulden niet dat het gebruik van de thuis taal aanleiding geeft tot uitsluiting: de regel is dat iedereen elkaar moet kunnen begrijpen, ook in taalgemengde groepjes. Om kinderen hierrond te sensibiliseren, zijn in de loop van het Thuis taalproject allerlei initiatieven genomen op de projectscholen.
- Onder impuls van het Thuis taalproject zijn **materialen in de thuishalen** en verwijzingen naar de thuis cultuur van de kinderen over het algemeen **beperkt aanwezig** in de geobserveerde klassen, ook al zijn er grote individuele verschillen tussen leerkrachten. Tussen begin- en eindmeting zien we geen grote veranderingen op dit vlak.

- Op de **speelplaats** is het gebruik van thuistalen een verworvenheid in alle projectscholen. Binnen de klasmuren laten de meeste leerkrachten het gebruik van thuistalen toe tijdens informele momenten (bv. overgangen tussen activiteiten), niet-begeleide activiteiten in de hoeken of groepswork, vooral met het oog op het welbevinden van de kinderen. In meeste kleuterklassen werden thuistalen oogluikend toegelaten op informele momenten, maar onder invloed van het project hebben leerkrachten hierover hun zegen gekregen en ervaren zij dit als een verademing, zeker in de A-scholen. **In de lagere-schoolklassen** is op dat vlak **een sprong** gemaakt vanaf de start van het Thuis taalproject. In welke mate thuistalen effectief aan bod komen in de lagere schoolklassen hangt af van de samenstelling van de klasgroep en het interactieklimaat in de klas.
- Bijna alle geobserveerde leerkrachten in zowel het kleuteronderwijs als het lager onderwijs **tonen interesse in de thuis taal** van de kinderen. Dit kadert volledig binnen Doelstelling A, waarbij de leerkrachten waardering tonen voor de thuis taal, een positieve omgang tussen kinderen bevorderen en kinderen een veilig en goed gevoel willen geven in de klassen. In de kleuterklassen integreren leerkrachten de thuistalen bijvoorbeeld in de dagelijkse routines van het kringgesprek. In de lagere schoolklassen wordt de thuis taal minder vaak uitgelokt door de leerkracht, maar komen thuistalen af en toe spontaan naar boven, bijvoorbeeld tijdens de lessen taal of taalbeschouwing, wat steevast tot grote betrokkenheid en nieuwsgierigheid bij de leerlingen leidt. We zien dat in de loop van het Thuis taalproject **geen grote veranderingen** zijn gebeurd op dat vlak.

b) Thuis taal inzetten bij betekenisvolle taken:

- **Over het algemeen stimuleren de geobserveerde leerkrachten zelden dat taken in de thuis taal worden uitgevoerd.** De stap naar het functioneel inzetten van thuistalen in de klas blijft voor vele leerkrachten nog moeilijk, zeker wanneer zij niet kunnen rekenen op de klasinterne ondersteuning van een tweetalige (i.c. Turkse) leerkracht. Het feit dat zij zelf de thuistalen niet beheersen, weinig voorbeeldmaterialen hebben en/of het Nederlands belangrijker vinden, liggen vaak aan de basis om thuistalen niet actief in te zetten in de klas.
- Een groot deel van de geobserveerde leerkrachten in de kleuterschool en de lagere school laat bij de eerste meting zien dat zij **zo nu en dan talensensibiliserende activiteiten** in de klas organiseren. Bij de eindmeting lijkt dat meer **verwaterd** en zijn slechts enkele leerkrachten nog bezig met activiteiten waarbij doelgericht wordt gewerkt aan de bewustmaking rond meertaligheid, de openheid en interesse in andere talen en de kennis over verschillende talen.
- In de loop van het project zien we bij de geobserveerde leerkrachten in het kleuteronderwijs en het lager onderwijs **geen noemenswaardige toename van de ouderbetrokkenheid** onder invloed van het project: de meeste leerkrachten zetten ouders veeleer sporadisch in om de thuis taal in de klas binnen te brengen. De meeste geobserveerde leerkrachten kleuteronderwijs hebben ervaring met het uitnodigen van ouders om te komen voorlezen of vertellen in de klas. De inloophmomenten versterken de communicatie tussen ouders en leerkrachten. In het lager onderwijs is dit nog geen automatisme en ervaren de leerkrachten het als moeilijk om ouders bij het klasgebeuren te betrekken.

c) *Thuis taal inzetten als hefboom bij het leerproces:*

- Hulp verlenen in de thuis taal is een algemeen aanvaarde en geïnstalleerde praktijk wanneer het anderstalige nieuwkomers of taalzwakkere leerlingen betreft. Reeds voor het Thuis taalproject lieten leerkrachten hulp in de thuis taal bij anderstalige nieuwkomers toe. Vooral in de Doelstelling A-scholen zien we dat er onder invloed van het Thuis taalproject **meer ruimte** gegeven wordt **aan peertutoring in de eigen taal**. Dat gebeurt door kinderen naast een taalgenoot te zetten of door kinderen te vragen om een taalgenoot te gaan helpen, bijvoorbeeld om instructies bij een opdracht nog eens in de thuis taal uit te leggen. Meestal verloopt deze ondersteuning zonder verdere begeleiding van de leerkracht.
- Nu en dan observeren wij momenten waarop leerkrachten lager onderwijs gebruik maken van de thuis taal om leerlingen te ondersteunen, bijvoorbeeld door hen hardop in de thuis taal te laten reflecteren of door bewust stil te staan bij verschillen tussen de thuis taal en het Nederlands. Het gebruiken van een woordenboek of internet om een vertaling of betekenis van een woord op te zoeken in de thuis taal, gebeurt maar zelden. Leerkrachten zijn zich door het Thuis taalproject **bewuster geworden** van de mogelijkheden die de thuis taal biedt om ondersteuning te bieden, alleen blijft de **toepassing** ervan **nog beperkt** en vraagt het van leerkrachten een blijvende alertheid.
- De rol van de Turkse leerkracht in de Doelstelling B-scholen is geëvolueerd in de loop van het Thuis taalproject. Over het algemeen is de **samenwerking tussen reguliere leerkrachten en Turkse leerkracht gegroeid**. Er is een betere afstemming, leerkrachten spelen beter in op elkaar omdat ze meer vertrouwd zijn met elkaars stijl en werking, er worden op voorhand betere afspraken gemaakt. De meeste leerkrachten zijn zeer tevreden over de samenwerking met de Turkse leerkracht en vinden het een meerwaarde dat de Turkse leerkracht in de klas komt helpen, enerzijds omdat leerlingen op die manier de nodige ondersteuning en aandacht krijgen, anderzijds omdat de Turkse leerkracht hen informatie kan geven over de kennis en vaardigheden van de (Turkse) kinderen in de eigen taal.

4.4.3 Veranderingen in de opvattingen van leerkrachten: kwantitatieve analyse

Onderzoeksvraag 4.2

Heeft het Thuis taalproject veranderingen teweeggebracht bij de leerkrachten op het vlak van hun opvattingen en houdingen met betrekking tot taaldiversiteit en meertaligheid?

Hieronder geven we puntsgewijs de voornaamste bevindingen weer uit het kwantitatieve onderzoek naar opvattingen van leerkrachten en het mogelijke effect daarop van het Thuis taalproject.

- a) *Meertalige opvattingen van leerkrachten in de experimentele scholen en de controlescholen*
- Leerkrachten in de experimentele scholen hebben gemiddeld een **positievere opvatting tegenover meertaligheid en thuis talen** dan de leerkrachten in de controlescholen.
 - De positieve houding in de leerkrachtenteams van de experimentele scholen **blijkt vooral uit de opvattingen over het gebruik van thuis talen in de school en de thuis omgeving**.

- Wat betreft het gebruik van het Nederlands in de thuisomgeving (item 1) en de relatie tussen tweetaligheid en schoolsucces (items 8 en 2) zijn de meertalige overtuigingen minder uitgesproken in de experimentele scholen.
- De leerkrachten van het **kleuteronderwijs** lijken **meer overtuigd** te zijn van de waarde van thuis talen en meertaligheid dan hun collega's uit het lager onderwijs.
- Het verschil in meertalige opvattingen tussen de leerkrachten van de experimentele scholen en die van de controlescholen situeert zich echter in het lager onderwijs. In het kleuteronderwijs staan de leerkrachten van beide schoolcategorieën ongeveer even positief tegenover meertaligheid. Dit is een aanwijzing voor de constatering dat het Thuis taalproject het **meest invloed** heeft uitgeoefend **op de opvattingen en attitudes van leerkrachten in het lager onderwijs**.
- Wat betreft de opvattingen over meertaligheid verschillen de leerkrachtenteams van de vier project scholen niet van elkaar.

b) Effecten van het Thuis taalproject op de attitudes tegenover meertaligheid van de leerkrachten

- De leerkrachten in de experimentele scholen gaan akkoord met de stelling dat het Thuis taalproject **positieve veranderingen** heeft teweeggebracht in hun attitudes en opvattingen ten aanzien van meertaligheid. De groep van leerkrachten die hierin helemaal geen veranderingen ziet, is zeer beperkt.
- Het merendeel van de leerkrachten ziet op alle vlakken een positieve verandering in hun attitudes en percepties. Leerkrachten zijn zich vooral **meer bewust geworden van de talige diversiteit in hun klas** en hebben ook een **grotere waardering** dan voorheen voor de meertaligheid van hun leerlingen.
- De leerkrachten van het kleuteronderwijs en die van het lager onderwijs schatten de effecten van het project op hun attitudes ten opzichte van meertaligheid ongeveer gelijk in. In de lagere school is er een kleine groep leerkrachten met een afwijkende mening: voor hen heeft het Thuis taalproject op dit gebied geen positieve invloed gehad.
- Er is geen verschil tussen de project scholen wat betreft de gepercipieerde impact van het Thuis taalproject op de attitudes van leerkrachten. Wel is het zo dat een aantal leerkrachten in De Otter en De Eekhoorn twijfels heeft over het effect van het project op hun houding ten opzichte van taaldiversiteit.

4.4.4 Veranderingen in de opvattingen van leerkrachten: kwalitatieve analyse

Hieronder samengevat de belangrijkste tendensen in de opvattingen en attitudes van leerkrachten met betrekking tot meertaligheid, gebaseerd op de kwalitatieve analyse van de interviews met leerkrachten van de derde kleuterklas tot en met het derde leerjaar in de project scholen.

a) Opvattingen van leerkrachten kleuteronderwijs

- De leerkrachten kleuteronderwijs die we interviewden, getuigen van een open en positieve houding ten aanzien van meertaligheid in hun klas en geven aan dat het Thuis taalproject au fond **weinig** heeft **veranderd** aan hun opvattingen inzake meertaligheid. De kleuterleidsters houden het veilig klimaat in de klas, het welbevinden en de betrokkenheid van de kinderen

hoog in het vaandel, en vinden het daarom belangrijk dat meertaligheid een plaats krijgt in de klas. Zij vinden het belangrijk dat kinderen zich kunnen uiten in welke taal dan ook en dat ze vrijuit kunnen spelen en zichzelf zijn in de klas.

- De meeste leerkrachten kleuteronderwijs van zowel de A- als de AB-scholen zeggen dat de plaats van meertaligheid op school **duidelijker en explicieter** is geworden dankzij het Thuis taalproject. Ze voelen zich op dat vlak, meer dan voor het project, gesteund door hun collega's.
- Informeel gebruik van de thuistalen in de klas leidt **soms** tot **frustraties** bij leerkrachten kleuteronderwijs omdat ze niet begrijpen wat de kinderen vertellen en vinden dat ze hier niet op kunnen inspelen, en/of de aandacht van de betrokken kleuters verliezen.
- Leerkrachten kleuteronderwijs vinden het een nadeel dat Doelstelling B van het Thuis taalproject enkel focust op de **Turkse leerlingen**.

b) Opvattingen van leerkrachten lager onderwijs

- Bij aanvang van het Thuis taalproject bestond de nodige scepsis onder de betrokken leerkrachten lager onderwijs, zeker wat betreft Doelstelling B. We merken dat in de loop van het project de geïnterviewde leerkrachten **meer positieve attitudes ten aanzien van meertaligheid** hebben ontwikkeld. De meeste leerkrachten zijn het ermee eens dat de thuistaal een plaats moet krijgen op school: op informele momenten, op de speelplaats, om kinderen te ondersteunen. Zij zeggen meer waardering te hebben gekregen voor het taalgebruik van de kinderen in hun klas en ondervinden dat leerlingen zich meer thuis voelen op school, minder spreekangst vertonen en dat de sfeer op school meer positief is geworden.
- De meeste geïnterviewde leerkrachten lager onderwijs benadrukken dat zij het **Nederlands een prioriteit** vinden. De meningen over de effecten van het Thuis taalproject op de taalvaardigheid Nederlands van de kinderen blijven zeer verdeeld. Sommige leerkrachten stellen zich nu meer vragen over de taalontwikkeling Nederlands van de kinderen dan voor het project. **Twijfels en vragen over de taalontwikkeling Nederlands** van de kinderen zijn onder andere ingegeven door de vaststelling dat het niveau van de thuistaal bij sommige kinderen beperkt is en dat sommige kinderen opgroeien in een weinig taalstimulerende omgeving. Wat Doelstelling B betreft, geloven de betrokken leerkrachten lager onderwijs dat er te weinig tijd is voorzien voor de alfabetisering in beide talen en dat kinderen zouden geholpen zijn met een meer evenwichtig meertalig model.
- Alle geïnterviewde leerkrachten zijn van oordeel dat **ouders** niet kunnen worden verplicht om thuis met hun kinderen Nederlands te spreken.

4.4.5 Succesfactoren op klasniveau

Onderzoeksvraag 4.3

Welke succesfactoren op het niveau van het leerkrachthandelen hebben de implementatie van het Thuis taalproject bepaald?

Vanuit de kwalitatieve analyse kunnen we een aantal mogelijke factoren naar voren schuiven die ervoor gezorgd hebben dat de implementatie van het Thuis taalproject al dan niet succesvol is geweest op klasniveau.

- **Een krachtige leeromgeving als voedingsbodem voor de thuis taal:**

Een belangrijke succesfactor bij het implementeren van het Thuis taalproject op de klasvloer is de mate waarin leerkrachten erin slagen een krachtige leeromgeving te installeren in hun klas en thuis talen inzetten als een middel om de leeromgeving nog krachtiger te maken, bijvoorbeeld door thuis talen te integreren in activiteiten of in te zetten bij de ondersteuning van de leerlingen.

- **Omgaan met gevoel van controleverlies:**

Meertaligheid toelaten in de klas veronderstelt van leerkrachten dat zij de controle over hun klas kunnen loslaten. Leerkrachten die op een flexibele manier kunnen en durven inspelen op wat zich aandient in de klas en samen met de leerlingen goede afspraken maken over de spelregels rond thuis talen, slagen er meestal veel beter in om de thuis taal een plek te geven in de klas dan leerkrachten die krampachtig blijven vasthouden aan elke vorm van controle.

- **Gevoel van urgentie bij de leerkracht:**

Leerkrachten moeten de nood inzien om Doelstelling A en/of B te realiseren in hun klas en hun klaspraktijk daarop af te stemmen. Voor sommige leerkrachten blijkt deze nood onvoldoende aanwezig omdat zij twijfelen over de rol die thuis talen kunnen spelen in hun klaspraktijk, omdat zij de inzet van thuis talen verengen tot een vorm van ondersteuning voor de taalzwakste leerlingen of de anderstalige nieuwkomers, omdat de diversiteit in de klas leidt tot het Nederlands als lingua franca en het gebruik van de thuis taal bijgevolg als minder dwingend wordt ervaren.

- **Omgaan met taaldominante groepen in de klas:**

Taaldominante groepen kunnen het inzetten van de thuis taal in de klas bemoeilijken. Het werken rond taalattitudes en wederzijds respect voor elkaars taalachtergrond, het bespreekbaar maken van gevoelens die achter taalgebruik liggen, een open en positieve klassfeer zorgen ervoor dat meertaligheid in de klas niet leidt tot een bevestiging van een talige onevenwichtigheid in de klas, maar net tot een betere omgang met diversiteit in de klas.

- **Een stabiele leeromgeving:**

Een stabiele leeromgeving zorgt ervoor dat aandacht kan worden gegeven aan de thuis taal in de klas. Voor nieuwe leerkrachten of leerkrachten die voor een nieuwe klasgroep staan, is meertaligheid geen prioriteit. Zij moeten zich nog inwerken op de school, zich de leerstof eigen maken, prioriteit geven aan het klasmanagement of andere aspecten van het lesgeven.

HOOFDSTUK 5 PROCESSEN EN VERANDERINGEN OP SCHOOLNIVEAU (INCL. BEGELEIDING)

De school vormt, in samenhang met de (project)begeleiding, een volgende procesvariabele binnen het geheel van het evaluatieonderzoek. De school is, naast de klas (leerkrachten) (zie Hoofdstuk 4) en de thuisomgeving (ouders) (zie Hoofdstuk 6), een belangrijk niveau dat medeert tussen de input en de output van het project. Het is slechts wanneer ook op het niveau van de school interventies daadwerkelijk plaatsvinden en randvoorwaarden doelmatig worden ingevuld dat veranderingen bij leerkrachten en eventueel effecten op leerlingen werkelijk gerealiseerd kunnen worden. In dit veranderingsproces heeft de interactie tussen de school en de begeleiding eveneens een belangrijke mediërende invloed.

Dit hoofdstuk omvat de volgende vijf delen:

- Structuren en acties op schoolniveau (5.1)
- Schoolleiding in het Thuis taalproject (5.2)
- Schoolbegeleiding in het Thuis taalproject (5.3)
- Ondersteuning ervaren door de leerkrachten: kwantitatieve peiling (5.4)
- Succes- en faalfactoren op schoolniveau (5.5)
- Samenvatting en concluderende beschouwing (5.6).

5.1 Structuren en acties op schoolniveau

Onderzoeksvraag 5.1

Tot welke structuren en acties heeft het Thuis taalproject op het niveau van de school geleid?

Elke schoolbrede, vakoverstijgende onderwijsinnovatie die op het terrein nog relatief onbekend is, heeft een brede waaier aan stimulansen en maatregelen nodig (Devlieger, Frijns & Sierens, 2011). Dat geldt in het onderhavige project misschien net iets meer voor Doelstelling A dan Doelstelling B (zie Hoofdstuk 1).

Het Thuis taalproject werd in elk van de vier projectscholen gestalte gegeven door middel van schoolspecifieke acties, initiatieven en structuren die zijn (of waren) gericht op uiteenlopende schoolactoren en schoolgeledingen. Ze hebben in het bijzonder betrekking op de bekende sleutelwoorden van procesverandering in organisaties: communicatie, overleg, samenwerking, participatie, professionalisering, visieontwikkeling, discussie, reflectie, praktische vormgeving.

Op basis van de analyse van de interviews afgenomen van de schoolactoren (directies, kernteamleden, leerkrachten) en de betrokken ondersteuners en begeleiders, alsook de beschikbare documenten (vooral verslagen), onderscheiden we een vijftal types acties en structuren die in de

loop van het project in de projectscholen werden opgezet en in mindere of meerdere mate gerealiseerd.

Schoolintern

1. Overleg en communicatie (5.1.1)
2. Begeleiding en coaching (5.1.2)
3. Initiatieven en projecten (5.1.3)

Schoolextern

4. Communicatie en participatie (5.1.4)
5. Ondersteuning, overleg en nascholing (5.1.5)

Vervolgens belichten we in 5.1.6 een aantal nevenacties en niet-bedoelde positieve veranderingen die uit het Thuis taalproject zijn voortgekomen. We sluiten dit deel af met een korte beschouwing (5.1.7).

Tabel 5.1 Acties en structuren op schoolniveau per projectschool

Actie schoolniveau	OTT	EEK	BEV	MAR
1. OVERLEG EN COMMUNICATIE (SCHOOLINTERN)				
Taalteam / kernteam taal / taalwerkgroep / taalbeleidsteam	X		X	
Team doelstelling B (KO en LO)	X	X	NVT	NVT
Personeelsvergadering / pedagogisch kernteam (inhoud, feedback)	X	X	X	X
2. COACHING EN BEGELEIDING (SCHOOLINTERN)				
Vraaggestuurde input (externe begeleiding)	X	X	X	X
Coachend klasbezoek (Kijkwijzer)			X	
Pedagogische studiedagen rond thuis taal			X	X
Coöperatieve werkvormen (LO)	X			(X)
Talen op een kier (talensensibilisering)	X		X	X
Schoolwerkplan / GOK-plan (integratie thuis taal)		X	X	X
Briefing nieuwe leerkrachten		X		
3. INITIATIEVEN / PROJECTEN (SCHOOLINTERN)				
Taalattitudes			X	
Woordenmuur / familiemuur / infomuur		X	X	X
Meertalige materialen	(X)	X	X	
Schoolbibliotheek (meertalige boeken)			X	
Verteltassen (meertalig)	X	X	X	
Heen-en-weer rugzak				X
Extra taalleerkrachten / taalassistenten		X	X	X
Internationale moedertaaldag	X	X	X	X
Vertelfestival / voorleesweek / ...			X	X

Kooksessie (ouders)				X
Taalanamnese (inschrijving)		X		
4. COMMUNICATIE EN PARTICIPATIE (SCHOOLEXTERN)				
Infobrochure	X	X	X	X
Website	X	X		X
Media	X	X	X	
Informatiemomenten ouders	X	X	X	X
Gesprekstaafel / babbelmoment ouders	X		X	
Koffiemoment / oudergroep	X	X	X	X
Oudercontact (Turkse alfa-leerkrachten)	X	X	NVT	NVT
Oudertevredenheidsmeting	X	X	X	
Schoolreglement	(X)		X	
5. ONDERSTEUNING, OVERLEG EN NASCHOLING (SCHOOLEXTERN)				
Werkgroepen (diverse)	X	X	X	X
Praktijkbezoeken (intern en extern hospiteren)	X	X	X	X
Kerngroep Projectscholen en Opvang	X	X	X	X
Studiedagen thuis taal	X	X	X	X
Vorming nieuwe leerkrachten	(X)	X	X	X
Vorming taalexpert	X	X	X	X
NEVENACTIES				
Nieuwe taalmethode	X	X	X	X
Overgangsmomenten K3 -L1 en L1-L2	X			X
Collegiale betrokkenheid	X			
Relatie school – kinderopvang		X		X
Co-teaching	X	X		
Intern hospiteren (structureel inbouwen)	X		X	
Vrije teksten (Freinet)		X		
Ouderwerking		X		
Zorgteam (positieve aandacht op meertaligheid)		X	X	
Stimulering van effectief gebruik van aanwezige materialen	X			
Conflicthantering (conflicten en thuis taal)				X

Noot: (X) = beperkte uitvoering of intentioneel; NVT = niet van toepassing

Een overzicht van acties in het kader van het Thuis taalproject is kernachtig weergegeven in Tabel 5.1 hierboven. We presenteren in het onderstaande geen gevalstudie van elke projectschool maar duiden per soort actie de schoolspecifieke invullingen, accenten en evoluties aan. Aan de hand van de kruisjes in de tabel is zichtbaar welke projectschool welke acties in de loop van het project heeft ondernomen.

Uiteraard waren niet alle initiatieven al onmiddellijk bij de aanvang van het Thuis taalproject voorzien, gepland en opgestart. Ze zijn veeleer gaandeweg, schooljaar per schooljaar, uitgedacht en geïnstalleerd binnen elke schoolwerking. Sommige acties en structuren zijn doorheen het project blijven bestaan, al of niet in bijgestuurde vorm; andere werden eenmalig uitgeprobeerd of begonnen na één of twee jaar te verwateren. Heel wat initiatieven werden opgezet vanuit goede intenties maar liepen in de uitvoering wel eens mis.

Bepaalde acties en initiatieven zijn vanuit de externe begeleiding in de school gebracht, andere zijn het resultaat van creatief denk- en doewerk van een specifiek schoolteam, terwijl sommige zijn geïnspireerd door de andere scholen of met deze in samenwerking tot stand zijn gekomen. Schoolexterne ondersteuning, overleg en nascholing (5.1.5) vormt dan weer het geheel van initiatieven en structuren die vooral vanuit het Projectteam (zie 5.3.1) worden aangestuurd en gecoördineerd.

Het onderstaande is een overzicht in vogelvlucht van alle acties die we via het evaluatieonderzoek hebben kunnen registreren. Het overzicht is een reconstructie op basis van het door ons verzamelde onderzoeksmateriaal, het pretendeert zeker geen volledigheid en niet elke actie wordt (even uitgebreid) toegelicht. Doordat onze aanwezigheid als onderzoekers in de scholen was geconcentreerd op klasobservaties, interviewafnames van schoolactoren en testafnames van de leerlingen, hebben we de meeste in de tabel opgelijste acties op schoolniveau (vergaderingen, projecten, begeleidingsinterventies) niet rechtstreeks en participierend, als het ware *in situ*, kunnen waarnemen. We hebben wel regelmatig geparticipeerd, voor zover mogelijk, in een aantal overlegstructuren van het Thuis taalproject (het Projectteam, de Kerngroep, de Klankbordgroep) (zie 2.2.3). Indien mogelijk en relevant zijn aan de beschrijving evaluatieve opmerkingen en bedenkingen van de betrokken actoren toegevoegd.

5.1.1 Overleg en communicatie (schoolintern)

5.1.1.1 Taalteams

Drie van de vier scholen (De Otter, De Eekhoorn, De Bever) hebben naar aanleiding van het Thuis taalproject specifieke taalteams opgericht, die al naargelang van de school en de doelstellingen een verschillende naam hebben gekregen. Als daar leerkrachten voor worden vrijgemaakt, is dit een krachtig kanaal om een vernieuwing uit te dragen (interview projectbegeleider, 30-03-2010).

In De Bever heette dit aanvankelijk het 'kern team taal', een kleiner groepje leerkrachten dat vanaf het schooljaar 2009-2010 op geregelde tijdstippen samenkwam om over de thema's taal, thuis taal en taalbeleid te overleggen. Dit team vormt *'het kloppend hart van het taalbeleid op school'* (interview directie De Bever, 25-11-2009). Leerkrachten van de school spreken zich in dezelfde zin uit:

'De werkgroep taalbeleid is een goede manier van werken. Want anders loopt ge het risico dat het gewoon niet gedaan wordt. Ik denk dat ge wel een kerngroep nodig hebt die daar mee bezig is, want anders verwatert dat.' (leerkracht LO De Bever, 17-11-2011)

'Ik was gemotiveerd door de steun die we kregen v/d werkgroep taalbeleid.' (kleuterleidster De Bever, opmerking in vragenlijst)

Het team is representatief voor de school: een kleuterleidster van de jongste kleuters, een van de oudste kleuters, een leerkracht van de onderbouw, een van de bovenbouw, iemand van het zorgteam, de brugfiguur en de directie (alleen het eerste jaar). De betrokken leerkrachten worden hiervoor klasvrij gemaakt. Het team komt wekelijks samen en regelmatig sluiten de directie of mensen van de begeleiding aan om het actieplan vorm te geven, op te volgen waar de school staat, welke acties er nog gepland zijn. In de andere weken is dit team een werkgroep die concrete acties vormgeeft (bijvoorbeeld: foto's en materialen maken, panelen ophangen, collega's informeren, een toneeltje opvoeren, een zelfgemaakt taallied). Vanaf het schooljaar 2010-2011 werd met het oog op efficiëntie het kernteam taal gesplitst in een beleidsgroep taal en een kerngroep taal, de laatste met een meer uitvoerende functie. In de beleidsgroep participeert ook de projectbegeleiding (interview kernteam De Bever, 01-12-2010). De kerngroep taal werkte door de jaren heen veeleer top-down maar was voornemens om de ideeën voor acties veel meer vanuit het team te laten komen (via een brainstorm rond taalattitudes) en daarin ondersteunend op te treden (verslag Projectteam, 27-06-2012).

In De Otter werd een kernteam taal opgericht dat tweewekelijks tot maandelijks vergadert en is samengesteld uit het middenkader van de school: de zorgcoördinator, de brugfiguren, de afdelingsverantwoordelijke van een van de vestigingen, een projectbegeleider en een pedagogisch begeleider.

De Marmot is de enige projectschool waar geen speciaal taalteam werd geïnstalleerd. Het leerkrachtenteam zou te klein zijn om aparte werkgroepjes op te richten (verslag Klankbordgroep, 20-03-2009). Initiatieven en acties werden er door het kernteam van de school aangestuurd (interview pedagogisch begeleider, 11-03-2010).

5.1.1.2 Teams Doelstelling B

Vanwege haar specifieke opzet vraagt de realisatie van Doelstelling B veel tijdsinvestering, organisatie en overleg. In de twee Doelstelling B-scholen (De Otter, De Eekhoorn) werden daarom speciale overlegteams in het leven geroepen om de implementatie van het aanvankelijk lezen Turks (eerste leerjaar, later ook tweede leerjaar) en ontluikende geletterdheid (derde kleuterklas) intensief voor te bereiden en te ondersteunen. De focus ligt hierbij op praktische en organisatorische aangelegenheden maar het overleg in De Otter heeft inhoudelijk een grotere diepgang bereikt, dankzij onder meer de regelmatige aanwezigheid van een pedagogisch begeleider en de directie (interview projectbegeleider, 24-01-2012). In De Eekhoorn was de voorbereiding van de start van Doelstelling B in het eerste leerjaar een specifieke uitdaging, namelijk zoeken naar een aanpak die uitgaat van vrije teksten.

Hiernaast functioneren ook mini-overlegteams voor het kleuteronderwijs en het lager onderwijs. De Turkse alfa-leerkrachten komen er frequent samen om praktijkgericht overleg te plegen met de reguliere leerkrachten (kleuteronderwijs: tweewekelijks; lager onderwijs: aanvankelijk wekelijks). Bij het overleg in het kleuteronderwijs (derde kleuterklas) sluiten leerkrachten van het eerste leerjaar

aan (aanvankelijk 'geschrikkeld', later iedere keer). De bedoeling is het overleg in het lager onderwijs verder uit te breiden met de leerkrachten van het derde en vierde leerjaar (verslag Projectteam, 27-06-2012).

In De Eekhoorn werden er in het schooljaar 2011-2012 aparte inhoudelijke deelteams georganiseerd voor het kleuteronderwijs en de lagere school, naast een gemeenschappelijk team om de maand. In dit overleg zitten de Turkse alfa-leerkracht(en), de betrokken klasleerkracht(en) (van respectievelijk de tweede en derde leefgroep), een pedagogisch begeleider (PBD) en een projectbegeleider. Omdat de directie twee scholen leidt en niet de hele week aanwezig is in de school, kan zij het overleg niet geregeld bijwonen.

Het overleg in het kleuteronderwijs rond ontluikende geletterdheid Turks nam in het begin als invalshoek het werken rond de thuistaal in vrije teksten en in de praatronde (interview pedagogisch begeleiders, 30-03-2010). Het is echter na verloop van tijd verwaterd en afspraken werden vooral informeel geregeld (interview projectbegeleider, 24-01-2012; verslag Projectteam, 23-06-2011; interview Turkse alfa-leerkracht K3, 08-12-2011).

In het lager onderwijs was er structureel overleg ingepland op regelmatige basis met projectbegeleiding en pedagogische begeleiders erbij. De begeleiders kregen echter weinig hulpvragen. Veel beslissingen werden buiten hun weten genomen, gemaakte afspraken werden niet uitgevoerd (opmerking projectbegeleider). Bovendien werd gedurende het schooljaar 2009-2010 het overleg sterk gehinderd door de prangende vraag of het nodig was om het aanvankelijk lezen in het Turks al of niet klasextern te organiseren. De Turkse alfa-leerkracht werkte immers bij aanvang in de reguliere klas (interview pedagogisch begeleiders, 30-03-2010; interview projectbegeleider, 26-04-2010). Nadat de alfa-leerkracht haar eigen lokaal had verkregen, viel de overlegfrequentie sterk terug (interview Turkse alfa-leerkracht De Eekhoorn, 27-01-2011). In de loop der jaren verschoof het accent van het overleg rond aanvankelijk lezen in de richting van bespreking van individuele kinderen, vooral in de periode van overschakeling van de Turkse naar de Nederlandse alfabetisering. Zo groeide een feitelijk minizorgteam met te weinig aandacht voor inhoudelijke (didactische) en organisatorische vragen (interview pedagogisch begeleider, 24-01-2012; verslag Projectteam, 23-06-2011).

De twee alfa-teams van het kleuteronderwijs en het lager onderwijs lijken weinig onderling uit te wisselen in het formeel overleg (interview pedagogisch begeleiders, 30-03-2010; interviews alfa-leerkracht KO, 04-02-2010, 08-12-2011; interview alfa-leerkracht LO, 28-01-2011). In het schooljaar 2011-2012 was er wel een intentie om kleuterleidsters erbij te vragen voor deelname aan het overleg in de lagere school (interview pedagogisch begeleider, 24-01-2012). De informatie vanuit de werkgroepen (zie 5.1.5 hieronder) stroomde onvoldoende door naar de het overleg rond Doelstelling B teams thuistaal op school en naar het hele team (interview kernteam De Eekhoorn, 15-12-2010).

5.1.1.3 Personeelsvergadering / pedagogisch kernteam

In de vier projectscholen vormt de personeelsvergadering (of teamvergadering) een potentieel belangrijk overleg- en communicatiekanaal om het Thuistaalproject binnen het brede schoolteam uit te dragen en in leven te houden. Het is een forum om acties en projecten aan te kondigen. Informatie vanuit de verschillende teams (zie hierboven onder 5.1.1.1 en 5.1.1.2) en de projectgebonden overleg- en werkgroepen (zie hieronder: 5.1.5) kan er naar het hele schoolteam worden teruggekoppeld.

In de personeelsvergaderingen en het pedagogisch kernteam van De Otter is het Thuis taalproject niet echt ingebed geraakt als vast aandachtspunt, vooral dan met betrekking tot Doelstelling A:

'Het project is daar niet ingebed in de momenten waar ik kwam. Op de personeelsvergaderingen lager, in het pedagogisch kernteam kwam dat wel 's maar niet dominant' (interview pedagogisch begeleider, 26-04-2010)

'Op de personeelsvergaderingen zit ik te turven: hoeveel keer komt thuis taal aan bod? En in welke context komt het aan bod? Positief of negatief?' (interview projectbegeleider, 30-03-2010)

'[Mijn collega] is op de teamvergaderingen aanwezig geweest maar niet meer dan dat. We hebben haar gezegd: ge kunt het ook niet forceren.' (interview projectbegeleider, 26-04-2010)

De personeelsvergaderingen van De Eekhoorn besteden regelmatig aandacht aan het Thuis taalproject (verslag Projectteam, 23-06-2011). Aanvankelijk gebeurde dit maandelijks, later werd dit trimestrieel. In het eerste projectjaar werd begonnen met een screening op basis van de Kijkwijzer om daar acties aan te koppelen, wat niet goed lukte (opmerking projectbegeleider). Het leerkrachtenteam van deze school heeft, luidens een pedagogisch begeleider, een grote inspraak in het bepalen van de agenda maar dat werkt grilligheid in de organisatorische opvolging in de hand (wisselende voorzitters, veranderende afspraken, half afgewerkte acties, onderweg switchen van prioriteiten). Er werden bijvoorbeeld teamvergaderingen op voorhand vastgelegd waar het thema thuis taal aan de orde kwam maar de afspraken werden niet nageleefd (verslag Projectteam, 27-06-2012). De verwachtingen en noden van de leerkrachten van de kleuterschool en die van de lagere school ten aanzien van het Thuis taalproject lopen uiteen. Vooral de laatsten willen de focus behouden op het Freinetonderwijs en zien de thuis taal niet als een apart ontwikkelonderwerp of project. De noden en behoeften van de leerkrachten zijn doorgaans specifiek aan Freinet gerelateerd, minder aan thuis taal (interview pedagogisch begeleider, 24-01-2012).

'Freinet wordt te pas en te onpas gebruikt om bepaalde dingen die ze zien zitten wel te doen en andere dingen niet te doen.' (interview projectbegeleider, 30-03-2010).

De visie van de directie dat thuis taal een verworvenheid is van de school bestendigt deze opvatting: er hoeft niet meer aan gesleuteld te worden via een apart project, afgezien dan van Doelstelling B (interview pedagogisch begeleider, 24-01-2012). Nochtans geeft de Turkse alfa-leerkracht van het lager onderwijs aan dat thuis taal weinig aan bod komt in de teamvergaderingen (interview 28-01-2011).

In De Bever is het Thuis taalproject een geregeld terugkerend punt op de agenda van de personeelsvergadering. Het was in het begin zoeken naar een goede manier om de uitkomsten van het kernteam taal terug te koppelen naar het ganse team (verslag Kerngroep, 09-12-2009). Omdat het hier een grotere school betreft, kan de terugkoppeling van afspraken en beslissingen zo nodig ook gebeuren via het graadoverleg (interview directie De Bever, 25-11-2009). De school opteert voor een briefing elke maandag met praktische afspraken, zodat de personeelsvergadering hiervan gevrijwaard blijft en er vergadertijd overblijft om inhoudelijk bezig te zijn (interview directie De

Bever, 18-11-2011). Interventies van de projectbegeleiding zijn eveneens mogelijk. Een minpunt is dat de doorstroming van informatie vanuit de didactische werkgroepen (in casu Werkgroep Doelstelling A) moeilijk verliep. De betrokken leerkrachten maken er geen tijd voor op de personeelsvergadering of hebben nog te weinig geleerd om taken en verantwoordelijkheden uit handen te geven (interview zorgteam De Bever, 17-11-2011). In de personeelsvergaderingen werd aandacht besteed aan vorming en de Kijkwijzer. Aparte personeelsvergaderingen werden ook gewijd aan materialen per niveau (verslag Kerngroep, 09-12-2009).

Door het ontbreken van een bijzonder projectteam in De Marmot werd de personeelsvergadering meer dan in de andere projectscholen een prominent vehikel voor de vormgeving en sturing van het Thuis taalproject binnen de school. Het diende onder andere voor de informatiedoorstroom van de didactische projectwerkgroepen en de bijeenkomsten van de Kerngroep naar het schoolteam (veldnotities Kerngroep, 09-12-2009). Dat verliep praktisch niet altijd van een leien dakje. Voor de verantwoordelijke beleidsondersteuner (zie 5.2.1 hieronder) was het soms vechten om het thema thuis taal op de agenda te krijgen en telkens twintig minuten, een halfuur te krijgen om het project in leven te houden (interview projectbegeleider, 26-04-2010). Het is in ieder geval geen 'hot item' op de teamvergaderingen. In het begin kwam het Thuis taalproject wekelijks op de agenda, nadien is dat tweewekelijks geworden, en dan een hele periode nauwelijks tot niet meer (interview pedagogisch begeleider, 27-01-2012). Vanwege de verbouwwerken was het schoolteam immers verspreid over drie locaties, wat het moeilijk maakte om wekelijkse bijeenkomsten te organiseren (verslag Kernteam, 09-09-2009).

5.1.2 Begeleiding en coaching (schoolintern)

5.1.2.1 Vraaggestuurde input (externe begeleiding)

In alle vier projectscholen is vraaggestuurd werken vooropgezet als een van de mogelijke werkwijzen om input van de externe (project)begeleiding in de school te brengen.

In De Bever werden de projectbegeleiders, vaak samen met de pedagogisch begeleiders, regelmatig gevraagd om waar nodig hun deskundigheid in te brengen in de verschillende werkgroepen op school. Het kernteam ervoer dit als zeer positief (interview kernteam De Bever, 01-12-2010). Externen kijken immers met een andere bril en helpen schoolactoren om verder te kijken dan de eigen school en visie (interview zorgteam De Bever, 17-11-2011). Voor inhoudelijke input werd vooral de academisch geschoolde projectbegeleider gevraagd (interview projectbegeleider, 26-04-2010).

'We hebben wekelijks een kernteam met [de projectbegeleider]. Ik mail ook tussendoor met haar en dat gaat heel vlot. Ze kunnen ons begeleiden door te wijzen op valkuilen, tips te geven enzovoort. [De projectbegeleider] is ook al komen filmen in de klas om dat te bespreken in Werkgroep Doelstelling A.' (kleuterleidster De Bever, 10-12-2009)

'Elke maandag, het laatste uur, ben ik aanwezig bij het kernteam taal. [De projectbegeleiders] en [de pedagogisch begeleider] zitten daarbij en geven input. Zij geven nu inbreng voor onze studiedag op

school. Als buitenstaanders zien zij de school soms op een andere manier' (leerkracht LO De Bever, 09-12-2009)

In de drie andere projectscholen (De Otter, De Marmot en De Eekhoorn) werd de projectbegeleiding minder frequent gevraagd om expertise bij te dragen (interview projectbegeleider, 30-03-2010; 07-02-2012). Sommige vragen hadden trouwens niet noodzakelijk een expliciet of direct verband met het onderwerp 'thuis taal':

'Bijvoorbeeld, vandaag ga ik naar het team lager in De Eekhoorn. Ze willen daar een inventarisatie maken van de deskundigheid van de ouders om die ouderbetrokkenheid op klasniveau te verhogen. Ik heb wat ervaring met ouderbetrokkenheid dankzij het project 'ouder als partner'.' (interview projectbegeleider, 26-04-2010)

In De Eekhoorn heeft de Turkse alfa-leerkracht van het eerste leerjaar in het schooljaar 2010-2011 individuele pedagogische ondersteuning aangevraagd omtrent klashouden. De pedagogisch begeleider van de school is op deze vraag ingegaan en coacht de leerkracht door middel van klasobservaties en evaluatiegesprekken (interview pedagogisch begeleider, 24-01-2012; interview alfa-leerkracht, De Eekhoorn, 06-12-2011). De reguliere leerkrachten hebben doorgaans weinig vragen met betrekking tot Doelstelling A (interview kernteam De Eekhoorn, 15-12-2010).

In De Marmot werden vaste momenten op de personeelsvergadering gepland waarop een projectbegeleider desgevraagd (ongepande) input aan het team kon geven (interview pedagogisch begeleider, 11-03-2010). In het eerste projectjaar (2008-2009) gebeurde dit af en toe (interview projectbegeleider, 30-03-2010; interview pedagogisch begeleider, 11-03-2010). In de volgende jaren werden vanuit de school amper nog vragen aan de projectbegeleiding gericht:

'We zijn blijven mails sturen met de verwachting om vragen te stellen, teamvergaderingen blijven reserveren in de agenda. Daar is weinig van gekomen. Er was weinig samenwerking tussen ons.' (interview projectbegeleider, 09-02-2012)

Deze leemte werd ook door de leerkrachten gepercipieerd:

'Normaal komt [de projectbegeleider] bij ons maar die zien wij heel weinig. Ik denk dat die één keer ondertussen een vergadering is komen bijwonen, sinds dat [de beleidsondersteuner] weg was, één keer.' (interview leerkracht LO, De Marmot, 20-10-2011)

'[De projectbegeleider] heb ik niet veel gezien. Ze is een paar keer naar een vergadering geweest.' (interview leerkracht LO, De Marmot, 24-10-2011)

5.1.2.2 Coachend klasbezoek

In De Bever hield de directie tijdens het schooljaar 2009-2010 klasbezoeken in alle klassen van de school (twaalf kleuterklassen en zeventien lagere-schoolklassen). Zij werd hierin ondersteund door een pedagogisch begeleider, die een zevental klasbezoeken mee heeft afgelegd (interview pedagogisch begeleider, 26-04-2010). Om gericht te kunnen kijken gebruikten zij de Kijkwijzer van

het Thuis taalproject als leidraad: wat is belangrijk in ons taalbeleid? Zijn we dit aan het ontwikkelen of niet? De focus lag op 'veilig klasklimaat' (de buitencirkel), waaruit vier onderdelen werden gelicht: opstelling en inrichting, klasmanagement, welbevinden, talig klimaat. De geobserveerde leerkrachten namen de Kijkwijzer vooraf door om na te gaan of zij dit al zagen in hun klaswerking. Dit werd gezien als een goed instrument om leerkrachten te laten reflecteren op hun eigen klaspraktijk.

Onmiddellijk na het klasbezoek voerde de directie een gesprek met behulp van de Kijkwijzer. Richtvragen waren: 1) Wat vond ik fijn om te zien? Wat wil ik stimuleren? 2) Waar heb ik vragen over? Volgens de directie leverden de klasbezoeken boeiende gesprekken op en bleek daaruit dat leerkrachten op zoek gingen naar hoe ze het nieuwe taalbeleid kunnen waarmaken in hun klaspraktijk (interview directie De Bever, 25-11-2009). De betrokken pedagogisch begeleider beaamde dit:

'De mensen (...) waren heel blij met de Kijkwijzer. Het leert je gericht kijken. En je stelt een aantal zaken meteen vast: dat is herkenbaar, dat is niet herkenbaar. Het was ook een goed instrument om het gesprek te voeren. Het was heel boeiend om te zien dat mensen heel hard hun best doen om zo goed mogelijk over te komen aan de hand van die Kijkwijzer' (interview pedagogisch begeleider, 26-04-2010)

Een van de leerkrachten vermeldt dit ook in een interview:

'Ah jawel, het klasbezoek van de directrice, dat was specifiek aandacht voor meertaligheid. We moesten uit de Kijkwijzer een aandachtspunt kiezen dat we wouden uitwerken in de klas, vooraf laten weten in die les. Dat vond ik wel goed dat ge daar een keer concreet bij stil staat.' (leerkracht LO De Bever, 17-11-2011)

Wat talig klimaat betreft, bleek uit de klasbezoeken dat expliciet gebruik van de thuis taal bijna niet voorkwam. In de kleuterklassen lagen de kansen voor het grijpen maar de leerkrachten grepen die niet aan, ook niet tijdens occasionele momenten. Tussen de kinderen werd bijna geen thuis taal gesproken. In de bovenbouw van de lagere school kwam het thema thuis taal wel aan de orde; bijvoorbeeld in het vijfde leerjaar had de leerkracht een les rond dialecten en thuis talen uitgewerkt. Tevens stimuleerden de leerkrachten van de derde graad het gebruik van woordenboeken in vele verschillende talen (dat beperkte zich aanvankelijk tot het Turks, interview zorgteam De Bever, 17-11-2011). Verder bleek ook dat er weinig muzische activiteiten werden voorzien, hoewel dit iets is waar taaldiversiteit vrij gemakkelijk aan gekoppeld kan worden. Aan het eind van het jaar werden de bevindingen gebundeld en in het team besproken om in samenwerking met de begeleiders nieuwe acties uit te zetten in het volgende schooljaar (2010-2011) (interview directie De Bever, 25-11-2009). De optie werd genomen om meer te gaan focussen op de tweede cirkel van de krachtige leeromgeving: het belang van goede taken en interactief taalgebruik aan de hand van activiteiten en ervaringssituaties. Vandaar de keuze voor verhalen, aanleiding geven tot vertellen, ontdekken, interactie uitlokken op verschillende manieren (interview kernteam De Bever, 01-12-2010).

In de drie andere projectscholen werden geen coachende klasbezoeken door de directie of leden van het kernteam ondernomen, althans niet in het raam van het Thuis taalproject. Een leerkracht van De Otter brengt dit ook ter sprake:

'Ze komen bij ons niet op bezoek [de directie en de zorgcoördinator]. We weten ook niet veel van wat er daar op die hoogste rangen gebeurt.' (interview leerkracht LO, De Otter, 12-01-2010)

In De Marmot was het een bewuste keuze van de beleidsondersteuner om alleen met leerkrachten te werken in de teamvergaderingen en niet in de klassen te komen. De vrees was immers te veel als een *'controleur'* over te komen (interview pedagogisch begeleider, 11-03-2010; interviews diverse leerkrachten De Marmot). Een uitspraak van een leerkracht van de lagere school bevestigt dit ook:

'Maar eigenlijk in de klas kwam [de beleidsondersteuner] niet veel. (...) Hij is één keer komen observeren bij mij maar ik denk dat meer dat dat uit de functie van pedagogische begeleiding was. En ik heb daar geen terugkoppeling op gehad' (leerkracht LO De Marmot, 24-10-2011; soortgelijke uitspraken in interviews met kleuterleidsters, 09-11-2009, 10-11-2009; leerkracht LO, 12-11-2009)

In De Otter zette een pedagogisch netbegeleider een gerichte coaching op met de kleuterleidsters. De coaching ging breder dan het Thuis taalproject en was vooral toegespitst op werken aan een krachtige leeromgeving en beter taalonderwijs. De vragen van de leerkrachten liepen door elkaar maar het onderwerp thuis taal werd wel als aandachtspunt meegenomen. Binnen dit kader verrichtte de betrokken pedagogisch begeleider beperkte observaties in de kleuterklassen. In de klassen van de lagere (hoofd)school is het niet zo ver gekomen (interview pedagogisch begeleider, 15-03-2010). Een projectbegeleider werd bij dit kleuteroverleg betrokken maar kreeg weinig gelegenheden om haar mening te laten horen (interview projectbegeleider, 09-02-2012).

5.1.2.3 Andere vormen van begeleiding en coaching

In De Bever werd een volledige pedagogische studiedag op school gewijd aan de uitwerking van taalattitudes in het kader van het vernieuwde taalbeleid van de school (zie 5.1.3 hieronder).

In De Marmot werd in het eerste projectjaar (2008-2009) zowel in het kleuteronderwijs als het lager onderwijs een pedagogische studiedag gewijd aan het thema thuis taal. Hierbij werden gekozen items uit de Kijkwijzer geconcretiseerd in acties (in elke cirkel) en afspraken gemaakt over de praktijkuitvoering op verschillende niveaus. Bijvoorbeeld, elke leerkracht werkt met de familiemuur en speelt het DECET-ganzenbordspel (een zelfreflectie-instrument) (verslag Projectteam, 19-02-2009; verslag Klankbordgroep, 30-03-2009; verslag Werkgroep Didactiek, 12-02-2009).

Een mogelijke piste voor implementatie is de integratie van thuis taal in het schoolinterne aanbod met betrekking tot coöperatieve (of interactieve) werkvormen. In de lagere school van De Otter liep al een traject rond CLIM (= Coöperatief Leren in Multiculturele Groepen), waaraan thuis taal als thema werd vastgehaakt (verslag Klankbordgroep, 20-03-2009; verslag Kerngroep, 09-12-2009). In dit traject werd een projectbegeleider uitgenodigd om te kunnen inspelen op kansen tot Doelstelling A en waar mogelijk de bril van thuis taal op te zetten. Concreet is daar weinig van terechtgekomen omdat de verwachte kansen zich nagenoeg niet voordeden (interviews projectbegeleiders, 30-03-2010, 26-04-2010) (zie hieronder: 5.3.1).

Tijdens het schooljaar 2011-2012 werd in De Marmot overwogen om coöperatieve werkvormen in WO te beproeven als een mogelijke ingang om de thuis taal in de klaswerking te brengen en het team terug warm te maken voor dit thema (verslagen Projectteam, 01-03-2012, 27-06-2012).

In De Eekhoorn werd het Thuis taalproject in het GOK-plan (en het schoolwerkplan) geïntegreerd, dat regelmatig in teamvergaderingen aan bod komt (verslag Kerngroep, 09-12-2009). Het is een manier voor het kernteam om leerkrachten te herinneren aan het Thuis taalproject (interview kernteam De Eekhoorn, 15-12-2010). De Bever verwerkte van haar kant het project in het schoolwerkplan (verslag Klankbordgroep, 12-12-2008).

In De Marmot werd thuis taal als aandachtspunt ingepast in het bestaande GOK-plan van de school. De Kijkwijzer werd hierbij gebruikt als instrument om nieuwe zaken op gang te brengen (verslag Klankbordgroep, 12-12-2008). De leerkrachten moesten ook minimum tien afspraken maken rond taalgebruik in de klas (interview leerkracht LO, De Marmot, 13-11-2009).

De beleidsondersteuner vroeg de leerkrachten ook om in hun agenda het gebruik van thuis taal in hun klas stelselmatig aan te duiden met een rode bol. Hij vroeg hierbij aan de directeur om de agenda's van de leerkrachten te controleren om aldus thuis taal te stimuleren (interview pedagogisch begeleider, 11-03-2010; interviews diverse leerkrachten De Marmot). Alle leerkrachten van het team werd in deze context tevens gevraagd één keer per maand een les uit te proberen gericht op talensensibilisering van de leerlingen door gebruikmaking van het lessenpakket 'Talen op een kier'. De bedoeling was om de thuis taal te blijven dragen in de klaswerking en niet te zeggen van 'we doen het alle dagen' (interview leerkracht LO, De Marmot, 09-11-2009). Deze nogal dwingende werkwijze bracht veel aversie onder de leerkrachten teweeg, in de eerste plaats die van de lagere school:

'Bij sommige mensen zijn er daar serieuze spanningen [geweest]. Ik heb dat zo een beetje over mij laten gaan, omdat ik daar niet zo gevoelig aan ben. En ook ja, bepaalde dingen daar stond ik achter. Het was zo meer zijn visie over iets dat we moesten volgen en minder samenwerking. Dat bedoel ik met dwingendheid. Dus hij had iets voor, een bepaalde visie, en dat moest ook zo gebeuren. En dat vind ik niet goed.' (interview leerkracht LO, De Marmot, 24-10-2011)

'Ik vond dat [de beleidsondersteuner] ons verplichtte om dingen te doen. (...) En ook, ik denk dat het helemaal in het begin was, in de beginperiode, dat ik ooit een keer dat we een vergadering hadden van het Thuis taalproject een vraag gesteld had van, ik had dan ook zo een klikske dat echt heel slecht Nederlands sprak, van kijk wat moet ik daar nu mee doen en ik heb daar eigenlijk nooit een antwoord [op] gekregen. Dus eigenlijk vond ik niet dat we daarin goed begeleid werden of ondersteund. We kregen van 'Talen op een kier' de map en bekijk dat een keer en doe jij daar maar iets mee. En anders veel tips. Ze zeiden altijd: 'ge zijt goed bezig met de school', ja.' (leerkracht LO, De Marmot, 20-10-2011)

'Bij [de beleidsondersteuner] was het heel theoretisch: een rode bol bij de les als je iets met thuis taal hebt gedaan. Ik kon overal in mijn agenda een rode bol zetten want altijd was er wel een moment waarop de thuis taal voorkwam. Maar: er werd niks mee gedaan.' (leerkracht LO, De Marmot, 25-10-2011)

'Het woord 'thuis taal' was zeer controversieel. Leerkrachten hebben een hele tijd gehad dat ze dat woord niet eens meer wilden horen, heb ik opgevangen. Laat ons gerust.' (m.b.t. De Marmot, interview projectbegeleider, 27-01-2012)

Ten slotte bleek het voor de leerkrachten van De Marmot moeilijk om zaken die zij als los van elkaar zien tot één geheel te verbinden: krachtige leeromgeving + thuis taal + GOK (directrice De Marmot, Klankbordgroep, 20-03-2009).

In De Otter volgden twee leerkrachten een vorming rond het pakket 'Talen op een kier'. Dit werd teruggekoppeld naar het team (verslag Kerngroep, 09-12-2009).

Briefing van nieuwe leerkrachten over het Thuis taalproject gebeurt in De Eekhoorn met behulp van een documentatiemap die in de leraarskamer van de school ter beschikking staat van belangstellenden. Het is voor de directie onduidelijk of nieuwe leerkrachten daar ooit effectief gebruik van hebben gemaakt. Het lijkt een *'stilzwijgende actor'* te zijn in de school (verslag Kerngroep 09-12-2009). Een pas gestarte leerkracht in de school was alvast niet te spreken over de informatiedoorstroom met betrekking tot het project:

'We hadden bijeenkomsten met de begeleiders op school over de doelstellingen van het project. Dat begreep ik niet zo goed. Ik heb daar geen informatie over gekregen. Wat ik vooraf al deed rond thuis taal zit wel in mijn werking in de klas. (...) Ik ben nog niet zo goed op hoogte: wat willen ze met het project bereiken? Wat verwachten ze van mij? Wat houden die doelen precies in? Doelstelling B is nog een groot vraagteken want ik ben er niet van het begin bij betrokken. (...) Ik begrijp waarvoor de thuis taal dient, ik sta erachter maar ik ben slecht ingelicht. Het is niet duidelijk wat er verwacht wordt. Ik ben niet overtuigd of ik goed bezig ben, en dat wordt ook niet bevestigd.' (interview kleuterleidster, De Eekhoorn, 25-01-2010)

5.1.3 Initiatieven en projecten (schoolintern)

5.1.3.1 Taalattitudes

Het belang van het werken aan het gedrag en de attitudes van de kinderen in De Bever is ontstaan vanuit de bezorgdheid die leefde bij de leerkrachten over controleverlies bij het toelaten van de thuis talen op school. Bijvoorbeeld: de leerlingen niet begrijpen, niet weten wanneer ze vuile woorden gebruiken (verslag Kerngroep, 15-12-2010).

Hier rond werd op 27 januari 2010 een pedagogische studiedag getiteld 'Meertaligheid is een geschenk' voor het hele schoolteam georganiseerd. De centrale vragen waren: wat leerden we reeds over taalattitudes? Welke taalattitudes? Wat betekenen deze taalattitudes voor mij als leerkracht/begeleider? Hoe deze attitudes aanleren?

Er werd in groepen gewerkt rond het idee: wat zou je willen zien? Hoe gedragen kinderen zich in de ideale situatie als je een meertalige context hebt? Daaruit is een aantal taalattitudes geformuleerd: attitudes die kinderen in de school zouden moeten verwerven en waarvan het schoolteam vindt dat ze die later nodig hebben in hun leven. De attitudes zijn geen regeltjes maar verwoording van

gewenst gedrag, goede manieren (zie Figuur 5.1-I hieronder). Toevallig waren er vijf attitudes en daarbij werd het herkenbare beeld van een hand gekozen (zie Figuur 5.1-II hieronder).

Ons taalbeleid is gebaseerd op vijf belangrijke afspraken of "goede manieren" als mensen verschillende talen spreken:

1. Praten met elkaar, hou het gezellig.
We kiezen voor positief taalgebruik. We praten beleefd en gebruiken geen scheldwoorden.
2. Welke taal je ook spreekt, iedereen hoort erbij!
We kiezen steeds voor de gemeenschappelijke taal als er verschillende talen in een groepje gesproken worden. Zo kan iedereen elkaar verstaan en deelnemen aan het gesprek. Het is beleefd over te schakelen op de gemeenschappelijke taal als er iemand bij komt. We waken erover dat taal geen uitsluiting tot gevolg heeft.
3. Mijn thuistaal kan me helpen bij het leren van de schooltaal.
Alle kinderen komen naar school met een thuistaal. De taal die op school gebruikt wordt is complexer en meer gericht op leren. De thuistaal kan hier als trapje gebruikt worden om die schooltaal goed te leren. Zo gaat het leren beter!
4. Ik voel me fijn als mijn taal er mag zijn.
Thuistaal is een heel belangrijk deel van elke persoonlijkheid. Deze thuistaal als iets positiefs zien en deze een plaats geven op school, zorgt ervoor dat kinderen zich goed voelen. Wie zich goed voelt, kan beter leren!
5. Ik wil weten wie je bent!
We stimuleren kinderen interesse te tonen en nieuwsgierig te zijn naar andere talen. Deze attitude is noodzakelijk in een mondialiserende wereld. Al onze kinderen moeten goede taalleerders worden.

Figuur 5.1-I De taalattitudes in De Bever (bron: powerpoint-presentatie, verslag Kerngroep 15-12-2010)



Figuur 5.1-II Visualisering van de vijf attitudes in de vorm van een hand (De Bever) (bron: powerpoint-presentatie, verslag Kerngroep 15-12-2010)

De taalattitudes werden vervolgens planmatig op school ingevoerd. Vanaf augustus 2010 werden ze bij de leerkrachten in de leraarskamer aangebracht door visualisering (bijvoorbeeld, een trap = thuistaal als opstapje naar schooltaal) en korte activiteiten (op een bepaalde dag stond er bijvoorbeeld een trapje in de deuropening van het leraarslokaal en moest iedere leerkracht via dat trapje binnengaan).

In een tweede beweging werd een campagne opgezet naar de leerlingen. De attitudes werden gevisualiseerd in de klas en de school en door middel van ludieke acties ingebed in de school. Leerkrachten communiceerden bijvoorbeeld in nonsenstaal met elkaar en lieten leerlingen aan den lijve ondervinden wat het betekent als je een taal spreekt die de anderen niet begrijpen: dan voel je

je uitgesloten. Voor de attitude 'Ik wil weten wie je bent' kregen leerlingen een fototoestel mee naar huis om foto's te nemen bij hen thuis. Ook op school werden foto's genomen. Deze werden op de speelplaats achter plexiglas opgehangen.

In een laatste fase werden ze gecommuniceerd aan de ouders via flyers, met de mogelijkheid tot terugkoppeling in de vorm van ouderrondes. De ouders werden hiervoor vrij intensief in groepjes uitgenodigd (zie 5.1.4 hieronder). Uiteindelijk werden de meertalige attitudes opgenomen in het schoolreglement.

Tijdens de invoering bleven de leerkrachten over de taalattitudes discussiëren. Bijvoorbeeld: 'Dit heeft zich voorgedaan. Hoe zou jij daarmee omgaan?' En ze gaven er soms ook een andere inhoud aan. De taalattitudes levend houden op school vraagt permanente alertheid en geregelde opfrissing. Na een rondvraag bij de leerkrachten in het volgend schooljaar bleken de leerkrachten ze niet meer alle vijf te kennen (interview zorgteam De Bever, 17-11-2011).

5.1.3.2 Veeltalige inrichting van de school

Drie projectscholen (De Eekhoorn, De Bever, De Marmot) grepen het Thuis taalproject aan om de veeltaligheid van de schoolbevolking en de schoolomgeving te weerspiegelen in de inrichting en aankleding van de school en de klassen. Het betreft hier acties op schoolniveau die enigszins los staan van initiatieven die leerkrachten in de eigen klas kunnen ontplooien. Doorgaans gaat het om voorstellingsvormen (fotomuur, familiemuur, infomuur en dergelijke meer) die dienen om elementen uit de leefwereld van de kinderen in de school visueel een plek te geven. Verwijzingen naar de thuistalen van de leerlingen kunnen daarin gemakkelijk worden opgenomen.

Het team van De Eekhoorn was al voor de start van het Thuis taalproject op dit vlak bedrijvig door het werken met een familiemuur en een vertaalmuur (zie rapport vooronderzoek, Bultynck & Sierens, 2008). Naar aanleiding van het project werd in de inkom van de school een grote wereldbol gehangen. Per land hangt er wat uitleg, voorzien van prenten: de naam, de vlag, de grootte, de bevolking, welke taal of talen ze daar spreken. De meeste ouders reageerden hier enthousiast op, omdat ze het gevoel hebben 'Ze kennen mijn land'. Vooral het feit dat de school moeite gedaan had om iets op te zoeken over hun land en cultuur vinden ze belangrijk, zo geeft de schooldirectrice aan (Gielen, Isçi & Ramaut, 2012).

In De Bever werd vanaf het schooljaar 2011-2012 op de speelplaats een fotomuur uitgewerkt met expliciete verwijzingen naar de vijf taalattitudes (zie Figuur 5.1-III hieronder).



Figuur 5.1-III De fotomuur op de speelplaats van De Bever

In De Marmot werd de verscheidenheid aan talen van de leerlingen visueel voorgesteld in de vorm van een huisje met verschillende kamers die elk een thuistaal vertegenwoordigen. De bedoeling was dat elke leerkracht dit samen met de leerlingen zou vormgeven in de eigen klas (zie Figuur 5.1-IV voor een voorbeeld).



Figuur 5.1-IV Het taalhuisje in het eerste leerjaar van De Marmot (bron: blogarchief 2009, schoolwebsite)

5.1.3.3 Meertalige materialen en boeken

Drie projectscholen zetten acties op om het didactisch materiaal op de school systematisch uit te breiden met anderstalige en meertalige materialen (De Otter, De Eekhoorn, De Bever).

Met betrekking tot De Otter werd melding gemaakt van het opstellen van een 'materialenlijst' (verslag Kerngroep, 09-09-2009). Het is niet duidelijk uit latere verslagen wat daar verder op school mee gebeurd is.

In De Eekhoorn werden naar verluidt leerkrachten aangesproken om materialen in verschillende talen mee te brengen van op reis (bijvoorbeeld: Grieks, Portugees, Frans) (verslag Kerngroep, 09-09-2009). Ook de ouders werden hierop aangesproken (verslag Klankbordgroep, 20-03-2009).

Het team van De Bever wijdde aparte personeelsvergaderingen per graad (K1-K2 / K3 – L4 / L5-L6) aan materialen in het kader van het Thuis taalproject. De aangebrachte materialen werden bekeken met de leerkrachten en er werden identiteitskaarten per materiaal opgesteld aan de hand van de drie cirkels van de krachtige leeromgeving, met ook de minpunten erbij. Deze identiteitskaarten werden onder de leerkrachten verdeeld en ingevuld. Ook de inhoudstafel werd eruit gelicht.

Zowel in De Otter als De Bever werd ook gedacht aan de verrijking van de bestaande schoolbibliotheek met anderstalige en meertalige boeken, met inbegrip van vertaalwoordenboeken. Hiervoor sprak men de ouders en externen aan. Dat lag niet bepaald voor de hand. Ouders hebben vaak zelf niet veel boeken in huis (verslag Projectteam, 19-02-2009) en het vinden van (woorden)boeken in verscheidene talen bleek niet evident te zijn (verslag Kerngroep, 26-10-2010). Om dit te stimuleren maakte een groep leerlingen uit De Bever postkaartjes die net voor de grote vakantie met alle ouders en andere externe personen werden meegegeven. De kaartjes bevatten een oproep om op reis eens een boekenwinkel binnen te springen en een boekje te kopen (opmerking projectbegeleider).

Tevens werd beklemtoond in het overleg dat het hebben van een collectie materialen geen garantie is voor effectief gebruik ervan door leerkrachten. Het materiaal moet zichtbaar en tastbaar gemaakt worden en er moeten aanknopingspunten worden gevonden met de klaspraktijk en met de leerinhouden (verslag Kerngroep, 26-10-2010).

De directie van De Bever evalueerde het initiatief aangaande de schoolbibliotheek al met al als succesvol. Er werd financieel heel wat geïnvesteerd en redelijk wat boeken werden aangebracht door ouders en externen, mensen die de school kennen en dit initiatief appreciëren. In de boekenkasten staat nu een mooi aanbod van aan meertalige boeken, in een brede waaier aan talen. In de school wordt voortaan ook gewerkt met woordenboeken. De school heeft een collectie woordenboeken aangekocht die beschikbaar zijn voor de kinderen, vooral van de derde graad. Ze kunnen die vrij inzetten tijdens de lessen als het nodig is (Gielen et al., 2012).

Uit de afgenomen interviews en de vragenlijst blijkt dat het in het algemeen wel mee viel met de roep om concrete materialen en handvatten die stevast te horen is bij de implementatie van innovatieprojecten in het onderwijs.

Drie leerkrachten maakten daar melding van in de vragenlijst:

'Concrete materialen: vb. cd met anderstalige liedjes die uit het Nederlandse repertoire komen. U broeder jacob vertaald in het Turks, Slovaaks, Bulgaars' (leerkracht LO De Otter)

'Het nodige didactische materiaal kan nog beter' (leerkracht LO, De Bever)

'Te weinig concrete handvaten naar leerkrachten toe.' (leerkracht KO/LO, De Marmot)

In de loop van het Thuis taalproject werd het gebruik van het pakket voor talensensibilisering 'Talen op een kier' nogal intensief gepromoot in de vier scholen, vooral in De Marmot (zie hierboven onder 5.1.2.3). De leerkrachten van het lager onderwijs uit de laatste school hadden hierover een verdeelde mening (zie 4.1.2.1).

5.1.3.4 Verteltassen

De verteltas is een methodiek die zich vrij gemakkelijk leent tot verrijking in meertalige zin. Een verteltas is een doos of tas waarin een of meer prentenboeken worden gestopt. Daaraan wordt ondersteunend materiaal toegevoegd om de verhalen tot leven te brengen. Het inzetten van een verteltas heeft diverse doelstellingen: de taalontwikkeling van kinderen op een speelse wijze stimuleren, ouders ondersteuning bieden bij het interactief voorlezen, het lees- en voorleesplezier vergroten, de leesomgeving versterken, de ouderparticipatie en –betrokkenheid bevorderen, de informele contacten tussen leerkrachten en ouders stimuleren. Verteltassen zijn breed inzetbaar in de klas en thuis. Ze zijn bruikbaar in peuterspeelzalen, de kleuterschool, de lagere school, bibliotheken en de kinderopvang, met speciale aandacht voor kinderen die het Nederlands niet als thuis taal hebben (cf. steunpuntgok.be/downloads/goktip_verteltas.pdf).

In De Bever werd vanaf het schooljaar 2008-2009 een aantal verteltassen uitgetest in het kader van een voorleesproject met vrijwillige moeders in de kleuterklassen. Dit gebeurde ook in de thuis talen van de kinderen, wat vermoedelijk zorgde voor meer kandidaten-voorleesmama's dan voorheen (verslag Kerngroep, 19-02-2009). De school participeerde hiervoor in een werkgroep verteltassen waarbij verschillende wijkscholen en de kinderbibliotheek Baloe betrokken zijn. Baloe is een initiatief om kinderen van nul tot zeven jaar uit de wijk boeken aan te bieden om zowel hun taalontwikkeling als hun boeken- en leesplezier te stimuleren. De verteltassen in De Bever werden gekoppeld aan spelnamiddagen met zelfgemaakte spelletjes. Omdat de ouders de spelletjes niet altijd kenden, was het belangrijk om ze samen met de ouders te spelen en de spelregels en de methodiek van taalactivering in te oefenen (verslag Kerngroep, 26-10-2010). Het instrument van de verteltassen is volgens het zorgteam blijvend geïmplementeerd in de school (interview zorgteam De Bever, 17-11-2011). Echter, de brugfiguur had toch de indruk dat het nog niet echt lukte om het gebruik bij de ouders op peil te houden, tenzij via een strikte opvolging vanuit de school (interview brugfiguur De Bever, 15-11-2011).

De actie rond de verteltassen in De Bever diende als inspiratiebron voor De Eekhoorn: de verteltassen werden van de ene aan de andere school doorgegeven (interview projectbegeleider, 30-03-2010; interview kernteam De Eekhoorn, 15-12-2010). Een eerste poging in het schooljaar 2009-2010 draaide op een mislukking uit: er waren geen afspraken rond hoe de tassen aan de ouders moesten worden meegegeven met als gevolg dat de tassen niet waren teruggekomen. Tijdens het volgende jaar werd een betere samenwerking tussen de leerkrachten, de brugfiguur en de ouders nagestreefd. De leerkrachten maakten nieuw ondersteunend materiaal aan (CD's, puzzels en spelletjes), vertaalden dit zelf in vijf talen en brachten twee verteltassen in omloop, dit alles ondersteund door de PBD en een stagiair. De eerste verteltas werd met een receptie aan de ouders voorgesteld (verslag Kerngroep, 26-10-2010).

5.1.3.5 Extra taalleerkrachten en taalassistenten

De inzet van leerkrachten die de talen van de kinderen spreken, is een geëigende werkwijze om functionele ondersteuning in de eigen taal in de klas te voorzien en kan in principe het Thuis taalproject een grotere draagkracht bieden. Gedurende drie opeenvolgende jaren (2008-2010) deed De Marmot hiervoor een beroep op buitenlandse Comenius-taalassistenten. Dit is een programma van de Europese Commissie waarbij aan beginnende leraren de kans wordt geboden om gedurende drie tot acht maanden stage te lopen in een buitenlandse gastschool. In De Eekhoorn werd een Turkstalige taalassistent alleen in het eerste projectjaar (2008-2009) aan het werk gesteld.

In De Marmot ging het over de jaren om twee Turkstalige en één Turks- en Bulgaarssprekende assistent. Deze *native speakers* zorgden voor ondersteuning in de eigen talen van de leerlingen in de klas op vraag van vooral de kleuterleidsters, in mindere mate de leerkrachten van de eerste graad van de lagere school (interviews leerkracht K2/K3, 18-10-2011; leerkracht L1, 28-10-2011; leerkrachten L2, 20-10-2011, 24-10-2011). De beleidsondersteuner van de school stond hierbij in voor hun begeleiding (interview pedagogisch begeleider, 11-03-2010). Voor het schooljaar 2010-2011 werd via de PBD een Italiaanse taalassistent aangeboden maar het leerkrachtenteam toonde geen interesse voor het aanbod. In het kleuteronderwijs werd al jarenlang aangedrongen op ondersteuning in andere talen dan het Turks (om de Turkse kinderen niet te bevoordelen) maar hun reactie was dat ze een Italiaanse hulpleerkracht niet konden gebruiken omdat er op school geen Italiaanse kinderen zijn (interviews brugfiguur, 18-10-2011; pedagogisch begeleider, 27-01-2012).

In De Bever en De Eekhoorn noteerden we ook de aanwezigheid van enkele Turkse ambassadeleerkrachten die via het Thuis taalproject werden ingeschakeld. In De Eekhoorn worden deze leerkrachten als een soort taalassistenten ingeschakeld in de leefgroepen van de lagere school (interviews leerkracht LG 4, 26-01-2010; leerkracht LG 4, 05-12-2011). In De Bever gebeurde dit gedurende een aantal schooljaren alleen in de derde kleuterklas, bijvoorbeeld om in het Turks een boekje voor te lezen in de klas of daarbuiten (interviews leerkracht K3, 10-12-2009; leerkracht L1, 15-11-2011; brugfiguur, 15-11-2011).

5.1.3.6 Projecten rond talige diversiteit

De vier projectscholen zetten naar aanleiding van het Thuis taalproject allerlei projecten op rond thuis taal en meertaligheid. Een illustratie hiervan zijn initiatieven op schoolniveau zoals vertelfestivals en voorleesweken (De Bever, De Marmot). Het betreft hier eigenlijk activiteiten die in het teken staan van taal en lezen, en die vrij gemakkelijk naar diverse talen verruimd kunnen worden.

Het UNESCO-evenement van de 'Internationale dag van de moedertaal' dat jaarlijks plaatsgrijpt op 21 februari was een aanleiding voor alle vier projectscholen om een reeks activiteiten in het teken van meertaligheid en thuis talen binnen elke school te ontplooien.

5.1.3.7 Andere

Dankzij een bijscholing in het kader van het Thuis taalproject werd in De Eekhoorn een taalanamnese-instrument geïntroduceerd. Het is gebaseerd op de anamneselijst van de sig-intervisiewerkgroep Meertalige kinderen.⁴ De school werd hierbij op het idee gebracht door een lezing van de Nederlandse logopediste Manuela Julien, die haar boek 'Taalstoornissen bij meertalige kinderen' in de Kerngroep van 24-03-2012 was komen voorstellen. De anamneselijst is nu op school een standaardinstrument dat wordt ingezet bij de inschrijving van nieuwe leerlingen en dient om zoveel mogelijk achtergrondinformatie bij de ouders te verzamelen. Op die manier is gebleken dat niet weinig kinderen thuis meer dan één taal spreken, met name voor sommige Bulgaarse leerlingen is het Nederlands slechts een derde of vierde taal (Gielen et al., 2012).

Leerkrachten van het tweede leerjaar in De Marmot organiseerden al enkele jaren kooksessies met ouders in de klas (interview leerkracht L2, 24-10-2011). Dat is op zich niet opmerkelijk maar onder impuls van het Thuis taalproject worden voortaan ook niet-Nederlands sprekende ouders uitgenodigd om hieraan deel te nemen:

'[De brugfiguur van De Marmot] vertelde: wij hadden vroeger kooksessies en dan namen de leerkrachten de lijst: die spreekt Nederlands. En dan werden enkel die ouders uitgenodigd. Nu hebben ze kooksessies waarin alle ouders worden uitgenodigd en ook hun eigen taal mogen spreken. Maar dan toch weer de vraag hoe het komt dat ouders die hier al tien jaar zijn geen enkel woord Nederlands spreken of niet willen leren. Dat leeft nog.' (interview projectbegeleider, 09-02-2012; zie ook verslag Projectteam, 01-03-2012)

5.1.4 Communicatie en participatie (schoolextern)

5.1.4.1 Communicatie naar de buitenwereld

De scholen van het Thuis taalproject maakten het project ook bekend in de buitenwereld via verschillende communicatiekanalen. De vier projectscholen vervaardigden speciale brochures of folders waarin het Thuis taalproject wordt voorgesteld. Deze kunnen bijvoorbeeld bij de inschrijving van kinderen aan de ouders worden meegegeven. Twee scholen plaatsten deze brochures ook op hun website (De Otter, De Marmot). Op de website van De Marmot is de projectfolder beschikbaar gesteld in acht verschillende talen (Nederlands, Engels, Frans, Albanees, Bosnisch, Turks, Slowaaks en Russisch).

Drie scholen maken (of maakten) in de loop der jaren uitdrukkelijk melding van het Thuis taalproject op hun respectieve websites (De Otter, De Eekhoorn, De Marmot). De Bever nam als zodanig geen informatie over het project in haar website op. Wel ruimde de school plaats in voor het positieve taalbeleid en de taalregels in haar infobrochures en in het schoolreglement (zie 5.1.3 hierboven). In haar actuele schoolreglement verwijst De Otter naar het taalbeleid met een link naar de schoolwebsite maar dit onderdeel van de website was tijdens het schrijven van dit rapport nog in ontwerp.

⁴ <http://www.sig-net.be/PublicatieDetail.aspx?l=003&action=PI&id=60>

5.1.4.2 Communicatie met ouders

De vier projectscholen organiseerden in de loop van het eerste projectjaar (2008-2009) speciale informatiemomenten met betrekking tot het Thuis taalproject voor de ouders. In De Eekhoorn en De Otter was dit van bijzonder belang omdat de Turkse ouders uitdrukkelijk hun formele toestemming moesten verlenen voor de deelname van hun kind aan de Turkse alfabetiseringsklas (Doelstelling B).

Drie projectscholen (De Otter, De Eekhoorn, De Bever) voerden ook oudertevredenheidsmetingen uit met onder meer speciale aandacht voor het talenbeleid op school – of ze formuleerden althans het voornemen om dat te doen.

De Otter heeft al verschillende jaren een eigen ouderlokaal in de hoofdschool dat dienst doet als ontmoetingsruimte voor ouders en erop gericht is de ouderbetrokkenheid te verhogen. Ouders worden er meestal onthaald door de brugfiguren van de school. Ze kunnen er met elkaar praten over hun kinderen, ze kunnen er terecht met vragen over hun kind, de school en de buurt, en ze kunnen er bedenkingen en ideeën kwijt over het schoolgebeuren. Het ouderlokaal is een plaats waar de ouders specifiek of tussendoor konden worden bevestigd over het Thuis taalproject (interview brugfiguren De Otter, 28-11-2012).

In De Eekhoorn en De Marmot werd in de voorbije jaren geëxperimenteerd met koffiemomenten voor de ouders op school. In het verlengde van het Thuis taalproject kwam de vraag van meertaligheid en de voertaal tijdens deze ontmoetingsmomenten meer in de schijnwerper te staan (verslag Werkgroep Didactiek, 12-02-2009). Wat De Marmot betreft, was deze vraag overigens al aan de oppervlakte gekomen in het vooronderzoek (cf. Bultynck & Sierens, 2008). De gehanteerde regel is dat ouders op school de eigen talen mogen spreken maar dat dit niet mag leiden tot uitsluiting van anderstalige ouders wanneer de oudergroep taaldivers is samengesteld (verslag Werkgroep Didactiek, 12-02-2009). Dat houdt in dat in zulk geval het Nederlands de gemeenschappelijke voertaal is, dat ouders zo nodig voor elkaar moeten vertalen en dat begeleiding hoe dan ook noodzakelijk is om de goede gang van zaken te bewaken. In het ouderlokaal van De Otter hebben de brugfiguren ook deze ervaring:

'We moeten dat soms wel eens bewaken. 't Is niet zo dat het niet kan. Ze moeten inderdaad in hun eigen taal 'n keer kunnen roddelen. We gaan daar wel ... Als ik iets zeg in het Nederlands, dan verwacht ik ook een reactie in het Nederlands.' (interview brugfiguren De Otter, 28-11-2011)

Echter, De Eekhoorn en De Marmot hebben met schaamte en schande ondervonden dat het in de praktijk grondig fout kan lopen. In De Marmot werd op een gegeven ogenblik zelfs gewag gemaakt van de 'verturking' van het koffiemoment (interview kernteam De Marmot, 01-12-2010). Een vaste groep Turkse ouders werd de overheersende groep tijdens de koffiemomenten en greep de gelegenheid aan om voortdurend informeel met elkaar te praten ('te roddelen') in het Turks. Ouders van andere taalgroepen voelden zich uitgesloten en begonnen allengs af te haken. De aanwezige Turkse ouders waren zich ook niet altijd bewust van het probleem of hadden het moeilijk om naar het Nederlands over te schakelen als de situatie daarom vroeg. Hierdoor verviel nagenoeg de wezenlijke functie van het koffiemoment: ouders informeren, sensibiliseren en bevestigen.

'De directrice heeft opgemerkt: 'Daar wordt alleen maar Turks gesproken [onder de ouders] en daar zit geen begeleiding bij'. Daar wordt geroddeld, dat kan niet bedoeling zijn van een oudergroep.

(...) Ik heb de indruk: er is een groot verschil, veel van onze Turkse mama's – ik moet dat niet veralgemenen: ouders die bijna dagelijks komen – veel verschil tussen Turkse en Marokkaanse mama's qua betrokkenheid en qua willen weten (...) Als er geen koffie is, komen ze niet. Of rond de speltheek: ze moeten dan ineens allemaal naar de dokter, of mijne man ..., dat is opvallend. Veel meer bij de Turkse mama's dan de Marokkaanse: die blijven zitten, willen meer weten. Die extra inspanning... gewoon blijven zitten, nee, Dan kunnen ze niet informeel Turks praten want dan moeten ze luisteren, er wordt getolkt, ze kunnen niet zomaar informeel praten. Als dat niet gaat gaan ze weg, dat vinden ze niet leuk. Dan vraag ik me af: wat is de zin daarvan?' (interview brugfiguur De Marmot, 18-10-2011)

Ook in De Eekhoorn werd een vergelijkbare negatieve dynamiek van Turkse dominantie en uitsluiting van niet-Turkse ouders tijdens het koffiemoment vastgesteld. Niet-Turkse ouders bleven weg van het koffiemoment omdat Turkse ouders in groepjes hingen en weinig inspanningen toonden om andere ouders te betrekken. Het 'geroddel' wekte bovendien wantrouwen op bij een deel van de leerkrachten, die zich niet gerespecteerd voelden of dachten dat ouders over hen aan het praten waren. Sommige leerkrachten hadden reeds gesuggereerd om de koffiemomenten af te schaffen. De directie heeft dit probleem aan de projectbegeleiding gemeld en wil samen met hen en de brugfiguur bekijken hoe dit negatieve patroon doorbroken kan worden (Gielen et al., 2012). De Bever organiseert geen koffiemomenten op gezette tijden (dagelijks of wekelijks) om de bovenvermelde problemen in andere scholen te vermijden: steeds dezelfde groep ouders, ruzies, roddelpraatjes ... De school opteert bewust voor gesprekstafels of babbelmomenten met ouders en beoogt daarmee een groter bereik en een gemengder publiek. De ouders worden uitgenodigd om over een bepaald thema van gedachten te wisselen maar zijn daar niet noodzakelijk vooraf over ingelicht. In het schooljaar 2010-2011 werd een dergelijk babbelmoment gehouden om te peilen naar de visie van de ouders over het nieuwe taalbeleid van de school (zie hierboven onder 5.1.3.1). Dit vond plaats in het kader van de Internationale moedertaaldag op 21 februari 2011 (zie hierboven onder 5.1.3.6). In kleine groepjes, die voor zover mogelijk taalhomogeen waren samengesteld, werd naar hun mening hierover gepolst. Dit leverde onder andere pakkende getuigenissen op van ouders aan wie het als kind op school verboden was om hun thuistaal te spreken. Bij deze ontmoeting waren ook een projectbegeleider en een pedagogisch begeleider aanwezig voor een nagesprek (interviews brugfiguur De Bever, 15-11-2011; directie, 20-11-2011; zorgteam, 17-11-2011).

5.1.5 Ondersteuning, overleg en nascholing (schoolextern)

5.1.5.1 Projectgebonden structuren

a) Werkgroepen (2008-2011)

Ter ondersteuning van het implementatieproces in de scholen organiseerde de projectbegeleiding in het eerste projectjaar (2008-2009) een aantal pedagogische en didactische werkgroepen die bijeenkwamen in de PBD.

Aanvankelijk betrof het één didactische werkgroep waarin onderstaande subwerkgroepen werden onderscheiden:

- Talensensibilisering
- Thuis taal in een krachtige leeromgeving
- Ontluikende geletterdheid / Aanvankelijk lezen
- Ouders.

In het schooljaar 2009-2010 werd deze structuur omgevormd door de verschillende subwerkgroepen samen te smelten. Hieruit ontstond een nieuwe structuur van drie werkgroepen:

- Werkgroep Didactiek Doelstelling A (vijf bijeenkomsten per jaar)
- Werkgroep Didactiek Doelstelling B (drie bijeenkomsten per jaar)
- Werkgroep Ouders (vier bijeenkomsten per jaar).

Werkgroep Doelstelling A

Deze werkgroep was samengesteld uit twee leerkrachten per school (lager onderwijs, kleuteronderwijs), vertegenwoordigers van de kinderopvang en het Projectteam, plus externe deskundigen. Deze werkgroep had de volgende kerntaken:

- Het bespreken van het realiseren van een krachtige leeromgeving waarin de thuis taal een plaats krijgt, eventueel aan de hand van video-interactie.
- Het bespreken van specifieke casussen op school of in de opvang, die door de deelnemers worden binnengebracht.
- Leerkrachten leren hoe ze ook andere dan talige lesinhouden op een talensensibiliserende manier kunnen aanbrengen.
- Het uittesten en ervaringen uitwisselen van talensensibiliserend materiaal.
- Via een vaste vertegenwoordiging van de leerkrachten en begeleiders van alle scholen en opvang worden de kennis en ervaringen opgedaan in deze werkgroep verder verspreid op de projectscholen en opvang.

Werkgroep Doelstelling B

Uit een projectinterne evaluatie van de werkgroep was gebleken dat de twee scholen die Doelstelling B nastreven (De Eekhoorn en De Otter) graag op de hoogte bleven van elkaars werking. Dit gold ook voor de leerkrachten in dezelfde school die werkten rond ontluikende geletterdheid (kleuteronderwijs) en aanvankelijk lezen (lager onderwijs). De werkgroep had de volgende leden: alle betrokken leerkrachten (Turkse en Vlaamse), een aantal leerkrachten van Doelstelling A-scholen, leden van het Projectteam, externe deskundigen. De kerntaken werden als volgt geformuleerd:

- Uitwisseling van ervaringen en materialen: op schoolniveau (ontluikende geletterdheid – aanvankelijk lezen), op projectniveau (De Eekhoorn – De Otter).
- Het bespreken van specifieke casussen op school die door de deelnemers worden binnengebracht.
- Zoeken naar mogelijke manieren voor een soepele overgang van aanvankelijk lezen Turks naar lezen in het Nederlands.

Werkgroep Ouders

In deze werkgroep zetelen leden van het Projectteam, de brugfiguren van de scholen en externe deskundigen. Haar doelstelling is te streven naar een gezamenlijke visie wat betreft 'ouderbetrokkenheid' binnen het Thuis taalproject, alsook te zoeken naar mogelijke manieren en methodieken om ouders:

- te informeren rond het project thuis taal
- te sensibiliseren rond meertalige ontwikkeling
- te zorgen voor afstemming van wat er thuis en in de school en opvang gebeurt
- te betrekken als deskundigen
- hoe om te gaan met bepaalde vragen, opmerkingen, reacties van de ouders in zake het project en meertalige ontwikkeling.

Vanaf het schooljaar 2011-2012 werd alleen de Werkgroep Ouders behouden. De twee andere werkgroepen werden opgeheven en vervangen door een nieuwe aanpak op basis van praktijkbezoeken (zie hieronder). De reden voor de stopzetting van de didactische werkgroepen was drieërlei: overbelasting van leerkrachten, moeizaam verlopende terugkoppeling en gebrek aan originele input.

Ten eerste, het vrijmaken van leerkrachten voor deelname aan deze werkgroepen werd als een zware tijdsinvestering ervaren door de scholen (interview kernteam De Eekhoorn, 15-12-2010; interview kernteam De Bever, 01-12-2010). Ook het feit dat niet alle leerkrachten daaraan konden deelnemen werd als storend ervaren en maakte sommige leerkrachten boos (interview directie De Otter, 03-12-2010). In De Marmot bijvoorbeeld drongen de afgevaardigde leerkrachten erop aan dat ook andere leerkrachten naar de werkgroepen zouden gaan, '*want dan besef je beter waar je mee bezig bent*' (interview leerkracht LO, De Marmot, 28-10-2011).

Ten tweede, de leerkrachten die in de werkgroepen participeerden, slaagden er niet goed in de verworven kennis terug te koppelen naar hun collega's (interview leerkracht LO, De Marmot, 09-11-2009; kleuterleidster De Otter, 10-12-2009; zie ook hierboven (5.1.1) m.b.t. De Bever en De Eekhoorn).

Ten derde, de werkzaamheden van de twee werkgroepen werden niet meer als zinvol ervaren. De participanten, met name de leerkrachten, vonden dat er te weinig originele en bruikbare input werd gegeven. Het geleverde werk kwam te veel neer op uitwisseling van ideeën zonder meer, waardoor verzadiging begon op te treden (interview projectbegeleider, 30-03-2010). Dat blijkt verder uit enkele getuigenissen:

'Ik denk dat als [de projectbegeleider] dat in handen neemt, dat daar zeer goeie dingen gebeuren en dat er een goed evenwicht is tussen input en uitwisselen. (...) Als het alleen maar uitwisselen is, zijn de mensen niet tevreden. En op den duur is dat ook wel iets dat zich herhaalt: mensen weten, we moeten daar naartoe. Ja, 't zal toch alleen maar uitwisselen zijn. (...) Mensen zijn al zo vaak van school. Moeten het al zo vaak 'n keer ergens anders gaan uitleggen hoe het bij hun nu gaat.' (interview pedagogisch begeleider, 26-04-2010)

'De werkgroepen zijn altijd moeilijk geweest: leerkrachten haalden daar niet voldoende uit. Nu is het breder opengetrokken.' (interview directie De Otter, 01-12-2011)

'Wij [de leerkrachten van De Otter] moesten overal gaan vertellen hoe wij het doen maar we kregen niets in return.' (uitspraak pedagogisch begeleider, Projectteam, 27-10-2009)

'We hadden niet het gevoel nog een bijdrage te kunnen leveren. Vaak moesten we vertellen hoe we het in De Marmot deden (...) Ik heb er een paar leuke dingen uitgehaald en heb meer zicht gekregen op wat collega's van andere scholen deden. Het was wel een verrijking. (...) Maar nu staan we blok omdat veel collega's iets hadden van: wat kunnen we nu nog doen?' (interview leerkracht LO, De Marmot, 28-10-2011)

Niettemin houden sommige leerkrachten die in de werkgroepen participeerden daar ook positieve ervaringen aan over:

'Daar [werkgroep talensensibilisering] kom ik heel veel te weten. Ik vind het wel leuk om te volgen wat uit andere scholen komt. (...) In het begin was ik daar niet zo voor. (...) Ik leer veel meer van die werkgroep dan van de vergaderingen op school. Het is uitwisseling van mensen die met hetzelfde bezig zijn. Wij zitten daar met een klein groepje van de school in. Het is goed dat wij daarin zitten. Nu snappen wij het allemaal zo'n beetje.' (leerkracht LO, De Marmot, 09-11-2009)

'De werkgroep Doelstelling B rond 'ontluikende geletterdheid' in de derde kleuterklas: dat liep vorig jaar niet en werd doorgepraat. Hij werd dan samengevoegd met de werkgroep 'aanvankelijk lezen' in het eerste leerjaar. Die is nu één keer samengekomen en dat was interessanter. Daar komt van alles naar boven dat ook in het Nederlands gebeurt. Bijvoorbeeld, woorden die in het eerste leerjaar worden aangebracht, zullen nu ook worden doorgegeven aan de leerkrachten van de derde kleuterklas. Het project beïnvloedt dus ook het leesonderwijs in het Nederlands.' (interview kleuterleidster, De Otter, 15-01-2010)

'Ik neem deel aan de werkgroepen didactiek Doelstelling A en ook aan 'ontluikende geletterdheid en aanvankelijk lezen'. Ik hoor dus wat er gebeurt in andere scholen. Ik vind het heel rijk. Vorig jaar zijn we wel niet verder gekomen dan 'wie doet wat'. Ik hoop dat er nu meer concrete praktijkvoorbeelden worden gegeven en welk effect het heeft. We kunnen veel leren uit de bijeenkomsten zonder dat we alles zelf moeten uitproberen.' (interview kleuterleidster, De Bever, 10-12-2009)

'Om thuis taal continu in je hoofd te houden, is zo'n werkgroep beter [dan hospiteermoment]. Je blijft er meer mee bezig.' (leerkracht LO, De Marmot, 28-10-2011)

b) Praktijkbezoeken (hospiteren) (vanaf 2011)

Aansluitend op de didactische werkgroepen werd een nieuwe werkwijze uitprobeerde voor uitwisseling, bespreking en verspreiding van ideeën en ervaringen: praktijkbezoeken (of hospiteermomenten). Hospiteren betekent letterlijk 'gebruik maken van iemands gastvrijheid' (volgens van Dale). Leerkrachten vinden het leerrijk om bij collega's binnen en buiten de school

lessen bij te wonen, te gaan kijken en luisteren hoe andere leerkrachten in een vergelijkbare werksituatie functioneren.

Vanuit de Werkgroep Didactiek waren er in het eerste projectjaar al dynamieken ontstaan van uitwisseling tussen leerkrachten (veldnotities Kerngroep, 04-03-2009). In het kader van de Werkgroep Doelstelling A vonden tijdens het schooljaar 2010-2011 een beperkt aantal praktijkbezoeken plaats. In het schooljaar 2011-2012 werd deze aanpak verruimd naar alle leerkrachten in de projectscholen. Voor de organisatie van de hospiteerbezoeken werd de projectbegeleiding ingeschakeld in samenwerking met de pedagogische begeleiding (interview pedagogisch begeleider, 24-01-2012). De praktijkbezoeken waren in de regel schoolextern maar De Otter maakte van de gelegenheid gebruik om ook schoolinterne hospiteerbezoeken te voorzien (verslag Kerngroep, 21-03-2012).

Doordat onze observatieronde werd afgesloten voordat de kandidaat-leerkrachten daadwerkelijk hun praktijkbezoeken hadden afgelegd, hebben we weinig of geen concrete data kunnen verzamelen over het concrete verloop en de afloop hiervan. De hospiteermomenten waren op dat moment in volle voorbereiding. De matching, het koppelen van het aanbod van de verschillende scholen aan de ontwikkelvragen van de leerkrachten, was nog aan de gang.

Uit de verslagen van het Kernteam maken we op dat de scholen, met name De Bever, en de betrokken pedagogisch begeleiders sterk aandrongen op een methodische aanpak (verslagen Kerngroep, 09-12-2009, 05-10-2011, 21-03-2012). Praktijkbezoeken moeten reële kansen bieden op leren en verandering van professionele praktijk, ze mogen niet vrijblijvend zijn. Om een praktijkbezoek productief te maken zijn de volgende elementen in het traject van wezenlijk belang:

- Duidelijk afgelijnde en gecommuniceerde ontwikkelvraag (of leervraag): concreet, doelgericht en systematisch: wat wil ik observeren tijdens het praktijkbezoek? Hoe pas ik dit toe in mijn lessen?
- Leerproces voor de ontvangende leerkracht: wat geef ik als ontvangende leerkracht mee aan de bezoekende leerkracht?
- Observatie-instrument (bijvoorbeeld: de Kijkwijzer)
- Begeleiding van de bezoekende én de ontvangende leerkracht
- Onmiddellijk nagesprek tussen de bezoekende en de bezochte leerkracht (niet alleen observeren)
- Het geleerde nadien uitproberen in de klas
- Terugkoppeling naar het team
- Evaluatie (met formulier) en nazorg (ook van de bezochte leerkracht)
(verslag Kerngroep, 05-10-2011)

In De Bever werd hiertoe een 'Kernteam profs' geïnstalleerd dat de bezoekende leerkrachten superviseert en coacht. Dit team is samengesteld uit vier leden: een mentor, twee zorgcoördinatoren en een klasvrije leerkracht. Dit team begeleidt vier leerkrachten (twee uit het kleuteronderwijs, twee uit het lager onderwijs; twee nieuwe leerkrachten, twee ervaren leerkrachten (anciens)). Elke bezoekende leerkracht krijgt een partner uit het Kernteam profs toegewezen. Het Kernteam profs zorgt voor de praktische organisatie (e-mailverkeer met ontvangende leerkracht), gaat mee op bezoek, denkt mee na over hoe geobserveerde zaken kunnen worden toegepast en over de

terugkoppeling naar het team (verslagen Kerngroep, 05-10-2011, 21-03-2012; interview projectbegeleider, 09-02-2012).

Een pedagogisch begeleider geeft ten slotte aan dat de klasbezoeken het Thuis taalproject zeker een nieuw elan hebben gegeven (interview pedagogisch begeleider, 07-02-2012). Een collega formuleert echter in het interview veeleer kritische bedenkingen bij het nut van dergelijke hospiteerbezoeken. Zoiets vergt een hoog niveau van (zelf)reflectie, wat voor de meeste leerkrachten te hoog gegrepen zou zijn: *'En ik vraag mij af of elke leerkracht dat kan in de drukte van het dagdagelijks bezig zijn.'* (interview pedagogisch begeleider, 07-02-2012).

c) De Kerngroep Projectscholen en Opvang

De Kerngroep Projectscholen en Opvang is een overleggroep die als volgt is samengesteld: leden van het Projectteam, directeurs van de projectscholen, verantwoordelijke(n) kinderopvang, zorgcoördinatoren en brugfiguren van de projectscholen, vertegenwoordiger van het CLB, aanvankelijk ook de Turkse alfaleerkrachten. De groep komt vier maal per jaar samen (het eerste schooljaar was dat vijf maal). De kerntaken werden in 2009-2010 als volgt afgebakend:

- De kerngroep is samengesteld met de mensen die de beslissingsbevoegdheden hebben binnen de eigen school of de kinderopvang.
- Wederzijdse informatie-uitwisseling op beleidsniveau, projectniveau en praktijkniveau. Opvolging van het project: hoe verloopt het project? Sterktes? Bedreigingen? Knelpunten? Bespreken aan de hand van concrete vragen.
- Kennis maken met nieuwe materialen en voorbereiden van implementatie in de school/opvang: hoe pak je dit aan? Methodiek? Proces?
- Forum overheen de verschillende werkgroepen.
- Vorming: gericht kennismaken/opbouwen met de inhoud, verdiepen, ervaringen uitwisselen.
- Actualiteit volgen (voorbeeld: engagementsverklaring).
- Externen uitnodigen.
- Planning en evaluatie: Kerngroep en studiedagen.

In de interviews met directies en begeleiders is deze Kerngroep niet zo vaak ter sprake gekomen. Op basis van enkele uitspraken merken we op dat de pedagogisch begeleiders daar een redelijk positieve indruk aan overhielden:

'De Kerngroep is een soort algemene ledenvergadering van het project. Ik vind dat wel interessant want de directies zijn erbij.' (interview pedagogisch begeleider, 15-03-2010)

'Er is een zeker vertrouwen tussen de mensen, dat moest groeien. We hebben geen geheimen voor elkaar, we kunnen van elkaar leren. [de directies], elk met een andere stijl, zijn zeker een meerwaarde binnen het geheel. (...) Die verschillende directiestijlen: ik denk dat het ook goed is. Ze leren onbewust van elkaar door het feit dat ze springen, het is een soort collegiale intervisie.' (interview pedagogisch begeleider, 11-03-2010)

Van de kant van de schooldirecties onthouden we een paar veeleer kritische bedenkingen bij of gemengde reacties op het functioneren van de Kerngroep:

'Het is 'nattevingerwerk', er zijn te veel te veel losse flodders. Wij als directies hebben het gevoel dat er geen 'draad' zit in de bijeenkomsten. Doelstelling – Actie – Timing (DAT): meer deadlines, terugkoppeling, alles aan elkaar hangen. Bijvoorbeeld, de terugkoppeling van de werkgroepen naar het team. Het lijkt alsof ze de tijd moeten opvullen.' (interview kernteam De Eekhoorn, 15-12-2010)

'Ik mis in de Kerngroep een duidelijke lijn, een richting. Wel waren er vorig jaar boeiende vormingen. Ik denk aan het voorbeeld van Manuela Julien. Daar hebben we geleerd dat het belangrijk is de thuis taal te bevragen: wat kan de leerlingen in de thuis taal? Hoe verloopt de taalontwikkeling thuis? Dat eerste bevragen, gebeurt nog niet bij de leerkrachten. Dat is iets dat we willen opnemen, zeker in het kleuteronderwijs' (interview kernteam De Bever, 01-12-2010)

5.1.5.2 Vorming

In het Thuis taalproject bood het Projectteam de schoolactoren ook specifieke bijscholing aan of het leidde hen toe naar het bestaande vormingsaanbod.

a) Pedagogische studiedagen

In totaal organiseerde het Projectteam vier pedagogische studiedagen in het raam van het Thuis taalproject (tussen 2008 en 2011). Het programma behelsde een aantal lezingen en parallelle workshops, behalve de eerste dag, die zich beperkte tot een enkele lezing. Deze studiedagen waren exclusief voor de projectscholen en de opvang.

Behalve externe deskundigen werden ook actoren van de projectscholen (leerkrachten, directies, begeleiders) aangezocht om zelf een workshop of themagroep te verzorgen.

De projectbegeleiding heeft de pedagogische studiedagen geëvalueerd via een bevraging van de deelnemers ter plekke. De studiedagen kwamen ook ter sprake in de interviews die we hadden met leerkrachten en begeleiders. Een pedagogisch begeleider vindt het een goede werkwijze om onderwijzers te vormen:

'Dat vind ik een must. Niet dat mensen daar direct veel mee doen maar dat is een belangrijk signaal. Daar gaat het hier over! En hoe ver ge daar afstaat of hoe dicht ge daar bijstaat, dat is wel de geest waarin we willen werken (...) Men gaat daar naartoe en men klasseert dat. Pas op, niet alleen daar, maar dat verrast mij.' (interview pedagogisch begeleider, 07-02-2012)

Een van de geïnterviewde leerkrachten onderschrijft dit:

'Meestal is het zo met een pedagogische studiedag. Je vangt heel veel op maar er gebeurt dan zo veel in de klas dat het soms ... verwatert ga ik niet zeggen. Het blijft liggen.' (leerkracht LO De Otter, 15-01-2010)

De pedagogische studiedagen werden vijftien keer vermeld in de van de leerkrachten afgenomen interviews (eerste en laatste observatieronde bijeengenomen). De reacties zijn nogal verdeeld: vijf positief, twee negatief en acht neutraal of gemengd-kritisch. De indruk van de leerkrachten is echter

niet weinig bepaald door de keuze van de workshops, zeker als die was tegengevallen. We doen hier een greep uit het interviewmateriaal:

'De pedagogische studiedagen, dat wakkert veel los. Ik vind dat zeer positief.' (interview kleuterleidster, De Otter, 12-01-2010)

'Dus wij zijn daar naar de Pedagogische Begeleidingsdienst geweest. Er is de introductie geweest, zo is dat eigenlijk zo van kijk, mensen, zo de grote lijnen. Wat is de bedoeling? En dan met die professor Van Den Branden, dat vond ik ook een héél interessante uiteenzetting. Ik vind dat als je merkt dat iemand weet waar ie over bezig is, echt ondersteunt, er zit een enorme logica achter. Niet dat ik zeg ik heb dat nodig als verantwoording maar gewoon van, ik vind dat logisch, dat is echt logisch wat daar verteld werd.' (leerkracht LO De Bever, 18-11-2011)

'Die studiedag vond ik niet zo goed. Ik heb er eigenlijk niet veel opgestoken. De eerste workshop viel nog mee. In de tweede workshop kregen we praktijkvoorbeelden uit een school. Dat vond ik iets te mager om een workshop rond te bouwen. Zoiets zou ik zelf niet toepassen. De theoretische omkadering was wel goed maar de praktijkvoorbeelden waren dat niet.' (leerkracht LO De Bever, 10-12-2009)

'Ik vond dat niet altijd even interessant eerlijk gezegd. Maar ik denk dat zij moeite hebben, 't is een hele grote groep mensen, ze moeten dan zo veel workshops kunnen aanbieden met niet te veel mensen per groep, dat het misschien soms ook moeilijk is om voor hen een interessant aanbod te geven. Ik weet dat niet. (...) Maar die mensen zijn ook nog zoekende en dat merk je ook wel. Die geven dan een voorbeeld van wat ze geprobeerd hebben in de klas bijvoorbeeld. Op zich is dat wel oké. Misschien moet ge dan soms ook gaan naar het delen van dingen maar, wat iedereen gedaan heeft. Ik denk soms dat het misschien ook interessanter is om in de eigen school daarrond te werken.' (leerkracht LO De Bever, 17-11-2011)

'De studiedag van vorig jaar was een verloren dag. Ik heb geen nieuwe dingen geleerd. We hebben zelf al veel geprobeerd en gedaan.' (kleuterleidster De Marmot, 10-11-2009)

'De eerste sessie die ik vorig jaar volgde: ik begreep er heel weinig van in het begin. Het was oppervlakkig. Mijn vraag was: kunnen wij concretere voorbeelden krijgen?' (leerkracht LO De Marmot, 13-11-2009)

b) Vorming nieuwe leerkrachten

Het eerste projectjaar (2008-2009) verliep de vorming van nieuwe leerkrachten via een één uur durende workshop op de pedagogische studiedag. In de volgende jaren werd in de PBD een vormingsreeks van drie sessies aangeboden die werd gespreid over het hele jaar. De deelnemers kregen hierbij opdrachten mee. De Kijkwijzer werd opgesplitst in drie cirkels en telkens werd één cirkel onder de loep genomen en gevraagd een actie te formuleren om de volgende keer terug te koppelen (interview projectbegeleider, 27-01-2012). Deze vorming stond ook open voor leerkrachten van andere scholen uit diverse netten. Ongeveer de helft van de deelnemers kwam uit de projectscholen. In De Bever hebben alle nieuwe leerkrachten deze reeks gevolgd. Dit werd als zeer

positief geëvalueerd (interview kernteam De Bever, 01-12-2010). Ook de nieuwe leerkrachten van De Eekhoorn en De Marmot gingen op dit aanbod in, voor zover er nieuwe leerkrachten waren. Van de kant van De Otter werd één keer de nieuwe brugfiguur uitgestuurd (interview projectbegeleider, 27-01-2012).

c) Vorming Expert Taalbeleid

Tijdens het schooljaar 2011-2012 volgde een groepje actoren van elke projectschool de opleiding 'Expert Taalbeleid' (voor het basisonderwijs) die wordt verzorgd door het CTO. De participanten waren een vier à vijf mensen per school: directie, zorgcoördinator, beleidsondersteuner, leerkracht kleuteronderwijs, leerkracht lager onderwijs) (interview projectbegeleider, 09-02-2012). Uit een tussentijdse evaluatie van de directies bleek dat de opleiding niet voldeed aan de verwachtingen en te weinig was toegesneden op de beginsituatie en het niveau van de projectscholen (verslag Kerngroep, 21-03-2012). Het vormingstraject werd op basis van deze bevindingen bijgesteld en wordt vervolgd in het schooljaar 2012-2013.

5.1.6 Nevenacties en niet-bedoelde positieve veranderingen

Het Thuis taalproject had ook een aantal positieve 'neveneffecten' op de werking van de projectscholen. Het gaat om nevenacties, processen en veranderingen die niet door het Thuis taalproject waren bedoeld – of er tenminste geen expliciete doelstelling van waren – maar die in het kielzog van het project voor de dag kwamen. Of het betreft aanslepende problemen die als gevolg van vernieuwende activiteiten in de school werden blootgelegd:

'Ik vind heel mooi aan het project dat door het project andere dingen die jarenlang gesluimerd hebben, jarenlang niet aangepakt zijn geworden nu komen bovendrijven.' (interview projectbegeleider, 30-03-2010)

Een kenschetsend en vaak bij innovatieprojecten terugkerend voorbeeld is de herontdekking van vergeten didactische materialen die via een project worden geïntroduceerd maar die al jaren op school aanwezig blijken te zijn, meestal ergens diep in een kast weggeborgen. Dat was in het Thuis taalproject niet anders, getuige de reactie van een aantal leerkrachten. Ook bepaalde werkvormen – denk maar aan de verteltassen (zie hierboven) – zijn al jaren vertrouwd maar kregen dankzij het Thuis taalproject een opfrisbeurt.

Hieronder volgt een selectie van een aantal illustrerende voorbeelden (niet alle in Tabel 5.1 opgenomen items worden verder besproken).

5.1.6.1 Krachtige (taal)leeromgeving

Op zich is het werken aan een krachtige leeromgeving in taaldiverse klassen een expliciete doelstelling van het Thuis taalproject. Maar het kan niet ontkend worden dat dit een aantal leerkrachten in de projectscholen heeft wakker geschud om bewuster te gaan nadenken over optimaler taalonderwijs in hun klaspraktijk, dit enigszins los van het inzetten van thuis talen als mogelijke hefboom in het leerproces.

'Ik denk dat de verdienste in de scholen niet zo heel groot is. In De Bever hebben ze een bocht gemaakt van 180 graden. Goed, maar dat is het geweest. In De Otter zijn ze bewuster met talenonderwijs bezig geweest. Maar zonder project waren ze misschien ook op zo'n punt gekomen. Natuurlijk, mensen zijn erin wakker geworden. Dat tweede effect is ruim zo belangrijk geweest. Is dat bij andere proeftuinen ook al zo geweest? Ik denk dat niet. Ik denk dat dat komt omdat dat zo gebonden is met de maatschappij. Je wordt ermee geconfronteerd in de krant, politieke partijen spelen erop in.' (interview pedagogisch begeleider, 07-02-2012)

'Het wordt via de omweg van de thuis taal prangender, die betekenisvolle taken, de thuis taal functioneel laten inzetten door de kinderen. En dan kom je ook automatisch op functionele taken. Kinderen leren door met elkaar te interageren en dat kan nu veel meer want ze mogen dat in hun eigen taal doen. En in het Nederlands ook natuurlijk. Door het groepswork te laten gebeuren ook in de thuis taal is de leerkracht niet de enige expert maar ook de kinderen. Dat treedt veel meer op de voorgrond.' (interview projectbegeleider, 30-03-2010)

5.1.6.2 Collegiale betrokkenheid en samenwerking

Een ander positief neveneffect is dat het Thuis taalproject leerkrachten aanspoorde om informatie uit te wisselen, elkaars klaswerking te leren kennen en samen te werken, terwijl tot dan toe leerkrachten niet erg op elkaar betrokken waren en nagenoeg naast elkaar werkten.

'Er is wel een dynamiek dat ze elkaar aanspreken, bijvoorbeeld na een vergadering. Dat ge de een naar de andere ziet gaan en dat er dan iets besproken wordt. Over de scholen heen maar ook binnen de school is dat belangrijk.' (interview projectbegeleider, 30-03-2010)

Vooraf in De Otter legde de samenwerking en het overleg tussen de Turkse alfa-leerkrachten en de reguliere klasleerkrachten het algemene gebrek aan communicatie bloot tussen de leerkrachten wat betreft de overgang tussen de derde kleuterklas en het eerste leerjaar:

'Er was een probleem in De Otter dat er niet veel doorstroom van informatie is tussen de kleuterklassen en het eerste leerjaar. Dat is ook iets dat door Doelstelling B wordt blootgelegd: wat doet de Turkse juf? Maar ook, wat doen de Vlaamse juffen eigenlijk in de klas?' (interview projectbegeleider, 30-03-2010)

Door het Thuis taalproject kwam meer samenwerking tot stand tussen de leerkrachten van de derde kleuterklassen en het eerste leerjaar. Op de kernteams thuis taal werden leerkrachten uit de beide klassen uitgenodigd en er werden ook doelen uitgeschreven voor de derde kleuterklas als voorbereiding op het eerste leerjaar. Dit werd geloofd als een verdienste van de begeleiders (interview zorgcoördinator De Otter, 03-12-2010). In een volgende stap werden ook de leerkrachten van het tweede leerjaar bij het overleg rond Doelstelling B betrokken. Om de overgang van de Turkse alfa-leerlingen voor te bereiden ging de leerkracht van het eerste leerjaar ook klasbezoeken doen bij de collega's van het tweede leerjaar (al liep dat eerst wat stroef en was er enige druk van de begeleiding nodig).

'Ze zijn wat gaan kijken, hoe loopt het met de kinderen en hoe is de aanpak hier? En dat was zeer confronterend. Want [de leerkracht van L1] zag dat er heel andere dingen verwacht werden dan zoals zij ze had achtergelaten, doorgegeven op 30 juni. En daar was ze heel erg van geschrokken.' (interview pedagogisch begeleider De Otter, 07-02-2012)

Het gevolg hiervan was niet alleen een betere coördinatie wat betreft de organisatie van de Turkse alfa-klassen maar een toegenomen collegiale betrokkenheid tussen de leerkrachten *tout court*:

'Als team is het thuis taalproject in De Otter niet helemaal geslaagd. Maar een aantal mensen en zeker de kinderen zijn daar heel veel beter van geworden. (...) De collegiale betrokkenheid tussen een aantal mensen is zeker verbeterd daardoor (...) En er zitten wat meer mensen op het eiland dan bij het begin. En ze maken nu samen eten, terwijl ze in het begin allemaal hun eigen potje kookten.' (interview pedagogisch begeleider De Otter, 07-02-2012)

5.1.6.3 Freinetonderwijs: vrije tekst en tekstbespreking

Het gebruik van vrije tekst en tekstbespreking is een typische techniek in het Freinetonderwijs die ook kan worden benut om kinderen te leren lezen en schrijven. De leerkracht van de derde leefgroep (eerste en tweede leerjaar) had zich de methode van vrije tekst nog niet volledig eigen gemaakt maar de implementatie van het Thuis taalproject, met name Doelstelling B, noopte haar tot een duidelijke keuze:

'[Een pedagogisch begeleider] had voor het project de methode Veilig Leren Lezen binnengebracht, dat was een combinatie van vrije tekst en de methodieken van Veilig Leren Lezen in de oefeningen. Met het project heeft [de leerkracht van LG3] de keuze moeten maken: ga ik de methode doen of vrije tekst? Dat is in een stroomversnelling gekomen met het feit dat [de Turkse alfa-leerkracht] daar bijkomt met vrije tekst. Dan moet die keuze gemaakt zijn. En ik denk dat dat ook door het project komt. Want uiteindelijk heeft [de leerkracht van LG3] ook niet zo veel ervaring met vrije teksten want zij had daar problemen mee. Vandaar dat die methode is binnengebracht.' (interview projectbegeleider, 30-03-2010)

5.1.6.4 Relatie school – STIBO

Een laatste illustratief voorbeeld van een positieve verandering kwam naar voren in De Marmot. Daar bleek de samenwerking tussen de school en de buitenschoolse kinderopvang (STIBO De Palmboom) niet zo goed te zijn als werd gedacht. Door de implementatie van het Thuis taalproject kwam in feite de problematische relatie tussen beiden aan het licht en ook de noodzaak om daar verbetering in te brengen (interview projectbegeleider, 30-03-2010).

5.1.7 Afsluitende beschouwing

Terugblikkend op de voorbije onderzoeksperiode (bij benadering drie en een half jaar) is het niet altijd gemakkelijk geweest om als onderzoekers een heldere lijn en duidelijke samenhang te ontdekken in de wijze waarop het Thuis taalproject in de deelnemende scholen op schoolniveau gestalte heeft gekregen. Schoolteams zijn immers bedreven in het ombuigen van een extern project

naar de eigen behoeften, doelen, beleid en organisatie. Het valt hierbij niet te ontkennen dat ook in het Thuis taalproject de scholen zich bepaald inventief tonen in het linken van bepaalde acties aan het project, hoewel de band met thuis taal en meertaligheid in beginsel niet altijd zo vanzelfsprekend is. Een vergelijking van de verschillende implementatietrajecten die de vier project scholen hebben doorlopen tussen 2008 en 2012, is daarom geen gemakkelijke zaak. We doen toch een poging om daar enigszins pijn op te trekken.

Een eerste vaststelling is dat de vier project scholen zich alle bedrijvig hebben getoond als het gaat om participatie in het project gebonden begeleidingsaanbod van ondersteuning, overleg en nascholing (5.1.5). Dat spreekt voor zich: dit aanbod gaat vooral uit van externe begeleiders die schoolactoren uitnodigen en stimuleren om erop in te gaan. Er is hierbij zeker geen sprake van eenrichtingsverkeer, gezien de inspraak die de scholen in de totstandkoming van dit aanbod hebben.

Ook wat betreft het informeren van en communiceren met de buitenschoolse omgeving, in de eerste plaats de ouders (5.1.4), hebben alle vier scholen, elk op hun manier, inspanningen geleverd. Het Thuis taalproject is in geen enkele project school exclusief binnen de schoolmuren gebleven.

Grotere verschillen tussen de scholen zien we op het vlak van schoolinterne acties en structuren. Daar ligt het initiatief immers veel meer bij het schoolteam en de schoolleiders zelf. Aangaande initiatieven en projecten die binnen de school naar aanleiding van het Thuis taalproject werden ontplooid (5.1.3), hebben De Eekhoorn, De Bever en De Marmot een betrekkelijk brede waaier aan activiteiten opgezet en uitgeprobeerd. De Otter heeft het aantal acties beperkt gehouden. Dergelijke acties/initiatieven hebben de verdienste dat ze de leden van het schoolteam sensibiliseren, hun aandacht vestigen op het thema en de oogmerken van het project. De grote valkuil, die vooral eigen is aan schoolprojecten, is het vaak eenmalige, geïsoleerde karakter ervan en het daarmee samenhangende gebrek aan integratie in de schoolwerking. Zonder continue aandacht en inspanning is het moeilijk om initiatieven fris en levend te houden. De actie rond taalattitudes van De Bever geldt hier daarom als een gunstige uitzondering.

Schoolinterne coaching en begeleiding rond het Thuis taalproject (5.1.2) zijn het meest intensief uitgewerkt in De Bever. Het is de enige school waar de directie coachende klasbezoeken heeft afgelegd, iets wat leerkrachten heeft aangespoord om aan de slag te gaan met thuis taal en taaldiversiteit in de klas en op school. In De Marmot werd op dit terrein een goede start genomen maar de inspanning werd over de jaren niet volgehouden. Zowel De Otter als De Eekhoorn heeft om verschillende redenen maar een minimum aan interne begeleiding georganiseerd.

Wat betreft schoolintern overleg en communicatie hebben De Otter en De Bever goed functionerende kanalen geïnstalleerd. In De Eekhoorn is dat ook het geval maar loopt het overleg geregeld spaak. In De Marmot ontbreekt een projectspecifieke overlegstructuur en kan de personeelsvergadering als projectforum op school niet alle sturing en informatiedoorstroom opvangen.

5.2 Schoolleiding in het Thuis taalproject

In dit deel gaan we eerst in op de vraag hoe de leiding van het Thuis taalproject binnen elke projectschool wordt geconcretiseerd: wie zijn de schoolinterne trekkende figuren?

5.2.1 Schoolleiding in het Thuis taalproject: de trekkende figuren in de scholen

Onderzoeksvraag 5.2

Wie van het schoolteam geeft leiding aan het Thuis taalproject binnen de scholen?

De trekkers van het Thuis taalproject in De Otter en De Bever zijn de directeurs, hierbij ondersteund door leden van het kernteam, meestal de zorgcoördinatoren (beide scholen) en de brugfiguur (De Bever). De beide directies volgen het project goed op en zijn regelmatig aanwezig bij overlegmomenten. Dit beeld werd systematisch bevestigd in de serie interviews afgenomen van de geobserveerde leerkrachten in de beide scholen, alsmede de betrokken begeleiders. In De Bever verwezen de geïnterviewde leerkrachten in dit verband soms ook naar het Kernteam Taal.

In De Eekhoorn is de leidinggevende persoon de directie maar door haar beperkte aanwezigheid op school is het moeilijk gebleken continuïteit in de opvolging en bewaking van het Thuis taalproject te verzekeren (zie 5.3.1 hieronder). Het Thuis taalproject heeft in deze school nooit echt een trekkende figuur gekend. De directie is 'onzichtbaar' in de school, ook bij het overleg (interview projectbegeleider, 24-01-2012). De contacten tussen de projectbegeleiders en de directie zijn minimaal (interview projectbegeleider, 27-01-2012). Op schoolniveau ontbreekt de sturing, iemand die zegt: dit is het project, dit zijn de doelen, de acties en de agenda (interview pedagogisch begeleider, 24-01-2012).

'Dat is het fenomeen van afspraken maken en de volgende keer ligt alles weer op tafel en ge staat weer even ver of nog meer terug voor je dacht dat je een beslissing genomen had.' (interview projectbegeleider, 27-01-2012)

'Allez ja, pas op, we worden wel begeleid en zo. Maar 't is niet zo dat ge één iemand hebt hier op school die dat allemaal coördineert en trekt en zo, nee. Dat hebben wij niet. Ik zou niet weten wie. We proberen het allemaal zo veel mogelijk in ons klas en we overleggen soms en we hebben ook teams rond thuis taal, dat wel, hè. Dat gebeurt nog altijd. Maar we hebben niet zo één iemand die [trekt], dat hebben we niet.' (interview leerkracht LO, 05-12-2011)

De leden van het kernteam (brugfiguur, beleidsondersteuner) die hiervoor het mandaat kregen, waren niet in staat de sturende rol van de directie over te nemen. De verwachting van de directie was dat de projectbegeleiders deze verantwoordelijkheid in haar plaats zouden opnemen maar dat was niet haalbaar vanwege structureel tijdgebrek in de schoot van de projectbegeleiding (interview projectbegeleider, 26-04-2010); zie ook hieronder).

In De Marmot was gedurende de eerste twee projectjaren de *parttime* beleidsondersteuner van de school – meer dan de toenmalige directrice – de locomotief van het Thuismaalproject. Deze persoon is tevens pedagogisch begeleider van de PBD, wat inhield dat hij de functies van externe en interne begeleiding tijdelijk combineerde. De inhoud van interventies rond thuismaal in de personeelsvergaderingen werd wel meestal in samenspraak met de directie voorbereid (zie hierboven: 5.1.1). De beleidsondersteuner zag zichzelf in de eerste plaats niet als een specialist maar als een *'motivator'*: *'mensen motiveren om met zaken aan de slag te gaan, hen te doen bewegen, ze kansen te leren zien en zaken door te geven'* (interview pedagogisch begeleider, 11-03-2010). Na een conflict met de directie werd de taak van de beleidsondersteuner in oktober 2010 stopgezet. Hierdoor verloor het Thuismaalproject in één klap zijn trekker binnen de school. Dit creëerde een moeilijke situatie (interview kernteam De Marmot, 01-12-2010). In de voorafgaande maanden werden op schoolniveau geen nieuwe initiatieven aangaande thuismaal meer genomen. Het Thuismaalproject lag heel moeilijk en gevoelig in het leerkrachtenteam en de beleidsondersteuner had niet de autoriteit over alle mensen (interview projectbegeleider, 30-03-2010). De beleidsondersteuner raakte geïsoleerd binnen het schoolteam en werd vanaf het tweede jaar meer en meer van het kernteam uitgesloten (interview pedagogisch begeleider, 27-01-2012).

'[De beleidsondersteuner] heeft nooit 100 procent goed gezeten. Moest je leerkrachten nu vragen: wat zijn de cirkels van de krachtige leeromgeving? Ik vraag me af of ze iets deftigs kunnen antwoorden. Dat was zijn dada: met zijn bollen en zo. Hij had een andere manier om de zaken te bekijken en in feite heeft niemand dat ooit gesnapt. Dat is waar. Er zijn dingen gebeurd. 'Talen op een Kier', maar mensen deden dat tegen hun goesting. Het heeft niet gestroomd. Dat maakt dat dat allemaal niet ten goede is geweest. (...) Dat is tijdverlies geweest. Dat heeft alles in de diepvriezer gezet, het laten verder groeien en bloeien ... Het is niet motiverend geweest voor de leerkrachten: dat zijn gemiste kansen. Ik denk niet dat dat veel gegroeid is. In het begin wel. Dan is die weerstand gekomen, zijn we daarrond blijven cirkelen, rond die weerstand en rond [de beleidsondersteuner] en dan was hij weg en iedereen zei: Oef! Dan is dat ter plekke blijven trappelen. (...) Er is een periode geweest dat daarrond [rond thuismaal] in feite niks meer is gezegd in pv's. Dat heeft een ganse tijd stilgelegen.' (interview brugfiguur De Marmot, 18-10-2011)

Binnen de projectbegeleiding was geen ruimte over voor een intensievere begeleiding en vanuit de school kwamen er ook geen nieuwe vragen naar ondersteuning (interview pedagogisch begeleider, 27-01-2012). Een projectbegeleider is nog twee keer langsgegaan op school op vraag van een leerkracht om een case te bespreken in het team. En een andere keer nog ter voorbereiding van de pedagogische studiedag. Andere interventies zijn er nadien niet meer geweest (interview projectbegeleider, 09-02-2012). Het gevolg was dat het project op school stagneerde: de thuismaalen van kinderen worden niet meer verboden maar concreet gebruik in de klassen, vooral in de lagere school, lijkt weg te deemsteren. Pas met het aantreden van een nieuwe directie in september 2011 werden voorzichtige stappen gezet om het Thuismaalproject op schoolniveau nieuw leven in te blazen en daarin een rol te geven aan de projectbegeleiding (interview directie De Marmot, 21-11-2011).

5.2.2 Samenvatting

Wat betreft de schoolinterne trekkende figuren die op schoolniveau leiding geven aan het Thuismaalproject zijn er verschillen tussen de scholen. In De Otter en De Bever zijn de trekkers van het

project in de eerste plaats de directies. In De Eekhoorn is er feitelijk geen trekkende figuur. In De Marmot was het gedurende de eerste twee jaar vooral de beleidsondersteuner in samenspraak met de directie, maar door diens wegvallen werd het project een lange tijd stuurloos.

5.3 De schoolbegeleiding in het Thuis taalproject

Het Thuis taalproject wordt in essentie gedragen door drie projectbegeleiders (twee voltijdse en één deeltijdse). Om het project vorm te geven, werken zij samen met reguliere pedagogisch begeleiders van de twee betrokken onderwijsnetten (stedelijk en katholiek) (zie hieronder).

Eerst en vooral bekijken we in dit deel de rol en positie van de projectbegeleiding (5.3.1). Vervolgens gaan we in op de relatie tussen de projectbegeleiding en de pedagogische begeleiding (5.3.2). In 5.3.3 besteden we specifieke aandacht aan de netoverschrijdende samenwerking. We besluiten dit deel met een samenvatting van het voorgaande (5.3.4).

5.3.1 De rol en positie van de projectbegeleiding

Onderzoeksvraag 5.3.1

Wat is de rol en de positie van de projectbegeleiding in de scholen?

In het vooronderzoek (Bultynck & Sierens, 2008) werd een aantal aanbevelingen geformuleerd met betrekking tot de concretisering van het Thuis taalproject. Een eerste aanbeveling is ondersteuning op maat van de school: *'De concretisering moet op maat en vanuit de behoeftes en sterktes en zwaktes van de scholen gebeuren.'* (p. 194).

Deze aanbeveling heeft de projectbegeleiding van het Thuis taalproject stellig gevolgd in haar ondersteuning van de scholen: *'Ons enten op de school en kijken wat daar mogelijk is.'* (interview projectbegeleider, 30-03-2010)

'Niks werd opgelegd: er werd bottom-up gewerkt met een aanpak die geënt was op uw school, uw kinderen, uw team. De verwachtingen zijn ingelost, zeker de werkgroep taalbeleid op school.' (lid van het zorgteam De Bever, 17-11-2011)

'Ik vind vooral wat goed is, is de discussie. Erover praten met mekaar. Want het is niet zo dat zij het ook weten. Dat denk ik niet. Ik denk dat iedereen zoekt. En ik denk dat dat goed was, dat we er konden over praten.' (leerkracht LO De Eekhoorn, 05-12-2011)

Een vast globaal aanbod voor alle scholen werd vanwege zijn vermeend averechtse werking nooit in overweging genomen:

'Ge zoudt dat kunnen doen maar op het einde zou er niemand meer komen. En ge zou uw projectje dat op voorhand is uitgeschreven helemaal van het begin tot het eind gedaan hebben. Dat zou iets zijn dat gewoon opgelegd wordt.' (interview projectbegeleider, 27-01-2012)

Wat schoolexterne ondersteuning, overleg en nascholing betreft, is binnen het Thuis taalproject een specifieke structuur gecreëerd en wordt tevens in een vormingsaanbod voorzien (zie 5.1.5 hierboven). Hierin heeft de projectbegeleiding vooral een sturende, coördinerende en uitvoerende rol.

Met betrekking tot de schoolspecifieke acties en initiatieven (zie 5.1.1 tot en met 5.1.4 hierboven) neemt de projectbegeleiding in de eerste plaats een ondersteunende en adviserende rol waar. Bij de meeste onder 5.1 beschreven activiteiten die op schoolniveau zijn ontplooid, worden de projectbegeleiders en de pedagogisch begeleiders in hun hoedanigheid van adviseur, expert en coach betrokken. Dat gebeurt al wat intensiever voor het ene dan voor het andere initiatief en al wat meer voor de ene dan voor de andere projectschool (zie ook verder). In ieder geval heeft de projectbegeleiding het principe van vraaggestuurd werken in elke projectschool consequent toegepast (zie hierboven (5.1.2) voor een beschrijving per school).

De betrokkenheid van de projectbegeleiders in de scholen is echter in de uitvoering van het Thuis taalproject niet doorgetrokken tot op de klasvloer. Coaching van individuele leerkrachten in de klas is uitermate beperkt, zo niet onbestaand. De projectscholen zijn er zelf niet klaar voor en de projectbegeleiders hebben niet de middelen noch de tijd om dat zelf grondig te doen (interviews projectbegeleiders, 30-03-2010, 26-04-2010, 27-01-2012, 09-02-2012). De pedagogisch begeleiders van De Bever en De Otter hebben wel met betrekking tot thuis taal klasbezoeken en coaching van individuele leerkrachten verricht. In De Bever ging hierbij het initiatief uit van de schooldirectie (zie 5.1.2).

Een van de drie projectbegeleiders werd in het bijzonder een meer uitvoerende functie toebedeeld. Deze Turkssprekende persoon werd in De Eekhoorn en De Otter vanaf het begin (2009-2010) als extra leerkracht ingezet om de Turkse alfa-leerkrachten van het eerste leerjaar te ondersteunen in de klas en hun verworven kennis te verdiepen (extra inoefenen, zwakkere leerlingen bijwerken). Vanaf het schooljaar 2010-2011 verzorgde zij in De Otter ondersteuning van de Turkse alfa-leerlingen die waren overgegaan naar de tweede leerjaren. Dit gebeurt zowel klasintern (ondersteuning voor rekenen) als klasextern (momenten begrijpend lezen) met ook veel aandacht voor leesbevordering. In het hoekenwerk in het tweede leerjaar werd tevens een Turkse hoek uitgewerkt. In De Eekhoorn geeft de begeleider ondersteuning in de twee derde leefgroepen bij rekenlessen in een apart Turks groepje, om uitleg te geven in het Turks aan de hele groep of om projectwerk mee uit te werken (interview pedagogisch begeleider, 24-01-2012).

Een tweede aanbeveling die uit het vooronderzoek naar voren kwam, is dat aan het Thuis taalproject een theoretisch gegronde, wetenschappelijk gefundeerde visie ten grondslag zou liggen:

'We vestigen er de aandacht op dat drie van de vier scholen, De Bever, De Marmot en De Otter, veel belang hechten aan visie- en modelontwikkeling. De concrete acties moeten gegrond zijn in

wetenschappelijk onderbouwde inzichten en modellen, en moeten ook op maat van de school worden gesneden.' (Bultynck & Sierens, 2008, p. 79)

Aan de wetenschappelijke onderbouwing van het Thuis taalproject werd in de eerste plaats tegemoet gekomen door de aanwerving van een academisch geschoolde projectbegeleider bij de aanvang van het project. De katholieke scholen in het project (De Otter en De Bever) achtten zulk een input van essentieel belang (interview projectbegeleider, 26-04-2010). Beide scholen zijn al jarenlang GOK-scholen die een pioniersrol hebben gespeeld in het werken met kansarme, allochtone leerlingen. Zij worden in die hoedanigheid veel gevraagd op studiedagen om hun verworven ervaring en deskundigheid met andere scholen te delen maar dat neemt niet weg dat ook voor hun nieuwe input verrijkend kan zijn (interview pedagogisch begeleider, 15-03-2010). Ook in de stedelijke projectscholen is de wetenschappelijke begeleiding een meerwaarde gebleken voor de uitvoering van het project:

'Het feit dat zaken wetenschappelijk onderbouwd zijn, kan motiveren. Het kan iets uit mensen halen wat ze zelf niet zouden doen, het vuur brandend houden.' (interview pedagogisch begeleider, 11-03-2010)

Voor de academische projectbegeleider in kwestie was het in werkelijkheid niet altijd zo eenvoudig om de gevraagde wetenschappelijke input te realiseren in praktijksituaties:

'Jammer dat ik niet veel tijd om mij inhoudelijk te verdiepen via onderzoek. De toegang daartoe is niet eenvoudig, ik ben niet aan een universiteit verbonden.' (interview projectbegeleider, 30-03-2010)

'Het is soms moeilijk in te gaan tegen uitspraken van leerkrachten die wetenschappelijk niet kloppen. Bijvoorbeeld: talen vermengen bij tweetalige kinderen, ook volwassenen doen dat. Dat is iets heel natuurlijk bij meertaligen dat zij dat doen. (...) Sommige begeleiders doorkruisen dit door een slechte casus voor te stellen of hun buikgevoel te laten spreken, wat de opbouw van visie weer afbreekt. Daar moet je diplomatisch mee omgaan. Maar soms klopt ik met de vuist op tafel: 'sorry, maar dat klopt niet!' Het blijft zoeken naar een middenweg. (...) Dat is gewoon iets dat mij opvalt maar dat is geen probleem. Ik laat mij daar zeker niet in doen.' (interview projectbegeleider, 30-03-2010)

De positie en het dagelijks functioneren van de projectbegeleiders verschilt van school tot school en wordt in niet geringe mate bepaald door het beleid van de directies (en kernteams) van de scholen en de aanwezigheid van schoolinterne trekkende figuren die ook in staat zijn een inhoudelijke visie te ontwikkelen (zie hierboven: 5.2).

'Ten eerste, in welke mate dat je zelf een project moet trekken. Daar zit een gradatie in. In de ene school ben jij het kader van het project. Op de andere school kan je dat bijna volledig loslaten en word je zelf op de hoogte gebracht van dingen en word je gevraagd om mee te helpen omwille van je expertise.' (interview projectbegeleider, 27-01-2012)

Het zijn in dit verband vooral De Bever en De Otter die hun schooleigen kader hebben gecreëerd en die de vormgeving van het Thuis taalproject met eigen initiatieven hebben ondersteund en opgevolgd. In de twee andere scholen is dat minder het geval:

'In De Marmot en De Eekhoorn moeten wij dat zelf meer in het oog houden om ervoor te zorgen dat het project vorm krijgt in die scholen.' (interview projectbegeleider, 30-03-2010)

Wat De Bever betreft, geven de projectbegeleiders aan dat hun rol van deels vraaggestuurde experts en externe ondersteuners duidelijk erkenning heeft gekregen binnen de school:

'Als [de directie] iets vraagt: kun je dat 'n keer voorstellen? Zij luistert ook naar ons, wat zouden jullie van input kunnen geven? Wij maken een planning op. Er zijn vaste momenten waarop wij op de school zijn.' (interview projectbegeleider, 30-03-2010)

'[De directie] stelt ook vragen naar ons toe zonder aarzelen. Ze betreft ons erbij. De gemaakte afspraken worden opgevolgd.' (interview projectbegeleider, 26-04-2010)

'Daar hebben we eigenlijk overal toegang en worden we ook gevraagd.' (interview projectbegeleider, 09-02-2012)

De schooldirectie plaatst deze erkenning binnen een bepaalde zienswijze op schoolbegeleiding van buitenaf:

'Ik ben er voorstander van dat de school begeleiders autonoom kan kiezen: je moet de experts zoeken die je in een proces nodig hebt. Een schoolbegeleider kan niet voor alles expert zijn. Een begeleider per regio is een achterhaalde structuur. Je moet mensen kunnen kiezen in functie van je vraag. Dat betekent, als je input wil verderzetten rond meertaligheid, dat je mensen zoekt die je kunnen begeleiden.' (interview directie De Bever, 18-11-2011)

In De Otter wordt de inbreng van de projectbegeleiding sterk gefocust op de realisatie van Doelstelling B in de lagere school. De projectbegeleiding wordt intensief bij het schoolintern overleg dienaangaande betrokken en ervaart dit als een 'gemakkelijke context' om te begeleiden:

'Doelstelling B is een geschenk geweest. De manier waarop de school dat heeft gemaakt. Die klas met de [Vlaamse en de Turkse leerkracht], ze hebben daar veel middelen op gestoken. Die appreciëren dat ook enorm. Dat is een gemakkelijke context om te begeleiden: ze werken met een methode, er is veel overleg tussen de twee juffen in één klas, je hebt twee juffen die zelf nadenken over hun praktijk, zelf aanpassen, ook vragen of het goed wat ze gedaan hebben. Daar kun je gewoon op inspelen. En soms moet je eens iets bijsturen.' (interview projectbegeleider, 30-03-2010)

Met betrekking tot de vormgeving van Doelstelling A in De Otter kregen de projectbegeleiders van bij aanvang de boodschap dat zij indien nodig als experts zouden worden ingeroepen: *'Als we jullie goed kunnen gebruiken, gaan we dat zeker doen.'* (interview projectbegeleider, 27-01-2012).

In de praktijk blijven de interventies van de projectbegeleiders al bij al relatief bescheiden en sorteren zij weinig effect. Het uitgangspunt was dat bij een aantal acties op school die niet direct te maken hebben met de thuis taal, de betrokken schoolactoren de 'meertalige' bril zouden opzetten (interview projectbegeleider, 26-04-2010). Zowel in het CLIM-traject in de lagere school als in het

coaching-traject rond krachtige leeromgeving in de kleuterschool dat intensief werd ondersteund door een pedagogisch netbegeleider, werd een projectbegeleider uitgenodigd om te kunnen inspelen op kansen tot Doelstelling A. De verwachte kansen deden zich in werkelijkheid nauwelijks voor. Het bleek heel moeilijk te zijn om de gevoerde gesprekken en discussies op het niveau van de thuis taal te krijgen (interviews projectbegeleiders, 30-03-2010, 26-04-2010, 09-02-2012). De projectbegeleiders werden hier in feite niet als deskundige ondersteuners gezien (interview projectbegeleider, 30-03-2010). De projectbegeleiders kregen ten slotte geen voeling met de leerkrachten van de jongste kleuters en evenmin met de leerkrachten van de hogere klassen van de lagere school (interview projectbegeleider, 09-02-2012).

De implementatie van het Thuis taalproject in De Eekhoorn wordt enigszins gehinderd door uiteenlopende zienswijzen tussen de directie en de projectbegeleiding op de rol van de projectbegeleiders binnen de school. De directie vraagt de projectbegeleiding om meer intensieve ondersteuning, waarbij zij ook de interne opvolging en coördinatie van het project meer op zich zouden nemen. De projectbegeleiders verwachten van de directie dat zij haar verantwoordelijkheid op dit terrein meer zou opnemen en de coördinatie niet aan hen zou overlaten (interviews projectbegeleider, 30-03-2010, 26-04-2010). Het gevolg van deze situatie is dat de meeste rond thuis taal geplande acties niet zijn doorgegaan (interview pedagogisch begeleider, 24-01-2012).

'Ze zijn zich in het team van De Eekhoorn van bewust dat [de directie] de dingen niet goed opvolgt. Dat is het verschil. Als wij het niet altijd controleren en de dingen niet opvolgen in De Eekhoorn, dan verwatert het. Niettegenstaande dat er wel individuele leerkrachten dingen doen in de klas' (interview projectbegeleider, 30-03-2010)

'In De Eekhoorn ben ik meer met andere dingen bezig dan begeleiding, ik moet vooral problemen oplossen. Bijvoorbeeld het probleem van het zoeken naar een lokaal voor [de Turkse alfa-leerkracht van L1]. Ik geef een ander voorbeeld. De brugfiguur was niet op de hoogte van een oudermoment op school. Ze vroeg mij om hierin te bemiddelen. Maar dat is niet mijn taak. Hoe komt dat? Zijn er te veel begeleiders op de school?' (interview pedagogisch begeleider, 11-03-2010)

In het bijzonder de verwezenlijking van de B-Doelstelling stuitte vaak op organisatorische problemen. De Turkse alfa-leerkrachten kregen bijvoorbeeld een eigen lokaal maar moesten het zelf schoonmaken, inrichten en in gebruik nemen. De directrice is volgens hun zeggen nooit naar het lokaal komen kijken. Het beloofde materiaal (een bord, een tweede computer) werd niet aangeleverd: *'De Eekhoorn is een trek-je-plan school (...) [De directie] is onzichtbaar. Er is geen instantie om daarover te spreken.'* (interview projectbegeleider, 24-01-2012).

De directrice ziet dit echter anders. Volgens haar hebben de projectbegeleiders onvoldoende middelen om de verwachte intensieve ondersteuning te realiseren (onder andere coachende klasbezoeken). De directie heeft hierdoor het gevoel dat de school in de kou blijft staan. De projectbegeleiders hebben volgens de directie te weinig zicht op wat in de school rond Doelstelling A gebeurt. En er ontbreekt bij hen ook een planmatige visie (interview kernteam De Eekhoorn, 15-12-2010).

In De Marmot is een aparte situatie gegroeid. Zoals al vermeld werd het Thuis taalproject er gedurende de eerste twee schooljaren vooral gecoördineerd en opgevolgd door een beleidsondersteuner die tevens pedagogisch begeleider van de PBD is. In de laatste functie maakte hij ook deel uit van het Projectteam. De supervisie en uitwisseling van informatie over de vormgeving van het project in de school werden vooral op dat overlegniveau gevoerd. De moeilijke positie van de beleidsondersteuner (zie hierboven onder 5.2) creëerde echter een spanningsveld in de samenwerking tussen de school en de projectbegeleiders. De laatsten hadden het gevoel dat de beleidsondersteuner de aansturing van het Thuis taalproject monopoliseerde en dat zij op afstand werden gehouden. Behalve af en toe een personeelsvergadering kreeg de projectbegeleiding te weinig toegang tot het leerkrachtenteam. De idee van een maandelijks spreekuur op school waarbij een van de projectbegeleiders als 'meertaligheidsdokter' zou optreden, is niet van de grond gekomen (interview projectbegeleider, 30-03-2010).

'We hebben er niet altijd zicht op. 't Is een beetje moeilijker om daar binnen te geraken. (...) Ook in De Marmot is er een wekelijkse teamvergadering maar er wordt geen agenda doorgegeven. Meestal moet ik niet gaan als ik dat vraag.' (interview projectbegeleider, 30-03-2010)

'[Mijn collega] en ik zouden meer betrokken willen worden bij de teamvergaderingen om voeling te krijgen met het team, maar dat is nu niet echt mogelijk.' (interview projectbegeleider, 26-04-2010)

'En had ik soms het gevoel dat er daar een ruis op zat, informatie die naar ons kwam. Ik had soms het gevoel dat [de beleidsondersteuner] 'solo' ging en dat was moeilijk om terugkoppeling te vragen.' (interview projectbegeleider, 27-01-2012)

'Ik vond het moeilijk om met [de beleidsondersteuner] samen te werken, wat spreken we op voorhand af en hoe doen we het? Hij had het idee van 'Talen op een kier' met die bollen in de agenda aan te duiden. Dat is niet direct de werkwijze die ik zou toepassen. Dat is ook nooit op voorhand besproken. We hebben dat van de leerkrachten gehoord dat dat zo was. We kregen het gevoel dat het daar niet zo goed loopt. We kwamen in elkaars vaarwater: autoriteit en territorium.' (interview projectbegeleider, 27-01-2012)

Verder werd de implementatie van het Thuis taalproject in De Marmot gehinderd door uiteenlopende verwachtingen tussen de school en de projectbegeleiding over de urgentie van het project:

'Dat hebben we lang gevoeld bij de betrokkenheid van die school. Die lag in het begin laag, omdat zij de vereisten tussen haakjes vanuit het project niet hadden kunnen voorzien. Ze dachten, we stappen in het project maar we doen het op ons tempo, op onze manier. Dat [botste] af en toe met de verwachtingen van de projectbegeleiding.' (interview projectbegeleider, 26-04-2010)

Na het wegvallen van de beleidsondersteuner in oktober 2010 kwamen de interventies van de projectbegeleiding op een zeer laag pitje te staan en was er van externe opvolging amper nog sprake (zie 5.2 hierboven).

5.3.2 Projectbegeleiding en pedagogische begeleiding

Onderzoeksvraag 5.3.2

Hoe zijn de projectbegeleiding en de pedagogische begeleiding in het Thuis taalproject op elkaar afgestemd?

Omdat het Thuis taalproject wordt gedragen door drie projectbegeleiders (twee voltijdse en één deeltijdse), waarvan één als ondersteunende leerkracht op de klasvloer wordt ingeschakeld, was van voor de opstart van het project al duidelijk dat een samenwerking moest worden opgezet met de reguliere pedagogisch begeleiders van de twee betrokken onderwijsnetten, wilde het project enige kans op slagen hebben.

Binnen het stedelijk onderwijsnet lag deze samenwerking nagenoeg voor de hand, temeer daar de projectcoördinatie institutioneel werd ingebed in de werking van de PBD. Wat betreft de twee katholieke scholen is er sprake van een netoverstijgend project, zodat afspraken over samenwerking tussen de projectbegeleiding en de pedagogisch begeleiders op het institutionele niveau hoe dan ook noodzakelijk waren (zie verder onder 5.3.3).

De samenwerking met de pedagogische schoolbegeleiders van de beide netten betekent dat ook zij interventies kunnen doen rond het thema van thuis taal, wat een extra mogelijkheid schept om het project in de scholen organisatorisch en pedagogisch-didactisch te helpen vormgeven:

'[Wij projectbegeleiders] nemen inhoudelijk en organisatorisch veel op ons. (...) Gelukkig hebben we onze pedagogische begeleiders. Via hen hebben wij wel een stukje contact met de schoolwerking.'
(interview projectbegeleider, 26-04-2010)

De samenwerking tussen de projectbegeleiders en de reguliere pedagogisch begeleiders wordt voornamelijk op het niveau van het Projectteam gecoördineerd. Het Projectteam is de begeleidingscel die vanuit de PBD, in samenwerking met de DPB (Diocesane Pedagogische Begeleidingsdienst), het Thuis taalproject ondersteunt. Tot de leden behoren de projectleider, de projectbegeleiders, de pedagogisch begeleiders (OPBD en DPB) en de onderzoekers (in een waarnemende rol).

In het projectjaar 2009-2010 werden zijn kerntaken nader geformuleerd:

- Het projectteam zal een stappenplan opstellen om met alle actoren tijdens het voorbereidende jaar in interactie te gaan, zodat een goede basis gelegd kan worden voor de start van het project.
- Begeleiden van projectscholen en opvang.
- Inhoudelijke en organisatorische voorbereiding van alle werkgroep bijeenkomsten.
- Informatie-uitwisseling verzorgen.
- Totaal overzicht van het project bewaken: visie, uitgangspunten, praktijk, werkgroepen ...

- Verspreiden van de wetenschappelijke bevindingen in samenwerking met de onderzoeksgroep.
- Samenwerkingsverbanden opzetten zowel nationaal als internationaal.
- Supervisie van begeleiding en coaching.
- Informeren van het project en signaleren van de noden en knelpunten naar het beleidsniveau toe.

De samenwerking in de schoot van het Projectteam tussen de projectbegeleiders en de pedagogisch begeleiders, maar ook tussen de pedagogisch begeleiders onderling, wordt door de betrokken actoren gunstig geëvalueerd.

'Dat is een goed model dat ik zou willen behouden maar wel met garanties dat je duidelijke afspraken kunt maken, verwachtingen kunt formuleren, een profiel van begeleiders kunt omschrijven.' (interview projectbegeleider, 09-02-2012)

'Wij voelen ook dat dat sterk gewaardeerd wordt. Het wordt niet boven je hoofd beslist. Het is zoeken samen en iedereen kan een inbreng doen. Dat vind ik wel heel belangrijk.' (interview pedagogisch begeleider, 26-04-2010)

'De inbreng van [de DPB-begeleider] is een verrijking geweest voor het project. Zij heeft vorming gevolgd rond taal, zij heeft een zekere kennis. Iedereen is daar beter van geworden. Ik voel dat ook zo aan.' (interview pedagogisch begeleider, 26-04-2010)

'De [projectleider] heeft dat goed opgepakt, zet zich daar ook achter. En 't is een goede tandem met [de projectbegeleider]. Da's meer dan 1 + 1.' (interview pedagogisch begeleider, 26-04-2010)

'Ik voel me geen buitenstaander [in het Projectteam]. Het voelt aan als collega's maar het is ook dubbel: mijn scholen gaan voor want ik ben niet op het project tewerkgesteld. Ik kan niet altijd mee zijn. (...) Door dat project heb ik veel geleerd qua inzichten die collega's (...) niet hebben. Ik krijg input die ik anders zelf zou moeten zoeken. En ik neem die inzichten mee in de praktijk in zoverre dat het nodig is. Ik word daarop aangesproken. Mensen weten dat ik daarmee bezig ben. Voor mij persoonlijk is het project zeker een meerwaarde.' (interview pedagogisch begeleider, 15-03-2010)

De rol en inbreng van de pedagogisch begeleiders verschillen wel tussen de scholen. Niet onbelangrijk hierin is ook het onderscheid tussen de twee netten. De pedagogisch begeleiders van de DBP begeleiden in principe enkele tientallen scholen in een bepaalde regio. Dat beperkt praktisch het aantal mogelijke interventies in de scholen per schooljaar en noopt er ook toe overwegend vraaggestuurd te werk te gaan. De pedagogisch begeleiders van de stedelijke PBD ondersteunen elk een beperkt aantal Gentse scholen en kunnen er veel intensiever aanwezig zijn (wekelijks of frequenter is geen uitzondering). Ook de PBD-begeleiders werken in principe vraaggestuurd maar een school kan van hogerhand verplichte pedagogische begeleiding opgelegd worden, wat voor De Eekhoorn trouwens het geval was met betrekking tot het Freinetonderwijs (interviews pedagogisch begeleiders, 30-03-2010, 24-01-2012).

We overlopen hieronder kort de rol van de pedagogische netbegeleiders in elke school.

Zoals al gezegd was de beleidsondersteuner in De Marmot tevens pedagogisch begeleider van de PBD. In die dubbele rol nam hij ook de schoolbegeleiding op zich. Andere pedagogisch begeleiders van de PBD werden hier niet voor gevraagd. Door de stopzetting van zijn functie op school viel ook gelijk de gewone pedagogische begeleiding weg. De PBD-begeleider van De Eekhoorn werd nadien het nieuwe contactpunt voor de school maar de contacten beperkten zich tot dan toe met de directie (interview pedagogisch begeleider, 24-01-2012). Feitelijke PBD-begeleiding was er bij het afsluiten van de laatste observatieperiode (najaar 2011) nog niet (interview directie De Marmot, 21-10-2011).

In De Eekhoorn zijn in de regel twee PBD-begeleiders aan het werk, een voor de kleuterschool en een voor de lagere school. Een aantal personeelsswissels en verschuivingen in de taakinvulling in de loop van het Thuis taalproject maakte het moeilijk om over de jaren een continue begeleiding te verzekeren (interview projectbegeleider, 09-02-2012). De focus van de PBD-begeleiders ligt hierbij vooral op de vormgeving van de Freinetmethode in de school. De begeleiders hebben echter niet de kans gekregen om iets op te bouwen in de school en werden niet door alle leerkrachten aanvaard (interviews projectbegeleider, 27-01-2012, 09-02-2012). De PBD-begeleider voor het kleuteronderwijs nam thuis taal mee als aandachtspunt in haar interventies, maar haar opvolger (vanaf september 2011) werd niet meer bij het Thuis taalproject betrokken (interview pedagogisch begeleider, 24-01-2012). Een andere PBD-begeleider startte in De Eekhoorn in november 2009 en staat sindsdien in voor de Freinetbegeleiding van de lagere school. Deze begeleider draait ook mee in het overleg rond aanvankelijk lezen in het Turks (Doelstelling B) en ondersteunt daarnaast individueel de Turkse alfa-leerkracht in haar klaswerking (zie hierboven: 5.1.2).

De wederzijdse afstemming en samenwerking tussen de reguliere pedagogische begeleiding (vooral op Freinet gericht) en de projectbegeleiding omtrent de ondersteuning van thuis taal werd in de loop van het project verscheidene malen bijgesteld. Aanvankelijk liep dit veeleer geïntegreerd, vervolgens werd de projectbegeleiding tijdelijk losgekoppeld van de reguliere PBD-begeleiding (interviews projectbegeleider, 30-03-2010, 26-04-2010), nadien werd de samenwerking opnieuw aangehaald maar werd thuis taal dan weer meer geïntegreerd binnen het algemene begeleidingsaanbod met betrekking tot Freinet (interview pedagogisch begeleider, 24-01-2012). De begeleiding van het team van De Eekhoorn is hoe dan ook een lastige en ingewikkelde zaak: er zijn organisatorische problemen; er is verdeeldheid tussen de teams van de kleuterschool en de lagere school; planmatig werken loopt moeizaam omdat bij het begin van het schooljaar vastgelegde prioriteiten onderweg worden gewijzigd en afspraken vaak niet worden nagekomen (interview pedagogisch begeleider, 24-01-2012) (zie ook 5.1.1 hierboven).

De Bever krijgt begeleiding van twee pedagogische koepelbegeleiders. In het kleuteronderwijs vertaalt zich dit in een intensieve coaching rond thuis taal door een van de begeleiders. Daarin groeide een sterke vertrouwensband met de kleuterleidsters (interview kernteam De Bever, 01-12-2010). De andere begeleider is minder aanwezig op school en heeft ook minder interventies in de context van het Thuis taalproject. In het schooljaar 2009-2010 werkte zij wel nauw samen met de directie bij de organisatie en uitvoering van de coachende klasbezoeken (zie 5.1.2) (interview kernteam De Bever, 01-12-2010; interview pedagogisch begeleider, 07-02-2012).

Diezelfde DPB-begeleiders zijn ook in De Otter aan de slag. Een van de begeleiders komt er op vaste en spontane momenten om het team van de kleuterleidsters rond krachtige leeromgeving (en

indirect Doelstelling A) te coachen (zie 5.1.2 en 5.3.2). De andere begeleider legt zich vooral toe op de coaching van het kernteam dat aanvankelijk lezen in het Turks in de lagere school (eerste en tweede leerjaar) gestalte geeft. Praktisch betekent dit het mee helpen installeren van het team als zodanig en de opvolging en bewaking van het overleg:

'Mijn rol vooral is ervoor zorgen dat het niet allemaal losse flodders zijn. Dat de ene vergadering wat verbonden wordt met de andere. En dat ik wat de bedoeling van het gaat hier over thuis taal, we willen dat positief inzetten en we geloven in dat project. (...) Het was ook wisselend met [de projectbegeleider]. Soms kwam ze toe en nam zij het in handen. Soms komt [de directeur] toe en neemt hij het in handen. Mijn rol: neemt dat iemand hier wel in handen? En is er nog verbinding met de vorige keer? Waar gaan we naartoe? Wat willen we? En dan ook pedagogisch-didactisch af en toe de koers houden. (...) Ik probeer eigenlijk vooral wat te bewaken.' (interview pedagogisch begeleider, 07-02-2012)

De pedagogisch begeleider ziet het ook als haar nadrukkelijke taak om de betrokken leerkrachten te bemoedigen en te bevestigen in de dingen die ze doen:

'Mensen zijn belangrijk in zo een project. Het motiveren van mensen is dikwijls aan zet. Dat is een heel moeilijke opdracht voor de leerkrachten die het moeten doen.' (interview pedagogisch begeleider, 26-04-2010)

5.3.3 Netoverschrijdende samenwerking

Onderzoeksvraag 5.3.3

Hoe verloopt de netoverschrijdende samenwerking in het Thuis taalproject?

Hoewel het Thuis taalproject geïnitieerd werd door de Stad Gent maakte de participatie van twee katholieke scholen, naast twee stedelijke scholen, netoverschrijdende samenwerking en coördinatie op het institutionele en praktische niveau tot een logische en noodzakelijke stap. Dat heeft in een eerste fase wel wat voeten in de aarde gehad om verscheidene redenen.

Een eerste reden is dat de toetreding van de twee katholieke scholen (De Otter en De Bever) met enige terughoudendheid is gebeurd. Uit het vooronderzoek was gebleken dat het vooral deze twee scholen waren die erg kritisch stonden tegenover de uitvoering van de projectvoorbereiding, die naar hun zeggen tot dan toe ontoereikend was. De gebrekkige coördinatie en communicatie werden naar voren gebracht door de kernteamleden van De Otter maar nog in hogere mate door het kernteam van De Bever:

Ten slotte is er tijdens de interviews met de kernteamleden nogal wat kritiek aan de oppervlakte gekomen op de wijze waarop het project in zijn voorbereidingsfase wordt aangepakt en gecoördineerd. Ook de communicatie verloopt volgens het kernteam 'onduidelijk en troebel'. En de school wordt niet lang genoeg van tevoren geïnformeerd over de projectactiviteiten (vergaderingen

bijvoorbeeld). Bovendien vindt men het jammer dat het project te snel de sprong maakt van algemene doelstellingen naar concrete acties zonder na te gaan of die acties wel aansluiten op het pedagogisch project van de projectscholen. (Bultynck & Sierens, 2008, p. 43)

Een van de pedagogische DPB-begeleiders, die van bij de voorbereiding betrokken was in de totstandkoming van het project, plaatst soortgelijke kritische kanttekeningen bij zijn aanvankelijke opzet:

'Maar het was in het begin niet duidelijk wat dit project zou worden. Het was een hele mooie doos met een prachtige strik. Maar van in het begin had ik het gevoel van ik weet niet wat dit project gaat worden. Omdat in de nascholing had ik zelf in een project gezeten, wij hebben dat project zelf geschreven. Dat was helemaal uitgezet met de doelen, waar willen we naartoe? Zo gaat het lopen, zo veel bijeenkomsten, dat is de inzet van die persoon, dat is de samenwerking. En hier werd daar allemaal niets over gezegd.(...) Dat was de kritiek die ik onmiddellijk kreeg van de scholen: we vinden het een goed idee, maar we weten niet waar we aan beginnen.' (interview pedagogisch begeleider, 26-04-2010)

Het hoeft niet te verwonderen dat de DPB niet zomaar stond te springen om hoog in te zetten op het Thuis taalproject. Het project werd in de koepel eerst zelfs negatief onthaald (*'een lege doos'*). En onderwijskoepels staan doorgaans al niet te wachten op de komst van koepeloverschrijdende projecten (interview pedagogisch begeleider, 15-03-2010).

Een tweede reden heeft specifiek te maken met de verschillen in taakinfilling, begeleidingsstijl en vooral werklast van de pedagogisch begeleiders tussen de beide netten (zie hierboven punt b). Dat argument heeft zeker meegespeeld bij de aanvankelijke aarzeling van de DPB om zijn pedagogisch begeleiders prioritair in te schakelen voor extra ondersteuning met betrekking tot het Thuis taalproject in de twee katholieke projectscholen. Dat de pedagogische DPB-begeleiders oorspronkelijk geen deel uitmaakten van het opgerichte Projectteam, werd voorts als niet bepaald uitnodigend ervaren (interview pedagogisch begeleider, 26-04-2010). Het ijs is pas beginnen te smelten in de loop van het eerste projectjaar (2008-2009), vanaf het moment dat de doelen en planning van het project voor scholen, leerkrachten en begeleiders concreter werden gemaakt.

De derde reden waarom de netoverstijgende samenwerking in het begin stroef liep, heeft betrekking op de beweegruimte die projectbegeleiders die institutioneel verbonden zijn aan het stedelijke onderwijsnet kunnen krijgen om interventies te doen te in katholieke scholen. Wellicht heeft dit gegeven nog het meest een hypotheek gelegd op de desbetreffende samenwerking. De indruk mocht zeker niet gewekt worden dat begeleiders van een andere koepel in de plaats zouden treden van de reguliere schoolbegeleiders. De oorspronkelijke afspraak was dan ook dat de projectbegeleiders niet in de katholieke scholen zouden interveniëren zonder dat de netbegeleiders erbij werden gehaald:

'Coaching komt toe aan onze begeleiding. Dat is het principe van onze dienst. Er is een goeie samenwerking maar de begeleiding van leerkrachten komt toe aan de reguliere pedagogische begeleiders. (...) Er is ook een stramien voor een klasbezoek: stappenplan, voorgesprek, nagesprek. Het is niet alleen maar 'kijken' ' (pedagogisch begeleider op Projectteam, 06-03-2009)

Na verloop van tijd echter was het vertrouwen binnen het Projectteam in die mate gegroeid dat het bovenstaande principe min of meer kon worden losgelaten:

'Dat is geen probleem gebleken als ik daar kom als zij er niet zijn. Ik denk wel dat zij mij vertrouwen. Dat is een voorzichtigheid die ingebouwd was in het begin.' (interview projectbegeleider, 30-03-2010)

'Vertrouwen opbouwen met katholieke netbegeleiders heeft ook tijd gevraagd. Er kwamen vragen van [DPB-begeleider]: hoe gaan jullie naar de klassen? Hoe gaan jullie naar de school? Wat doen jullie met die dingen? Wanneer jullie daar observeren? Achteraf is dat verbeterd. [Mijn collega] kon zonder problemen naar school gaan zonder hen. Maar het moest eerst allemaal door hen, met hen gebeuren.' (interview projectbegeleider, 09-02-2012)

Na anderhalf jaar projectuitvoering (voorjaar 2010) was de tussentijdse balans wat betreft de netoverstijgende samenwerking voor een aantal nauw betrokken begeleiders in elk geval positief:

'Het netoverschrijdend karakter van project heeft een grote meerwaarde. De synergie tussen begeleiders en scholen is sterk en apprecieer ik. We zouden niet zover geraakt zijn mocht het enkel de stad Gent geweest zijn, nu is er positieve concurrentie.' (interview pedagogisch begeleider PBD, 11-03-2010)

'Ik moet wel zeggen dat het een heel goeie samenwerking is tussen de verschillende netten en dat wij heel veel kunnen en mogen doen.' (interview pedagogisch begeleider, 26-04-2010)

'Dat loopt goed. De pedagogische begeleiders van het vrije net zien het als een gezamenlijk project. We hebben minder zicht op hun acties in de school die losstaan van het Thuis taalproject. We weten in grote lijnen waar ze mee bezig zijn. De visies komen goed overeen. (...) We moeten aanvaarden dat ze van een ander net zijn en een ander begeleidingsstijl hebben. Ze zien ook de vooruitgang binnen hun scholen.' (interview projectbegeleider, 26-04-2010)

5.3.4 Samenvatting

5.3.4.1 Rol en positie van de projectbegeleiding

De eerste uit het vooronderzoek voortgekomen aanbeveling van maatwerk heeft de projectbegeleiding van het Thuis taalproject gevolgd in haar ondersteuning van de scholen. De projectbegeleiding heeft het principe van vraaggestuurd werken in elke projectschool consequent toegepast.

Een tweede aanbeveling die uit het vooronderzoek naar voren kwam, is dat aan het Thuis taalproject een theoretisch gegronde, wetenschappelijk gefundeerde visie ten grondslag zou liggen. Hieraan werd in de eerste plaats tegemoet gekomen door de aanwerving van een academisch geschoolde projectbegeleider bij de aanvang van het project. De gegeven input wordt als een meerwaarde ervaren, al was het in werkelijkheid niet altijd zo eenvoudig om de gevraagde wetenschappelijke input over te brengen in praktijksituaties.

Wat schoolexterne ondersteuning, overleg en nascholing betreft, is binnen het Thuis taalproject een specifieke structuur gecreëerd en wordt tevens in een vormingsaanbod voorzien. Hierin heeft de projectbegeleiding een sturende, coördinerende en uitvoerende rol.

Met betrekking tot de schoolspecifieke acties en initiatieven neemt de projectbegeleiding in de eerste plaats een ondersteunende en adviserende rol waar. Bij de meeste activiteiten die op schoolniveau worden ontplooid, worden in elke school de projectbegeleiders en de pedagogisch begeleiders in hun hoedanigheid van adviseur, expert en coach betrokken.

De betrokkenheid van de projectbegeleiders in de scholen is in de uitvoering van het Thuis taalproject niet doorgetrokken tot op de klasvloer. Coaching van individuele leerkrachten in de klas is uitermate beperkt, zo niet onbestaand. De projectscholen zijn er zelf niet klaar voor en de projectbegeleiders hebben niet de middelen noch de tijd om dat zelf grondig te doen.

De positie en het dagelijks functioneren van de projectbegeleiders verschilt tussen de vier scholen en wordt in niet geringe mate bepaald door het beleid van de schooldirecties en de aanwezigheid van schoolinterne trekkende figuren die ook in staat zijn een inhoudelijke visie te ontwikkelen.

Het zijn in dit verband vooral De Bever en De Otter die hun schooleigen kader hebben gecreëerd en die de vormgeving van het Thuis taalproject met eigen initiatieven hebben ondersteund en opgevolgd. In de twee andere scholen is dat minder het geval.

Wat De Bever betreft, geven de projectbegeleiders aan dat hun rol van deels vraaggestuurde experten en externe ondersteuners duidelijk erkenning heeft gekregen binnen de school.

In De Otter wordt de inbreng van de projectbegeleiding sterk gefocust op de realisatie van Doelstelling B in de lagere school. De projectbegeleiding wordt intensief bij het schoolintern overleg dienaangaande betrokken en ervaart dit als een 'gemakkelijke context' om te begeleiden. Met betrekking tot de vormgeving van Doelstelling A in De Otter kregen de projectbegeleiders van bij aanvang de boodschap dat zij indien nodig als experten zouden worden ingeroepen. In de praktijk blijven de interventies van de projectbegeleiders al bij al relatief bescheiden en sorteren zij weinig effect.

De implementatie van het Thuis taalproject in De Eekhoorn wordt enigszins gehinderd door uiteenlopende zienswijzen tussen de directie en de projectbegeleiding op de rol van de projectbegeleiders binnen de school. De directie vraagt de projectbegeleiding om meer intensieve ondersteuning, de projectbegeleiders verwachten van de directie dat zij haar coördinerende rol meer zou opnemen.

In De Marmot is een aparte situatie gegroeid. De moeilijke positie van de beleidsondersteuner, die tevens het Thuis taalproject schoolintern opvolgde gedurende de eerste twee jaar, creëerde een spanningsveld in de samenwerking tussen de school en de projectbegeleiders. De projectbegeleiding werd er op afstand gehouden en, behalve af en toe een personeelsvergadering, kreeg zij te weinig toegang tot het leerkrachtenteam. Na het wegvallen van de beleidsondersteuner was er lange tijd van externe opvolging amper nog sprake.

5.3.4.2 Projectbegeleiding en pedagogische begeleiding

Omdat het Thuis taalproject wordt gedragen door drie projectbegeleiders was van voor de opstart van het project al duidelijk dat een samenwerking moest worden opgezet met de reguliere pedagogisch begeleiders van de twee betrokken onderwijsnetten (stedelijk en katholiek), wilde het project enige kans op slagen hebben.

De samenwerking met de pedagogische schoolbegeleiders van de beide netten betekent dat ook zij interventies kunnen doen rond het thema van thuis taal, wat een extra mogelijkheid schept om het project in de scholen organisatorisch en pedagogisch-didactisch te helpen vormgeven.

De samenwerking tussen de projectbegeleiders en de reguliere pedagogisch begeleiders wordt voornamelijk op het niveau van het Projectteam gecoördineerd. Het Projectteam is de begeleidingscel die vanuit de PBD, in samenwerking met de DPB (Diocesane Pedagogische Begeleidingsdienst), het Thuis taalproject ondersteunt. De samenwerking in de schoot van het Projectteam tussen de projectbegeleiders en de pedagogisch begeleiders, maar ook tussen de pedagogisch begeleiders onderling, wordt door de betrokken actoren gunstig geëvalueerd.

De rol en inbreng van de pedagogisch begeleiders verschillen tussen de scholen, mede ook tussen de stedelijke en de katholieke scholen.

De schoolbegeleiding rond het Thuis taalproject werd in De Marmot in het begin verzorgd door een beleidsondersteuner die eveneens de rol van pedagogisch begeleider (PBD) op school waarnam. Nadat hij de school had verlaten, viel ook de gewone pedagogische begeleiding (ook rond thuis taal) weg.

In De Eekhoorn zijn twee PBD-begeleiders aan het werk, een voor de kleuterschool en een voor de lagere school. Een aantal personeelwissels en verschuivingen in de taakinfilling in de loop van het Thuis taalproject maakte het moeilijk om over de jaren een continue begeleiding te verzekeren. De focus van de PBD-begeleiders ligt hierbij vooral op de vormgeving van de Freinetmethode in de school. De wederzijdse afstemming en samenwerking tussen de reguliere pedagogische begeleiding (vooral op Freinet gericht) en de projectbegeleiding omtrent de ondersteuning van thuis taal werd in de loop van het project verscheidene malen bijgestuurd.

De Bever krijgt begeleiding van twee pedagogische koepelbegeleiders. In het kleuteronderwijs vertaalt zich dit in een intensieve coaching rond thuis taal door een van de begeleiders. De andere begeleider is minder aanwezig op school en heeft ook minder interventies in de context van het Thuis taalproject. In het schooljaar 2009-2010 werkte zij wel nauw samen met de directie bij de organisatie en uitvoering van de coachende klasbezoeken.

Diezelfde DPB-begeleiders zijn ook in De Otter aan de slag. Een van de begeleiders komt er op vaste en spontane momenten om het team van de kleuterleidsters rond krachtige leeromgeving (en indirect Doelstelling A) te coachen. De andere begeleider legt zich vooral toe op de coaching van het kernteam dat aanvankelijk lezen in het Turks in de lagere school (eerste en tweede leerjaar) gestalte geeft.

5.3.4.3 Netoverschrijdende samenwerking

De participatie van twee stedelijke en twee katholieke scholen, in het kader weliswaar van een stedelijk initiatief, maakt van het Thuis taalproject per definitie een netoverschrijdende onderneming. Dat maakt bijgevolg coördinatie en samenwerking noodzakelijk zowel op institutioneel niveau als op het vlak van de praktische uitvoering door de betrokken koepelbegeleiders.

De wederzijdse afstemming verliep in eerste instantie niet van een leien dakje. Hiervoor waren drie redenen. Een eerste reden is dat de toetreding van de twee katholieke scholen (De Otter en De Bever) tot het project met enige terughoudendheid is gebeurd. De scholen zelf plaatsten kritische kanttekeningen bij de voorbereiding van het project in 2008 en op het niveau van koepel werd het project eerst negatief onthaald ('een lege doos'). Een tweede reden heeft specifiek te maken met de verschillen in taakinfilling, begeleidingsstijl en vooral werklast van de pedagogisch begeleiders tussen de beide netten. De pedagogisch begeleiders van de DBP (katholiek net) begeleiden enkele tientallen scholen in een bepaalde regio, wat het aantal interventies beperkt, terwijl de begeleiders van de PBD (stedelijk net) een beperkt aantal Gentse scholen ondersteunen en intensiever in de scholen aanwezig kunnen zijn. De derde reden waarom de netoverstijgende samenwerking in het begin stroef liep, heeft betrekking op de beweegruimte die projectbegeleiders die institutioneel verbonden zijn aan het stedelijke onderwijsnet kunnen krijgen om interventies te doen te in katholieke scholen. Het principe van de verplichte aanwezigheid van katholieke koepelbegeleiders bij interventies van de (stedelijke) projectbegeleiding werd echter geleidelijk aan losgelaten.

5.4 Ondersteuning ervaren door de leerkrachten: kwantitatieve peiling

Onderzoeksvraag 5.4

Hoe prioritair en frequent ervaren de leerkrachten (en andere schoolactoren) de in het Thuis taalproject geboden ondersteuning?

In de vragenlijst die werd afgenomen van de leerkrachten (en andere schoolactoren) van de experimentele scholen werd ook gepeild naar de ondersteuning die zij in het Thuis taalproject hebben ervaren. Drie vragen komen hieronder aan de orde:

- de mate van prioriteit die de school volgens hen aan het Thuis taalproject geeft (5.4.1)
- de mate waarin zij duidelijke informatie over het project hebben gekregen (5.4.2)
- de ervaren frequentie van ondersteuning (5.4.3).

5.4.1 Prioriteit van het Thuis taalproject op school

Onderzoeksvraag 5.4.1

Hoe prioritair was het Thuis taalproject in de school volgens de leerkrachten (en andere schoolactoren)?

In de vragenlijst is een specifieke vraag opgenomen in verband met de ervaren prioriteit van het Thuis taalproject in de school.

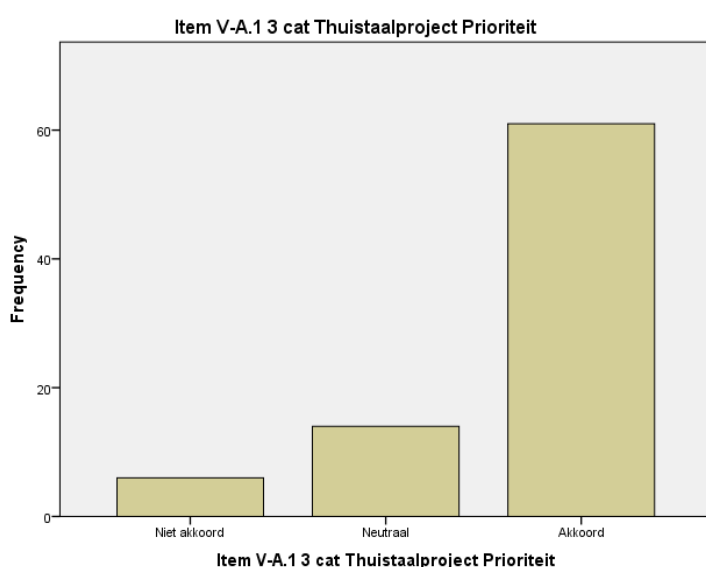
Vraag: Hoe hebt het thuis taalproject op uw school ervaren? (item V-A in de vragenlijst)

Item: 'Het thuis taalproject is een prioriteit op onze school' (item V-A.1).

5.4.1.1 Alle leerkrachten

Tabel 5.4-I Item V-A.1 Thuis taalproject Prioriteit

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Niet akkoord	6	7,4	7,4	7,4
	Neutraal	14	17,3	17,3	24,7
	Akkoord	61	75,3	75,3	100,0
	Total	81	100,0	100,0	



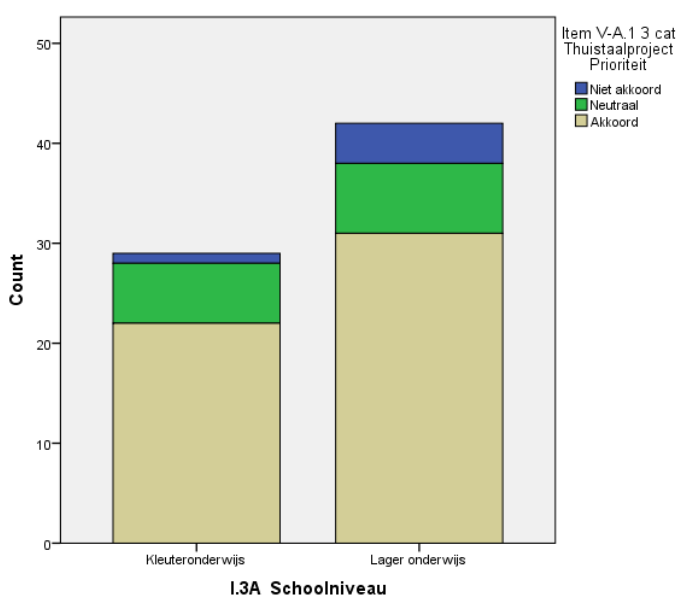
Figuur 5.4-I 'Het thuis taalproject is een prioriteit op onze school'

Op grond van de bovenstaande frequentietabel (en Figuur 5.4-I) is duidelijk dat de meerderheid van de leerkrachten van de vier experimentele scholen het Thuis taalproject ervaart als een prioriteit van de school: 61 van de 81 leerkrachten gaan hiermee akkoord of volledig akkoord. Slecht 6 leerkrachten gaan niet akkoord met deze stelling.

5.4.1.2 Vergelijking kleuteronderwijs – lager onderwijs

Tabel 5.4-II Item V-A.1 Thuis taalproject Prioriteit * I.3A Schoolniveau Crosstabulation

		Schoolniveau		Total
		Kleuteronderwijs	Lager onderwijs	
Item V-A.1 Thuis taalproject Prioriteit	Niet akkoord	1	4	5
	Neutraal	6	7	13
	Akkoord	22	31	53
Total		29	42	71



Figuur 5.4-II Staafdiagram 'Het thuis taalproject is een prioriteit op onze school' per onderwijsniveau

Wanneer we de antwoorden van de leerkrachten van het kleuteronderwijs en die van het lager onderwijs tegenover elkaar afzetten, zien we in wezen geen groot verschil: 22 van de 29 leerkrachten van het kleuteronderwijs gaan akkoord, in het lager onderwijs is dat 31 van de 42 (zie Tabel 5.4-II). Iets meer leerkrachten (4) van het lager onderwijs ervaren het Thuis taalproject niet als een prioriteit van hun school.

5.4.1.3 Vergelijking tussen de scholen

Tabel 5.4-III Item V-A.1 3 Thuis taalproject Prioriteit * I.00 School Crosstabulation

		School				Total
		OTTER	EELHOORN	BEVER	MARMOT	
Item V-A.1 Thuis taalproject Prioriteit	Niet akkoord	3	0	0	3	6
	Neutraal	6	3	2	3	14
	Akkoord	17	11	26	7	61
Total		26	14	28	13	81

Uit Tabel 5.4-III hierboven kunnen we afleiden dat er verschillen zijn tussen de scholen. De leerkrachten van De Bever tonen de grootste eensgezindheid: 26 van de 28 leerkrachten zien het Thuis taalproject als een prioriteit binnen de school. In De Eekhoorn laat eveneens een positieve uitkomst zien met 11 van de 14 leerkrachten die zich akkoord verklaren met de uitspraak. Het team van De Otter is wat meer verdeeld maar de meerderheid (17/26) schaart zich toch achter de stelling. Omdat in de vraagstelling geen onderscheid wordt gemaakt tussen Doelstelling A en Doelstelling B, scheppen de resultaten voor De Eekhoorn en De Otter enige onduidelijkheid. In De Marmot zijn de leerkrachten kennelijk het meest verdeeld (7 van de 13 actoren gaan akkoord) maar de lage respons van dit team maakt dit resultaat onzeker.

5.4.2 Informatie over de doelstellingen van het Thuis taalproject

Onderzoeksvraag 5.4.2

In welke mate hebben de leerkrachten (en andere schoolactoren) duidelijke informatie gekregen over het Thuis taalproject?

De volgende vraag heeft betrekking op de mate waarin de leerkrachten duidelijke informatie hebben gekregen over het Thuis taalproject.

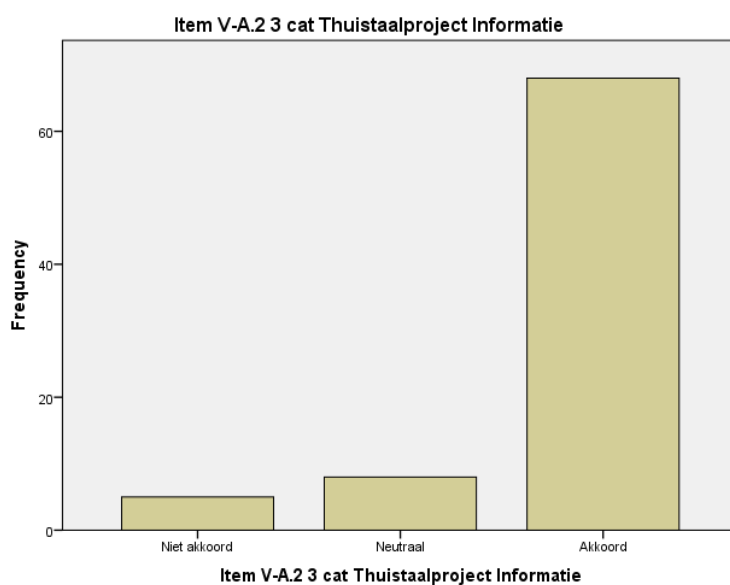
Vraag: Hoe hebt het thuis taalproject op uw school ervaren? (item V-A).

Item: 'Ik heb duidelijke informatie gekregen over de doelstellingen van het thuis taalproject.' (item V.A.2)

5.4.2.1 Alle leerkrachten

Tabel 5.4-IV Item V-A.2 Thuis taalproject Informatie

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Niet akkoord	5	6,2	6,2	6,2
	Neutraal	8	9,9	9,9	16,0
	Akkoord	68	84,0	84,0	100,0
	Total	81	100,0	100,0	



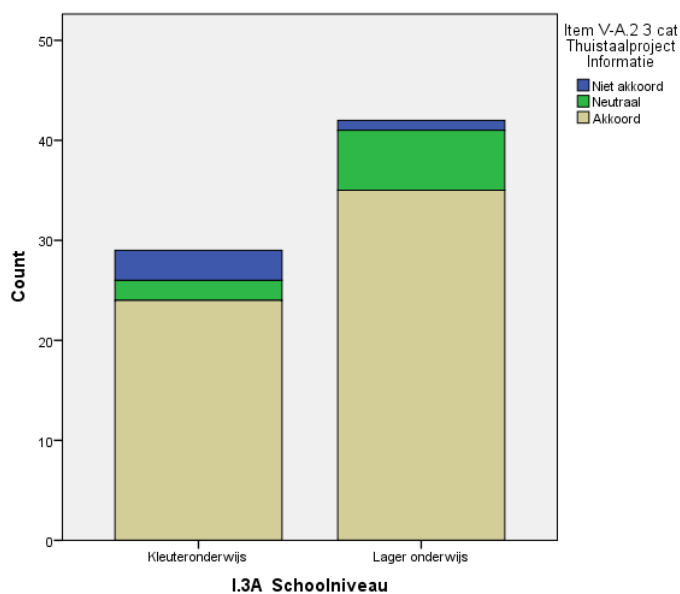
Figuur 5.4-III 'Ik heb duidelijke informatie gekregen over de doelstellingen van het thuis taalproject'

De tabel hierboven (5.4-IV) geeft aan dat de meerderheid van de leerkrachten van de vier experimentele scholen duidelijke informatie heeft gekregen over de doelstellingen van het Thuis taalproject: 61 van de 81 leerkrachten. Een kleine groep van 5 leerkrachten vindt dat hij hierover niet duidelijk geïnformeerd is.

5.4.2.2 Vergelijking kleuteronderwijs – lager onderwijs

Tabel 5.4-V Item V-A.2 Thuisstaalproject Informatie * I.3A Schoolniveau Crosstabulation

		Schoolniveau		Total
		Kleuteronderwijs	Lager onderwijs	
Item V-A.2 3 Thuisstaalproject Informatie	Niet akkoord	3	1	4
	Neutraal	2	6	8
	Akkoord	24	35	59
Total		29	42	71



Figuur 5.4-IV Staafdiagram 'Ik heb duidelijke informatie gekregen over de doelstellingen van het thuisstaalproject' (per onderwijsniveau)

Leerkrachten van het kleuteronderwijs en het lager onderwijs voelen zich ongeveer even geïnformeerd over de doelstellingen van het Thuisstaalproject (zie Tabel 5.4-V): 24 van de 29 leerkrachten uit het kleuteronderwijs, 35 van de 42 uit het lager onderwijs.

5.4.2.3 Vergelijking tussen de scholen

Tabel 5.4-VI Item V-A.2 Thuis taalproject Informatie * 1.00 School Crosstabulation

		School				Total
		OTTER	EEKHOORN	BEVER	MARMOT	
Item V-A.2 Thuis taalproject Informatie	Niet akkoord	2	1	0	2	5
	Neutraal	4	1	1	2	8
	Akkoord	20	12	27	9	68
Total		26	14	28	13	81

Afgaand op de bovenstaande tabel (5.4-VI) lijkt de meerderheid van de leerkrachten in alle vier experimentele scholen duidelijke informatie over de doelstellingen van het Thuis taalproject te hebben gekregen. Voor de leerkrachten van De Bever is dat bijna unaniem: 27 van de 28 teamleden gaan met de gegeven stelling akkoord.

5.4.3 Frequentie van ondersteuning

Onderzoeksvraag 5.4.3

Hoe frequent ervaren de leerkrachten (en andere schoolactoren) de in het Thuis taalproject geboden ondersteuning?

Vraag: 'Hoe vaak hebt u ondersteuning gekregen tijdens het thuis taalproject?' (item V.B)

We peilden naar de ervaren frequentie van ondersteuning via de volgende subitems:

- Op de klasvloer door een schoolinterne begeleider (item 1.1)
- Tijdens overlegmomenten door een schoolinterne begeleider (item 1.2)
- Op de klasvloer door een externe begeleider (item 2.1)
- Tijdens overlegmomenten door een externe begeleider (item 2.2)
- Via nascholingen rond thuis talen en meertaligheid (item 3)
- Via nascholingen rond het creëren van een krachtige leeromgeving (item 4).

5.4.3.1 Overzicht per soort ondersteuning

Tabel 5.4-VII Frequenties per soort ondersteuning

	Intern klasvloer	Intern overleg	Extern klasvloer	Extern overleg	Nascholing thuis taal	Nascholing KLO
Nooit	28	12	35	12	13	14
1 à 2 keer / project	11	9	11	11	16	24
1 à 2 keer / jaar	17	23	13	22	26	28
1 à 2 keer / trimester	6	17	9	20	6	8
+2 keer / trimester	13	15	7	11	3	4
Totaal	75	76	75	76	64	78
Missing	6	5	6	5	17	3

Missing = geen antwoord of niet van toepassing

In de bovenstaande tabel (5.4-VII) vinden we een globaal overzicht van de antwoordfrequenties van alle respondenten per soort ondersteuning. Daaruit blijkt ten eerste dat de ondersteuning in het kader van het Thuis taalproject eerder een zaak is geweest van overleg dan van directe ondersteuning op de klasvloer, zowel wat interne als externe begeleiders betreft. Op het niveau van de interne begeleiding geven 55 van de 76 leerkrachten aan minstens één keer per jaar een overlegmoment rond thuis taal te hebben bijgewoond; minstens één keer per jaar een interventie op de klasvloer geldt maar voor 36 leerkrachten. Een identiek patroon zien we terugkeren op het vlak van externe begeleiding: 53 leerkrachten die minstens één keer per jaar bij overleg betrokken waren tegenover 29 leerkrachten die met dezelfde frequentie op de klasvloer ondersteuning kregen van een externe begeleider.

Over het algemeen loopt de begeleidingsfrequentie voor interne en externe schoolbegeleiders gelijk op, behalve dan dat externe ondersteuners wat minder op de klasvloer opereren (29 versus 36 intern). We sluiten niet uit dat bij heel wat interventies in de scholen interne en externe begeleiders regelmatig tezamen hebben opgetreden (zie 5.3 hierboven), maar we kunnen daar op grond van de gegevens uit deze vragenlijst geen uitspraak over doen.

Met betrekking tot nascholing valt op dat minstens de helft van de respondenten minimum één keer per jaar een vormingssessie heeft gevolgd aangaande thuis taal/meertaligheid of krachtige leeromgeving. Het aantal leerkrachten dat wat vaker op nascholing gaat (één keer per trimester of meer) is een relatief kleine minderheid. Een aannemelijke verklaring is de tijdsinvestering en de organisatie die dit vraagt: voor nascholing moeten leerkrachten zich meestal buiten de school verplaatsen en bovendien moeten zij klasvrij worden gemaakt. Opmerkelijk is ten slotte het hoge aantal leerkrachten (16) dat het item nascholingen rond thuis taal en meertaligheid niet heeft aangekruist (we hebben hier geen verklaring voor).

Tabel 5.4-VIII Frequenties ondersteuning per categorie (schalen)

	Schaal Ondersteuning	Subschaal Begeleiding	Subschaal Interne Begeleiding	Subschaal Externe Begeleiding	Subschaal Begeleiding Klasvloer	Subschaal Begeleiding Overleg	Subschaal Nascholing
N Valid	61	74	75	75	74	76	64
Missing	56	43	42	42	43	41	53
Mean	2,70	2,75	2,85	2,65	2,38	3,14	2,56
Median	2,67	2,75	3,00	2,50	2,00	3,00	2,50
Std. Deviation	,890	1,091	1,230	1,171	1,313	1,147	,966
Minimum	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Maximum	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00

Om het type van ondersteuning te vergelijken hebben we ook een andere analyse toegepast. Hierbij werden berekeningen gevoerd aan de hand van schalen die een combinatie vormen van verschillende items (de schaal 'ondersteuning' combineert alle 6 vermelde items; voor 'begeleiding' gaat het om 4 items, interne begeleiding (2 items), externe begeleiding (2), begeleiding klasvloer (2), begeleiding overleg (2) en nascholing (2)). De output is hierboven weergegeven in Tabel 5.-VIII. De uitkomsten lijken de eerdere bevindingen te bevestigen. Er is merkkelijk frequenter overleg aangaande thuismaal dan coaching op de klasvloer (gemiddeld 3,14 versus 2,38 op een schaal van 5). De interne begeleiding is iets intensiever dan de externe maar het verschil is niet erg groot (2,85 tegenover 2,65). Het cijfer van 2,70 voor de globale schaal 'ondersteuning' geeft de gemiddelde frequentie aan voor elke onderscheiden vorm van ondersteuning (de 6 items). Concreet betekent dit dat de bevroegde leerkrachten per item gemiddeld minstens één keer per jaar ondersteuning hebben gekregen. Let wel, indien alle soorten ondersteuning (overleg, coaching op de klasvloer, nascholing) zouden worden opgeteld, zouden we voor elke leerkracht uitkomen op verscheidene ondersteunende interventies per schooljaar onder welke vorm dan ook.

5.4.3.2 Frequentie van ondersteuning per school

a) Frequentie interne begeleiding op de klasvloer per school

Tabel 5.4-IX Item V-B.1.1 * I.00 School Crosstabulation

		School				Total
		OTTER	EELHOORN	BEVER	MARMOT	
Item V-B.1.1	Nooit	15	4	4	5	28
	1 à 2 keer / 4 jaar	1	0	7	3	11
	1 à 2 keer / jaar	3	1	9	4	17
	1 à 2 keer / trimester	1	1	4	0	6
	+2 keer / trimester	4	7	2	0	13
Total		24	13	26	12	75

Wat frequentie van ondersteuning met betrekking tot thuis taal door een interne begeleider betreft, zijn er verschillen tussen de projectscholen waar te nemen (zie Tabel 5.4-IX). De leerkrachten van De Marmot krijgen gemiddeld weinig ondersteuning op de klasvloer: 5 van de 12 leerkrachten hebben zelfs nooit iemand van de school over de vloer gehad. In De Bever hebben 15 van de 26 leerkrachten minstens één keer per jaar coachend klasbezoek van een interne begeleider gekregen. In De Otter geldt dat voor één op de drie leerkrachten (8/24) maar 15 leerkrachten kruisten aan nooit schoolinterne ondersteuning in de klas ervaren te hebben; 4 leerkrachten getuigen dan weer van zeer intensieve begeleiding. Het beeld in De Eekhoorn is wat verdeeld: 7 leerkrachten werden er verscheidene malen per jaar ondersteund op de klasvloer, terwijl bij 4 leerkrachten dat weer nooit is gebeurd.

b) Frequentie overlegmomenten met interne begeleider per school**Tabel 5.4.X** Item V-B.1.2 * I.00 School Crosstabulation

		School				Total
		OTTER	EELHOORN	BEVER	MARMOT	
Item V-B.1.2	Nooit	6	3	1	2	12
	1 à 2 keer / 4 jaar	2	0	4	3	9
	1 à 2 keer / jaar	8	2	9	4	23
	1 à 2 keer / trimester	4	5	8	0	17
	+2 keer / trimester	4	3	5	3	15
Total		24	13	27	12	76

De frequentie van overlegmomenten met een interne schoolbegeleider in het kader van het Thuistaalproject loopt niet ver uiteen tussen de vier experimentele scholen (zie Tabel 5.4-X hierboven). In alle scholen heeft een meerderheid van leerkrachten minstens één keer per jaar een intern overleg gevoerd. In De Bever is dat een grote meerderheid (22 / 27). In De Eekhoorn en De Otter is er telkens een klein groepje dat aangeeft nooit dergelijk overleg te hebben bijgewoond (3 en 6 leerkrachten respectievelijk).

c) Frequentie externe begeleiding op de klasvloer per school**Tabel 5.4.XI** Item V-B.2.1 * 1.00 School Crosstabulation

		School				Total
		OTTER	EEKHOORN	BEVER	MARMOT	
Item V-B.2.1	Nooit	16	2	13	4	35
	1 à 2 keer / 4 jaar	2	3	3	3	11
	1 à 2 keer / jaar	2	3	6	2	13
	1 à 2 keer / trimester	2	1	5	1	9
	+2 keer / trimester	2	4	0	1	7
Total		24	13	27	11	75

Bovenstaande tabel (5.4-XI) geeft de antwoorden van de leerkrachten weer op de vraag hoe frequent zij werden ondersteund door een schoolexterne begeleider in de loop van het Thuismaalproject. Opmerkelijk is dat het leerkrachtenteam van De Eekhoorn regelmatige externe begeleiding heeft ontvangen: bij 11 van de 13 leerkrachten is een extern persoon minstens één keer gedurende het project op klasbezoek geweest. In De Marmot gaat het om 7 van de 11 respondenten. Voor de twee resterende scholen zien we een ander beeld: een behoorlijk grote groep leerkrachten is nooit ondersteund door een externe begeleider (16 van de 24 leerkrachten in De Otter en 13 van de 27 in De Bever).

d) Frequentie overlegmomenten met externe begeleider per school**Tabel 5.4.XII** Item V-B.2.2 * 1.00 School Crosstabulation

		School				Total
		OTTER	EEKHOORN	BEVER	MARMOT	
Item V-B.2.2	Nooit	7	2	2	1	12
	1 à 2 keer / 4 jaar	5	1	4	1	11
	1 à 2 keer / jaar	5	3	10	4	22
	1 à 2 keer / trimester	4	2	11	3	20
	+2 keer / trimester	3	5	0	3	11
Total		24	13	27	12	76

Overlegmomenten met een externe begeleider met betrekking tot het thema thuis taal hebben betrekkelijk frequent plaatsgevonden bij de leerkrachten van de vier project scholen (zie Tabel 5.4-XII hierboven). In drie scholen (De Eekhoorn, De Bever en De Marmot) geldt het dat een grote meerderheid van het team minstens één keer per jaar met een externe begeleider heeft overlegd. In De Otter ligt het aantal wat lager (12 van de 24 leerkrachten), 7 leerkrachten van de school zijn echter nooit in extern overleg rond thuis taal betrokken geweest.

e) Frequentie nascholing thuis taal per school

Tabel 5.4.XIII Item V-B.3 * I.00 School Crosstabulation

		School				Total
		OTTER	EEKHOORN	BEVER	MARMOT	
Item V-B.3	Nooit	7	1	5	0	13
	1 à 2 keer / 4 jaar	6	2	3	5	16
	1 à 2 keer / jaar	5	5	10	6	26
	1 à 2 keer / trimester	1	1	3	1	6
	+2 keer / trimester	1	1	1	0	3
Total		20	10	22	12	64

In de loop van het Thuis taal project hebben de meeste leerkrachten van de vier project scholen nascholing gevolgd in verband met omgaan met thuis taal en meertaligheid in de klas en op school (zie Tabel 5.4-XIII hierboven). In De Marmot betreft het alle respondenten (12/12) en in De Eekhoorn bijna alle (9/10). In De Otter (13/20) en De Bever (17/22) ligt het aandeel iets lager. Vanwege het hoge aantal ontbrekende antwoorden (zie hierboven) moeten we wel wat voorbehoud aantekenen bij deze cijfers

f) Frequentie nascholing krachtige leeromgeving per school

Tabel 5.4.XIV Item V-B.4 * I.00 School Crosstabulation

		School				Total
		OTTER	EEKHOORN	BEVER	MARMOT	
Item V-B.4	Nooit	6	1	3	4	14
	1 à 2 keer / 4 jaar	10	4	6	4	24
	1 à 2 keer / jaar	7	3	15	3	28
	1 à 2 keer / trimester	1	2	3	2	8
	+2 keer / trimester	1	3	0	0	4
Total		25	13	27	13	78

Aan de leerkrachten werd gevraagd of zij in de loop van het Thuis taalproject nascholing hebben gevolgd rond het creëren van een krachtige leeromgeving in de klas en op school. Uit de resultaten in de tabel hierboven (5.4-XIV) leiden we af dat de merendeel van de leerkrachten in alle vier experimentele scholen dit daadwerkelijk heeft gedaan. In De Eekhoorn (8/13) en De Bever (18/27) geeft een meerderheid aan dat ze minstens één keer per jaar omtrent dit onderwerp op nascholing gingen. Voor De Otter en De Marmot liggen die cijfers lager, een aantal leerkrachten kruiste geen nascholing op dit vlak aan (De Otter: 6/25); De Marmot: 4/13).

5.4.4 Samenvatting

5.4.4.1 Thuis taalproject als prioriteit van de school

- De meerderheid van de bevroegde leerkrachten ervaart het Thuis taalproject als een prioriteit van de school.
- Er is geen noemenswaardig verschil tussen het kleuteronderwijs en het lager onderwijs.
- Er zijn verschillen tussen de scholen: grote eensgezindheid in De Bever, in iets mindere mate ook in De Eekhoorn; er is meer verdeeldheid in de teams van de twee andere scholen, vooral bij de leerkrachten van De Marmot.

5.4.4.2 Informatie over de doelstellingen van het Thuis taalproject

- Het merendeel van de leerkrachten heeft duidelijke informatie gekregen over de doelstellingen van het project.
- De leerkrachten van het kleuteronderwijs en het lager onderwijs voelen zich nagenoeg even goed geïnformeerd.
- Er zijn op dit vlak geen grote verschillen tussen de projectscholen. De Bever is hier wel de positieve uitschieter.

5.4.4.3 Frequentie ondersteuning algemeen

- De schoolinterne en -externe ondersteuning van leerkrachten binnen het Thuis taalproject is meer een zaak geweest van overleg dan van directe ondersteuning op de klasvloer.
- De frequentie van begeleiding ligt iets hoger voor interne dan voor externe begeleiders.
- Schoolexterne ondersteuners hebben minder interventies op de klasvloer verricht dan interne begeleiders.
- Leerkrachten volgen minder frequent nascholing en zijn meer betrokken in overleg en begeleiding op de klasvloer.

5.4.4.4 Frequentie ondersteuning: vergelijking van scholen

- Interne begeleiding op de klasvloer: er zijn verschillen tussen de scholen; de frequentie ligt het hoogst bij de leerkrachten van De Bever, in de andere scholen is de frequentie gemiddeld lager; in De Otter en in De Eekhoorn tekent zich een contrast af tussen leerkrachten die nooit

begeleiding krijgen en een kleinere groep leerkrachten die een intensieve begeleiding genieten.

- Overleg met interne begeleiders: de frequentie loopt niet ver uiteen tussen de scholen; In alle vier scholen heeft een meerderheid van leerkrachten minstens één keer per jaar aan een dergelijk intern overleg deelgenomen.
- Externe begeleiding op de klasvloer: hier tekent zich een tegenstelling af tussen De Eekhoorn en De Marmot enerzijds en De Otter en De Bever anderzijds; in de eerste twee scholen is sprake van betrekkelijk regelmatig klasbezoek van een externe begeleider bij de meeste leerkrachten, in de andere twee scholen heeft een grote groep leerkrachten nooit externe ondersteuning gekregen.
- Overleg met externe begeleiders: dit overleg is relatief frequent bij de leerkrachten van alle scholen; in De Otter is een minderheid van leerkrachten afzijdig gebleven.
- Nascholing thuistaal/meertaligheid: het merendeel van de leerkrachten in de vier scholen heeft nascholing gevolgd rond dit thema maar dit gebeurde frequenter in De Marmot en De Eekhoorn.
- Nascholing krachtige leeromgeving: de meeste leerkrachten van de projectscholen hebben dergelijke nascholing gevolgd; de leerkrachten van De Eekhoorn en De Bever tonen zich wat actiever dan die van De Otter en De Marmot.

5.5 Succes- en faalfactoren op schoolniveau

Onderzoeksvraag 5.5

Welke succes- en faalfactoren op het niveau van de school hebben de implementatie van het Thuistaalproject bepaald?

In dit deel bespreken we een aantal factoren die bijgedragen hebben tot een succesvolle dan wel falende implementatie van het Thuistaalproject op schoolniveau. Deze factoren zijn eerst en vooral naar voren gekomen uit de analyse van de semigestructureerde interviews die we afnamen van de schoolexterne begeleiders (2.2.3). Zij gingen met name ook in op wat zij zelf op schoolniveau als randvoorwaarden, stimulerende en belemmerende factoren, ervoeren in de uitvoering van het Thuistaalproject en in hun eigen begeleidingspraktijk in de scholen. Uit de analyse hebben we alleen de voornaamste, in de interviews meest terugkerende factoren geselecteerd. De begrippen die we hier gebruiken om de factoren te identificeren, zijn niet noodzakelijk diegene die de begeleiders zelf gebruiken. Ze zijn evenmin expliciet aan een theoretisch referentiekader gelinkt, al zijn er sporen terug te vinden van het model van veranderingsmanagement (bv. Kotter & Cohen, 2002). De vier in het onderstaande onderscheiden factoren zijn vooral situatiegebonden, we claimen dan ook geen algemene geldigheid.

- Leiderschap (5.5.1)
- Prioritering en 'sense of urgency' (5.5.2)

- Draagvlak (gedeelde visie) (5.5.3)
- Samenwerking en overleg (5.5.4)

We gaan ten slotte in 5.5.5 nader in op een factor die specifiek betrekking heeft op de uitvoering van Doelstelling B, namelijk het toegepaste implementatiemodel en een aantal knelpunten die daarmee samenhangen.

5.5.1 Leiderschap

Zowel wat visiebewaking als procesbewaking betreft, speelt de factor leiderschap op schoolniveau een doorslaggevende rol in de mate van succesvolle implementatie van schoolbrede onderwijsprojecten. Dat geldt niet minder voor het Thuis taalproject. Zoals betoogd onder 5.2 zijn de trekkende figuren in De Otter en De Eekhoorn vooral de directeurs. In De Eekhoorn geeft de directie in principe leiding aan het project maar onder andere haar deeltijdse aanwezigheid op school bemoeilijkt continue opvolging en bewaking. In De Marmot was aanvankelijk sprake van een gedeeld leiderschap tussen de directie en de beleidsondersteuner.

De geïnterviewde pedagogisch begeleiders wijzen nagenoeg eensgezind op de sleutelrol van de directeur in het slagen van het project in de verschillende geledingen van de school:

'Directeurs zijn eigenlijk zeer bepalend.' (interview pedagogisch begeleider, 07-02-2012)

'De directeur is de spilfiguur binnen een veranderingsproces. Wie zorgt voor het rendement voor de leerlingen, is de leerkracht. Maar het is de directeur die op alle facetten een invloed heeft op de school, op de leerkrachten en op de leerlingen.' (interview pedagogisch begeleider, 27-01-2012)

'Een schoolleider moet mensen in het team begeistere. Een directeur die erin gelooft, kan veel teweegbrengen. Plus iemand in het kernteam.' (interview pedagogisch begeleider, 07-02-2012)

'Idealiter voor De Otter: een sterke leider die impulsen geeft aan het team zou kunnen zaken veranderen. Dat is de meest wenselijke situatie voor het Thuis taalproject. Als begeleider is je impact minder groot, we kunnen nooit iets opleggen aan een team.' (interview pedagogisch begeleider, 15-03-2010)

'En uiteraard is de rol van een directeur heel belangrijk. En dat is daar [De Bever] uiteraard op dat vlak wel goed. Daar wordt aangezet, daar wordt opgevolgd, geëvalueerd en bijgestuurd waar nodig. Daar heb ik het volste vertrouwen in. Dat zal echt wel effect hebben.' (interview pedagogisch begeleider, 26-04-2010)

'Ik vind het constructiever om samen te werken met een directie die u verstaat, die ambitieus is en die haar team soms [dingen oplegt]. [De directrice van De Bever] doet soms dingen waar haar team niet gans achterstaat. Door haar autoriteit. [De directrice] zegt: 'Wij zitten op die trein, die trein is vertrokken, we gaan geen wagons afkoppelen.' Ze gebruikt zelf die metafoer. Dat vind ik heel sterk.' (interview projectbegeleider, 30-03-2010)

'Ze zijn zich in het team van De Eekhoorn van bewust dat [de directie] de dingen niet goed opvolgt. Dat is het verschil. Als wij het niet altijd controleren en de dingen niet opvolgen in De Eekhoorn, dan verwatert het. Niettegenstaande dat er wel individuele leerkrachten dingen doen in de klas' (interview projectbegeleider, 30-03-2010).

Een directie is in dit verband ook mee bepalend voor de positie van de begeleiding – projectbegeleiders en pedagogisch begeleiders. Dit kan gaan over de beweegruimte die begeleiders krijgen om projectgerichte interventies te doen op school maar ook, specifiek voor de pedagogisch netbegeleiders, om taken op te nemen waar directie of projectbegeleiders niet aan toekomen:

't Is ook de ruimte die je krijgt van een directie om aanwezig te zijn op school.' (interview projectbegeleider, 30-03-2010)

'Een randvoorwaarde voor het slagen van het project: iemand die de opdrachten een beetje bewaakt, opvolgt, met elkaar verbindt. (...) Dat kan een directeur zijn maar als het niet gebeurt door de directeur of door een persoon van het project, dan vind ik dat wel een rol voor een pedagogisch begeleider.' (interview pedagogisch begeleider, 07-02-2012)

Uit de bespreking van de rol van de projectbegeleiders in het Thuis taalproject komt ten slotte naar voren dat de verwachtingen van directie en projectbegeleiding over de beweegruimte van de projectbegeleiding goed met elkaar moeten sporen. In De Eekhoorn en De Marmot loopt (of liep) dit duidelijk moeizamer dan in De Otter en De Bever (zie 5.3.1 hierboven voor de bespreking hiervan).

5.5.2 Prioritering en 'sense of urgency'

Een tweede belangrijke succesfactor is de plaats die het Thuis taalproject krijgt binnen het beleid van de school. Het betreft de relatie met het pedagogisch project van de school maar ook de plek die het project inneemt binnen het scala aan projecten dat de school uitvoert (de meeste basisscholen hebben meestal verschillende innovatieprojecten tegelijk lopen). De betrokkenheid en de inzet van leerkrachten om een project in de eigen klaspraktijk vorm te geven, hangen beslist samen met hun perceptie van het project: hoe prioritair en urgent is dit voor de school?

In De Bever is het gevoel van urgentie en noodzaak zonder meer een ruim gedeelde perceptie in de schoot van het leerkrachtenteam:

'En als we kijken naar waarom het in De Bever werkt, dan is één van de oorzaken van wat we vroeger deden, werkte ook niet. Laat ons iets anders proberen. En als je mensen op dat punt kan krijgen, dan kan er verandering komen. Want dan zijn ze zelf vragende partij van help, onze rugzak is leeg. We hebben nog juist de courage en de energie om iets te proberen. Zeg ons: wat kunnen we proberen? En die hebben zo een openheid dan van goh, wij zijn toch moe van al wat we geprobeerd hebben. Laat ons nu dat maar proberen want we willen nog wel iets proberen. En soms moet ge zo ver komen. Omdat die hebben geleerd van los te laten. Die hebben gezegd van dat werkt niet. En je hebt nog wel wat teams die zeggen, het werkt maar we gaan toch nog want het zou toch nog wel eens kunnen lukken. En dat is een heel belangrijk iets in een moment van verandering en vernieuwing. Dat mensen

dat aanvoelen en eigenlijk bij zichzelf zeggen van ik ben daarom niet slechter of beter maar wat tot nu toe geprobeerd is, werkt niet.' (interview pedagogisch begeleider, 07-02-2012)

Het spreek vanzelf dat de directie (of bij uitbreiding het kernteam) een bepalende invloed heeft op een dergelijke perceptie van het leerkrachtenteam. Als de schooldirectie het project en zijn doelstellingen niet als prioritair en urgent voorstelt in haar communicatie met het leerkrachtenteam, komt de praktische vormgeving al gauw op de helling te staan.

'De positie van directie en het kernteam is belangrijk: als men dit als een prioriteit ziet, dan kan er opnieuw iets gebeuren. Idealiter gebeurt dat in samenspraak met het team, dan heb je een draagkracht.' (interview pedagogisch begeleider, 27-01-2012)

'En dat heeft te maken met het feit dat [de directeur van De Otter] altijd zegt: het is voor ons geen prioriteit. Want als hij had gezegd, dat is een prioriteit, dan zat het in een traject op de personeelsvergaderingen, in de studiedagen.' (interview pedagogisch begeleider, 07-02-2012)

In de twee Doelstelling B-scholen (De Otter en De Eekhoorn) heeft in het bijzonder de verhouding tussen de twee hoofddoelstellingen (A en B) van het Thuis taalproject het implementatietraject over de jaren gekleurd.

In De Eekhoorn is sterk ingezet op de implementatie van Doelstelling B. Met name in het lager onderwijs is dit wel eens ten nadele van de aandacht voor Doelstelling A. Op de vraag in hoeverre het huidige team Doelstelling A als een belangrijk en prioritair aandachtspunt ervaart, kunnen we geen afdoend antwoord geven. De kwalitatieve onderzoeksgegevens zijn onvolledig (vooral wat betreft de nieuwe leerkrachten en het (vernieuwde) team kleuteronderwijs) of geven tegenstrijdige indicaties. Zeker is dat de meningen hierover verdeeld zijn en dat ingenomen standpunten ambigu zijn dan wel gemakkelijk veranderen. Terwijl de directie en sommige leerkrachten ertoe neigen Doelstelling A als een verworvenheid van de school voor te stellen, zijn andere, meestal nieuwe, leerkrachten duidelijk nog zoekende (zie 5.1.1.3). Wat hierin wellicht voor verwarring zorgt, is de veelheid aan projecten op school die de draagkracht van het relatief kleine leerkrachtenteam te boven gaat:

'Ze nemen heel wat hooi op hun vork in De Eekhoorn, waardoor het moeilijk wordt om alles goed te doen. Ze zouden gerust wat minder mogen doen. Niemand zal het kwalijk nemen dat ze een keuze maken. Ze zijn zeer ambitieus maar het verwatert dan wel vaak.' (interview projectbegeleider, 30-03-2010)

Wat De Otter betreft, lijkt een bevinding uit het vooronderzoek al een aanwijzing te geven voor het feitelijke verloop van de implementatie van het Thuis taalproject, in het bijzonder Doelstelling A:

'Ten eerste is het thuis taalproject op het huidige ogenblik geen hoofdprioriteit in het schoolbeleid. Dat impliceert dat mogelijke begeleiding gedoseerd zal moeten worden en dat geen verregaand, eenzijdig engagement kan verwacht worden van de betrokken schoolteamleden.

Ten tweede ziet het ernaar uit dat vooral input verwacht wordt rond doelstelling B. De school heeft tot op heden niet echt concrete acties ondernomen rond het gebruik van thuis talen in de reguliere klassen. Daarmee is niet gezegd dat leerkrachten hebben stilgezeten op dit vlak. Het kernteam van de

school lijkt de overtuiging te delen dat doelstelling A voor zich spreekt en feitelijk verworven is door het leerkrachtenteam.' (Bultynck & Sierens, 2008)

Het standpunt van de directeur (en het kernteam) is doorheen de uitvoering van het Thuis taalproject min of meer onveranderd gebleven. De Otter heeft Doelstelling B als prioriteit gehandhaafd. Doelstelling A wordt gezien als een belangrijke doelstelling, die echter door het schoolteam grotendeels al is verworven. Doelstelling A is geen doel op zich, noodzaakt geen concrete projectacties maar kan wel als middel en aandachtspunt gekoppeld worden aan andere doelstellingen en acties van de school (zie ook 5.1.1, 5.1.2 en 5.3.1):

'Thuis taal is een thema dat intussen tussen de muren van de school zit en waarin we kunnen blijven groeien. (...) De A-doelstelling is verworven, zowel in het kleuter- als in het lager onderwijs. Dat de ene meer kansen ziet dat de andere, dat ene het plant en ernaar op zoek gaat en andere meer occasioneel laat gebeuren, zal altijd zo zijn.' (interview directie De Otter, 01-12-2011)

Het gevolg is dat leerkrachten zich dikwijls niet bewust zijn van de waarde van Doelstelling A voor de eigen praktijk. Uit verschillende reacties van geïnterviewde leerkrachten uit De Otter, merken we dat zij het Thuis taalproject sterk vereenzelvigen met Doelstelling B (de Turkse alfabetiseringsklas) en de ruimere Doelstelling A, die in principe ook voor hen kan gelden, niet (spontaan) op hun klaspraktijk betrekken:

'We vangen hier en daar dingen op van wat er gebeurt.' (leerkracht LO De Otter, obs1)

'Ik weet niet veel over het project, ik weet alleen dat ze in het eerste leerjaar Turkse les krijgen.' (leerkracht LO De Otter, obs1)

'Ik ben niet direct betrokken bij het project. (...) Da's een project waar de eerste graad het meest bij betrokken wordt. Maar verder ... Maar ik hoor wel dingen waaien van ja, dat lezen in het Nederlands in het eerste leerjaar, dat is toch niet wat het moet zijn en dit en dat. Dat hoor ik wel.' (leerkracht LO De Otter, obs2)

De pedagogisch begeleiders die in De Otter werkzaam zijn, wijzen op de gevolgen van de gemaakte keuze in het schoolbeleid (Doelstelling B als prioriteit). Niet alleen de lage betrokkenheid van het schoolteam bij Doelstelling A wordt vermeld maar ook de vaststelling dat Doelstelling A veel minder is verweven in het handelen en denken van leerkrachten dan de directie veronderstelt.

'De mensen van De Otter zijn op Doelstelling B gesprongen waardoor rest van team zich niet betrokken voelt bij Doelstelling A' (interview pedagogisch begeleider, 15-03-2010)

'En dat is doorheen heel het project een beetje mijn zorg met [de directeur] geweest en heb ik ook met hem uitgesproken. Ook een paar keer geprobeerd om dat op te lijsten. Je bent met doelstelling B bezig, dat is voor een beperkt aantal klassen maar hoe leeft doelstelling A in je school?' (interview pedagogisch begeleider, 26-04-2010)

'In De Otter maakt men deze reflex niet in het team. Ze hebben nog niet de reflex om bij hun dagdagelijkse werking de vraag te stellen: wat betekent dit nu voor de thuis taal? Dat komt omdat de kleuterleidsters rond doel B werken, focussen op [de Turkse alfa-leerkrachten]. Dat zit nog niet in hun hoofd bij leerkrachten: hoe kan ik via wat ik doe de leerlingen sterker maken via de thuis taal?' (interview pedagogisch begeleider, 15-03-2010)

'Vooral de kleuterleidsters van de jongste kleuters zijn niet meegenomen in dat verhaal, omdat zij vanaf het begin het idee hadden: 'Thuis taal in de klas, natuurlijk, want het zijn allemaal anderstaligen. Anders zwijgen ze een hele dag.' Dus voelen ze dat ze daarin geen opdracht meer hebben.' (interview pedagogisch begeleider, 07-02-2012)

'Ik probeer daar altijd de kaart van thuis taal te trekken maar ze trekken ze niet spontaan allemaal. Er zijn er die dat doen maar 't is niet een spontane reflex. (...) Thuis taal is geen knipperlicht. Wat betekent thuis taal? Dat hoor ik niet frequent.' (interview pedagogisch begeleider, 07-02-2012)

'Als ge dan zegt: we kiezen voor B maar A is niet in al uw klassen oké of kan in veel klassen nog sterker. Ook al kiest ge voor B, dan zoudt ge toch nog rond die A moeten investeren. (...) Als die kinderen die in B begonnen zijn in die klassen komen van vijf en zes en die A is daar nog niet, dan is dat toch een probleem! Dat zit in die hoofden van die leerkrachten waarom die A daar niet leeft. Wat gaan die leerkrachten met die B dan doen als die kinderen ... of hoe kijken die dan naar kinderen die B hebben gevolgd. Dat is mijn zorg.' (interview pedagogisch begeleider, 07-02-2012)

'(...) Er zijn sommige mensen bij ons die al zot worden als twee Turkse collega's naast elkaar in de koffieplaats een halfuurtje in het Turks bezig zijn. Die zeggen, ja maar ja, vindt gij dat dat kan? (...) Maar dan denken ze niet aan dat Thuis taal project. Ze linken dat niet. Ze vinden dat gewoon van alles, ik ben hier mijn boterhammen aan het eten in de middagpauze, het stoort mij. Dat wordt dan niet gelinkt aan Doelstelling A.' (interview brugfiguren De Otter, obs2)

Dat rond Doelstelling A op klasniveau te weinig is gebeurd in De Otter, betekent niet dat de school rond thuis taal en meertaligheid geen zinvolle acties onderneemt. Op schoolorganisatorisch vlak beweegt er heel veel op dit terrein, dankzij de aanwezigheid van (tweetalige) brugfiguren, de systematische inschakeling van tolken en het vaste ouderlokaal (zie 5.1.4). Dat draagt zeker bij tot een positief schoolklimaat in De Otter rond omgaan met taaldiversiteit, getuige de meningen van begeleiders:

'Bij schoolbezoeken zie je wel dat de visie daar is. Bijvoorbeeld: de reacties van de leerkrachten op de speelplaats. De sfeer is er positief. De ouders zijn er welkom. Er is een goede ouderbetrokkenheid.' (interview projectbegeleider, 30-04-2010)

'Thuis taal is meer dan het project. Ik vind dat ze daarmee mogen uitpakken met hun aandacht voor ... Het respect voor de thuis taal is daar groot maar ze zetten ze te weinig in in de klas als opstap.' (interview pedagogisch begeleider, 07-02-2012)

Een van de pedagogische koepelbegeleiders onderstreept bovendien dat De Otter andere wegen en manieren benut om de talenten van kinderen te ontwikkelen, hun welbevinden te verhogen en de ouderbetrokkenheid te verbeteren:

'Er zijn zo veel dingen die in andere scholen niet kunnen die daar wel kunnen, waardoor het welbevinden van kinderen sterk verhoogt en waardoor er ouderbetrokkenheid is. (...) Ik denk dat dat een gunstig klimaat is om te leren in De Otter. Het zou nog sterker zijn, mocht de thuis taal daar nog explicieter een plaats in krijgen.' (interview pedagogisch begeleider, 26-04-2010)

Vooraf het werken aan het muzisch omgaan met (beeld)talen schuift de betrokken begeleider als een sterk punt van de school naar voren:

'Thuis taal moet minder aan bod komen omdat kinderen heel veel kansen krijgen in andere talen om zich uit te drukken en zich goed te voelen en daar ook veel uithalen om – ik ga het nu klassiek zeggen – te leren. En daarvan zijn zij bijna uniek. Ik kom in veel Gentse scholen maar een school die zo veel aandacht heeft voor muzische talen, die ken ik toch niet buiten De Otter.' (interview pedagogisch begeleider, 26-04-2010)

Deze keuzes in het beleid van de school kunnen helpen verklaren waarom de thuis taal (Doelstelling A) als middel om hieraan te werken niet of minder als een urgentie wordt gevoeld in het schoolteam van De Otter.

5.5.3 Draagvlak (gedeelde visie)

Het scheppen van een breed draagvlak binnen het schoolteam is een derde succesfactor op schoolniveau die een rol speelt in de vormgeving van het Thuis taalproject. Dit komt er in de eerste plaats op neer dat er sprake is van een breed gedeelde visie binnen het team op de inhoud en het belang van de projectdoelstellingen. Liefst zo veel mogelijk actoren van het schoolteam moeten betrokkenheid voelen en manifesteren bij het project en het beleid van de school hieromtrent. Eensgezindheid is hier geen strikte voorwaarde maar grote verdeeldheid is alvast niet bevorderlijk voor de goede gang van het implementatieproces. Dat kan als een te grote groep schoolactoren (verborgen) twijfels blijft hebben of helemaal niet overtuigd lijkt te zijn van de baten van het project voor het geboden onderwijs. Of omdat het schoolteam het kernteam of de directie uiteindelijk niet volgt in hun initiële keuze voor toetreding tot het project. Het spreekt voor zich dat de andere succesfactoren – leiderschap (5.5.1), prioritering en gevoel van urgentie (5.5.3), en samenwerking en overleg (5.5.4) – het creëren van een breed draagvlak en betrokkenheid van alle teamleden mee helpen stimuleren.

We stellen vast op grond van de elders besproken gecombineerde resultaten van de vragenlijst (zie 4.2.1 en 5.4.1), alsook van de interviews met schoolactoren en begeleiders (4.2.2 en 5.3), dat in De Bever en De Eekhoorn een wat breder draagvlak is gecreëerd voor de schooleigen visie op het Thuis taalproject dan in De Otter en De Marmot. In de laatste twee scholen uiten meer leerkrachten twijfels over de zinvolheid van de doelstellingen en blijft ook een groter aantal leerkrachten afzijdig van de projectuitvoering.

De resultaten van de afgenomen vragenlijst (zie 2.2.2 en elders) geven extra aanwijzingen over draagvlakverbreding in de projectscholen – zij het indirect. Daarin is ten eerste een item (IV.2) opgenomen dat peilt naar de mate van gemeenschappelijke visie op het omgaan met meertaligheid op school. Opmerkelijk is dat slechts 11 van de 26 bevraagde schoolteamleden van De Otter een gemeenschappelijke schoolvisie rapporteert, terwijl in de andere scholen de aantallen veel hoger liggen (De Eekhoorn: 13/14, De Bever: 26/28, De Marmot: 12/13). Daarnaast mochten de bevraagde schoolteamleden zich uitspreken over de mate waarin nieuwe leerkrachten in het talenbeleid van de school worden geïntroduceerd (item IV.10). Dat blijkt meer het geval te zijn in De Bever (25 van de 28 respondenten heeft hierover een positieve mening) en De Eekhoorn (10/14) dan in De Otter (10/25) en De Marmot (5/12).

De situatie lijkt wat ingewikkelder in De Otter om verscheidene redenen. De focus op Doelstelling B schept hoge verwachtingen maar dat houdt tegelijk ook de bestaande twijfels in stand. Verder zorgt de mindere aandacht voor Doelstelling A ervoor dat minder leerkrachten bij het project worden betrokken, zodat gezamenlijke visieontwikkeling hieromtrent onvoldoende aandacht krijgt in het overleg op school. En het moet gezegd dat de grotere schaal van de school (hoofdschool en twee vestigingsplaatsen) doorweegt op de organisatie van het schoolleven (informatiedoorstroom, uitwisseling, overleg), wat het moeilijker maakt om hoge betrokkenheid en overeenstemming te bereiken over de projectoogmerken binnen het hele schoolteam.

5.5.4 Samenwerking en overleg

Het welslagen van het Thuis taalproject op schoolniveau is eveneens te danken aan de wijze waarop het wordt geïntegreerd in de bestaande overleg- en communicatiestructuren van de projectscholen, evenals het doelmatige functioneren van speciale schoolinterne initiatieven rond overleg en samenwerking die naar aanleiding van het project in het leven werden geroepen (zie 5.1.1 voor de analyse hiervan). Je zou in dit bestek ook kunnen spreken van 'participatieve besluitvorming' (zie Bellens & De Fraine, 2012). Slaagt de school erin daar veel actoren bij te betrekken, dan is er ook meer kans om het draagvlak voor de projectvisie binnen het schoolteam te verbreden (zie 5.5.3 hierboven).

Wanneer we ons baseren op de beschrijving van de vier projectscholen onder 5.1.1 lijkt het overleg het best te draaien in De Bever. Daar is men er met name in geslaagd het brede schoolteam inspraak te geven in de inhoudelijke vormgeving en planning van het Thuis taalproject, wat het gevoel van gedeeld eigenaarschap heeft vergroot. De volgende uitspraken illustreren dit:

'Daar is het au sérieux aangepakt en uitgewerkt. (...) En de hele school is daarbij betrokken, in sterke mate het kernteam, maar door die klasbezoeken en de Kijkwijzer het hele team.' (interview pedagogisch begeleider, 26-04-2010)

'Het actieplan, de visie is geschreven met de groep. Vroeger zouden we dat als kernteam/beleidsteam alleen gedaan hebben. Het is een bewuste keuze om dat met de grote groep te doen: komt van onderuit, wat doen we al? En hoe kan je dat linken aan thuis taal als hefboom? Ik vind dat er veel meer tijd in kruipt, maar wat sterk is: de inhoud komt van hen, zij moeten het ook wel doen. Dan wordt het ook een 'levend' plan.' (interview zorgcoördinatoren De Bever, 27-11-2009)]

Wat De Eekhoorn en De Marmot betreft, is het beeld minder gunstig, wat we voor een groot deel kunnen terugvoeren op tekorten in de schoolorganisatie en de interne begeleiding (zie 5.1.1 en 5.2). Maar voor de laatste twee scholen moeten we dat beeld toch enigszins nuanceren op basis van de antwoorden in de vragenlijst. Het wat stroef lopende overleg rond thuis taal in de beide scholen dat door de begeleiders wordt gesignaleerd, zien de leerkrachten niet per se als een serieuze belemmering voor gedachtewisseling binnen het team. Op het item dat collegiale samenwerking meet (item IV.6: 'Collega's zetten zich gemakkelijk bij elkaar om samen ervaringen uit te wisselen, elkaar raad te vragen, samen te zoeken naar oplossingen voor problemen.') geven de meeste leerkrachten van De Eekhoorn en De Marmot toch een vrij gunstig antwoord (12 van de 14 en 11 van de 13 respectievelijk). We sluiten niet uit dat veelvuldige informele contacten tussen collega's (in de wandelgangen) kunnen compenseren voor moeizaam lopend formeel overleg.

De Doelstelling B-scholen (De Otter en De Eekhoorn) verdienen bijzondere aandacht omdat de organisatie en didactische invulling van de Turkse alfabetiseringsklas in het eerste leerjaar en, in mindere mate, het werken rond ontlukende geletterdheid in de derde kleuterklas berusten op een goed geoliede, gecoördineerde samenwerking tussen de Turkse alfa-leerkrachten en de direct betrokken klasleerkrachten, zowel in de klas als in het specifieke overleg hieromtrent (zie 4.2.2.2 en 5.1.1.2). Belangrijk zijn tevens de erkenning binnen het schoolteam van de rol van de Turkse alfa-leerkrachten en, met name in De Otter, het niet zo positieve beeld van onderwijs in de thuis taal dat voortspuit uit slechte ervaringen met het OETC in het verleden (zie ook Bultynck & Sierens, 2008). Hierover wijden we in dit rapport niet verder uit (extra analyses zijn hiervoor nodig). Wel geven we nog aan dat de participerende leerkrachten en begeleiders in de interviews een verschil aanduiden tussen De Otter en De Eekhoorn. In de eerste school wordt de samenwerking per saldo als positief geëvalueerd, in de laatste wordt de samenwerking overschaduwed door schoolorganisatorische problemen en initieel ook meningsverschillen over de taak en rol van de Turkse alfa-leerkracht.

5.5.5 Implementatie Doelstelling B

De beperkingen aan het toegepaste interventiemodel van onderwijs in de thuis taal (Doelstelling B) zijn in het rapport al ter sprake gebracht bij de analyse van de cognitieve effecten (zie 3.4.3.6 en 3.5.5). Elders (onder 4.2.2.2) wijzen we op de zorg die leerkrachten uit het eerste leerjaar vertolken met betrekking tot de beperkte leertijd waarover zij beschikken om aanvankelijk lezen en schrijven in het Nederlands treffelijk aan te leren aan de eerst in het Turks gealfabetiseerde leerlingen.

De factor beschikbare leertijd legt ook een hypotheek op de didactische vormgeving van de Turkse alfa-classes. De leerkrachten slagen er naar hun zeggen wel in om binnen de voorziene tijd technisch lezen en schrijven in het Turks bij te brengen aan de leerlingen maar dit gaat ten koste van de aandacht voor andere aspecten van het leesonderwijs die nodig zijn om een krachtige leesomgeving in de klas te scheppen (begrijpend luisteren en lezen, tekstbegrip, leesbevordering, ontwikkeling van woordenschat en grammatica).

'Maar nu gelijk hetgeen dat ik nu doe, eenvoudige dingen, 't is niet echt begrijpend lezen maar toch ik vind voor beginners vind ik dat wel al ... allez 't is geen begrijpend lezen, dat weet ik ook. Ik doe begrijpend lezen ook maar naar het einde toe. Nu is het nog een beetje te vroeg. Maar eigenlijk voor

het eerste leerjaar zo veel begrijpend lezen kunnen we ook niet doen, want ze moeten leren lezen en schrijven. Begrijpt ge? (...) Dus daarom van begrijpend lezen kan ik niet veel doen. 't Is maar zeven uur een half en ge steekt daar veel tijd in. Maar voor de leerlingen vind ik het echt/ ze leren echt goed in het Turks leren lezen en schrijven. Jammer dat ik straks na eind januari zal stoppen want dan is het in het Nederlands.' (interview Turkse alfa-leerkracht L1, De Otter, obs2)

'Ik vraag me af of de tijd voldoende is [het aantal uren], ik zou meer willen doen.' (interview Turkse alfa-leerkracht L1, De Eekhoorn, tussentijdse obs)

'Ik weet niet of het zo belangrijk is, technisch lezen. Ik vraag mij af, en voelen en begrijpend en technisch lezen allemaal samen moet gebeuren volgens mij. En daarvoor moeten we ook veel lezen. Ik denk dat we weinig kunnen lezen met de kinderen. Al zijn het ook de klanken van ons horen. Een verhaal bijvoorbeeld met volledige mooie zinnen, als ik dat lees, dan luisteren ze heel goed, heel aandachtig naar mij. Ik lees wel vaker nu.' (interview Turkse alfa-leerkracht L1, De Eekhoorn, obs2)

De Turkse alfa-leerkrachten zien hun klas ook als een leeromgeving waar meer wordt gedaan dan louter leren lezen en schrijven in de Turkse moedertaal. Zij benadrukken het belang van hun opvoedkundige taak ten aanzien van de Turkse kinderen, waarvan sommige in problematische thuissituaties opgroeien: het werken aan attitudes en sociaal-emotionele ontwikkeling, de verruiming van hun kennis van de wereld.

'(...) Bijvoorbeeld, ik heb iets heel leuks geleerd aan de kinderen. Zij gebruiken niet de namen als zij met elkaar spreken maar wel 'len' [= 'hé']. Ik heb hun geleerd dat zij eigenlijk hun namen met elkaar moeten gebruiken. (...) Want papa gebruikt dat ook tegen mama en [een Turkse jongen] heeft dat thuis gebracht natuurlijk en papa vond dat heel leuk eigenlijk om dat te leren van zijn kind. 't Is misschien iets kleins maar voor mij is dat wel belangrijk dat ze dat leren. Dat kunnen ze van de leerkracht leren en dat blijft. Je kan als leerkracht model worden voor de kinderen. (...) Wij doen eigenlijk heel veel in de klas over de wereld bijvoorbeeld, de kijk naar de vreemde mensen, ze benoemden Bulgaarse kinderen ook slecht, kleineren. Dat zijn allemaal dingen die wij in de klas rechtgezet hebben.' (interview alfa-leerkracht L1, De Eekhoorn, obs2)

'(...) 't is niet alleen lezen en schrijven. Bijvoorbeeld, zij brengen iets mee, ik toon hen wat het is en leg hen uit hoe ge daarmee kunt omgaan. Ze komen over de thuissituatie vertellen bijvoorbeeld. Of ze zijn boos op iemand, ik zeg dan ook, nee, je mag zo niet spreken (...) [Het is] zo 'n beetje lesgeven over gedrag, zo 'n beetje opvoedingsles. Het houdt eigenlijk veel in, hoor, van alles.' (interview alfa-leerkracht L1, De Otter, obs2)

De principale vraag is of men zulk een bredere invulling van doelen in de Turkse alfa-klas kan bereiken met een zevental uren per week in maximum één schooljaar. De projectbegeleiders laten blijken zich bewust te zijn van de begrensde mogelijkheden van het implementatiemodel, ook de wettelijke en financiële, en de soms 'krakkemikkige constellatie' waarin de uitvoering zich moet voltrekken.

'Mijn idee van het project was eigenlijk nog ruimer dan dat nu het geval is. Maar we moeten ook realistisch zijn met de middelen, hè. Mijn idee was: ontvang die kinderen in de eigen taal in de

kleuterschool en geleidelijk aan schakel je het Nederlands in tijdens momenten van ontspanning op een speelse manier, zodat zij het niet als een verplichting ervaren. En geleidelijk aan stap je over naar meer Nederlands. (...) Wat we nog missen, is werken aan de emotionele ontwikkeling en dat bevordert de taalontwikkeling. We focussen te veel al van in het begin op de taalontwikkeling.' (interview projectbegeleider, 26-04-2010)

Daarbovenop manifesteert zich een tweetal knelpunten in de praktische vormgeving van Doelstelling B in het lager onderwijs. Een eerste is ontoereikende continue ondersteuning door de Turkse alfaleerkrachten bij de overgang van het aanvankelijk lezen en schrijven in het Turks naar het Nederlands. De ruimte voor gerichte ondersteuning van het lezen in het Turks in de reguliere klas wordt direct beknot, omdat de Vlaamse leerkrachten voorrang willen geven aan het aanvankelijk leesonderwijs in het Nederlands en soms ook aan het ophalen van waargenomen achterstand (vooral in Nederlandse woordenschat). En doordat een aantal uren wordt gereserveerd voor klasinterne ondersteuning in de eigen taal door de Turkse alfaleerkrachten voor het rekenonderwijs, zijn zij voor verdere ondersteuning van het lezen in het Turks niet meer beschikbaar. Tevens zijn er geen structureel geplande momenten in de reguliere klas voor terugkoppeling van wat de kinderen gedaan, ervaren en geleerd hebben in de Turkse alfaklas (e-mail projectbegeleider, 09-02-2012).

Een tweede knelpunt is de verwachting, die aanvankelijk vooral bij de leerkrachten van de volgende leerjaren (tweede en hoger) in De Otter leefde, dat de initieel in het Turks gealfabetiseerde leerlingen aan het eind van het eerste leerjaar minstens even ver zouden staan wat betreft hun leesniveau in het Nederlands als de kinderen die direct gestart zijn met aanvankelijk lezen en schrijven in het Nederlands. Dit zorgt voor een enorme druk op de reguliere en Turkse leerkrachten van het eerste leerjaar, die de druk ook op de eigen schouders leggen omdat ze het zelf zo goed willen doen (interview pedagogisch begeleider, 07-02-2012). Die verwachting en druk komen uiteindelijk op de schouders te liggen van de sociaal kwetsbare Turkse kinderen voor wie het project is bedoeld:

'Hoezeer de leerkrachten ook geloven in de kinderen, er is wel een tendens van we zitten hier met een heel moeilijk publiek en we zeggen wel dat we veel verwachten maar we weten wel dat dat ... En diezelfde leerkrachten verwachten wel dat de kinderen op het einde van het eerste leerjaar kunnen lezen in de twee talen. En als dat niet gaat, dan is heel het project ... Hoe zijn die twee beelden compatibel met elkaar? Dat is logisch want het is ook wel zo verkocht van ze gaan beter begrijpend kunnen lezen. Wanneer gaat dat renderen? En rendeert het niet, waaraan ligt het dan ook? Stel je alles weer in vraag of heeft het te maken met de implementatie, de context waarin iets terechtkomt?' (interview projectbegeleider, 27-01-2012)

5.5.6 Samenvatting

Uit de analyse van de interviews van de schoolexterne begeleiders hebben we een aantal succes- en faalfactoren gedestilleerd die betrekking hebben op de implementatie van het Thuis taalproject op schoolniveau. Het gaat om situatiegebonden factoren waarmee we geen algemene geldigheid claimen:

- Leiderschap
- Prioritering en 'sense of urgency'

- Draagvlak (gedeelde visie)
- Samenwerking en overleg
- Implementatie Doelstelling B

5.5.6.1 Leiderschap

- Zowel wat visiebewaking als procesbewaking betreft, speelt de factor leiderschap op schoolniveau een doorslaggevende rol in de mate van succesvolle implementatie van het Thuis taalproject.
- De trekkende figuren in De Otter en De Eekhoorn zijn vooral de directeurs. In De Eekhoorn geeft de directie in principe leiding aan het project maar de continue opvolging en bewaking is er niet gewaarborgd. De Marmot was aanvankelijk sprake van een gedeeld leiderschap tussen de directie en de beleidsondersteuner.
- De geïnterviewde pedagogisch begeleiders wijzen nagenoeg eensgezind op de sleutelrol van de directeur in het slagen van het project in de verschillende geledingen van de school.
- De schooldirectie is mee bepalend voor de positie van de begeleiding op school – projectbegeleiders en pedagogisch begeleiders.
- De verwachtingen van schooldirectie en projectbegeleiding over de positie van de projectbegeleiding moeten goed met elkaar sporen. In De Eekhoorn en De Marmot loopt dit duidelijk moeizamer dan in De Otter en De Bever.

5.5.6.2 Prioritering en 'sense of urgency'

- Een tweede belangrijke succesfactor is de plaats die het Thuis taalproject krijgt binnen het beleid van de school. Het betreft de relatie met het pedagogisch project van de school maar ook de plek die het project inneemt binnen het scala aan projecten dat de school uitvoert. De betrokkenheid en de inzet van leerkrachten om een project in de eigen klaspraktijk vorm te geven, hangen samen met hun perceptie van het project: hoe prioritair en urgent is dit voor de school?
- In De Bever is het gevoel van urgentie en noodzaak een ruim gedeelde perceptie in de schoot van het leerkrachtenteam.
- In de twee Doelstelling B-scholen (De Otter en De Eekhoorn) heeft in het bijzonder de verhouding tussen de twee doelstellingen (A en B) van het Thuis taalproject het implementatietraject over de jaren gekleurd.
 - In De Eekhoorn is sterk ingezet op de implementatie van Doelstelling B. Met name in het lager onderwijs is dit wel eens ten nadele van de aandacht voor Doelstelling A. Op de vraag in hoeverre het huidige team Doelstelling A als een belangrijk en prioritair aandachtspunt ervaart, kunnen we geen afdoend antwoord geven.
 - De Otter heeft Doelstelling B van in het begin als prioriteit gesteld. Doelstelling A wordt gezien als een belangrijke doelstelling, die echter door het schoolteam grotendeels al is verworven. Doelstelling A is geen doel op zich maar kan wel als middel gekoppeld worden aan andere doelstellingen en acties van de school. Het gevolg is dat leerkrachten zich dikwijls niet bewust zijn van de waarde van Doelstelling A voor de eigen praktijk. Dat rond Doelstelling A op klasniveau te weinig

is gebeurd in De Otter, betekent niet dat de school rond thuis taal en meertaligheid geen zinvolle acties op schoolniveau onderneemt.

5.5.6.3 Draagvlak (gedeelde visie)

- Het scheppen van een breed draagvlak binnen het schoolteam is een derde succesfactor op schoolniveau die een rol speelt in de vormgeving van het Thuis taalproject. Dit komt er in de eerste plaats op neer dat er sprake is van een breed gedeelde visie binnen het team op de inhoud en het belang van de projectdoelstellingen. Liefst zo veel mogelijk actoren van het schoolteam moeten betrokkenheid voelen en manifesteren bij het project en het beleid van de school hieromtrent.
- We stellen vast op grond van de gecombineerde resultaten van de vragenlijst, alsook van de interviews met schoolactoren en begeleiders, dat in De Bever en De Eekhoorn een wat breder draagvlak is gecreëerd voor de schooleigen visie op het Thuis taalproject dan in De Otter en De Marmot. In de laatste twee scholen uiteten meer leerkrachten twijfels over de zinvolheid van de doelstellingen en blijft ook een groter aantal leerkrachten afzijdig van de projectuitvoering.

5.5.6.4 Samenwerking en overleg

- Het welslagen van het Thuis taalproject op schoolniveau is eveneens te danken aan de wijze waarop het wordt geïntegreerd in de bestaande overleg- en communicatiestructuren van de projectscholen, evenals het doelmatige functioneren van speciale schoolinterne initiatieven rond overleg en samenwerking die naar aanleiding van het project in het leven werden geroepen.
- Het overleg lijkt het best te draaien in De Bever. Daar is men er in geslaagd het brede schoolteam inspraak te geven in de inhoudelijke vormgeving en planning van het Thuis taalproject, wat het gevoel van gedeeld eigenaarschap heeft vergroot.
- Wat De Eekhoorn en De Marmot betreft, is het beeld minder gunstig, wat we voor een groot deel kunnen terugvoeren op tekorten in de schoolorganisatie en de interne begeleiding. Het wat stroef lopende overleg rond thuis taal in de beide scholen dat door de begeleiders wordt gesignaleerd, zien de leerkrachten niet per se als een serieuze belemmering voor gedachtewisseling binnen het team.

5.5.6.5 Implementatie Doelstelling B

- De factor beschikbare leertijd legt een hypotheek op de didactische vormgeving van de Turkse alfa-klassen. De leerkrachten slagen er wel in om binnen de voorziene tijd technisch lezen en schrijven in het Turks bij te brengen aan de leerlingen maar dit gaat ten koste van de aandacht voor andere aspecten van het leesonderwijs die nodig zijn om een krachtige leesomgeving in de klas te scheppen (begrijpend luisteren en lezen, tekstbegrip, leesbevordering, ontwikkeling van woordenschat en grammatica).
- De Turkse alfa-leerkrachten zien hun klas ook als een leeromgeving waar meer wordt gedaan dan louter leren lezen en schrijven in de Turkse moedertaal. Zij benadrukken het belang van hun opvoedkundige taak ten aanzien van de Turkse kinderen, waarvan sommige in

problematische thuissituaties opgroeien: het werken aan attitudes en sociaal-emotionele ontwikkeling, de verruiming van hun kennis van de wereld.

- De principale vraag is of men zulk een bredere invulling van doelen in de Turkse alfa-klas kan bereiken binnen het voorziene tijdsbestek. De projectbegeleiders geven aan zich bewust te zijn van de begrensde mogelijkheden van het implementatiemodel.
- Er manifesteert zich een tweetal knelpunten in de praktische vormgeving van Doelstelling B in het lager onderwijs.
 - Een eerste knelpunt is ontoereikende continue ondersteuning door de Turkse alfaleerkrachten bij de overgang van het aanvankelijk lezen en schrijven in het Turks naar het Nederlands.
 - Een tweede knelpunt is de verwachting, die aanvankelijk vooral bij de leerkrachten van de hogere leerjaren in De Otter leefde, dat de initieel in het Turks gealfabetiseerde leerlingen aan het eind van het eerste leerjaar minstens even ver zouden staan wat betreft hun leesniveau in het Nederlands als de kinderen die direct gestart zijn met aanvankelijk lezen en schrijven in het Nederlands. Dit zorgt voor een enorme druk op de leerkrachten (Turkse en reguliere) en niet het minst op de leerlingen zelf.

5.6 Samenvatting en concluderende beschouwing

5.6.1 Structuren en acties op schoolniveau

Onderzoeksvraag 5.1

Tot welke structuren en acties heeft het Thuis taalproject op het niveau van de school geleid?

We onderscheiden we een zestal types acties en structuren die in de loop van het project in de experimentele scholen werden opgezet en in mindere of meerdere mate gerealiseerd:

- Overleg en communicatie (schoolintern)
- Begeleiding en coaching (schoolintern)
- Initiatieven en projecten (schoolintern)
- Communicatie en participatie (schoolextern)
- Ondersteuning, overleg en nascholing (schoolextern)
- Nevenacties en niet-bedoelde positieve veranderingen

Terugblikkend op de voorbije onderzoeksperiode (drie en een half jaar) is het niet altijd gemakkelijk geweest om als onderzoekers een heldere lijn en duidelijke samenhang te ontdekken in de wijze waarop het Thuis taalproject in de deelnemende scholen op schoolniveau gestalte heeft gekregen. Schoolteams zijn immers handig in het ombuigen van een extern project naar de eigen behoeften, doelen, beleid en organisatie. Het valt hierbij niet te ontkennen dat ook in het Thuis taalproject de scholen zich bepaald inventief tonen in het linken van bepaalde acties aan het project, hoewel de band met thuis taal en meertaligheid in beginsel niet altijd zo vanzelfsprekend is. Een vergelijking van

de verschillende implementatietrajecten die de vier project scholen hebben doorlopen tussen 2008 en 2012, is daarom geen gemakkelijke zaak. We doen toch een poging om daar enigszins pijn op te trekken.

Een eerste vaststelling is dat de vier project scholen zich alle bedrijvig hebben getoond als het gaat om participatie in het project gebonden begeleidingsaanbod van ondersteuning, overleg en nascholing (5.1.5). Dat spreekt voor zich: dit aanbod gaat vooral uit van externe begeleiders die schoolactoren uitnodigen en stimuleren om erop in te gaan. Er is hierbij zeker geen sprake van eenrichtingsverkeer, gezien de inspraak die de scholen in de totstandkoming van dit aanbod hebben.

Ook wat betreft het informeren van en communiceren met de buitenschoolse omgeving, in de eerste plaats de ouders (5.1.4), hebben alle vier scholen, elk op hun manier, inspanningen geleverd. Het Thuis taal project is in geen enkele project school exclusief binnen de schoolmuren gebleven.

Grotere verschillen tussen de scholen zien we op het vlak van schoolinterne acties en structuren. Daar ligt het initiatief immers veel meer bij het schoolteam en de schoolleiders zelf. Aangaande initiatieven en projecten die binnen de school naar aanleiding van het Thuis taal project werden ontplooid (5.1.3), hebben De Eekhoorn, De Bever en De Marmot een betrekkelijk brede waaier aan activiteiten opgezet en uitprobeerd. De Otter heeft het aantal acties beperkt gehouden. Dergelijke initiatieven hebben als verdienste dat ze de leden van het schoolteam sensibiliseren. De typische valkuil is het vaak eenmalige karakter ervan en het gebrek aan integratie in de schoolwerking. De actie rond taalattitudes van De Bever geldt hier als een gunstige uitzondering.

Schoolinterne coaching en begeleiding rond het Thuis taal project (5.1.2) zijn het meest intensief uitgewerkt in De Bever. Het is de enige school waar de directie coachende klasbezoeken heeft afgelegd, iets wat leerkrachten heeft aangespoord om aan de slag te gaan met thuis taal en taaldiversiteit in de klas en op school. In De Marmot werd op dit terrein een goede start genomen maar de inspanning werd over de jaren niet volgehouden. Zowel De Otter als De Eekhoorn heeft om verschillende redenen maar een minimum aan interne begeleiding rond Doelstelling A georganiseerd.

Wat betreft schoolintern overleg en communicatie hebben De Otter en De Bever goed functionerende kanalen geïnstalleerd. In De Eekhoorn is dat ook het geval maar loopt het overleg geregeld spaak. In De Marmot ontbreekt een project specifieke overlegstructuur en kan de personeelsvergadering als project forum op school niet alle informatiedoorstroom opvangen.

5.6.2 Schoolleiding in het Thuis taal project

Onderzoeksvraag 5.2

Wie van het schoolteam geeft leiding aan het Thuis taal project binnen de scholen?

Wat betreft de schoolinterne trekkende figuren die op schoolniveau leiding geven aan het Thuis taalproject zijn er verschillen tussen de scholen. In De Otter en De Bever zijn de trekkers van het project in de eerste plaats de directies. In De Eekhoorn is er feitelijk geen trekkende figuur. In De Marmot was het gedurende de eerste twee jaar vooral de beleidsondersteuner in samenspraak met de directie, maar door diens wegvallen werd het project een lange tijd stuurloos.

5.6.3 Schoolbegeleiding in het Thuis taalproject

Onderzoeksvraag 5.3.1

Wat is de rol en de positie van de projectbegeleiding in de scholen?

De eerste uit het vooronderzoek voortgekomen aanbeveling van maatwerk heeft de projectbegeleiding van het Thuis taalproject gevolgd in haar ondersteuning van de scholen.

Wat schoolexterne ondersteuning, overleg en nascholing betreft, is binnen het Thuis taalproject een specifieke structuur gecreëerd en wordt tevens in een vormingsaanbod voorzien. Hierin heeft de projectbegeleiding een sturende, coördinerende en uitvoerende rol.

Met betrekking tot de schoolspecifieke acties en initiatieven neemt de projectbegeleiding in de eerste plaats een ondersteunende en adviserende rol waar. Bij de meeste activiteiten die op schoolniveau worden ontplooid, worden de projectbegeleiders en de pedagogisch begeleiders in hun hoedanigheid van adviseur, expert en coach betrokken. De projectbegeleiding heeft het principe van vraaggestuurd werken in elke projectschool consequent toegepast.

De betrokkenheid van de projectbegeleiders in de scholen is in de uitvoering van het Thuis taalproject niet doorgetrokken tot op de klasvloer. Coaching van individuele leerkrachten in de klas is uitermate beperkt, zo niet onbestaand. De projectscholen zijn er zelf niet klaar voor en de projectbegeleiders hebben niet de middelen noch de tijd om dat zelf grondig te doen.

Een tweede aanbeveling die uit het vooronderzoek naar voren kwam, is dat aan het Thuis taalproject een theoretisch gegronde, wetenschappelijk gefundeerde visie ten grondslag zou liggen. Hieraan werd in de eerste plaats tegemoet gekomen door de aanwerving van een academisch geschoelde projectbegeleider bij de aanvang van het project. De gegeven input wordt als een meerwaarde ervaren, al was het in werkelijkheid niet altijd zo eenvoudig om de gevraagde wetenschappelijke input over te brengen in praktijksituaties

De positie en het dagelijks functioneren van de projectbegeleiders verschilt tussen de vier scholen en wordt in niet geringe mate bepaald door het beleid van de schooldirecties en de aanwezigheid van schoolinterne trekkende figuren die ook in staat zijn een inhoudelijke visie te ontwikkelen.

Het zijn in dit verband vooral De Bever en De Otter die hun schooleigen kader hebben gecreëerd en die de vormgeving van het Thuis taalproject met eigen initiatieven hebben ondersteund en opgevolgd. In de twee andere scholen is dat minder het geval.

Wat De Bever betreft, geven de projectbegeleiders aan dat hun rol van deels vraaggestuurde experts en externe ondersteuners duidelijk erkenning heeft gekregen binnen de school

In De Otter wordt de inbreng van de projectbegeleiding sterk gefocust op de realisatie van Doelstelling B in de lagere school. De projectbegeleiding wordt intensief bij het schoolintern overleg dienaangaande betrokken en ervaart dit als een 'gemakkelijke context' om te begeleiden. Met betrekking tot de vormgeving van Doelstelling A in De Otter kregen de projectbegeleiders van bij aanvang de boodschap dat zij indien nodig als experts zouden worden ingeroepen. In de praktijk blijven de interventies van de projectbegeleiders al bij al relatief bescheiden en sorteren zij weinig effect.

De implementatie van het Thuis taalproject in De Eekhoorn wordt enigszins gehinderd door uiteenlopende zienswijzen tussen de directie en de projectbegeleiding op de rol van de projectbegeleiders binnen de school. De directie vraagt de projectbegeleiding om meer intensieve ondersteuning, de projectbegeleiders verwachten van de directie dat zij haar coördinerende rol meer zou opnemen.

In De Marmot is een aparte situatie gegroeid. De moeilijke positie van de beleidsondersteuner, die tevens het Thuis taalproject schoolintern opvolgde gedurende de eerste twee jaar, creëerde een spanningsveld in de samenwerking tussen de school en de projectbegeleiders. De projectbegeleiding werd er op afstand gehouden en, behalve af en toe een personeelsvergadering, kreeg zij te weinig toegang tot het leerkrachtenteam. Na het wegvallen van de beleidsondersteuner was er lange tijd van externe projectopvolging amper nog sprake.

Onderzoeksvraag 5.3.2

Hoe zijn de projectbegeleiding en de pedagogische begeleiding in het Thuis taalproject op elkaar afgestemd?

Omdat het Thuis taalproject wordt gedragen door drie projectbegeleiders was van voor de opstart van het project al duidelijk dat een samenwerking moest worden opgezet met de reguliere pedagogisch begeleiders van de twee betrokken onderwijsnetten (stedelijk en katholiek), wilde het project enige kans op slagen hebben.

De samenwerking met de pedagogische schoolbegeleiders van de beide netten betekent dat ook zij interventies kunnen doen rond het thema van thuis taal, wat een extra mogelijkheid schept om het project in de scholen organisatorisch en pedagogisch-didactisch te helpen vormgeven.

De samenwerking tussen de projectbegeleiders en de reguliere pedagogisch begeleiders wordt voornamelijk op het niveau van het Projectteam gecoördineerd. Het Projectteam is de begeleidingscel die vanuit de PBD, in samenwerking met de DPB (Diocesane Pedagogische Begeleidingsdienst), het Thuis taalproject ondersteunt. De samenwerking in de schoot van het Projectteam tussen de projectbegeleiders en de pedagogisch begeleiders, maar ook tussen de pedagogisch begeleiders onderling, wordt door de betrokken actoren gunstig geëvalueerd.

De rol en inbreng van de pedagogisch begeleiders verschillen tussen de scholen, mede ook tussen de stedelijke en de katholieke scholen.

De schoolbegeleiding rond het Thuis taalproject werd in De Marmot in het begin verzorgd door een beleidsondersteuner die eveneens de rol van pedagogisch begeleider (PBD) op school waarnam. Nadat hij de school had verlaten, viel ook de gewone pedagogische begeleiding (ook rond thuis taal) weg.

In De Eekhoorn zijn twee PBD-begeleiders aan het werk, een voor de kleuterschool en een voor de lagere school. Een aantal personeelwissels en verschuivingen in de taakinvulling in de loop van het Thuis taalproject maakte het moeilijk om over de jaren een continue begeleiding te verzekeren. De focus van de PBD-begeleiders ligt hierbij vooral op de vormgeving van de Freinetmethode in de school. De wederzijdse afstemming en samenwerking tussen de reguliere pedagogische begeleiding (vooral op Freinet gericht) en de projectbegeleiding omtrent de ondersteuning van thuis taal werd in de loop van het project verscheidene malen bijgestuurd.

De Bever krijgt begeleiding van twee pedagogische koepelbegeleiders. In het kleuteronderwijs vertaalt zich dit in een intensieve coaching rond thuis taal door een van de begeleiders. De andere begeleider is minder aanwezig op school en heeft ook minder interventies in de context van het Thuis taalproject. In het schooljaar 2009-2010 werkte zij wel nauw samen met de directie bij de organisatie en uitvoering van de coachende klasbezoeken.

Diezelfde DPB-begeleiders zijn ook in De Otter aan de slag. Een van de begeleiders komt er op vaste en spontane momenten om het team van de kleuterleidsters rond krachtige leeromgeving (en indirect Doelstelling A) te coachen. De andere begeleider legt zich vooral toe op de coaching van het kernteam dat aanvankelijk lezen in het Turks in de lagere school (eerste en tweede leerjaar) gestalte geeft.

Onderzoeksvraag 5.3.3

Hoe verloopt de netoverschrijdende samenwerking in het Thuis taalproject?

De participatie van twee stedelijke en twee katholieke scholen, in het kader weliswaar van een stedelijk initiatief, maakt van het Thuis taalproject per definitie een netoverschrijdende onderneming. Dat maakt bijgevolg coördinatie en samenwerking noodzakelijk zowel op institutioneel niveau als op het vlak van de praktische uitvoering door de betrokken koepelbegeleiders.

De wederzijdse afstemming verliep in eerste instantie niet van een leien dakje. Hiervoor waren drie redenen. Een eerste reden is dat de toetreding van de twee katholieke scholen (De Otter en De Bever) tot het project met enige terughoudendheid is gebeurd. De scholen zelf plaatsten kritische kanttekeningen bij de voorbereiding van het project in 2008 en op het niveau van koepel werd het

project eerst negatief onthaald ('een lege doos'). Een tweede reden heeft specifiek te maken met de verschillen in taakinvulling, begeleidingsstijl en vooral werklast van de pedagogisch begeleiders tussen de beide netten. De pedagogisch begeleiders van de DBP (katholiek net) begeleiden enkele tientallen scholen in een bepaalde regio, wat het aantal interventies beperkt, terwijl de begeleiders van de PBD (stedelijk net) een beperkt aantal Gentse scholen ondersteunen en intensiever in de scholen aanwezig kunnen zijn. De derde reden waarom de netoverstijgende samenwerking in het begin stroef liep, heeft betrekking op de beweegruimte die projectbegeleiders die institutioneel verbonden zijn aan het stedelijke onderwijsnet kunnen krijgen om interventies te doen te in katholieke scholen. Het principe van de verplichte aanwezigheid van katholieke koepelbegeleiders bij interventies van de (stedelijke) projectbegeleiding werd echter geleidelijk aan losgelaten.

5.6.4 Ondersteuning ervaren door de leerkrachten: kwantitatieve peiling

Onderzoeksvraag 5.4

Hoe prioritair en frequent ervaren de leerkrachten (en andere schoolactoren) de in het Thuismaalproject geboden ondersteuning?

In de vragenlijst die werd afgenomen van de leerkrachten (en andere schoolactoren) van de experimentele scholen werd ook gepeild naar de ondersteuning die zij in het Thuismaalproject hebben ervaren.

5.6.4.1 Thuismaalproject als prioriteit van de school

- De meerderheid van de bevroegde leerkrachten ervaart het Thuismaalproject als een prioriteit van de school.
- Er is geen noemenswaardig verschil tussen het kleuteronderwijs en het lager onderwijs.
- Er zijn verschillen tussen de scholen: grote eensgezindheid in De Bever, in iets mindere mate ook in De Eekhoorn; er is meer verdeeldheid in de teams van de twee andere scholen, vooral bij de leerkrachten van De Marmot.

5.6.4.2 Informatie over de doelstellingen van het Thuismaalproject

- Het merendeel van de leerkrachten heeft duidelijke informatie gekregen over de doelstellingen van het project.
- De leerkrachten van het kleuteronderwijs en het lager onderwijs voelen zich nagenoeg even goed geïnformeerd.
- Er zijn op dit vlak geen grote verschillen tussen de projectscholen. De Bever is hier wel de positieve uitschieter.

5.6.4.3 Frequentie ondersteuning algemeen

- De schoolinterne en -externe ondersteuning van leerkrachten binnen het Thuismaalproject is

meer een zaak geweest van overleg dan van directe ondersteuning op de klasvloer.

- De frequentie van begeleiding ligt iets hoger voor interne dan voor externe begeleiders.
- Schoolexterne ondersteuners hebben minder interventies op de klasvloer verricht dan interne begeleiders.
- Leerkrachten volgen minder frequent nascholing en zijn meer betrokken in overleg en begeleiding op de klasvloer.

5.6.4.4 Frequentie ondersteuning: vergelijking van scholen

- Interne begeleiding op de klasvloer: er zijn verschillen tussen de scholen; de frequentie ligt het hoogst bij de leerkrachten van De Bever, in de andere scholen is de frequentie gemiddeld lager; in De Otter en in De Eekhoorn tekent zich een contrast af tussen leerkrachten die nooit begeleiding krijgen en een kleinere groep leerkrachten die een intensieve begeleiding genieten.
- Overleg met interne begeleiders: de frequentie loopt niet ver uiteen tussen de scholen; In alle vier scholen heeft een meerderheid van leerkrachten minstens één keer per jaar aan een dergelijk intern overleg deelgenomen.
- Externe begeleiding op de klasvloer: hier tekent zich een tegenstelling af tussen De Eekhoorn en De Marmot enerzijds en De Otter en De Bever anderzijds; in de eerste twee scholen is sprake van betrekkelijk regelmatig klasbezoek van een externe begeleider bij de meeste leerkrachten, in de andere twee scholen heeft een grote groep leerkrachten nooit externe ondersteuning gekregen.
- Overleg met externe begeleiders: dit overleg is relatief frequent bij de leerkrachten van alle scholen; in De Otter is een minderheid van leerkrachten afzijdig gebleven.
- Nascholing thuistaal/meertaligheid: het merendeel van de leerkrachten in de vier scholen heeft nascholing gevolgd rond dit thema maar dit gebeurde frequenter in De Marmot en De Eekhoorn.
- Nascholing krachtige leeromgeving: de meeste leerkrachten van de projectscholen hebben dergelijke nascholing gevolgd; de leerkrachten van De Eekhoorn en De Bever tonen zich wat actiever dan die van De Otter en De Marmot.

5.6.5 Succes- en faalfactoren op schoolniveau

Onderzoeksvraag 5.5

Welke succes- en faalfactoren op het niveau van de school hebben de implementatie van het Thuistaalproject bepaald?

Uit de analyse van de interviews van de schoolexterne begeleiders hebben we een aantal succes- en faalfactoren gedestilleerd die betrekking hebben op de implementatie van het Thuistaalproject op

schoolniveau. Het gaat om situatiegebonden factoren waarmee we geen algemene geldigheid claimen:

- Leiderschap
- Prioritering en 'sense of urgency'
- Draagvlak (gedeelde visie)
- Samenwerking en overleg
- Implementatie Doelstelling B

5.6.5.1 Leiderschap

- Zowel wat visiebewaking als procesbewaking betreft, speelt de factor leiderschap op schoolniveau een doorslaggevende rol in de mate van succesvolle implementatie van het Thuis taalproject.
- De trekkende figuren in De Otter en De Eekhoorn zijn vooral de directeurs. In De Eekhoorn geeft de directie in principe leiding aan het project maar de continue opvolging en bewaking is er niet gewaarborgd. De Marmot was aanvankelijk sprake van een gedeeld leiderschap tussen de directie en de beleidsondersteuner.
- De geïnterviewde pedagogisch begeleiders wijzen nagenoeg eensgezind op de sleutelrol van de directeur in het slagen van het project in de verschillende geledingen van de school.
- De schooldirectie is mee bepalend voor de positie van de begeleiding op school – projectbegeleiders en pedagogisch begeleiders.
- De verwachtingen van schooldirectie en projectbegeleiding over de positie van de projectbegeleiding moeten goed met elkaar sporen. In De Eekhoorn en De Marmot loopt dit duidelijk moeizamer dan in De Otter en De Bever.

5.6.5.2 Prioritering en 'sense of urgency'

- Een tweede belangrijke succesfactor is de plaats die het Thuis taalproject krijgt binnen het beleid van de school. Het betreft de relatie met het pedagogisch project van de school maar ook de plek die het project inneemt binnen het scala aan projecten dat de school uitvoert. De betrokkenheid en de inzet van leerkrachten om een project in de eigen klaspraktijk vorm te geven, hangen samen met hun perceptie van het project: hoe prioritair en urgent is dit voor de school?
- In De Bever is het gevoel van urgentie en noodzaak een ruim gedeelde perceptie in de schoot van het leerkrachtenteam.
- In de twee Doelstelling B-scholen (De Otter en De Eekhoorn) heeft in het bijzonder de verhouding tussen de twee doelstellingen (A en B) van het Thuis taalproject het implementatietraject over de jaren gekleurd.
 - In De Eekhoorn is sterk ingezet op de implementatie van Doelstelling B. Met name in het lager onderwijs is dit wel eens ten nadele van de aandacht voor Doelstelling A. Op de vraag in hoeverre het huidige team Doelstelling A als een belangrijk en prioritair aandachtspunt ervaart, kunnen we geen afdoend antwoord geven.
 - De Otter heeft Doelstelling B van in het begin als prioriteit gesteld. Doelstelling A wordt gezien als een belangrijke doelstelling, die echter door het schoolteam

grotendeels al is verworven. Doelstelling A is geen doel op zich maar kan wel als middel gekoppeld worden aan andere doelstellingen en acties van de school. Het gevolg is dat leerkrachten zich dikwijls niet bewust zijn van de waarde van Doelstelling A voor de eigen praktijk. Dat rond Doelstelling A op klasniveau te weinig is gebeurd in De Otter, betekent niet dat de school rond thuis taal en meertaligheid geen zinvolle acties op schoolniveau onderneemt.

5.6.5.3 Draagvlak (gedeelde visie)

- Het scheppen van een breed draagvlak binnen het schoolteam is een derde succesfactor op schoolniveau die een rol speelt in de vormgeving van het Thuis taalproject. Dit komt er in de eerste plaats op neer dat er sprake is van een breed gedeelde visie binnen het team op de inhoud en het belang van de projectdoelstellingen. Liefst zo veel mogelijk actoren van het schoolteam moeten betrokkenheid voelen en manifesteren bij het project en het beleid van de school hieromtrent.
- We stellen vast op grond van de gecombineerde resultaten van de vragenlijst, alsook van de interviews met schoolactoren en begeleiders, dat in De Bever en De Eekhoorn een wat breder draagvlak is gecreëerd voor de schooleigen visie op het Thuis taalproject dan in De Otter en De Marmot. In de laatste twee scholen uiten meer leerkrachten twijfels over de zinvolheid van de doelstellingen en blijft ook een groter aantal leerkrachten afzijdig van de projectuitvoering.

5.6.5.4 Samenwerking en overleg

- Het welslagen van het Thuis taalproject op schoolniveau is eveneens te danken aan de wijze waarop het wordt geïntegreerd in de bestaande overleg- en communicatiestructuren van de projectscholen, evenals het doelmatige functioneren van speciale schoolinterne initiatieven rond overleg en samenwerking die naar aanleiding van het project in het leven werden geroepen.
- Het overleg lijkt het best te draaien in De Bever. Daar is men er in geslaagd het brede schoolteam inspraak te geven in de inhoudelijke vormgeving en planning van het Thuis taalproject, wat het gevoel van gedeeld eigenaarschap heeft vergroot.
- Wat De Eekhoorn en De Marmot betreft, is het beeld minder gunstig, wat we voor een groot deel kunnen terugvoeren op tekorten in de schoolorganisatie en de interne begeleiding. Het wat stroef lopende overleg rond thuis taal in de beide scholen dat door de begeleiders wordt gesignaleerd, zien de leerkrachten niet per se als een serieuze belemmering voor gedachtewisseling binnen het team.

5.6.5.5 Implementatie Doelstelling B

- De factor beschikbare leertijd legt een hypotheek op de didactische vormgeving van de Turkse alfa-klassen. De leerkrachten slagen er wel in om binnen de voorziene tijd technisch lezen en schrijven in het Turks bij te brengen aan de leerlingen maar dit gaat ten koste van de aandacht voor andere aspecten van het leesonderwijs die nodig zijn om een krachtige

leesomgeving in de klas te scheppen (begrijpend luisteren en lezen, tekstbegrip, leesbevordering, ontwikkeling van woordenschat en grammatica).

- De Turkse alfa-leerkrachten zien hun klas ook als een leeromgeving waar meer wordt gedaan dan louter leren lezen en schrijven in de Turkse moedertaal. Zij benadrukken het belang van hun opvoedkundige taak ten aanzien van de Turkse kinderen, waarvan sommige in problematische thuissituaties opgroeien: het werken aan attitudes en sociaal-emotionele ontwikkeling, de verruiming van hun kennis van de wereld.
- De principale vraag is of men zulk een bredere invulling van doelen in de Turkse alfa-klas kan bereiken binnen het voorziene tijdsbestek. De projectbegeleiders geven aan zich bewust te zijn van de begrensde mogelijkheden van het implementatiemodel.
- Er manifesteert zich een tweetal knelpunten in de praktische vormgeving van Doelstelling B in het lager onderwijs.
 - Een eerste knelpunt is ontoereikende continue ondersteuning door de Turkse alfa-leerkrachten bij de overgang van het aanvankelijk lezen en schrijven in het Turks naar het Nederlands.
 - Een tweede knelpunt is de verwachting, die aanvankelijk vooral bij de leerkrachten van de hogere leerjaren in De Otter leefde, dat de initieel in het Turks gealfabetiseerde leerlingen aan het eind van het eerste leerjaar minstens even ver zouden staan wat betreft hun leesniveau in het Nederlands als de kinderen die direct gestart zijn met aanvankelijk lezen en schrijven in het Nederlands. Dit zorgt voor een enorme druk op de leerkrachten (Turkse en reguliere) en niet het minst op de leerlingen zelf.

5.6.6 Concluderende beschouwing

Het moge duidelijk zijn dat ieder van de projectscholen in de vormgeving van het Thuis taalproject haar eigen – soms grillige – weg heeft gezocht en bewandeld, in min of meer nauwe samenwerking met de externe begeleiding (project- en koepelgebonden). De invoering van een vernieuwing in een school is immers een ingewikkeld en langdurig proces waarbij een wisselwerking plaatsvindt tussen de inhoud van de vernieuwing en de lokale situatie. In dit dynamisch-interactief perspectief ligt de nadruk op het niet-lineaire karakter van innovatieprocessen in het onderwijs (van den Berg & Vandenberghe, 2005). De beginsituatie van de scholen, de vooraf gemaakte keuzes en de initiële percepties van het project zijn hier vast en zeker mee bepalend geweest voor het doorlopen traject (zie het rapport van het vooronderzoek, Bultynck & Sierens, 2008).

Daarnaast is ook de keuze van de doelstellingen voor de aanvang van het project een belangrijke factor geweest. De twee scholen die bovenop Doelstelling A gekozen hebben voor Doelstelling B hebben daar sterk op ingezet qua tijdsinvestering, organisatie en overleg. Deze inspanning is in beide scholen enigszins ten koste gegaan van de implementatie van Doelstelling A.

Ook de draagkracht van de respectieve schoolteams, en niet het minst het begeleidingskader, zijn beslissend geweest voor wat mogelijkerwijs in elke school kon verwezenlijkt worden.

Niet te veronachtzamen zijn ten slotte ook allerlei omstandigheden die het goede verloop van het beoogde veranderingsproces in scholen kunnen doorkruisen zoals personeelwissels, langdurige

afwezigheden, verbouwingen, financiële condities en dergelijke meer. Kortom, *'het leven zoals het is op een basisschool'* (dixit een in het Thuis taalproject betrokken pedagogisch begeleider).

HOOFDSTUK 6 OUDERS (PROCES)

6.1 Inleiding

Ouders zijn een laatste procesvariabele die we in het onderzoek onder de loep nemen. Om zicht te krijgen op de thuisomgeving van de leerlingen is een bevraging gebeurd bij een groep ouders van de focuspopulatie. Deze gesprekken gaven een beeld van de gedragingen, opvattingen en beleving van de ouders met betrekking tot het taalgebruik in het gezin en meertaligheid. Dit vormt een belangrijk context waartegen we een aantal bevindingen op leerlingniveau kunnen situeren. Enerzijds willen we nagaan wat mogelijke veranderingen zijn in percepties en handelen van ouders wanneer we eindmeting met beginmeting vergelijken (productevaluatie). Anderzijds willen we onderzoeken hoe ouders het proces van verandering in de scholen hebben ervaren en op welke manier zich dat weerspiegelt in hun gedragingen en houdingen ten aanzien van het Thuis taalproject (procesevaluatie).

De bevraging van individuele ouders heeft als nadeel dat ze selectief is: slechts met een deel van alle ouders van de focuspopulatieleerlingen kon worden gesproken, op basis van bereidheid om aan het onderzoek deel te nemen en haalbaarheid voor de onderzoekers. Dat maakt dat bij de beginmeting in het voorjaar van 2009 46 ouders zijn geïnterviewd (aangeduid als 'INT1') en van deze ouders nog eens 30 opnieuw zijn geïnterviewd bij de eindmeting in het voorjaar van 2012 (aangeduid als 'INT2'). Op basis van deze bevraging kunnen we moeilijk algemene uitspraken doen over de hele groep ouders. Wel krijgen we een dwarsdoorsnede van hoe een representatieve groep ouders aankijkt tegen meertaligheid (6.3) en omgaat met onderwijsvernieuwing (6.4). Aangevuld met bevindingen uit de interviews met leerkrachten, brugfiguren en directies en met resultaten van de bevraging bij alle leerkrachten van de betrokken scholen, levert dat een meer algemeen en genuanceerd beeld op. We streven hierbij geen volledigheid na, wel focussen we op de belangrijkste evoluties die in de analyse naar boven komen. Voor een meer gedetailleerde beschrijving van andere topics die in de ouderbevraging aan bod kwamen (met name achtergrondkenmerken en taalbeheersing van de ouders, mediagebruik in het gezin) is verdere analyse noodzakelijk en wenselijk. We besluiten dit hoofdstuk rond ouders met een aantal mogelijke verklaringen voor de bevindingen (6.5) en een samenvatting van de belangrijkste resultaten (6.6).

Vooraleer we een beschrijving geven van de onderzoeksresultaten, schetsen we in 6.2 enkele achtergrondkenmerken van de geïnterviewde ouders.

6.2 Achtergrondkenmerken van de bevragede ouders

Bij de beginmeting in het voorjaar 2009 werden 46 ouders geïnterviewd. In het voorjaar 2012 werd met diezelfde ouders contact opgenomen en bleven uiteindelijk 30 ouders (25 moeders en 5 vaders) over met wie een tweede gesprek kon worden gehouden (zie 2.2.4).

De meeste ouders die aan beide bevragingen hebben deelgenomen, hebben een Turkse achtergrond (23/30) en zijn laaggeschoold (24/30 hebben maximaal een diploma lager secundair onderwijs). Ongeveer de helft van de respondenten (16/30) behoort tot de eerste generatie, de andere helft tot de tweede generatie (14/30).

Tabel 6.1 Verdeling respondenten per school en per projectdoel, 2012 (n=30)

		School					Total	
		ANDERE SCHOOL	CONTROLE-SCHOOL	DE EEKHOORN	DE OTTER	DE MARMOT		DE BEVER
Doel leerling	A	2	0	0	3	3	8	16
	AB	0	0	5	4	0	0	9
	C	1	4	0	0	0	0	5
Total		3	4	5	7	3	8	30

De bovenstaande tabel (6.1) laat een verdeling zien van de respondenten over de scholen. In de project scholen kon het minst aantal ouders worden bevraagd in De Marmot (3/30) omdat in deze groep de uitval het grootst was (zie 2.2.4). De resterende ouders komen verspreid uit de drie andere project scholen. Bij 3 respondenten was het kind vrij recent van school veranderd (categorie 'andere school'). Kijken we naar de verdeling per projectdoelstelling, dan zien we dat de grootste groep kinderen over wie de bevraging gaat tot de A-groep behoort (16/30); 9 van de 30 kinderen zijn AB-leerlingen die les volgen in De Eekhoorn of De Otter. In de steekproef zijn er 5 controleleerlingen. Onder de kinderen zijn er 14 jongens en 16 meisjes.

6.3 Taalattitudes en opvattingen van ouders over meertaligheid

In dit deel bespreken we welk impact het Thuis taalproject heeft gehad op de attitudes en opvattingen van ouders met betrekking tot meertaligheid.

Onderzoeksvraag 6.1

In welke mate heeft het Thuis taalproject de taalattitudes en de opvattingen van ouders over meertaligheid en de rol van thuis taal op school veranderd?

In de onderstaande paragrafen bespreken we de taalattitudes en opvattingen van ouders over meertaligheid. We focussen daarbij eerst op hun percepties met betrekking tot het taalgebruik in het gezin en het belang van de thuis taal en het Nederlands voor hun kinderen (6.3.1). In het daaropvolgende deel bespreken we de percepties van ouders over meertaligheid in het onderwijs (6.3.2). In het laatste deel komen de percepties van de leerkrachten over de attitudes van de ouders aan de orde (6.3.3).

6.3.1 Taalattitudes van ouders: belang van het Nederlands en de thuistaal

Vooraleer we de taalattitudes van ouders bespreken, beschrijven we kort de talige profielen van de ondervraagde gezinnen (6.3.1.1), om vervolgens in te gaan op de attitudes van ouders rond de gewenste spreektaal in het gezin (6.3.1.2) en de waarde van de thuistaal en het Nederlands voor hun kinderen (6.3.1.3). We sluiten af met een korte samenvatting (6.3.1.4).

6.3.1.1 Taalprofielen van bevroegde gezinnen

In de meeste gezinnen wordt meer dan alleen de thuistaal in het gezin gesproken. Terwijl bij de beginmeting (2009) nog in 7 van de 30 gezinnen de thuistaal de exclusieve gezinstaal was, zien we dat dit bij de eindmeting (2012) in slechts 2 van de 30 gezinnen het geval is. In meer gezinnen komt het Nederlands binnen: zeker in de communicatie tussen de kinderen onderling maar ook in de communicatie tussen (één van) de ouders en de kinderen wordt het Nederlands belangrijker. In onderstaande diagram geven we de profielen van de ondervraagde gezinnen weer bij de begin- en de eindmeting. We maken daarbij een onderscheid tussen integraal taalhomogene, gematigd taalhomogene en taalheterogene gezinnen (zie beschrijving hieronder).

Tabel 6.3-I Taalprofielen van gezinnen, 2009 & 2012 ($n = 30$)

		2009	2012
Mate van taalheterogeniteit	Taalhomogeen integraal	7	2
	Taalhomogeen gematigd	6	6
	Taalheterogeen	17	22
Totaal		30	30

a) Integraal taalhomogene gezinnen

Integraal taalhomogene gezinnen zijn gezinnen waar slechts één taal wordt gesproken in de communicatie tussen de gezinsleden, met name tussen moeder, vader en de kinderen. De integraal taalhomogene gezinnen in onze bevraging hebben overwegend een Turkse achtergrond. De enige gezinstaal is er Turks. Ook de kinderen zijn er niet geneigd om met elkaar het Nederlands te gebruiken.

Het profiel van een aantal gezinnen is tussen begin- en eindmeting opgeschoven van strikt taalhomogeen naar meer gematigd taalhomogeen of zelfs taalheterogeen. Zoals blijkt uit bovenstaande tabel (6.3-I) wordt in slechts 2 van de 30 bevroegde gezinnen enkel Turks gesproken. Dit is niet noodzakelijk een bewuste keuze. In één van beide gezinnen spreekt de moeder (tweede generatie Turks) vloeiend Nederlands terwijl haar partner, ook van Turkse origine en van de eerste generatie, sterk vasthoudt aan het Turks. De moeder zegt dit zeer jammer te vinden: *'Hij is al 14 jaar in België maar wil nog altijd geen Nederlands leren'*. Zij ondervindt dat haar kinderen dezelfde standvastigheid tonen als hun vader: ook zij spreken bijna hoofdzakelijk Turks thuis. Het andere gezin is van Turks-Bulgaarse afkomst en beide ouders zijn nog niet heel lang in België (eerste generatie). Dit gezin is strikt genomen geen taalhomogeen gezin omdat er naast het Turks ook Bulgaars wordt

gesproken: het Nederlands komt evenwel niet aan bod en daarom worden ze hier als exclusief 'taalhomogeen' bestempeld.

b) Gematigd taalhomogene gezinnen

Gematigd taalhomogene gezinnen zijn gezinnen waar de eerste taal de voertaal is in de communicatie tussen de ouders en tussen beide ouders en kinderen. De kinderen gebruiken echter ook het Nederlands in hun onderlinge communicatie. In 6 van de 30 gezinnen is dit het geval (zie Tabel 6.3-I). In alle gematigd taalhomogene gezinnen zijn de respondenten ouders uit nieuwkomersgezinnen. Niemand van de partners is in België geboren en opgegroeid. De drang om snel Nederlands te leren verklaart misschien waarom het Nederlands als (mede)voertaal bij de kinderen is doorgedrongen. Zonder twijfel hebben ook de school en de leeftijd van de kinderen invloed op het taalgebruik in het gezin, meer bepaald op de communicatie tussen de kinderen onderling. In drie gezinnen werd nog geen Nederlands gebruikt tussen de kinderen onderling bij de beginmeting, terwijl dit bij de eindmeting wel het geval is.

c) Taalheterogene gezinnen

In taalheterogene gezinnen spreekt minstens één van de beide ouders het Nederlands met de kinderen, veelal naast of in combinatie met de moedertaal. Dat wil niet zeggen dat de kinderen per se onder elkaar het Nederlands gebruiken. De meerderheid van de bevraagde gezinnen profileren zich als taalheterogeen (17 in 2009, 22 in 2012). In de meeste gezinnen is het Turks de dominante thuistaal (17/30), in drie gezinnen het Arabisch (Marokkaans-Arabisch, Tunesisch-Arabisch, Arabisch Midden-Oosten), in één gezin het Urdu. In één gezin wordt naast het Nederlands ook Twi (voertaal in Ghana) en Engels gesproken.

De taalheterogeniteit kent verschillende gezichten. De mate waarin het Nederlands of de thuistaal aan bod komen, kan sterk verschillen. Eén gezin kan als min of meer 'gebalanceerd tweetalig' bestempeld worden: het gaat om een gemengd koppel van respectievelijk Turkse en Spaanse origine (2e-generatiegezin). De communicatie tussen ouders en kinderen verloopt in het Nederlands en in de thuistaal (Turks), terwijl de kinderen onderling vooral het Nederlands spreken. In de meeste andere gezinnen wordt in meer of mindere mate een combinatie van het Nederlands en de thuistaal gesproken tussen beide ouders en de kinderen of tussen één ouder en de kinderen.

6.3.1.2 Attitudes van ouders met betrekking tot taalgebruik in gezin

Op de vraag '*Welke taal kinderen bij voorkeur moeten spreken thuis*', antwoorden de meeste ouders dat zowel de thuistaal als het Nederlands wenselijk zijn. Een iets kleinere groep geeft de voorkeur aan uitsluitend de thuistaal en een minderheid vindt dat enkel het Nederlands de meest wenselijke taal is in het gezin. Maken we een vergelijking tussen de eerste en de tweede bevraging, dan blijkt dat de houding van de meeste ouders grotendeels onveranderd is gebleven, zij het niet dat enkele ouders van mening verschillen. De aantallen zijn echter te klein om daarover algemene uitspraken te doen.

Tabel 6.3-II Kruistabel 'Wenselijke spreektaal kind' 2009 - 2012 ($n = 29$, $missing = 1$)

		Thuis taal kind wenselijk 2012			Totaal
		T1	NL	T1 en NL	
Thuis taal kinderen wenselijk 2009	T1	3	0	4	7
	NL	1	1	1	3
	T1 en NL	3	2	13	18
Totaal		7	3	18	29

De meeste ouders vinden een combinatie van de thuis taal en het Nederlands de meest ideale situatie in het gezin. Het belang van twee- of meertaligheid wordt daarbij onderstreept:

'Beide talen zijn zeer belangrijk. Vandaar wil ik dat beide talen worden gesproken.' (ouder De Otter, INT1)

'We zijn bicultureel, tweetalig.' (ouder De Eekhoorn, INT1)

'Het Nederlands hebben ze hier nodig. Het Bulgaars hebben ze in Bulgarije nodig. En het Turks omdat het hun moedertaal is, die ze niet mogen vergeten.' (ouder De Bever, INT2)

'Eigenlijk hebben ze twee moedertalen. Ze moeten tweetalig zijn.' (ouder De Marmot, INT2)

'Ze moeten eerst goed hun moedertaal leren. Maar ik vind het heel belangrijk als ze hier wonen, dat ze de taal leren.' (ouder De Otter, INT2)

'Alle twee zijn nodig. Buitenshuis heeft hij Nederlands nodig, binnenshuis is Turks nodig.' (ouder De Bever, INT2)

Uit heel wat uitspraken komt de verschillende functionaliteit van de moedertaal en van het Nederlands aan de oppervlakte: de thuis taal is waardevol als moedertaal, als kenmerk en uiting van iemands identiteit (emotioneel of identificatieperspectief). Het Nederlands is de taal die men broodnodig heeft in het onderwijs en in de maatschappij (functioneel of instrumenteel perspectief). Beide perspectieven zijn ook terug te vinden in de argumenten van respondenten die één van beide talen de voorkeur geven in het gezin.

Ouders die de thuis taal het meest wenselijk vinden in het gezin, willen dat hun kinderen hun moedertaal niet vergeten of verleren en dat zij kunnen communiceren met mensen uit de eigen gemeenschap:

'Ze mogen spreken wat ze willen maar ze mogen niet vergeten wat hun moedertaal is' (ouder De Bever, INT2).

Voor sommige ouders kan het niet anders dan dat de thuis taal de voornaamste taal is in het gezin, omdat zij zelf geen Nederlands kennen. Een aantal ouders geven aan dat, indien zij het Nederlands machtig zouden zijn, zij de voorkeur zouden geven aan het Nederlands of aan twee talen als voertaal in het gezin:

'Beide talen is beter want Nederlands is noodzakelijk maar ik begrijp geen Nederlands.' (ouder De Eekhoorn, INT2)

Wat ook meespeelt, is het feit dat kinderen op school het Nederlands leren: dat is voor enkele ouders de reden waarom het Nederlands minder wenselijk is binnen de contouren van het gezin.

Enkele respondenten halen als argument aan dat een goede beheersing van de thuistaal een basis vormt voor het Nederlands (5 ouders in 2009, 3 ouders in 2012). Misschien hebben deze ouders hierover informatie gekregen via de school, hoewel het ook mogelijk is dat ouders uit eigen ervaring spreken. Opvallend is alleszins dat slechts enkele ouders dit argument aanhalen bij de eindmeting, terwijl dit onderwerp op infodagen voor ouders, georganiseerd door de school, aan bod kwam (zie ook Hoofdstuk 5 en 6.4.1). Eén ouder maakt zich zorgen over het niveau van het Turks van haar kinderen en het feit dat zij het Turks en het Nederlands door elkaar mengen. De betrokken ouder ziet liever dat haar kinderen enkel Turks spreken thuis, als basis voor het Nederlands:

'Als ze Turks zeer goed kennen dan is dat beter [thuis Turks spreken]. Dan is er een goede zinsbouw en kunnen ze dat vertalen, maar ze [de kinderen thuis] doen net het omgekeerde: de belangrijke woorden uitpikken in het Nederlands en de makkelijke in het Turks. Dan is dat echt een warboel zo. Als je die zin beluistert, is dat echt komiek, en raar' (ouder De Bever, INT2)

Ouders die opteren voor alleen Nederlands in het gezin willen in de eerste plaats dat hun kinderen mee kunnen op school en geen achterstand oplopen tijdens hun studies. Het feit dat kinderen later het Nederlands nodig zullen hebben om hier te werken en een toekomst op te bouwen, ligt in dezelfde lijn. Sommige respondenten benadrukken dat zij hier wonen en zich dus moeten aanpassen om te kunnen integreren.

'Ik heb de voorkeur voor het Nederlands thuis. Ik wil dat ze het correct leren zoals de Vlamingen of de Franssprekenden. Ze moeten zich goed integreren, we zijn hier, gaan hier naar school. De talen van België, Nederland en Frankrijk zijn het meest belangrijk. Turks is niet meer van belang om te werken. Turks spreken we enkel onder ons.' (ouder De Bever, INT2)

Uit de onderstaande tabel (6.3-III) blijkt alvast dat de wensen van de bevraagde ouders niet altijd overeenstemmen met de realiteit.

Tabel 6.3-III Kruistabel 'Wenselijke spreektaal kind' - 'Meest gesproken spreektaal kind', 2012 ($n = 29$, missing = 1)

		Meest gesproken spreektaal kind thuis 2012			Totaal
		T1	NL	T1+NL	
Wenselijke spreektaal kind thuis 2012	T1	5	0	2	7
	NL	1	2	1	4
	T1 +NL	8	8	2	18
Totaal		14	10	5	29

In gezinnen waar de ouders hun kind het liefst in twee talen (de thuistaal én het Nederlands) opvoeden (18/29 ouders), wordt feitelijk gezien ofwel de thuistaal, ofwel het Nederlands het meest gesproken. In slechts twee gezinnen lukt het daadwerkelijk om beide talen te gebruiken. Dit komt grotendeels overeen met de vaststelling uit de beginmeting: ook toen gaven heel wat ouders aan dat een combinatie van beide talen wenselijk was, maar konden slechts weinig gezinnen dit ook in de praktijk brengen. In het licht van het bovenstaande kan gezegd worden dat, hoewel de meeste gezinnen een taalheterogeen profiel hebben, dit nog niet betekent dat kinderen de verschillende talen die in het gezin aanwezig zijn, op een gebalanceerde manier gebruiken onder elkaar of met hun ouders. Meestal heeft één van de talen het overwicht in de context van het gezin.

Ouders die wensen dat hun kind vooral of exclusief de eigen taal spreekt in de thuisomgeving slagen er in de meeste gevallen in dit in praktijk te brengen (5/7 ouders). Niettemin zijn er twee gezinnen waarin het kind meer Nederlands gebruikt dan de ouders zelf verkiezen.

Vier ouders die het Nederlands bij hun kinderen sterk willen aanmoedigen, slagen hierin. In slechts één gezin moet de ouder toegeven dat de kinderen meestal hun moedertaal blijven spreken in de thuisomgeving. Bij de beginmeting lag deze slaagkans iets lager, wellicht omdat de kinderen op dat moment nog jonger waren en hun Nederlandse taalvaardigheid minder sterk was.

6.3.1.3 Attitudes van ouders met betrekking tot belangrijkste taal voor kind

Aan de ouders is gevraagd hoe belangrijk zij de thuistaal en het Nederlands vinden voor hun kind. Tussen begin- en eindmeting constateren we nauwelijks verschillen in de attitudes van ouders op dat vlak. Alle ouders zijn unaniem over het belang van het Nederlands voor hun kinderen: de meeste vinden dit zeer belangrijk. Zij schatten ook de thuistaal hoog in (belangrijk tot zeer belangrijk), maar opvallend is dat vier ouders aangeven de thuistaal onbelangrijk te vinden. Drie van de vier ouders onderstrepen dat zij het Nederlands belangrijker vinden en zich moeten aanpassen. Voor één van de deze vier ouders is het voldoende dat het kind de thuistaal een beetje begrijpt.

Tabel 6.3-IV Frequentietabel 'Belang Thuistaal – Nederlands voor kind' 2009-2012 (*n* = 30)

	Belang T1 2009/2012	Belang NL 2009/2012
Zeer belangrijk	19/16	27/29
Belangrijk	9/10	3/1
Neutraal	1/0	0/0
Onbelangrijk	1/4	0/0
Zeer onbelangrijk	0/0	0/0

De geïnterviewde ouders tonen zich allen zeer bekommerd om de toekomst van hun kinderen. De noodzaak om Nederlands te kunnen is voor hen van primordiaal belang met het oog op school en een later beroep (zie ook 6.3.1.2). De meeste ouders zien de toekomst van hun kinderen in België en

wensen dat hun kinderen hogerop komen en minder moeilijkheden tegenkomen dan zij zelf soms aan den lijve hebben ondervonden.

'Het is belangrijk voor de toekomst. Ze moeten hier blijven. Daarom moet ze goed Nederlands kunnen. Niet zoals ik.' (ouder De Marmot, INT2)

'Hogere studies. Een A1-diploma behalen om hogerop te komen.' (ouder De Bever, INT2)

'Nederlands is belangrijker omdat ze goed moet studeren en later een beroep uitoefent waarvoor ze heeft gestudeerd.' (ouder De Bever, INT2)

'Hij moet vooral het Nederlands leren omdat hij naar een Vlaamse school gaat. Hij heeft Nederlands nodig om een beroep te leren. De moedertaal zal sowieso komen, omdat hij dat thuis automatisch leert.' (ouder De Otter, INT2)

Tabel 6.3-V Kruistabel Generatie ouder – 'Belangrijkste taal kind' 2012 (n=29, missing=1)

		Belangrijkste taal kind 2012		Totaal
		NL + T1	NL	
Generatie geïnterviewde ouder	1	3	13	16
	2	7	6	13
Totaal		10	19	29

De groep van eerste-generatieouders zet verhoudingsgewijs het belang van de Nederlandse taalbeheersing van de kinderen sterker in de verf dan de tweede-generatieouders (13/16 bij 1e generatie, 6/13 bij 2e generatie).

6.3.1.4 Samenvatting

Wat betreft de attitudes van ouders ten aanzien van het taalgebruik in het gezin vinden de meeste ouders een combinatie van de thuistaal en het Nederlands de meest ideale situatie. Zij onderstrepen daarbij het belang van twee- of meertaligheid voor hun kinderen en de verschillende functionaliteit van de thuistaal en het Nederlands: de thuistaal vinden zij belangrijk als moedertaal en als kenmerk van hun identiteit, het Nederlands is de noodzakelijke taal om in het onderwijs en in de maatschappij te slagen. Op dat vlak zijn de meningen van ouders nagenoeg onveranderd in de loop van het Thuis taalproject. In realiteit is meestal of het Nederlands, of de thuistaal de meest gesproken taal van het kind in het gezin. In slechts enkele gezinnen worden beide talen gebalanceerd gebruikt.

6.3.2 Opvattingen van ouders over thuistaal op school

Hoe ouders aankijken tegen de aanwezigheid van thuistalen op school, wordt in dit onderdeel beschreven. We staan stil bij hun opvattingen over lessen in de thuistaal op school (6.3.2.1), hun opvattingen, verwachtingen en kennis over het talenbeleid op de school van hun kinderen (6.3.2.2) en laten ook leerkrachten aan het woord over hun ervaringen met ouders in verband met meertaligheid op school (6.3.2.3). We eindigen met een samenvatting van de bevindingen (6.3.2.4).

6.3.2.1 Opvattingen van ouders over wenselijkheid van thuis taal op school

Wanneer ouders de vraag wordt gesteld of zij het wenselijk vinden dat hun kinderen lessen in de thuis taal volgen op school (los van het feit of dit al dan niet op school wordt georganiseerd), antwoorden de meeste ouders positief bij de bevraging in 2009 en meer verdeeld in 2012. Bij de eindmeting uit een aantal ouders hun twijfels over de wenselijkheid van lessen in de thuis taal op school. Een groep ouders blijft hiervan overtuigd: de meesten onder hen gaven ook drie jaar geleden aan voorstander te zijn van lessen in de thuis taal. Er zijn acht ouders die hun mening na drie jaar herzien: zij vinden lessen in de thuis taal niet meer wenselijk, twee ouders twijfelen (zie Tabel 6.3-VI).

De groep ouders die lessen in de thuis taal op school niet wenselijk vindt, is dus in de loop van het project toegenomen. We kunnen echter niet hard maken dat deze evolutie te wijten is aan het Thuis taalproject. Bij de acht ouders die aanvankelijk thuis taalonderwijs wenselijk vonden en nadien niet meer, zijn zowel ouders van de controleschool (3), van de A-scholen (3) als van de AB-scholen (2). De redenen waarom ouders thuis taalonderwijs niet wenselijk vinden zijn, zoals blijkt uit wat hierna komt, breder dan enkel en alleen mogelijk minder positieve ervaringen met het Thuis taalproject.

Tabel 6.3-VI Kruistabel 'Lessen thuis taal wenselijk op school' 2009 – 2012 ($n = 28$, $missing = 2$)

		Lessen thuis taal wenselijk 2012			Totaal
		J	N	W	
Lessen thuis taal wenselijk 2009	Ja	12	8	2	22
	Nee	1	3	0	4
	Weet niet	0	2	0	2
Totaal		13	13	2	28

De vraag naar wenselijkheid van thuis taalonderwijs kan op verschillende manier worden geïnterpreteerd door de respondenten. Er is bij de vraagstelling geen onderscheid gemaakt tussen lessen *in* de thuis taal (tweetalig onderwijs) en lessen *van* de thuis taal (moedertaalonderwijs). Bovendien kan het gaan om lessen binnen of buiten het schoolse curriculum (bv. OETC-lessen). Dit blijkt ook uit de redenen die ouders opgeven om hun keuze te verantwoorden. Een aantal ouders vindt buitenschools onderwijs in de thuis taal wenselijk (naschools of privé), terwijl anderen het als wenselijk zien dat hun kinderen onderwijs in de eigen taal binnen de school krijgen. Sommige ouders verwijzen naar hun eigen ervaringen met het OETC. Een aantal ouders verbindt thuis taalonderwijs ook nadrukkelijk met het leren van cultuur en (islamitische) godsdienst.

'Later misschien kunnen ze lessen in Urdu volgen. Ze kunnen het leren in een centrum waar ze taallessen geven.' (ouder De Bever, INT2)

'Taallessen Turks vind ik niet nodig. Maar één uur in de week les over de Turkse geschiedenis, cultuur en de feesten zou wel goed zijn.' [zoals het OETC vroeger]' (ouder De Bever, INT2)

'Lessen in de thuis taal niet, islamlessen wel.' (ouder controleschool, INT2)

De redenen waarom ouders thuistaalonderwijs verkiezen, zijn divers: zij willen dat hun kinderen de moedertaal beter leren beheersen zodat ze ook schriftelijk kunnen communiceren in de eigen taal en/of vinden het belangrijk dat de kinderen op een correcte manier de moedertaal leren spreken en beter vertrouwd raken met de standaardtaal.

'Dat ze ook goed Turks leren. Wij hebben dat nog geleerd vroeger op school.' (ouder controleschool, INT2)

'Mooi Turks leren' (ouder De Bever, INT2)

'Hij kan Turks spreken. Maar lezen en schrijven in het Turks is even belangrijk. Bijvoorbeeld om de krant te kunnen lezen. Hij kan niet goed Turks op de televisie volgen. Maar hij is nog jong en hij heeft al een basis.' (ouder De Otter, INT2)

Ouders die thuistaalonderwijs niet wenselijk vinden, geven onder andere aan dat een kind de moedertaal evengoed thuis kan leren. Hiermee verbonden speelt de idee dat de tijd die aan thuistaal wordt besteed op school, verloren tijd is voor het Nederlands.

'Enkel Nederlands op school. Wij kunnen onze kinderen zelf wel Arabisch leren.' (ouder De Marmot, INT1)

'Zo veel tijd besteden aan Turks op school zal een negatief effect hebben op het leren spreken van Nederlands.' (ouder De Eekhoorn, INT1)

'Ze moeten studeren in het Nederlands, niet in het Turks. Soms zegt men: ze gaat wel Nederlands leren, ze is nog klein. Dat vind ik niet: zo vroeg mogelijk is beter.' (ouder controleschool, INT1)

Enkele ouders uit De Otter en De Eekhoorn verwijzen bij de tweede bevraging expliciet naar Doelstelling B van het Thuistaalproject. Een aantal ouders zegt bewust niet voor Doelstelling B te hebben gekozen uit schrik dat kinderen de twee talen zouden verwarren.

'Ik stuur [mijn kind] niet naar Turkse les, anders verwacht hij Nederlands en Turks.' (ouder De Otter, INT2)

'[Reden om niet voor de Turkse alfabetisering te kiezen] Ik was bang dat ze in de war zou geraken. Ik wou dat ze liever eerst het Nederlands goed onder de knie had. Ze moest eerst een goede basis in het Nederlands hebben.' (ouder De Otter, INT2)

Bij ouders die erin toestemden om hun kind Turkse alfa-lessen te laten volgen, leven verschillende opvattingen bij de eindmeting. Eén ouder van De Otter uit haar ontgoocheling omdat de overschakeling van het Turks naar het Nederlands moeizaam is verlopen bij haar zoon. Deze ouder suggereert dat mogelijk andere (cognitieve) problemen bij haar kind aan de basis liggen voor deze ontwikkeling. Twee andere ouders, één van De Otter en één van De Eekhoorn, blikken tevreden terug op de alfabetiseringslessen in het Turks, maar één ouder benadrukt dat zij nu graag ziet dat de school prioriteit geeft aan het Nederlands.

'Er was de belofte 'het zal goed gaan' maar de overschakeling naar Nederlands is slecht gegaan bij [mijn kind]. Hij is geblokkeerd.' (ouder De Otter, INT2)

'[Mijn kind] was tevreden: hij kon lezen en schrijven in het Turks. De overgang naar Nederlands ging rap.' (ouder De Otter, INT2)

'Ik denk dat het voldoende is. Ze moeten nu vooral aandacht besteden aan haar Nederlands en andere lessen.' (ouder De Eekhoorn, INT2)

6.3.2.2 Opvattingen van ouders over wenselijk talenbeleid op school

a) Wenselijk talenbeleid op school

'Moet de school strenge of soepele regels hanteren met betrekking tot het gebruik van de thuistaal op school?' is een volgende vraag die werd voorgelegd aan ouders. Indien deze vraag voor de ouder in kwestie niet duidelijk was, werd een voorbeeld gegeven, bijvoorbeeld dat het gebruik van de thuistaal wordt toegelaten of verboden op school, dat er altijd Nederlands moet gesproken worden op school.

Tabel 6.3-VII Kruistabel 'Wenselijk talenbeleid op school' 2009 - 2012 ($n = 30$)

2009	2012	Streng	Soepel	Maakt niet uit	Weet niet	Totaal
Streng		7	-	1	-	8
Soepel		5	8	1	1	15
Maakt niet uit		2	3	-	-	5
Weet niet		1	1	-	-	2
Totaal		15	12	2	1	30

Uit bovenstaande Tabel 6.3-VII blijkt dat de helft van de ouders in 2009 (15/30) voorstander is van soepele regels voor het taalgebruik op school. Slechts 8 op 30 ouders vinden dat de school beter wat strenger omgaat met thuis talen op school. In 2012 zijn er meer ouders (15/30) die vinden dat de school beter strengere regels hanteert voor het taalgebruik op school: een aantal onder hen heeft zijn mening op dat vlak herzien en vindt dat de school gerust strenger mag zijn. Iets minder dan de helft (12/30) vindt nog steeds dat de school een soepel beleid moet voeren ten aanzien van meertaligheid. Uit de cijfers kunnen we voorzichtig concluderen dat ouders in de loop van het Thuis taalproject een meer uitgesproken mening formuleren ten aanzien van het talenbeleid op school.

Mogelijk speelt de leeftijd van de kinderen en de overgang van het kleuteronderwijs naar het lager onderwijs een rol bij deze verschuiving: veel ouders vinden namelijk dat de school voldoende aandacht moet geven aan het Nederlands (zie ook 6.3.1.3). Bij de eerste bevraging stipt één ouder expliciet aan dat aan dat regels strenger mogen worden vanaf het moment dat kinderen in de derde kleuterklas en in het eerste leerjaar zitten.

Op de vraag of scholen kinderen mogen straffen indien ze op school de thuistaal spreken, zijn de meeste ouders het niet eens. Van de 15 ouders die een streng beleid voorstaan, zijn er 5 die een straffend optreden vragen. Van de 12 ouders die voor een soepel beleid zijn, zijn er 3 ouders die vinden dat er mag gestraft worden. We vinden geen noemenswaardige verschillen tussen de ouders van de verschillende scholen als het aankomt op gewenste gestrengheid van taalregels op school of het straffen op school. De aantallen zijn bovendien te klein om hierover uitspraken te doen.

b) Kennis van ouders over het talenbeleid op school

Wanneer ouders geconfronteerd worden met de vraag hoe het talenbeleid in de school van hun kind er dan wel uitziet, geven ouders blijk van een gefragmenteerde kennis ter zake. Voor de helft van de geïnterviewde ouders van de projectscholen (13/25) is de thuistaal niet toegelaten *in* maar wel *buiten* de klas (in de gang, op de speelplaats) (zie Tabel 6.3-VIII). Vier ouders denken dat de school van hun kind nergens de thuistaal toelaat, noch in noch buiten de klas. Slechts drie ouders zien dat de school van hun kind een open talenbeleid voert, waarbij de thuistaal ook in de klas een plaats krijgt. Ouders van de projectscholen blijken dus weinig op de hoogte te zijn van de heersende regels rond taalgebruik op school. In de controleschool geven 4 van de 5 bevroegde ouders aan dat de school een strikt talenbeleid voert, wat overeenkomt met de realiteit.

Tabel 6.3-VIII Frequentietabel 'Talenbeleid op school' 2012 ($n=30$)

	Projectscholen	Controleschool	Totaal
Open talenbeleid (thuistaal overall op school)	3	0	3
Gematigd talenbeleid (Nederlands in klas/ thuistaal buiten klas)	13	1	14
Strikt talenbeleid (thuistaal nergens op school)	4	4	8
? (onzeker, weet niet, missing)	5	0	5
Totaal	25	5	30

We moeten uiteraard voorzichtig zijn om deze tendens te veralgemenen gezien het hier om een zeer beperkte groep van ouders gaat. Toch vinden we een aantal mogelijke verklaringen voor het feit dat ouders over het taalgebruik op school geen realistisch beeld hebben. Eén van de mogelijke verklaringen ligt in het feit dat de meeste ouders minder op school en in de klas komen eenmaal de kinderen naar de lagere school gaan (nog los van het feit dat zij dit kunnen doen) en indien zij op school komen, blijft het voor een ouder nog moeilijk om in te schatten hoe het er in de klas aan toe gaat. In de vier projectscholen worden inloopmomenten georganiseerd in de kleuterklassen; in de lagere-schoolklassen gebeurt dit veeleer sporadisch. Ouders moeten zich bijgevolg baseren op wat ze nu en dan opmerken op de speelplaats, op wat hun kind over school vertelt, of op wat zij van de brugfiguur, de leerkrachten of andere onderwijsmensen opvangen bij een bezoek aan de school (oudercontact, infomoment zie ook 6.4). Verder is het niet ondenkbaar dat opvattingen van ouders over het talenbeleid van de school beïnvloed zijn door de heersende opvattingen in de samenleving: de idee dat scholen het best uitsluitend het Nederlands promoten is maatschappelijk gezien gemeengoed. Enkele uitspraken van ouders over de regels op school:

'Als ze spelen kan de thuistaal wel. In de klas zou het niet mogen. Ik ben wel niet op de hoogte van de regel in de klas. [Mijn kind] spreekt wel Turks in de klas als ik haar achterlaat.' (ouder De Otter, INT2)

'Als hij iets niet begrijpt, mag hij Turks spreken in klas.' (ouder De Bever, INT2)

'Binnen de school mag ze geen andere talen spreken, enkel het Nederlands. Misschien praten de kinderen wel hun taal maar eigenlijk krijgen ze daar geen toestemming voor.' (ouder De Bever, INT2)

'Als ze alleen zijn [= alleen onder Turken], mogen ze Turks spreken. In groep moeten ze Nederlands praten.' (ouder De Marmot, INT2)

'Ze mag van mij geen Turks spreken in de klas.' (ouder controleschool, INT2)

De meeste ouders van de projectscholen hebben in de loop van het Thuis taalproject geen veranderingen gezien in de gehanteerde taalregels op school. Van de zes ouders die wel een aanpassing van de taalregels op school signaleren, zijn er vier ouders van De Bever en twee ouders van De Marmot. De ouders van De Otter en De Eekhoorn geven eensgezind aan dat de regels niet zijn veranderd. Idem dito voor de ouders van de controleschool: zij zijn het er ook unaniem over eens dat het talenbeleid op de school niet is veranderd in de loop van de voorbije drie jaar.

Tot twee, drie jaar geleden was er een verbod om de eigen taal te spreken tijdens de pauze. Maar nu mag het wel en vind ik het een goed idee. (ouder De Bever, INT2)

6.3.2.3 Opvattingen van ouders over de effecten van meertaligheid op school

We legden de ouders een aantal vragen voor waarin we peilden naar hun opvattingen over de rol van thuis taal op school en het effect dat dit teweeg kan brengen bij kinderen. De ouders konden hierop antwoorden met 'ja', 'nee', 'ik weet het niet' en hun antwoord staven. Over het algemeen bleken deze vragen vrij moeilijk te beantwoorden voor de ouders. Bij de eerste bevraging bleek al dat sommige ouders nooit eerder hadden stilgestaan bij vragen rond meertaligheid en onderwijs. Het aantal ontbrekende antwoorden en twijfelgevallen bij de tweede bevraging geeft eveneens aan dat ouders het moeilijk hebben met deze vragen. We merken over het algemeen weinig veranderingen in de opvattingen van ouders aangaande de rol van thuis taal op school.

a) Opvattingen van ouders over het effect van talenbeleid op het welbevinden van kinderen

Op de vraag *'Zal uw kind liever naar school gaan als het op school naast het Nederlands ook zijn eigen taal mag spreken (in de klas, de gang, de speelplaats)?'* antwoorden de ouders zowel bij de begin- als bij de eindmeting zeer gemengd. Sommigen vinden het toelaten van de thuis taal op school positief voor het welbevinden van de kinderen, anderen weten het niet of vinden niet dat dit een verschil maakt. Er is geen eenduidig verschil in mening tussen de ouders van de projectscholen en die van de controleschool.

Tabel 6.3-IX Frequentietabel 'Effect welbevinden door thuis taal spreken op school' 2009-2012 (n = 30)

	2009			2012		
	Project	Controle	Totaal	Project	Controle	Totaal
Missing	4	1	5	5	1	6
Ja	10	1	11	8	1	9
Nee	6	0	6	7	3	10
Weet niet	5	3	8	5	0	5
Totaal	25	5	30	25	5	30

Vraag 79a *Zal (uw kind) liever naar school gaan als het op school naast het Nederlands ook zijn eigen taal mag spreken (in de klas, gang, speelplaats)?*

Bij de ja-antwoorden geven ouders aan dat het gebruik van de thuis taal op school belangrijk is in de omgang met vriendjes. Sommige ouders benadrukken ook het feit dat kinderen zich dan vrij kunnen voelen. *'Het is goed voor het zelfvertrouwen en geluk van mijn kind'*, is een ander gehoorde uitspraak. Enkele ouders zeggen dat het voor hun kind goed is dat ze de eigen taal op school mogen spreken omdat ze zich op die manier beter kunnen uitdrukken. Dit is meer bepaald het geval voor anderstalige nieuwkomers of zeer jonge kinderen.

'Het heeft een psychologisch effect. Hij gaat zich niet vrij voelen als hij zijn eigen thuis taal niet mag spreken.' (ouder De Otter, INT2)

'Vroeger kon hij geen Nederlands. Moest hij ook geen Turks gekend hebben, dan zou het heel moeilijk geweest zijn voor hem.' (ouder De Otter, INT2)

Bij de nee-antwoorden stellen ouders dat hun kind gemotiveerd is om Nederlands te spreken of dat het kind het Nederlands gewoon is op school. Andere ouders zeggen dat de thuis taal voor hun kind geen voorwaarde is om zich goed te voelen op school of dat de omgang met vrienden bijvoorbeeld meer bepalend is voor het welbevinden van hun kind dan wel de taal die op school mag worden gebruikt. Voor nog anderen ligt het kind daar gewoonweg niet wakker van.

'Mijn kind staat daar niet bij stil.' (ouder De Bever, INT2)

b) Opvattingen van ouders over het effect van lessen in de thuis taal op het welbevinden van kinderen

'Zal uw kind liever naar school gaan als het op school naast lessen in het Nederlands ook lessen in zijn thuis taal krijgt?' Deze vraag heeft zowel betrekking op onderwijs van als in de thuis taal. Uit de antwoorden blijkt dat sommige ouders de vraag in de enge zin hebben geïnterpreteerd, namelijk of alfa-lessen in de thuis taal tot een groter welbevinden leiden. Ook bij deze vraag zijn de meningen onder ouders verdeeld.

Tabel 6.3-X Frequentietabel 'Effect Welbevinden door lessen in de thuis taal' 2009 – 2012 (n=30)

	2009			2012		
	Project	Controle	Totaal	Project	Controle	Totaal
Missing	10	0	10	5	1	6
Ja	4	2	6	9	2	11
Nee	4	0	4	5	1	6
Weet niet	7	3	10	6	1	7
Totaal	25	5	30	25	5	30

Vraag 80a *Zal (uw kind) liever naar school gaan als het op school naast lessen in het Nederlands ook lessen in zijn thuis taal krijgt?*

Eén derde van de bevroegde ouders (11/30) zegt bij de eindmeting dat hun kinderen lessen in de thuis taal heel leuk en motiverend zouden vinden (zie Tabel 6.3-X hierboven). Enkele ouders geven aan dat hun kinderen daar zelf naar vragen omdat de school het niet organiseert.

Bij ouders die vinden dat lessen in de thuis taal geen invloed hebben op het welbevinden van de kinderen (6/30), schuilt onderhuids mogelijk een negatieve attitude ten aanzien van lessen in de thuis taal (zie 6.3.2.1). Zij onderstrepen dat thuis taalonderwijs hun kinderen teveel in verwarring zou brengen en/of vinden dit geen wenselijke optie. De twijfelende ouders (7/30) sluiten zich hierbij aan of zeggen dat ze dat eerst bij hun kind zouden polsen of het wel degelijke thuis taallessen wil volgen.

Een aantal ouders spreekt zich naar aanleiding van deze vraag uit over de ervaring van hun kind met Doelstelling B. Voor de ene ouder was dat een positieve ervaring, voor de andere niet:

'[Mijn kind] is meer gemotiveerd. Sommige dingen verstaan ze niet in het Turks, ze vragen dan aan mij. Ik heb Turkse les gehad en ik kan vertalen in het Nederlands. Voor mij is dat niet moeilijk omdat de Turkse lessen mij geholpen hebben [doelt op OETC]: bij ons was dat tien uur per week. Maar hier was het weinig uren.' (ouder De Otter, INT2)

'[Mijn kind] heeft spijt van de Turkse les. Hij zegt: 'mama, het kan zijn dat ik daardoor een beetje achter ben'. Hij is mee met de klas maar hij moet vlotter leren lezen. Het kan zijn dat hij toch meer zou aangenomen hebben in het Nederlands zonder Turkse les. Hij kan alles in het Turks: die accenten. Het was moeilijk voor [mijn kind]. Turks is een moeilijke taal [s met/zonder accent, U/Ü]. Als hij terug naar de Nederlandse les ging, was dat moeilijk voor hem, om naar de Nederlandse taal over te gaan.' (ouder De Eekhoorn, INT2)

c) **Opvattingen van ouders over het effect van alfabetisering in de thuis taal op alfabetisering in het Nederlands**

Of alfabetisering in de thuis taal leidt tot beter leren lezen en schrijven in het Nederlands, daarvan zijn weinig ouders overtuigd.

Tabel 6.3-XI Frequentietabel 'Effect Lezen en schrijven in Nederlands door alfabetisering in de thuistaal' 2009 – 2012 ($n = 30$)

	2009			2012		
	Project	Controle	Totaal	Project	Controle	Totaal
missing	7	1	8	1	2	3
Ja	3	1	4	6	2	8
Nee	9	2	11	8	0	8
Weet niet	6	1	6	10	1	11
Totaal	25	5	30	25	5	30

Vraag 82a *Zal (uw kind) beter Nederlands leren lezen en schrijven als het ook in de thuistaal leert lezen en schrijven?*

De bovenstaande tabel (6.3-XI) laat zien dat bij de eindmeting meer ouders twijfelen over de voordelen van alfabetisering in de thuistaal dan bij de beginmeting (6/30 beginmeting, 11/30 eindmeting). Zij zeggen dat zij niet weten wat het effect is van alfabetisering in de thuistaal op de lees- en schrijfvaardigheid in het Nederlands. Opvallend is dat zeven van de elf ouders van De Otter of De Eekhoorn zijn. Het is niet uitgesloten dat deze ouders hun mening baseren op eventuele teleurstellingen die zij gedurende het Thuistaalproject konden ervaren. Dit valt af te leiden uit enkele uitspraken van ouders, die zeggen dat Doelstelling B bij hun kind niet heeft gewerkt, ook al moeten we omwille van de zeer geringe aantallen voorzichtig omspringen met veralgemeningen.

Onder de ouders die bij de eindmeting zeggen niet overtuigd te zijn van de voordelen van alfabetisering in de thuistaal (8/30) zijn er twee ouders van De Eekhoorn en zes ouders van De Marmot en De Bever. Bij deze laatste spelen andere overtuigingen of aannames mee, namelijk dat alfabetisering in de thuistaal kinderen zou verwarren of dat alfabetisering niet nodig is (zie hierboven). Andere ouders nemen hierin geen principiële stelling in of twijfelen. Voor heel wat is de vraag of alfabetisering in de moedertaal een effectieve aanpak kan betekenen, een moeilijke, soms verrassende vraag waar ze nog niet bij stilgestaan hebben en waar ze ook geen mening over hebben. Het principe is hen immers niet vertrouwd.

In vergelijking met de beginmeting geloven meer ouders bij de eindmeting dat de thuistaal een goede basis vormt voor het Nederlands (4/30 beginmeting, 8/30 eindmeting). Eén ouder wijst op de gelijkenissen tussen het Turkse en het Nederlandse alfabet; vijf andere ouders verwoorden het interdependentie-principe. Ze baseren zich hierbij onder andere op hun eigen ervaringen of de ervaringen van hun kind.

'Als een kind de ene taal goed kent, kan het ook naar de andere taal overbrengen.' (ouder De Otter, INT2)

'Als je één taal goed kent, dan is dat alleen maar te vertalen. Maar als je in het Turks alles verkeerd doet, als je dat vertaalt, is alles sowieso verkeerd.' (ouder De Bever, INT2)

'Het Arabisch is eigenlijk haar moedertaal. Als de kinderen de moedertaal niet goed beheersen, is het moeilijk om een tweede taal te leren. Het is beter de eigen taal machtig te zijn om te kunnen slagen in het leren van een andere taal.' (ouder De Bever, INT2)

'Ik denk dat het makkelijker is als je je eigen taal beheerst, om een andere taal te leren, ook om te vergelijken.' (ouder controleschool, INT2)

d) Opvattingen van ouders over het effect van een taalbadmodel op de Nederlandse taalvaardigheid

'Zal uw kind op school beter Nederlands leren als het op school enkel Nederlands hoort spreken en alleen in het Nederlands leert?' is de laatste vraag die we ouders voorlegden tijdens het interview.

Tabel 6.3-XII Frequentietabel 'Effect taalbadmodel' 2009 – 2012 (n = 30)

	2009			2012		
	Project	Controle	Totaal	Project	Controle	Totaal
missing	0	0	0	0	0	0
Ja	20	5	25	21	5	26
Nee	0	0	0	2	0	2
Weet niet	5	0	5	2	0	2
Totaal	25	5	30	25	5	30

Vraag 84a Zal (uw kind) op school beter Nederlands leren als het op school enkel Nederlands hoort en alleen in het Nederlands leert?

De grootste groep ouders (25/30 in 2009 en 26/30 in 2012) spreekt zich positief uit over een Nederlands taalbadmodel. We merken geen verschillen tussen de begin- en eindmeting, noch tussen de verschillende scholen. Dit staat in contrast met bovenstaande bevindingen, waar ouders zich ook positief uitlaten over meertaligheid op school. De meeste ouders gaan ermee akkoord dat hun kind beter Nederlands op school zal leren als het op school enkel Nederlands hoort en alleen in het Nederlands leert. In vergelijking met de andere uitspraken die aan ouders werden voorgelegd, zijn bij deze vraag opvallend weinig twijfelaars of ontbrekende antwoorden.

In de controleschool zijn alle ouders voorstander van een 'onderdompeling' in het Nederlands (zie Tabel 6.3-XII hierboven). Dit geldt ook voor de ouders die in 2012 van school zijn veranderd en niet meer in de projectscholen aanwezig zijn. In de projectscholen blijven de meeste ouders overtuigd van een taalbadmodel en zijn er slechts twee 'dissidenten' en twee ouders die twijfelen. We merken geen verschillen met de standpunten die ouders drie jaar geleden bij deze stelling aannamen.

Ouders, net zoals leerkrachten en leerlingen, zijn niet altijd warme voorstanders van meertaligheid. De voordelen van deze benadering zijn niet altijd duidelijk voor hen, gegeven het feit dat de bredere samenleving vaak georiënteerd is op eentaligheid. Ouders vragen zich af waarom scholen hun kinderen andere talen dan het Nederlands aanbieden (zie ook Agirdag, 2010).

Sommige ouders stellen zich passief op, laten de keuze voor meertalig onderwijs over aan de school ('de school weet het beter'). Of ouders zijn zich onvoldoende bewust van de beslissingen die de school neemt in haar beleid – of beter van de impact ervan.

e) Opmattingen van ouders over het Thuis taalproject

We vroegen de ouders die op de hoogte zijn van het Thuis taalproject in de school van hun kind, wat zij van het project vonden. Slechts een minderheid van de bevroegde ouders (10 van de 25) zegt te weten dat er op de school van zijn of haar kind een stedelijk project rond thuis talen loopt (zie ook 6.4). In Tabel 6.3-XIII hieronder lezen we dat 6 van de 10 ouders zich positief uitspreken over het project; 3 ouders zijn hierover negatief; één ouder spreekt zich hierover niet uit.

Tabel 6.3-XIII School deelname project evaluatie 2012

Missing	15
Zeer goed	2
goed	4
niet goed	2
spijtig	1
vergeten	1
Totaal	25

Op de vraag waarom men tevreden is over het Thuis taalproject geven ouders verschillende argumenten aan die hierboven al aan de orde kwamen: het belang van de moedertaal, de moedertaal als basis voor het Nederlands en als hulpmiddel bij het leren. Een greep uit een aantal reacties van geïnterviewde ouders:

'Ik vond dat goed. Ik weet dat uit eigen ervaring vroeger op school. Ik zou dat ook liever gehad hebben, die uitleg in het Turks. Het is bijvoorbeeld een goede hulp bij het rekenen, bij vraagstukken. Je moet eerst begrijpen waarover het gaat om het te kunnen.' (ouder De Otter, INT2)

'Ik denk dat als een kind de moedertaal niet goed beheerst het automatisch hetzelfde is met andere talen. De moedertaal is een belangrijke basis.' (ouder De Otter, INT2)

'Positief. Is wederzijds: weten meer over leerlingen en samenwerking met ouders. Bol draait aan twee kanten.' (ouder De Bever, INT2)

'Ik vind het goed. En ik hoop dat ze nog verdere stappen gaan nemen. Ze zouden bijvoorbeeld een uurtje per week Arabische les moeten organiseren om het Arabische alfabet en woordjes te kunnen leren.' (ouder De Bever, INT2)

'Het is belangrijk: eerst de moedertaal goed leren en dan het Nederlands. Als ge niet weet wat "???" is in het Turks, kunt ge niet onthouden wat dat in het Nederlands is.' (ex-ouder De Bever, INT2)

De ouders die niet tevreden zijn over het Thuis taalproject op de school van hun kind zeggen dat zij geen voorstander zijn van onderwijs in de thuis taal. Ook hier is de argumentatie divers: een ouder verwijst naar de moeilijke overschakeling van haar kind bij Doelstelling B, een andere ouder uit zijn afkeur voor teveel Turks op school, een andere ouder specificeert haar mening niet maar benadrukt op een ander moment in het interview het belang van het Nederlands.

'Ik had altijd twijfels.[Mijn kind] was altijd goed in de Turkse les, maar voor terug te schakelen naar Nederlands, dan zijn de problemen begonnen. Ik vind het een beetje raar: twee jaar, en nu terug naar Nederlands is moeilijk voor het kind. Had ik kunnen stoppen, dan had ik het gedaan. Ze gaan hier opgevoed worden, ze moeten een goede kennis Nederlands hebben. (...) Ik wil dit niet meer voor mijn jongere dochter. Vorige keer heb ik een beetje onder druk gekozen. Spijtig voor het eerste kind (van het gezin).' (ouder De Eekhoorn, INT2)

'Geen voorstander. Ik denk dat ze zich vanuit de overheid afvragen waarom onze kinderen niet vorderen in het Nederlands. De stad Gent wil bekijken hoe talen thuis worden gesproken enz.' (ouder De Bever, INT2)

'Ik vond het niet goed. Het is een verspilling van tijd en middelen. (...) Het is volledig verkeerd. De vrijheid om onder elkaar Turks te babbelen versterkt de neiging om altijd Turks te babbelen.' (ex-ouder De Bever, INT2)

6.3.2.4 Samenvatting

Hieronder geven we puntsgewijs de belangrijkste bevindingen omtrent de attitudes van de ouders ten aanzien van meertaligheid en onderwijs. De bevindingen zijn gebaseerd op de uitspraken van de beperkte groep ouders die we interviewden bij de begin- en eindmeting.

- Ouders zijn meer verdeeld over de wenselijkheid van lessen in de thuistaal dan aan het begin van het Thuistaalproject.
- Ongeveer de helft van de ouders vindt dat lessen in de thuistaal op school niet nodig zijn: zij geven aan dat de kinderen thuis al de thuistaal leren, vinden lessen in de thuistaal wenselijk buiten de school of buiten het curriculum (OETC-lessen) en/of hebben schrik dat lessen in twee talen verwarrend zouden zijn voor de kinderen.
- De andere helft van de ouders blijft voorstander van lessen in de thuistaal, omdat zij willen dat hun kinderen de moedertaal beter leren beheersen zodat ze ook schriftelijk kunnen communiceren in de eigen taal en/of vinden het belangrijk dat de kinderen op een correcte manier de moedertaal leren spreken.
- Ouders hebben een gefragmenteerde kennis over het talenbeleid op de school van hun kinderen. Ze zijn weinig op de hoogte van de heersende regels rond het taalgebruik in de klas. Voor de helft van de geïnterviewde ouders van de projectscholen is de thuistaal niet toegelaten *in* maar wel *buiten* de klas (in de gang, op de speelplaats).
- De meeste van de ouders van de projectscholen hebben in de loop van het Thuistaalproject geen veranderingen gezien in de gehanteerde taalregels op school. Er zijn verschillen tussen scholen, maar de aantallen zijn te klein om hierover algemene uitspraken te doen.
- De meningen van ouders over het effect van een open talenbeleid op school en lessen in de thuistaal op school op het welbevinden van de kinderen zijn gemengd: er zijn zowel voor- als tegenstanders.
- Slechts een minderheid van de ouder is overtuigd dat alfabetisering in de thuistaal leidt tot beter leren lezen en schrijven in het Nederlands. De meeste ouders twijfelen hierover of zeggen dit niet te weten. Dit blijft nagenoeg ongewijzigd doorheen het project.

- Ouders blijven grote voorstanders van het taalbadmodel (enkel Nederlands). We merken geen verschillen tussen de begin- en eindmeting, noch tussen de verschillende scholen.
- Slechts een minderheid van de bevroegde ouders (10 van de 25) zegt te weten dat er op de school van zijn of haar kind een stedelijk project rond thuistalen loopt. Ouders die zich positief uitspreken over het project (6/10) benadrukken het belang van de moedertaal, de moedertaal als basis voor het Nederlands en als hulpmiddel bij het leren.

6.3.3 Percepties van leerkrachten over de attitudes van ouders

6.3.3.1 Meer twijfels over Doelstelling B dan Doelstelling A

Ook leerkrachten en andere schoolactoren ondervinden dat ouders op een zeer verscheiden manier op het Thuis taalproject reageren. Er zijn voor- en tegenstanders, en er zijn ouders die veeleer onverschillig reageren, mogelijk ingegeven vanuit een sterk vertrouwen in de expertise van de school. Eén directie getuigt:

'We hebben al een paar keer ouders bevroegd en de reacties blijven gevarieerd. Je blijft ouders hebben die tegen het gebruik van thuis taal op school zijn en die vinden dat hun kinderen naar school komen om Nederlands te leren. De grootste groep staat er positief tegenover. Je hebt dan nog een derde groep die vooral vertrouwen heeft in de school en ervan uitgaat dat het wel goed zal zijn als de school dat ook vindt.' (directie De Bever) (Gielen et al., 2012)

Over het algemeen zeggen de geïnterviewde onderwijzers dat ouders vrij positief staan ten opzichte van Doelstelling A, maar dat ouders meer twijfels hebben over Doelstelling B. Vooral de schrik dat hun kind onvoldoende Nederlands zou leren, maakt volgens hen dat sommige ouders minder positief staan ten aanzien van Doelstelling B.

'Doelstelling A was voor iedereen oké. Daar is geen twijfel over. Ook als je een opdracht uitlegt in de klas in de eigen taal, omdat ze het beter zouden kunnen begrijpen. Dat werd als heel positief [gezien]. Maar het isolement van die zes maanden eruit te halen [Doelstelling B], dat werd eigenlijk vanmorgen door de twaalf moeders niet als positief ervaren. Daar hadden ze wel hun twijfels bij. En zo toch ook wel de resultaten afwachten van 'haalt dat dan iets uit'. Eigenlijk vonden ze dat niet zo goed.' (brugfiguur De Otter, INT2)

'Er waren wel ouders bijvoorbeeld die in het begin twijfelden. Ze denken altijd hetzelfde probleem: hun Nederlands gaat niet vooruitgaan.' (Turkse leerkracht De Eekhoorn)

Ouders wisten in begin niet zo goed wat ze mochten verwachten van Doelstelling B. Dit heeft ook geleid tot onzekerheid en twijfels, aldus een brugfiguur van De Otter.

'Op zich vind ik dat ook wel moeilijk. Mensen hebben geen enkel referentiekader. Als ge oudere kinderen hebt, dan kunt ge wel zien hoe dat geweest is. Maar als dat uw eerste kind is, maakt ge u inderdaad daar wel zorgen over. We zeggen altijd Nederlands is belangrijk. En ook als ge inschrijvingen doet, mensen het eerste wat ze zeggen. Wat vindt ge belangrijk aan de school? Dat ze

Nederlands leren, dat ze hier Nederlands gaan praten. Dat is een heel grote bekommernis.'
(brugfiguur De Otter, INT2)

De mate waarin de ervaring met Doelstelling B een succeservaring is geweest voor hun kind lijkt bepalend te zijn voor de manier waarop ouders, die erin toestemden om hun kind de lessen in het Turks te laten volgen, terugblikken op Doelstelling B. Wie tevreden is over het verloop van de lessen ontluikende geletterdheid en alfabetisering bij de Turkse leerkracht, ziet daar ook het nut en de voordelen van in, zeker op het vlak van beheersing van de moedertaal bij hun kind.

'Sommige ouders zien nu de voordelen in van het project. We merken dat ouders heel fier zijn als hun kind de eerste is die mag overstappen van de Turkse alfabetiseringsklas naar de Nederlandse [in De Eekhoorn gebeurt dit op maat van het kind]. En de ouders zeggen dan onmiddellijk: 'Dat komt omdat ze eerst hebben leren lezen in de thuistaal'. En dan denk ik: 'Chapeau, die ouders zeggen dat zelf!' Vroeger moesten wij dat zelf als argument gebruiken en nu gebruiken ze het zelf. Soms komen ouders bij mij om te vertellen dat hun kind eerst in het Turks heeft leren lezen en nu overal waar hij lettertjes ziet, woorden probeert te lezen. En dit ook in het Nederlands. De ouders staan vol bewondering en verwondering want ze denken in het begin dat hun kind alleen maar woorden in het Turks zal kunnen lezen. Ik zeg ook altijd dat ze hun kind moeten blijven aanmoedigen.' (directie De Eekhoorn, geciteerd in Gielen et al., 2012)

'Ouders geven positieve reacties: 'Amai, mijn dochter kent al de dagen van de week in het Turks!' Dat zijn begrippen die hen niet worden aangeleerd thuis. De thuistaal is totaal anders dan de schooltaal die kinderen leren.' (Turkse leerkracht De Otter en De Eekhoorn; in Gielen et al., 2012)

De bekommernis om het Nederlands is gemeengoed van alle ouders, en zeker niet alleen van de meertalige ouders op school. Vlaamse ouders maken zich dezelfde bedenkingen.

'Dat was één van de eerste bedenkingen als mensen individueel naar hier kwamen van hoe zit dat met de thuistaal van mijn kind? Inderdaad een terechte vraag zoals elke Bulgaarse of Turkse ouder dat zegt op een inschrijving. Wat is uw bezorgdheid naar de school toe? Ah, Nederlands leren! Dat is het belangrijkste voor hen. Voor die Vlaamse ouders is dat eigenlijk niet anders. Maar die dingen van gaan ze niet te veel Turks horen? En ik zeg ook van gaan ze met Turkse woorden naar huis komen? 't Zal wel zijn. Als ge dat echt als een drempel ziet voor u, dan is dit geen school voor u. Ik zeg altijd, als uw kind de woensdagmiddag buiten speelt op straat, dan gaat hij ook Turks horen. 't Is niet anders.'
(brugfiguur De Otter, INT2)

6.3.3.2 Talenbeleid van school geen reden om te veranderen van school

Het Thuistaalproject heeft niet geleid tot een zogenaamde 'zwarte vlucht'. Hoogstens zijn in de loop van het project in elke school een aantal ouders weggegaan met de nodige bedenkingen over het project, maar bij de verandering van school speelden ook andere, vaak praktische redenen mee. Dat het niet een 100% positief verhaal is, blijkt ook uit de interviews met ouders. De meeste ouders blijven geloven dat een volledige 'onderdompeling' in het Nederlands de beste garantie vormt om goed Nederlands te leren.

'Ik weet wel dat er een mama hiernaast zijn ze verhuisd, naar een andere school gegaan en zij heeft het onderwerp van de thuistaal aangebracht maar ik denk dat het eigenlijk meer voor de bouw was. [een excuus] Ik denk ook niet dat ze daar echt zo nadelen kunnen in zien, die thuistaal, als ouder. Pas op, in het begin ik dat wel begrijpen van oei oei ons kind moet naar school komen om Nederlands te leren, maar ik denk dat ze dat nu wel ook doorhebben dat dat niet zo is. Dat ze niet minder Nederlands leren doordat ze hun thuistaal mogen spreken.' (leerkracht KO, De Marmot)

'Ik denk dat er heel wat mama's zijn ook als het gaat over de mama's die we hier op school hebben, [die] hun kinderen naar De Otter sturen, dat ze eigenlijk denken van Nederlands staat voorop (...) maar als ik het heb over andere mama's die hun kinderen naar een andere school sturen buiten deze concentratiescholen, dan hebben ze het idee van éérst het Nederlands, daarna de moedertaal.' (leerkracht LO, De Otter)

Voor enkele ouders is het open taalbeleid in de school van hun kind dan weer een reden geweest om terug te keren naar de school nadat zij van school waren veranderd. De brugfiguur in De Marmot vertelt hoe een Albanese mama is teruggekomen omdat haar kinderen niet graag in de andere school zaten: de kinderen sloten zich af en hun Nederlands ging achteruit, terwijl de betrokken ouder net omwille van het Nederlands een andere school voor haar kinderen had gekozen. Een gelijkaardige ervaring heeft de directie van De Eekhoorn: een mama vond het niveau van het Nederlands op school niet hoog genoeg en zocht een andere school voor haar kind, maar kwam van een kale reis terug.

'Één van de eerste afspraken die de directie [van de andere school] daar op tafel legde was: 'bij ons wordt er geen Turks gesproken. Wij dulden dat niet op de speelplaats.' Dan is ze heel snel teruggekeerd en heeft ze aan mij gevraagd: wil jij met die directie contact opnemen want ik durf niet gaan zeggen dat ik niet naar die school wil komen en dat dat eigenlijk daarom is.' (directie De Eekhoorn, INT2)

6.3.3.3 Samenvatting

De geïnterviewde leerkrachten en andere schoolactoren bevestigen grotendeels het beeld dat naar boven komt uit de ouderinterviews. Zij ervaren dat ouders verdeeld reageren op de veranderingen in het talenbeleid op school en het taalgebruik in de klas naar aanleiding van het Thuis taalproject: er zijn zowel positieve als negatieve reacties van ouders. In de AB-scholen signaleren de onderwijzers dat ouders meer twijfels hebben over Doelstelling B dan over Doelstelling A, vooral vanuit de bezorgdheid dat hun kinderen onvoldoende Nederlands zouden leren. Het Thuis taalproject is voor de meeste ouders evenwel geen reden om de kinderen van school te halen.

6.4 Ouderbetrokkenheid op school

Een tweede onderzoeksvraag met betrekking tot ouders is de vraag of het Thuis taalproject een impact heeft gehad op de communicatie tussen school en ouders en op de ouderbetrokkenheid in de scholen.

Onderzoeksvraag 6.2

Welk impact heeft het Thuis taalproject gehad op de communicatie tussen school en ouders en de ouderbetrokkenheid in de scholen?

Ouderbetrokkenheid is een multidimensioneel begrip en kent verschillende gradaties (Deboutte, 2004; Samaey, 2006; Samaey & Vettenburg, 2007; Drijkoningen, 2012). Zo kan ouderbetrokkenheid zich manifesteren thuis (bv. door kinderen te begeleiden bij huiswerk) en op school (bv. door deel te nemen aan activiteiten op school). Grosso modo kan men een onderscheid maken tussen vier gradaties van ouderbetrokkenheid, die zowel vanuit de kant van de ouders als vanuit de school kunnen worden ingevuld (Drijkoningen, 2012):

- 1) informatie geven en informatie van de 'andere partij' benutten
- 2) kind thuis helpen versus ouders begeleiden en ondersteunen bij het thuis helpen van hun kind
- 3) meedoen op school versus ouders actief bij activiteiten op school en in de klas betrekken
- 4) meedoen op beleidsniveaus versus ouders als partners op het beleidsniveau betrekken.

In de loop van het Thuis taalproject hebben de projectscholen allerlei initiatieven genomen om met ouders te communiceren over hun visie op meertaligheid en hun talenbeleid. Er zijn ook allerlei initiatieven genomen om ouders te betrekken bij school- en klasactiviteiten waarbij thuis talen een rol spelen (zie Hoofdstuk 5). In dit onderdeel willen we nagaan in welke mate ouders zich betrokken voelden bij de specifieke initiatieven in de school rond het Thuis taalproject en of het Thuis taalproject ook een invloed had op de ruimere betrokkenheid van ouders op school en in de klas. We zullen stilstaan bij de eerste drie dimensies van ouderbetrokkenheid (communicatie, begeleiding bij huiswerk, betrokkenheid bij klas- en schoolactiviteiten) en dit vooral invullen vanuit het perspectief van de leerkrachten (op basis van de observaties, interviews en bevraging), waar mogelijk aangevuld met het perspectief van de ouders (op basis van de ouderinterviews). De beleidsmatige ouderbetrokkenheid (4e niveau) was veel minder een aandachtspunt binnen het Thuis taalproject en hiernaar is niet expliciet gevraagd in de interviews.

6.4.1 Communicatie tussen school en ouders

We bekijken eerst hoe de leerkrachten de communicatie met ouders ervaren: we doen dit aan de hand van een beknopte bespreking van de resultaten uit de leerkrachtvragenlijst (6.4.1.1) en de bevindingen uit de observaties en interviews met leerkrachten (6.4.1.2). Vervolgens staan we ook stil bij enkele bevindingen van ouders, gebaseerd op de ouderinterviews (6.4.1.3).

6.4.1.1 Percepties van leerkrachten over communicatie met ouders: kwantitatieve peiling

Zoals al in Hoofdstuk 4 (4.1.1) aangegeven, is in de leerkrachtvragenlijst gevraagd naar de effecten van het Thuis taalproject op de communicatie met ouders. We geven hier kort samengevat de belangrijkste tendensen weer:

- Het effect van het Thuis taalproject op de communicatie met ouders blijkt matig te zijn: bijna de helft van de leerkrachten (34 op 78) gaat akkoord of volledig akkoord met de stelling dat de communicatie met ouders doorheen het Thuis taalproject is verbeterd. Een groot deel twijfelt of heeft hierover geen mening (30 op 78). Slechts 14 leerkrachten gaan niet akkoord met deze stelling (zie ook Tabel 4.7 en 4.8, Hoofdstuk 4).
- Leerkrachten van het kleuteronderwijs vinden duidelijk meer dan de leerkrachten lager onderwijs dat het Thuis taalproject de communicatie met ouders heeft verbeterd: 15 van de 29 leerkrachten kleuteronderwijs zegt dat de communicatie met ouders is verbeterd, tegenover 15 van de 41 leerkrachten lager onderwijs. In het kleuteronderwijs gaan slechts 3 leerkrachten niet akkoord met de stelling dat het project een positief effect heeft op de communicatie met ouders, in het lager onderwijs zijn dat 10 leerkrachten (zie ook Tabel 4.10, Hoofdstuk 4).
- In De Eekhoorn en in De Bever zijn de leerkrachten het meest positief over het effect van het project op de communicatie met ouders (9 op 14 leerkrachten in De Eekhoorn, 14 op 28 in De Bever). In De Otter en De Marmot antwoordt slechts een minderheid van de leerkrachten dat ze een verbetering zien in de communicatie met ouders onder invloed van het project. Opvallend is het relatief groot aantal leerkrachten van De Otter dat hierop een neutraal antwoord geeft (zie ook Tabel 4.12, Hoofdstuk 4).

Mogelijke verklaringen voor de verschillen tussen scholen vinden we deels op basis van de bevindingen in Hoofdstuk 5, hoewel we uiteraard voorzichtig moeten zijn om algemene conclusies te trekken. Een mogelijke verklaring is dat op De Otter al voor het Thuis taalproject van start ging, een zeer goed uitgebouwde ouderwerking bestond waarbij de thuis taal in de communicatie met ouders een belangrijk aandachtspunt was (o.a. door de inzet van tolken, organisatie van OETC-lessen, de brugfiguren): het project heeft misschien daarom weinig veranderingen teweeggebracht op dat vlak. In De Bever is daarentegen gedurende het project veel ingezet op communicatie met ouders (bv. met babbelmomenten en praatgroepen rond de vijf taalattitudes) omdat het Thuis taalproject geleid heeft tot een ommekeer in de visie en het beleid van de school inzake thuis talen: in die zin was het cruciaal om ook bij de ouders een draagvlak te creëren. De Eekhoorn is een relatief nieuwe school waar ouderbetrokkenheid aanvankelijk minder prioritair was op schoolniveau (niet noodzakelijk op klasniveau), maar waarrond gaandeweg, in het kader van en parallel aan het Thuis taalproject, initiatieven naar ouders zijn genomen. In De Marmot is het moeilijk om algemene conclusies te trekken gezien het beperkte aantal leerkrachten dat de vragenlijst invulde.

6.4.1.2 Percepties leerkrachten over communicatie met ouders: kwalitatieve peiling

Ter aanvulling op de bovenstaande bevindingen halen we ook uit de interviews met leerkrachten dat het Thuis taalproject zeker in het kleuteronderwijs gezorgd heeft voor een betere communicatie met ouders. Duidelijk is dat niet enkel het Thuis taalproject heeft bijgedragen tot een verbeterde communicatie en dat ook andere initiatieven, die losstaan van het Thuis taalproject (maar soms parallel met het project werden ingevoerd) een invloed hebben gehad op de communicatie tussen school en ouders. Waar een open communicatie met ouders bestaat, krijgt ook de thuis taal automatisch een plek.

a) Informele contacten

Zo is bijvoorbeeld de organisatie van inloopmomenten in de kleuterklassen een factor die zorgt voor een open communicatie met ouders. Het feit dat de communicatie met ouders in De Bever en De Marmot nu ook in de eigen taal mogelijk is, maakt dat de drempel naar de school voor sommige ouders minder groot is geworden. In De Marmot konden we bijvoorbeeld observeren hoe de Turkse taalassistent hierin een rol kon opnemen als vertaler-tolk naar de ouders toe. Ouders vertalen ook voor elkaar en kunnen op een onthaalmoment ook hun kind in de thuistaal op weg helpen met een opdracht. Een kleuterleidster van De Bever vertelt hierover het volgende:

'Vroeger was de communicatie met ouders enkel in het Nederlands. [De brugfiguur] is nu het tweede jaar voltijds op school als brugfiguur: als ze iets moet uitleggen aan Arabische ouders, probeert ze dat met handen en voeten; ze kan tolken in het Turks. (...) Als je iets wil vertellen over het kind en je krijgt het niet gezegd tegen de ouder: dat is frustrerend. Nu proberen we op allerlei manieren [te communiceren met ouders], we trekken ons uit de slag. Er is nu sinds twee jaar open onthaal: ouders mogen een half uur lang met de kinderen in de klas blijven. Het contact met ouders is daardoor verbeterd. Bv. [een kind] begrijpt mij heel moeilijk; mama ondervindt dat er een probleem is met zijn ontwikkeling: mama blijft vaak van 8.10 uur tot 8.45 uur om te werken of te spelen. Als er een probleem is met een opdracht, bv. kleuren met legende, legt mama het aan hem uit tot hij het snapt. Er is veel meer samenwerking. Open onthaal kwam er naar aanleiding van te laat komen op school. Nu zijn er geen toezichten op de speelplaats, wel in de klas. (...) Het open onthaal is een moment waarop ik kan polsen hoe het met de kinderen gaat, je kan beter inspelen op de kinderen, eens rustig luisteren hoe het gaat. In de kring durven kinderen niet altijd. Onthaal is een rijk moment. In de kring kan je dan starten met het onderwerp dat je gepland hebt.' (leerkracht KO, De Bever, INT1)

Het inloopmoment biedt leerkrachten eveneens de mogelijkheid om ouders actiever bij het klasgebeuren te betrekken en daarbij de thuistalen in te zetten. Een mooi voorbeeld hiervan vinden we in de tweede en derde kleuterklas van De Otter (vestiging), waar de kleuterjuf het inloopmoment benut om ouders te betrekken bij het samenstellen van een woordenboek in verschillende talen. Volgens de brugfiguur van deze vestiging geeft dat ouders én kinderen een heel goed gevoel. Het voorbeeld van het woordenboek staat beschreven in Hoofdstuk 4 (4.1.2.1). Een fotoboek in de klas blijkt eveneens een krachtig middel te zijn om ouders aan te zetten om over het klasgebeuren aan te praat te gaan met hun kinderen. Tevens biedt het de leerkracht mogelijkheden om in te pikken op interacties tussen ouders en kinderen.

'Wij hebben veel communicatie met ons ouders. (...) Ik heb 's morgens een 'lokkertje' voor hen [toont het fotoboek: een ringmap met gekleurde bladen waarop verschillende foto's zijn geplakt naar aanleiding van een gebeurtenis in de klas, bv. een verjaardag]. Het is taalkrachtig ook. Ze komen hier, ouders die geen Nederlands spreken. Dat nodigt uit om te vertellen. Het gebeurt vaak dat er koffie op tafel staat. Ik leg die boek altijd klaar 's morgens, ze komen binnen en dan zeg ik: 'Er zijn nieuwe foto's hoor!' en dan heb je ze vast hé [lacht]. Dan gaan ze zitten en dan hoor je de kinderen praten in hun thuistaal tegen de ouders en dan weet ik meteen het onderwerp waarover het gaat. 'Ah, hier was het over de cavia. Hier streel jij de cavia. Heb jij een woord voor cavia? Hoe zeg je dat in ... het Bulgaars?' (leerkracht KO De Otter-V, INT2)

Een andere leerkracht benut het onthaalmoment veeleer om ouders te informeren over schoolse zaken en hen daarbij te stimuleren om voor elkaar te tolken. Op die manier scheidt de leerkracht niet enkel een band tussen ouders en school, maar ook tussen ouders onderling.

'Als mijn ouders in mijn klas komen, vind ik het aangenaam om met mijn ouders zelf een band te hebben. Ik vind het niet zo belangrijk dat zij op dat moment met hun kind gaan spelen in de klas en zien hoe het met hun kind gaat in de klas en of het een puzzel kan maken of niet. (...) Dus ik zeg: 'Kom met z'n allen binnen en leer een kind zijn naam op zijn koek schrijven'... en help mekaar een beetje en babbel samen een beetje. En dat is een vriendengroep, mijn ouders. Die gaan met z'n allen naar het ouderlokaal en die volgen met z'n allen computerles. (...) De Turkse mensen die Nederlands spreken, vertalen voor de anderen. Als er echt iets moet gevraagd worden, bv. een dag waarop ik ze vier verschillende brieven moest meegeven en één ding moest vragen en klasfoto's en zo ... dan riep ik iedereen binnen, de ouders in de kring, de kinderen op de grond en dan heb ik met hen een vergaderingske gedaan: kijk, ik heb da en da van brieven en zulder vertellen (...) Iedereen zat daar, ik had drie vierde van mijn ouders bereikt op tien minuten en het was duidelijk voor iedereen.' (leerkracht KO De Otter, INT1)

In het lager onderwijs zijn de contacten tussen ouders en leerkrachten over het algemeen minder intensief en frequent dan in het kleuteronderwijs. Wel geven de meeste geïnterviewde leerkrachten aan een goed contact te onderhouden met hun ouders. Naast veeleer toevallige informele contacten (bijvoorbeeld op de speelplaats) zien leerkrachten ouders het vaakst op meer formele aangelegenheden zoals oudercontacten, een zorgoverleg of bepaalde evenementen op school, zoals openklasdagen of infomomenten.

b) De rol van de Turkse leerkrachten

Tweetalige personeelsleden op school (o.a. tweetalige reguliere leerkrachten, de Turkse Thuis taalleerkracht) en brugfiguren zorgen ervoor dat de informele, maar ook de meer formele contacten met ouders vlotter verlopen. Daarnaast maken de vier project scholen gebruik van tolken om met ouders te communiceren op bijvoorbeeld oudercontacten. Ouders zijn gewoon dat zij op tolken kunnen rekenen. In drie van de vier project scholen gebeurde dit al voor de opstart van het Thuis taal project.

Wel geeft het Thuis taal project in de Doelstelling B-scholen een extra dimensie aan de contacten met Turkse ouders omdat de Turkse leerkracht voor hen vaak een vertrouwenspersoon is geworden met wie zij een warme band onderhouden en met wie zij in de eigen taal kunnen communiceren over hun kind. De Turkse leerkracht is bovendien als volwaardig personeelslid in de school goed op de hoogte van de vaardigheden en de achtergrond van het kind. Uiteraard mag het effect daarvan niet overschat worden, aangezien de Turkse leerkracht niet in alle klassen komt en niet elke dag op school aanwezig is.

'[De Turkse leerkracht] heeft een heel goede band met onze ouders binnen het project 'Ouder en Kind' dan. Maar ook naar [de andere Turkse leerkracht] toe. Ze hebben ook zo een gevoel van vertrouwen gekregen. Want uiteindelijk elke ouder, ge moet toch bij de juffrouw of de meester waar ge uw kind afzet het gevoel hebben van vertrouwen.' (brugfiguur De Otter, INT2)

'Dat is dankbaar aan [de Turkse leerkracht]. Zij kan als tolk iets doen 's morgens en 's avonds aan de poort. Er zijn echt ouders die wachten tot ze iemand hebben om het te [zeggen]. Er zou permanent iemand moeten kunnen zijn die permanent tolkt, iedere dag.' (leerkracht KO De Otter, INT1)

'Je hebt iets minder hulpeloosheid. Je bent iets meer gesteund. Je moet bij zorgcoördinator een tolk vragen. Kennen de ouders de tolk niet, lukt het niet. Bij [de Turkse leerkracht] zit er niet meer die barrière tussen de tolk en hen. Aan haar kan ik vragen: 'test dat een keer' [bv. of een kind iets in het Turks kan wat niet lukt in het Nederlands]. Bij een tolk kan ik dat niet: dan moeten ze eerst ontdooien en dan is de sessie voorbij.' (leerkracht KO De Otter, INT1)

c) Kennis van ouders over het project

Scholen informeren de ouders op allerlei manieren over het Thuis taalproject (zie Hoofdstuk 5), maar de schoolactoren ervaren dat de meeste ouders daar eigenlijk niet wakker van liggen, zeker wat Doelstelling A betreft. Enkele leerkrachten van het lager onderwijs zeggen in het eindinterview dat zij tijdens bijvoorbeeld openklasdagen weinig vragen of opmerkingen krijgen over het Thuis taalproject. Ouders zijn meestal geen vragende partij om hierover nog meer informatie te krijgen: dit bleek ook uit de interviews van de ouders zelf. Weinig ouders gaven aan dat zij nood hadden aan meer informatie rond meertaligheid of tweetalige opvoeding.

'We geven altijd onze folder mee bij inschrijving. Zij weten dat wel, maar ik weet niet of ze dat goed beet hebben. Concreet, wat is het?' (brugfiguur De Bever, INT2)

'Ik denk dat ze daar wel een mening over hebben. Dat denk ik echt wel. Of dat ze nu echt zo heel concreet weten wat we allemaal doen, dat denk ik niet. Maar ik denk wel dat ze bewust zijn dat wij een bepaalde visie hebben. Dat denk ik wel. En dat we er op een bepaalde manier mee omgaan.' (leerkracht LO De Eekhoorn, INT2)

'Ik denk niet dat dat zo diep is blijven hangen. Hebben veel over project gehoord, nu ook weer van speltheek. Dat leeft niet: mensen weten dat, ik ga daar van uit, maar staan daar niet [bij stil].' (brugfiguur De Marmot, INT2)

'Ja, die mama was bezorgd over het feit van zeg, hé ik wil hebben dat mijn kind wel later kan gaan werken en kan studeren in het Nederlands en jullie gaan dat hier een beetje in het Turks gaan doen. Dat was de bezorgdheid van die mama. Toen heb ik haar dat uitgelegd. Sommige ouders hebben wel een uitleg nodig. Maar dit jaar heb ik daar nog geen vragen over gehad. Omdat we er wel al een beetje mee bezig zijn. 't Is nu ook al efkes/ de ouders zijn aan het meegroeien met het project. Er was ook een infomoment voor ouders. Ouders werden ook 'n keer apart uitgenodigd om naar een infomoment te komen. Ze konden daar dan vrijblijvend vragen stellen [aan] [de directie] en de brugfiguur. Dat was dan zonder de kinderen, zonder de leerkrachten. Maar dat was echt puur voor de ouders. We probeerden een aantal talen te doen of met een tolk bij zodat ook elke groep een beetje/ 't is niet allemaal Turks. Zodat iedere groep een beetje werd aangesproken. Dat hebben we zeker proberen te doen.' (leerkracht LO De Bever, INT2)

Met betrekking tot Doelstelling B geeft een brugfiguur aan dat het belangrijk is om te blijven luisteren naar de zorgen van ouders en dit niet los te laten in de loop van het project.

'Er moet ook een terugkoppeling zijn. Mensen zijn daar mee gestart, hebben hun toestemming gegeven in een derde kleuterklas, vermoed ik. In een eerste leerjaar ook altijd want dat is bij de start van lezen en schrijven in het Turks. Maar er moet terug opnieuw gestart worden in het tweede leerjaar van de toestemming vragen en kijken waarom tekenen mensen daar weer op in en waarom niet meer. Dat zou een goed forum zijn en dat mis ik. We hebben het deze morgen nog 'n keer bevraagd en er zaten daar ouders bij die aanvankelijk meededen die gezegd hebben, ja wij komen dit thuis tegen en dit en dit. We stellen ons daar vragen bij. Ik denk dat we daar moeten investeren, van daarnaar te luisteren en te kijken.' (brugfiguur De Otter, INT2)

6.4.1.3 Percepties van ouders over de communicatie met de school

a) Contacten met de school

Alle geïnterviewde ouders zeggen dat zij wel eens naar de school van hun kind komen en met iemand van school praten. Zij hebben het meest contact met de leerkracht van hun kind, maar ook met de directeur en de brugfiguur (zie Tabel 6.4-I). Enkele ouders vermelden ook spontaan de zorgcoördinator als de persoon met wie zij contact hebben op school (in categorie 'Andere'). Zes van de negen ouders van wie het kind thuistaallessen volgt op school, zeggen contact te hebben met de Turkse thuistaalleerkracht. We zien geen grote verschillen met de antwoorden uit de eerste bevraging. Deze vraag geeft evenwel geen idee van de frequentie waarmee ouders contact hebben met een leerkracht of directie op school.

Tabel 6.4-I Frequentietabel 'Contacten ouders op school', 2012 ($n = 30$)

Leerkracht	27
Directeur	14
Brugfiguur	16
Islamleerkracht	0
Leerkracht thuistaal	6
Andere	5

Vraag 69: Praat u wel eens met de ...

Op de vraag of zij de leerkrachten of directie begrijpen wanneer zij met hen praten, geven 23 van de 30 ouders aan dat zij de onderwijzenspersonen goed begrijpen, voor 4 ouders loopt de communicatie redelijk, 2 ouders zeggen de leerkrachten slecht te begrijpen. Voor 5 ouders loopt de communicatie met leerkrachten beter dan drie jaar geleden: toen gaven zij nog aan dat ze de leerkracht slecht tot redelijk begrepen, terwijl ze dat in 2012 als 'goed' ervaren. De meeste bevroegde ouders zeggen zich op hun gemak te voelen bij de leerkrachten (23 van de 30 ouders).

Over het algemeen ervaren de geïnterviewde ouders de communicatie met de school als positief. We zien op dit vlak geen grote verschuivingen in vergelijking met de beginmeting.

b) Communicatie over het Thuis taalproject

Zoals al in Hoofdstuk 5 is aangegeven, hebben de projectscholen op allerlei manieren met ouders gecommuniceerd over het Thuis taalproject: via brochures, folders, website (al dan niet in de thuis taal), via infomomenten en het creëren van ontmoetingsmomenten waarop het Thuis taalproject op een formele of meer informele manier besproken kon worden. In het interview vroegen we ouders of zij op de hoogte zijn van het Thuis taalproject en hoe zij hierover informatie hebben gekregen van de school.

Tabel 6.4-II Frequentietabel 'Kennis ouders over deelname school aan project', 2012 (n =30)

	Niet van toepassing	Ja	Ja/Nee	Nee	Totaal
CONTROLESCHOOL	5	0	0	0	5
DE EEKHOORN	0	3	0	2	5
DE OTTER	0	4	0	3	7
DE MARMOT	0	1	1	2	4
DE BEVER	0	6	0	3	9
Totaal	5	14	1	10	30

Vraag 86a: *Weet u dat de school van (uw kind) deelneemt aan een stedelijk project rond thuis talen op school?*

Wanneer we ouders van de projectscholen vragen of zij weten dat de school van hun kind deelneemt aan een stedelijk project rond thuis talen op school, antwoorden slechts een ruime helft (14/25) van de ouders positief, één ouder zegt hierover te twijfelen, 10 ouders zeggen dat de school niet deelneemt aan een dergelijk project (zie Tabel 6.4-II). Maken we een onderscheid per projectschool, dan zien we dat 6 op 9 ouders van De Bever het Thuis taalproject kennen, alsook 4 op 7 ouders van De Otter en 3 op 5 ouders van De Eekhoorn. In De Marmot zegt slechts één ouder het project te kennen. We kunnen hieruit geen algemene conclusies trekken over de mate waarin de communicatie van de school (naar aanleiding van het project) ouders heeft bereikt: een negatieve bias omwille van de kleine aantallen is mogelijk. Verder moeten we rekening houden met het feit dat ouders activiteiten in het kader van het Thuis taalproject niet altijd percipiëren als onderdeel van een specifiek project.

Tabel 6.4-III Frequentietabel 'Info ouders deelname school project', 2012

Missing	21
Brugfiguur	1
Infoavond	1
Interview	1
via kind	1
Leerkrachten	1
Oudercomité	1
School	1
uitnodiging, bijeenkomst	1
Zorgcoördinator	1
Totaal	30

Vraag 86b: Hoe bent u dat [deelname aan het Thuis taalproject] te weten gekomen?

Ouders die het project menen te kennen, zijn dat op zeer diverse manieren te weten gekomen, zoals blijkt uit Tabel 6.4-III hierboven: hetzij via één van de schoolactoren (brugfiguur, leerkracht, zorgcoördinator, school), hetzij via een activiteit op school (infoavond, bijeenkomst, oudercomité) of indirect via hun kind of het interview. Uit een vergelijking met de eerste bevraging blijkt dat ouders minder vaak melding maken van een infomoment op school: bij de interviews in 2009 werd dit door verschillende ouders van De Marmot en vooral De Bever vermeld. Dit bleek toen geen toeval: in De Bever organiseerde de school pas in mei 2009 haar infosessies voor ouders, net voordat de ouderinterviews plaatsvonden. Dit feit bleek nog vers in het geheugen van de ouders te zitten.

Uit de interviews blijkt alvast dat ouders niet heel goed op de hoogte zijn van het Thuis taalproject. Ook uit andere antwoorden kunnen we opmaken dat ouders een vrij gefragmenteerd beeld hebben van wat zich op de school afspeelt (zie ook 6.3).

6.4.1.4 Samenvatting

De communicatie tussen ouders en school loopt over het algemeen vrij goed. Leerkrachten zien een matig positief effect van het Thuis taalproject op de communicatie met ouders. Leerkrachten kleuteronderwijs zien, meer dan leerkrachten lager onderwijs, dat de communicatie met ouders in de loop van het Thuis taalproject is verbeterd. Inloopmomenten in de kleuterklassen bieden kansen om de informele contacten met ouders te versterken en door thuis talen toe te laten, zien leerkrachten dat er rijke interacties ontstaan tussen ouders en kinderen en tussen ouders onderling. In de AB-scholen vinden leerkrachten de aanwezigheid van de Turkse alfaleerkrachten een meerwaarde voor de communicatie met ouders omdat zij de achtergrond van de kinderen goed kennen en ouders minder drempels ervaren om met hen te communiceren. Leerkrachten signaleren bij de eindmeting dat ouders zelden vragen stellen of uitleg vragen over het Thuis taalproject, zeker wat Doelstelling A betreft.

Over het algemeen ervaren de geïnterviewde ouders de communicatie met de school als positief. We zien op dit vlak geen grote verschuivingen in vergelijking met de beginmeting. De meeste ouders zeggen contact te hebben met de leerkracht van hun kind en daarnaast met de directie en de

brugfiguur. Zij geven aan zich op hun gemak te voelen op school en de onderwijzers over het algemeen goed te begrijpen. Slechts een ruime helft van de bevroegde ouders blijkt op de hoogte te zijn van het Thuis taalproject, via een activiteit op school, via één van de leerkrachten of via hun kind. Er zijn verschillen tussen scholen op dat vlak maar omwille van geringe aantallen is het moeilijk hierover algemene uitspraken te doen. Bij de eindmeting maken ouders minder melding van infomomenten op school over het project dan aan het begin van het project.

6.4.2 Betrokkenheid van ouders bij huiswerk en opvoeding van kinderen

In dit deel gaan we na wat de betrokkenheid is van ouders bij het huiswerk en de opvoeding van hun kinderen. We laten eerst de ouders zelf aan het woord over de huiswerkbegeleiding en het mediagebruik in het gezin (6.4.2.1). Vervolgens beschrijven we de percepties van de betrokken leerkrachten aangaande deze aspecten van ouderbetrokkenheid (6.4.2.2). We eindigen dit deel met een korte samenvatting (6.4.2.3).

6.4.2.1 Percepties van ouders over huiswerkbegeleiding en mediagebruik van kinderen

a) Huiswerkbegeleiding in het gezin

In 20 van de 30 gezinnen is de moeder degene die thuis de meeste tijd besteedt aan schoolse zaken, in slechts 5 gezinnen is dat de vader, in 3 gezinnen iemand anders (een oudere broer, zus of grootmoeder). Van de 30 geïnterviewde ouders zijn er 20 die in het desbetreffende ouderkoppel het meest actief bezig zijn met de school van de kinderen (18 moeders en 2 vaders); bij de anderen is dat de partner of iemand anders. De meeste respondenten zeggen hun kind te begrijpen als hij of zij over de school vertelt in het Nederlands (21/30). Slechts 3 ouders zeggen dat zij hun kind niet begrijpen.

De meeste ouders die we interviewden (22/30) zeggen dat zij hun kinderen helpen bij het maken van huiswerk. Dit hoeft niet te betekenen dat zij zich voor alle onderdelen van het huiswerk even bekwaam voelen. Zo geeft bijvoorbeeld één ouder expliciet aan dat ze enkel helpt bij rekenen omdat ze geen Nederlands begrijpt. Zes van de 30 ouders helpen niet om diverse redenen (een visuele handicap, beperkte scholing, geen Nederlands). Van de 22 ouders die helpen, vinden 16 dat het controleren van huiswerk gemakkelijk is, voor 5 ouders is dat moeilijk.

b) Leesgedrag van het kind thuis

Tabel 6.4-IV Kruistabel 'Bezit kinderboeken in thuis taal' 2009-2012 ($n = 30$)

		Kinderboeken thuis taal bezit 2012		Totaal
		Ja	Nee	
Kinderboeken thuis taal bezit 2009	Ja	8	2	10
	Nee	7	13	20
Totaal		15	15	30

In de bovenstaande tabel (Tabel 6.4-IV) lezen we dat de helft van de ouders (15/30) zegt dat er in het gezin kinderboeken aanwezig zijn in de thuis taal: dat is iets meer dan in 2009. In 7 gezinnen zijn sinds

2009 boeken in de thuistaal in het gezin gekomen: 6 daarvan zijn Turkse gezinnen. In 13 gezinnen waren drie jaar geleden geen boeken in de thuistaal en is dat ongewijzigd gebleven bij de eindmeting.

In slechts 10 van de 15 gezinnen lezen de kinderen ook effectief in de thuistaal. Dat is iets meer dan in de bevraging van 2009, wat logisch is gezien de meeste kinderen bij de eerste bevraging nog niet konden lezen. De frequentie waarmee kinderen een boek lezen in de eigen taal is niet hoog: de meeste kinderen lezen slechts een paar keer per maand een boek in de eigen taal (5/10); dagelijks of een paar keer per week is veeleer uitzonderlijk (respectievelijk 1/10 en 2/10). Het voorlezen van een boek in de eigen taal gebeurt in één vijfde van de gezinnen (6/30) en evenmin op regelmatige basis.

Tabel 6.4-V Kruistabel 'Bezit kinderboeken in Nederlands' 2009-2012 ($n = 30$)

		Kinderboeken NL bezit 2012		Totaal
		Ja		
Kinderboeken NL bezit 2009	Ja	28		28
	Nee	2		2
Totaal		30		30

Bij de eindmeting beweren al de geïnterviewde ouders dat er kinderboeken in het Nederlands in huis zijn (zie Tabel 6.4-V hierboven). In een aantal gevallen is duidelijk dat het gaat om boeken ontleend aan de bibliotheek of de school. In enkele gevallen geven respondenten ook expliciet aan dat het gaat om schoolboeken. Dit doet vermoeden dat nog meer ouders met Nederlandstalige kinderboeken schoolboeken bedoelen. In alle gezinnen, behalve één, geven de ouders aan dat de kinderen kinderboeken in het Nederlands bekijken of lezen. Weer moeten we rekening houden met het feit dat sommige ouders hiermee ook het lezen in schoolboeken bedoelen. Uit de onderstaande tabel (6.4-VI) blijkt dat kinderen vaker bezig zijn met boeken in het Nederlands dan met boeken in de eigen taal. De frequentie van het voorlezen van Nederlandstalige kinderboeken is daarentegen gedaald ten opzichte van 2009. Ook al moeten we voorzichtig zijn met uitspraken wegens geringe aantallen, blijkt dit opnieuw aannemelijk omwille van de leeftijd van de kinderen.

Tabel 6.4-VI Frequentie 'Lezen kinderboeken in thuistaal en Nederlands', 2012 ($n = 30$)

Frequentie lezen kinderboeken	In thuistaal	In Nederlands
Dagelijks	1	10
Paar keer per week	2	11
Paar keer per maand	5	2
Zo nu en dan	3	5
Missing	19	2
Totaal	30	30

Al bij al kunnen we met enige voorzichtigheid stellen dat het leesgedrag van kinderen vrij beperkt blijft en grotendeels ongewijzigd is. Waar het leesgedrag is veranderd, onder meer door een grotere leesfrequentie van Nederlandstalige boeken, lijkt dit in grote mate beïnvloed door de school.

c) Mediagebruik door het kind thuis

Tabel 6.4-VII Frequentie 'Televisie kijken in thuistaal en Nederlands', 2012 ($n = 30$)

Frequentie televisie kijken	In thuistaal	In Nederlands
Dagelijks	19	21
Paar keer per week	5	2
Paar keer per maand	1	1
Zo nu en dan	2	0
Missing	3	6
Totaal	30	30

Uit de bevraging van 2012 blijkt dat in nagenoeg alle bevroegde gezinnen (27/30) kinderen televisie kijken in de eigen taal (zie Tabel 6.4-VII hierboven). De Nederlandstalige televisie is nagenoeg even populair: 24 van de 30 ouders beweren dat hun kinderen naar de Nederlandstalige televisie kijken, in slechts 6 gezinnen gebeurt dit niet. In vergelijking met 2009 is het kijkgedrag in de thuistaal nagenoeg onveranderd gebleven, maar zijn er wel iets meer gezinnen (5/30) waar het kind nu ook in het Nederlands naar televisie kijkt. De meeste kinderen kijken dagelijks tot een paar keer per week televisie, in de eigen taal (24/30) én in het Nederlands (23/30).

Tabel 6.4-VIII Kruistabel 'Computergebruik' 2009-2012 ($n = 30$)

		Computer kind 2012		Totaal
		Ja	Nee	
Computer kind 2009	Ja	16	1	17
	Nee	10	3	13
Totaal		26	4	30

Het gebruik van de (spel)computer is sterk toegenomen in de bevroegde gezinnen. Terwijl in 2009 iets meer dan de helft van de kinderen (17/30) volgens hun ouders op de (spel)computer speelt, zijn dat drie jaar later bijna alle kinderen (26/30). Het spelen op de (spel)computer gebeurt vooral in het Nederlands (23/30), bij slechts 3 kinderen exclusief in het Turks. Enkele kinderen (7/26) gebruiken hierbij zowel het Nederlands als hun moedertaal en/of het Engels.

Enkele ouders uiten hierover hun verzuchtingen tijdens het interview en zeggen dat hun kinderen meer gebruik maken van zowel televisie als computer dan zij goed vinden voor hun kind, maar zij zien niet meteen hoe ze dat aan banden kunnen leggen. Bovendien blijkt uit de bevraging dat ook ouders vaak televisie kijken en zelden een boek lezen. Over het computergebruik hebben we ouders niet bevroegd. We stippen hierbij aan dat het leesgedrag en mediagebruik van de ouders zelf in het bestek van dit onderzoeksrapport niet verder is uitgewerkt.

Afsluitend kan bemerkt worden dat het mediagebruik in de ondervraagde gezinnen vrij divers is en dat zowel de thuistaal als het Nederlands aan bod komen in het kijkgedrag van de kinderen. Dit levert een meer genuanceerd beeld op dan meestal wordt aangenomen.

d) Hobby's

Het beoefenen van een hobby buitenshuis is ook toegenomen in vergelijking met de beginmeting. Terwijl slechts één kind op de leeftijd van derde kleuterklas/eerste leerjaar een hobby beoefende, heeft één derde van de kinderen er bij de eindmeting een hobby buitenshuis (10/30). Voetbal en de deelname aan speelpleinen of de kinderwerking in de buurt zijn het meest populair.

6.4.2.2 Percepties van leerkrachten over opvoeding kind

De meeste leerkrachten vinden niet dat kinderen thuis het Nederlands moeten spreken (zie Hoofdstuk 4 onder 4.2). Wel sporen sommige leerkrachten, vooral in het lager onderwijs, hun leerlingen aan om in de vrije tijd ook naar bijvoorbeeld Nederlandstalige televisie te kijken of naar een Nederlandstalige sportclub of jeugdvereniging te gaan (*'Laat ze Ketnet kijken want thuis wordt er nooit Nederlands gesproken'*). Vraag is maar of deze goedbedoelde adviezen veel zoden aan de dijk zetten. In de meeste gezinnen (zie hierboven) blijken het taalgebruik in het gezin en het mediagebruik niet louter beperkt tot de thuistaal. De mate waarin het mediagebruik in het gezin effectief is veranderd onder invloed van de school, kunnen we op basis van deze data evenwel niet hard maken.

Leerkrachten proberen kinderen ook te stimuleren om thuis te lezen en om, zeker in de eerste graad van het lager onderwijs, dagelijks te laten oefenen met lezen. Omdat in veel gezinnen volgens de leerkrachten geen leescultuur aanwezig is of ouders op het vlak van lezen niet vaak een rolmodel (kunnen) zijn voor hun kinderen, vinden leerkrachten het belangrijk om dit aan hun kinderen door te geven. Leerkrachten geven daartoe het nodige materiaal mee, van oefenblaadjes, letterdozen, boekjes uit de schoolbibliotheek of openbare bibliotheek tot heuse verteltassen.

Kinderen van Doelstelling B krijgen ook Turkse boekjes mee naar huis. Turkse leerkrachten geven niet enkel een impuls aan het leesgedrag van de kinderen, maar betrekken ook ouders bij de boekjes door hen bijvoorbeeld te vragen om samen in de boekjes te kijken, een tekening te maken.

'De ouders zijn echt zeer enthousiast dit jaar. (...) Ik zie ze echt, zuiver kinderen vragen boeken naar huis. En als ik de ouders zie in de rij of zo zeg ik altijd, 't is niet van boeken naar huis maar.. 't is niet de bedoeling dat ze dat moeten lezen of zo. Jullie kunnen hen voorlezen of tekeningen tonen of een teken zoeken, (...), of kleine woorden die ze kunnen lezen. Maar ja, zeggen ze, we lezen hen voor. De mama's, de ouders beginnen ook gewoon te worden om voor hun kinderen te lezen. Dat vind ik echt/ ik heb aan [de andere Turkse leerkracht] ook gezegd. Ik vind echt positief wat zij doet. Dus nu dit jaar is eerste graad, de kinderen nemen elke dag andere boeken mee naar huis, 's anderendaags brengen ze [terug] ...' (Turkse leerkracht LO De Otter, INT2)

Sommige leerkrachten zijn afgestapt van de idee dat kinderen thuis het best alles in het Nederlands oefenen. Het oefenen van de tafels is bijvoorbeeld iets wat kinderen even goed in de thuistaal kunnen doen, zo lang ze maar oefenen, aldus één leerkracht van De Otter:

'Ik geef de kinderen mee dat ze de tafels in het Turks kunnen leren, dat ze thuis in het Turks mogen oefenen'. (leerkracht LO De Otter, INT2)

Een kleuterjuf in De Eekhoorn zegt dat ouders het waarderen dat ze thuis in de thuistaal mogen helpen. Zij geeft ouders ook andere opvoedkundige tips om kinderen wat meer zelfstandigheid aan te leren in de thuiscontext, bijvoorbeeld door hen te laten helpen bij het dekken van de tafel, iets wat ze vaak niet (mogen) doen, aldus diezelfde leerkracht.

Verschillende leerkrachten zeggen dat de mate waarin zij ouders op het vlak van onderwijs en opvoeding moeten ondersteunen en begeleiden sterk kan verschillen van jaar tot jaar. Een aantal leerkrachten meten de mate waarin ouders inspanningen willen doen af tegenover de inspanningen die de school moet stellen. Zij uiten hun twijfels over de taalontwikkeling van meertalige kinderen wanneer ouders onvoldoende steun bieden bij huiswerk of bij het Nederlands en hen onvoldoende taalaanbod in het Nederlands aanbieden in hun vrije tijd. Het deficit in de thuiscontext zorgt volgens hen voor een deficit op het vlak van taalvaardigheid Nederlands.

'Veel willen dat hun kind heel goed Nederlands spreekt. Maar het zijn de ouders die zelf geen Nederlands kunnen. Zij verwachten dat van de school. Maar dat ga niet lukken. Maar daar ben je niet voldoende mee. Veel ouders begrijpen geen Nederlands of ze durven het niet spreken. Ze durven dan ook hun kind niet meehelpen, want als het fout is.' (brugfiguur De Bever, INT2)

'Veel hangt af van de persoonlijke capaciteiten, en inzet van de leerlingen en de thuissituatie. Als leerlingen thuis correct Nederlands praten met één van beide ouders of grote broer of zus maken ze meer vooruitgang dan de leerlingen die enkel correct Nederlands horen door de leerkrachten. Ze doen ook geen Nederlands op in de straat tijdens het spel of in de sportclub, doordat deze "vriendenkring" dezelfde thuistaal heeft en spreekt als zichzelf.' (leerkracht LO De Otter, INT2)

6.4.2.3 Samenvatting

De helft van de bevroegde ouders (vooral moeders) zegt te helpen met huiswerk en dit gemakkelijk te vinden. Enkele ouders willen helpen maar vinden dat moeilijk, een minderheid van de ouders zegt niet te kunnen helpen.

In de helft van de geïnterviewde gezinnen zijn er kinderboeken in de eigen taal aanwezig, wat een lichte toename betekent ten aanzien van de beginmeting, maar er wordt in het gezin slechts sporadisch gelezen in of voorgelezen uit boeken in de eigen taal. Daarentegen zeggen bijna alle ouders dat er kinderboeken aanwezig zijn in het Nederlands, via de school of de bibliotheek. De meeste ouders (21/30) geven aan dat hun kinderen thuis dagelijks of een paar keer per week in een Nederlandstalig boek – lees ook: 'schoolboek' – lezen.

De meeste kinderen kijken dagelijks of een paar keer per week televisie in de eigen taal én in het Nederlands. Het kijkgedrag is in vergelijking met de beginmeting nagenoeg onveranderd gebleven, alleen zijn er meer gezinnen waar het kind niet meer exclusief in de eigen taal televisie kijkt maar ook in het Nederlands. Het gebruik van de computer is sterk toegenomen in de bevroegde gezinnen. Terwijl in 2009 iets meer dan de helft van de kinderen volgens hun ouders op de (spel)computer speelt, zijn dat drie jaar later bijna alle kinderen. Dit gebeurt hoofdzakelijk in het Nederlands, al dan niet gecombineerd met de thuistaal en/of het Engels. Eén derde van de kinderen uit de ondervraagde gezinnen beoefent een hobby of activiteiten buitenshuis.

De percepties van leerkrachten zijn uiteenlopend wat betreft het taalgebruik in de gezinnen van hun leerlingen en de impact die dit heeft op de schoolprestaties van hun kinderen. Vooral leerkrachten lager onderwijs blijven het belang van het Nederlands in het gezin en in de vrije tijd van kinderen benadrukken. Daarnaast moedigen enkele leerkrachten de kinderen aan om bepaalde leerstof (bijvoorbeeld de tafels) in de thuistaal te oefenen en stimuleren Turkse alfa-leerkrachten kinderen en ouders om boekjes in de eigen taal te bekijken, te lezen en/of voor te lezen.

6.4.3 Betrokkenheid van ouders bij activiteiten op school

We gaan in dit deel na in welke mate ouders betrokken zijn bij activiteiten op school en meer bepaald bij activiteiten gerelateerd aan het Thuistaalproject (6.4.3.1) en hoe de betrokken leerkrachten dit percipiëren (6.4.3.2). Hierop volgt een korte samenvatting (6.4.3.3).

6.4.3.1 Percepties van ouders over betrokkenheid bij activiteiten op school

Wanneer we ouders vragen of zij op school soms gaan helpen in de klas van hun kinderen (los van het Thuistaalproject), zegt ongeveer de helft van de ouders (16/30) dat ze dit al eens hebben gedaan. Veertien ouders zijn nog nooit gaan helpen in de klas van hun kind: drie ouders zeggen dat ze daarvoor geen tijd hebben, één ouder zegt daar niet voor gevraagd te worden. De geïnterviewde ouders van De Bever, De Otter en De Eekhoorn tonen zich op dit vlak wat actiever in vergelijking met de ouders van De Marmot en de controleschool. De Bever is de enige school waar de ouderbetrokkenheid is toegenomen sinds de beginmeting.

We vroegen ouders van de projectscholen ook naar specifieke activiteiten rond het Thuistaalproject en hun deelname aan deze activiteiten.

Tabel 6.4-IX Frequentietabel 'Activiteiten rond thuistalen op school', 2012 ($n = 25$)

Missing	4
Ja	9
Ja/Nee	1
Nee	11
Totaal	25

Vraag 87a: Hebt u al gemerkt dat de school activiteiten rond thuistalen organiseert?

Slechts een minderheid van de ouders in de projectscholen heeft bij de eindmeting opgemerkt dat de school van hun kind activiteiten rond thuistalen organiseert (9/25); 11 ouders van de projectscholen zegt daar niks van gemerkt te hebben. Er zijn geen noemenswaardige verschillen tussen de scholen. Bij de beginmeting lagen de bevindingen in dezelfde lijn: toen merkte ook slechts één derde van de ouders activiteiten rond thuistalen op in de school van hun kind. Een aantal ouders geeft aan dat zij vooral in het begin van het project deze activiteiten hebben opgemerkt, bijvoorbeeld via een uitnodiging voor een infodag of infobrochures over het project. Daarnaast kunnen we ervan uitgaan dat niet alle ouders weten dat bepaalde activiteiten in het verlengde van het Thuistaalproject liggen.

Tabel 6.4-X Frequentietabel 'Deelname activiteiten rond thuistalen op school' 2012 ($n = 25$)

Missing	4
Ja	8
Nee	13
Totaal	25

Vragen we ouders of zij al hebben deelgenomen aan activiteiten rond thuistalen op de school, dan antwoorden slechts 8 van de 25 ouders positief (zie Tabel 6.4-X hierboven). Twee ouders spreken over het voorlezen in de kleuterklas, drie ouders over infomomenten die de school over het project heeft georganiseerd. De twee voorleesouders vertellen tijdens het interview hoe verwonderd de kleuters aanvankelijk waren dat er in de thuistaal werd voorgelezen: het gaat hier om ouders in de A-scholen waar voorleessessies in de thuistaal met het Thuistaalproject zijn opgestart.

'Ik werd uitgenodigd maar ik kon niet komen omdat ik werk. Ik ben wel komen kijken in de klas.'
(ouder De Otter, INT2)

'Als ze mij vragen, heel graag! Ik kan het goed vertellen en uitleggen.' (ouder De Marmot, INT2)

'Voor de kleuters heb ik verhaaltjes voorgelezen in het Arabisch, voor de Arabischsprekende kinderen dan. Dat duurde niet zo lang. En ze waren eigenlijk verwonderd. Ze vonden het vreemd.' (ouder De Marmot, INT2)

'Zelfs de kinderen waren verbaasd [dat ik in het Turks kwam voorlezen]. Ze begrepen het niet.' (ouder De Bever, INT2)

Bij ouders die zeggen niet deel te nemen aan activiteiten rond thuistaal op school spelen vaak redenen van praktische aard mee zoals geen tijd omwille van werk.

6.4.3.2 Percepties van leerkrachten over ouderbetrokkenheid bij activiteiten op school

In Hoofdstuk 4 is al besproken in welke mate leerkrachten ouders betrekken bij activiteiten in de klas (zie 4.1 en 4.2). Zowel uit de enquête als uit de interviews blijkt dat leerkrachten niet zoveel gebruik maken van de expertise van ouders om activiteiten in de klas te organiseren waarbij thuistalen kunnen ingezet worden. Kleuterleidsters doen het meest een beroep op ouders in hun klas en vragen hen af en toe om een verhaal te komen vertellen of voor te lezen in de eigen taal, om te helpen bij een kookactiviteit. Dergelijke activiteiten komen minder aan bod in het lager onderwijs. Leerkrachten nemen vaak de rol op zich om ouders te informeren en te sensibiliseren, maar de drempel blijft hoog om daadwerkelijk met hen in de klas samen te werken. Dit sluit aan bij de percepties van ouders (zie hierboven).

In Hoofdstuk 5 is ingegaan op de initiatieven op schoolniveau naar ouders toe: hieruit blijkt dat scholen met hun initiatieven erin slagen een deel van de ouders te bereiken en hen actief te betrekken bij allerlei evenementen, zelfs bij het bespreken van de visie van de school (De Bever). De

brugfiguren en de Turkse thuistaalleerkrachten blijken ook hier weer belangrijke schakels te zijn tussen ouders en school. Het persoonlijk aanspreken van ouders en hiervoor de nodige tijd uittrekken, is een belangrijke randvoorwaarde opdat dit ook effectief een succes wordt. Zo vat de (Turkse) brugfiguur in De Bever het plan op om (Turkse en niet-Turkse) ouders persoonlijk aan te spreken voor het continueren van het voorleesproject nadat dit na een mooie start een beetje is doodgebloed. In De Eekhoorn nam de Turkse thuistaalleerkracht het voortouw in de organisatie van een kinderfeest, samen met de ouders (zie ook Hoofdstuk 5).

'Soms zeggen mensen: ik kan mijn ouders niet bereiken, maar vraag me af: doen ze wel genoeg moeite?' (brugfiguur De Bever, INT2)

6.4.3.3 Samenvatting

Ongeveer één derde van de ondervraagde ouders heeft de activiteiten rond het Thuis taalproject op de school van zijn of haar kind opgemerkt. Slechts enkele ouders hebben ook effectief deelgenomen aan activiteiten op school die in het kader van het project werden georganiseerd: het ging dan vooral om infomomenten of voorlezen in de kleuterklas. In de lagere school is de betrokkenheid van de ouders bij activiteiten in de klas zo goed als stilgevallen. Dit sluit aan bij de bevindingen van de leerkrachten zelf: in de lagere school worden ouders minder vaak betrokken bij activiteiten in de klas en zijn activiteiten met ouders in de thuis taal veeleer zeldzaam. Leerkrachten nemen vaker de rol op zich om ouders te informeren en te sensibiliseren, maar de drempel blijft hoog om daadwerkelijk met hen in de klas samen te werken.

6.5 Op zoek naar verklaringen

Het Thuis taalproject heeft de percepties van ouders over meertaligheid niet wezenlijk kunnen veranderen. De opvattingen en attitudes van ouders zijn vaak zeer verdeeld en ambivalent. Ouders beschouwen het Nederlands als een belangrijke sleutel voor sociale en economische integratie: het is de taal die hen toegang verschaft tot onderwijs en maatschappelijke integratie. Dit betekent zeker niet dat ouders geen belang hechten aan de thuis taal, integendeel. De thuis taal blijft een wezenlijk deel van wie zij zijn en van wat zij aan hun kinderen willen doorgeven. Wel zien de meeste ouders het behoud en de verdere ontwikkeling van de thuis taal veeleer als een component binnen het gezinsleven of als een buitenschools of buiten-curriculair gegeven. Slechts weinig ouders zien de thuis taal ook een rol spelen binnen de school en tijdens het leerproces in de klas.

Op de vraag waarom het Thuis taalproject er niet lijkt in geslaagd te zijn de attitudes en percepties van ouders te veranderen, is een aantal verklaringen mogelijk. We geven hier een aantal mogelijke sporen aan die we uit de bovenstaande analyse halen.

De meeste geïnterviewde ouders zijn laaggeschoold. Op vragen die gaan over de plaats van thuis taal op school reageren zij niet zelden vanuit een houding die een sterk vertrouwen in de school verraadt: 'Als de school dit goed vindt, dan zal dat wel goed zijn'. Zij hebben zelf kansen gemist in het onderwijs en willen in de eerste plaats dat hun kinderen een betere toekomst hebben dan zij ooit hebben gehad. Ouders reageren vanuit een *sense of belonging*, in die zin dat zij hun sociale positie

onderaan de sociale ladder kennen en zich ten aanzien van een maatschappelijke instelling als het onderwijs onvoldoende bekwaam voelen om tegen de heersende meningen in te gaan.

Ouders zijn zonder uitzondering zeer begaan met de toekomst van hun kinderen, alleen zijn sommige ouders bezig met overleven en zijn andere primaire behoeften (zoals werk, een goede woning, financiële of emotionele problemen) zo nijpend en prioritair dat weinig aandacht kan gaan naar het schoolgebeuren en de schoolloopbaan van hun kinderen.

Als ouders hun stem laten horen, laten ze zich – vaak onbewust – leiden door heersende opvattingen en aannames die ook in de bredere samenleving leven. Negatieve percepties over tweetalig onderwijs worden gevoed door *common sense* opvattingen over het leren van en in een nieuwe taal (Sierens, 2012). De opvatting dat kinderen het best een taal leren door zoveel mogelijk ondergedompeld te worden in die taal is een taai en bijna vanzelfsprekend denkbeeld dat algemeen aanvaard is in brede geledingen van de maatschappij, ook bij de schoolactoren zelf. In dat verband wel eens gesproken over het eentalige onderwijsmodel als '*doxa*' (Agirdag, 2010). Dit verklaart mogelijk waarom ook ouders hevige voorstanders zijn van het taalbadmodel.

Onwetendheid over hoe meertalige taalontwikkeling verloopt en wat meertalig onderwijs qua meerwaarde te bieden heeft, ligt mee aan de basis van het feit dat ouders zich vragen stellen of zich ongerust tonen over een meertalige opvoeding en de plaats van thuishalen op school. Ouders hebben meestal zelf geen of weinig ervaring met meertalig onderwijs, met uitzondering van het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur (OETC-lessen) of buitenschoolse initiatieven voor moedertaalonderwijs (moskee, zelforganisatie). Zij zijn meestal niet op de hoogte van tweetalige onderwijsmodellen of functioneel veeltalige modellen waarbij de thuis taal ook didactisch wordt ingezet in de klas (Doelstelling A van het project).

Ouders van lagere-schoolkinderen hebben over het algemeen een vrij fragmentarisch beeld van hoe het klasgebeuren verloopt en wat de plaats van de thuishalen is op school, en vooral in de klas. Hoewel de vier projectscholen allerlei initiatieven hebben genomen om ouders over het Thuis taalproject te informeren, is slechts een deel van deze informatie ook daadwerkelijk blijven hangen. Een aantal initiatieven op schoolniveau die de bedoeling hadden ouders bij het schoolgebeuren te betrekken (zoals bijvoorbeeld de oudercafés), hebben hun doel gemist en hebben niet noodzakelijk geleid tot positievere attitudes en een betere kennis bij ouders op het vlak van meertaligheid. Dit blijft voor een aantal scholen een zorg- en verbeterpunt (zie Hoofdstuk 5).

Mogelijk spelen ook hooggespannen verwachtingen bij Doelstelling B van het Thuis taalproject een rol bij de percepties van ouders. Voor sommige ouders was Doelstelling B om diverse redenen geen succesverhaal voor hun kind. Deze tegenvallende kortetermijnresultaten op het vlak van de taalvaardigheid Nederlands bij hun kind heeft mogelijk geleid tot het in vraag stellen van een meertalig beleid op school en de meerwaarde van een tweetalig onderwijsmodel.

6.6 Samenvatting

6.6.1 Taalattitudes en opvattingen van ouders over meertaligheid

Onderzoeksvraag 6.1

In welke mate heeft het Thuis taalproject de taalattitudes en de opvattingen van ouders over meertaligheid en de rol van thuis taal op school veranderd?

6.6.1.1 Taalattitudes van ouders: belang van het Nederlands en de thuis taal

Wat betreft de attitudes van ouders ten aanzien van het taalgebruik in het gezin vinden de meeste geïnterviewde ouders een combinatie van de thuis taal en het Nederlands de meest ideale situatie voor hun kinderen. Zij onderstrepen daarbij het belang van twee- of meertaligheid voor hun kinderen en de verschillende functionaliteit van de thuis taal en het Nederlands: de thuis taal vinden zij belangrijk als moedertaal en als kenmerk van hun identiteit, het Nederlands is de noodzakelijke taal om in het onderwijs en in de maatschappij te slagen. Op dat vlak zijn de meningen van ouders nagenoeg onveranderd in de loop van het Thuis taalproject.

In de meeste gezinnen wordt meer dan alleen de thuis taal in het gezin gesproken. In slechts 2 van de 30 gezinnen wordt exclusief de thuis taal gesproken. Tussen begin- en eindmeting merken we een lichte toename van het gebruik van het Nederlands in de ondervraagde gezinnen, vooral in de communicatie tussen de kinderen onderling maar ook in de communicatie tussen (één van) de ouders en de kinderen wordt het Nederlands belangrijker.

6.6.1.2 Opvattingen van ouders over thuis taal op school

Hoe denken ouders over de plaats van thuis talen in het onderwijs? We geven puntsgewijs de belangrijkste bevindingen weer op basis van de ouderbevraging.

- Ouders zijn aan het eind meer verdeeld over de wenselijkheid van lessen in de thuis taal op school dan aan het begin van het Thuis taalproject. Dit geldt zowel voor ouders van de project scholen als ouders van de controleschool.
- Ongeveer de helft van de ouders vindt dat lessen in de thuis taal op school niet nodig zijn: zij geven aan dat de kinderen thuis al de thuis taal leren, vinden lessen in de thuis taal wenselijk buiten de school of buiten het curriculum (OETC-lessen) en/of hebben schrik dat lessen in twee talen verwarrend zouden zijn voor de kinderen.
- De andere helft van de ouders blijft voorstander van lessen in de thuis taal omdat zij willen dat hun kinderen de moedertaal beter leren beheersen zodat ze ook schriftelijk kunnen communiceren in de eigen taal en/of vinden het belangrijk dat de kinderen op een correcte manier de moedertaal leren spreken.
- Ouders hebben een gefragmenteerde kennis over het talenbeleid op de school van hun kinderen. Ze zijn weinig op de hoogte van de heersende regels rond het taalgebruik in de

klas. Voor de helft van de geïnterviewde ouders van de projectscholen is de thuistaal niet toegelaten *in* maar wel *buiten* de klas (in de gang, op de speelplaats).

- De meeste van de ouders van de projectscholen hebben in de loop van het Thuis taalproject geen veranderingen gezien in de gehanteerde taalregels op school. Er zijn verschillen tussen de scholen, maar de aantallen zijn te klein om hierover algemene uitspraken te doen.
- De meningen van ouders over het effect van een open talenbeleid op school (thuis talen zowel in als buiten de klas toegelaten) en lessen in de thuistaal op school op het welbevinden van de kinderen zijn gemengd: er zijn zowel voor- als tegenstanders.
- Slechts een minderheid van de ouder is overtuigd dat alfabetisering in de thuistaal leidt tot beter leren lezen en schrijven in het Nederlands. De meeste ouders twijfelen hierover of zeggen dit niet te weten. Dit blijft nagenoeg ongewijzigd doorheen het project.
- Ouders blijven grote voorstanders van het taalbadmodel (enkel Nederlands). We merken geen verschillen tussen begin- en eindmeting, noch tussen de verschillende scholen.
- Slechts een minderheid van de bevroegde ouders (10 van de 25) zegt te weten dat er op de school van zijn of haar kind een stedelijk project rond thuis talen loopt. Ouders die zich positief uitspreken over het project (6/10) benadrukken het belang van de moedertaal, de moedertaal als basis voor het Nederlands en als hulpmiddel bij het leren.

6.6.1.3 Percepties van leerkrachten over de attitudes van ouders

De geïnterviewde leerkrachten en andere schoolactoren bevestigen grotendeels het beeld dat naar voren komt uit de ouderinterviews. Zij ervaren dat ouders verdeeld reageren op de veranderingen in het talenbeleid op school en het taalgebruik in de klas naar aanleiding van het Thuis taalproject: er zijn zowel positieve als negatieve reacties van ouders. In de AB-scholen signaleren de onderwijzers dat ouders meer twijfels hebben over Doelstelling B dan over Doelstelling A, vooral vanuit de bezorgdheid dat hun kinderen onvoldoende Nederlands zouden leren. Het Thuis taalproject is voor de meeste ouders evenwel geen reden om een andere school voor hun kinderen te zoeken.

6.6.2 Ouderbetrokkenheid op school

Onderzoeksvraag 6.2

Welk impact heeft het Thuis taalproject gehad op de communicatie tussen school en ouders en de ouderbetrokkenheid in de scholen?

6.6.2.1 Communicatie tussen school en ouders

De communicatie tussen ouders en school loopt over het algemeen vrij goed. Leerkrachten zien een matig positief effect van het Thuis taalproject op de communicatie met ouders. Leerkrachten kleuteronderwijs zien, meer dan leerkrachten lager onderwijs, dat de communicatie met ouders in de loop van het Thuis taalproject is verbeterd. Inloopmomenten in de kleuterklassen bieden kansen om de informele contacten met ouders te versterken en door thuis talen toe te laten, zien leerkrachten dat er rijke interacties ontstaan tussen ouders en kinderen en tussen ouders onderling. In de AB-

scholen vinden leerkrachten de aanwezigheid van de Turkse alfa-leerkrachten een meerwaarde voor de communicatie met ouders omdat zij de achtergrond van de kinderen goed kennen en ouders minder drempels ervaren om met hen te communiceren. Leerkrachten signaleren bij de eindmeting dat ouders zelden vragen stellen of uitleg vragen over het Thuis taalproject, zeker wat Doelstelling A betreft.

Over het algemeen ervaren de geïnterviewde ouders de communicatie met de school als positief. We zien op dit vlak geen grote verschuivingen in vergelijking met de beginmeting. De meeste ouders zeggen contact te hebben met de leerkracht van hun kind en daarnaast met de directie en de brugfiguur. Zij geven aan zich op hun gemak te voelen op school en de onderwijzers over het algemeen goed te begrijpen. Slechts een ruime helft van de bevroegde ouders blijkt op de hoogte te zijn van het Thuis taalproject, via een activiteit op school, via één van de leerkrachten of via hun kind. Er zijn verschillen tussen scholen op dat vlak maar vanwege de geringe aantallen is het moeilijk hierover algemene uitspraken te doen. Bij de eindmeting maken ouders minder melding van infomomenten op school over het project dan aan het begin van het project.

6.6.2.2 Betrokkenheid ouders bij huiswerkbegeleiding en opvoeding

De helft van de bevroegde ouders (vooral moeders) zegt te helpen met huiswerk en dit gemakkelijk te vinden. Enkele ouders willen helpen maar vinden dat moeilijk, een minderheid van de ouders zegt niet te kunnen helpen.

In de helft van de geïnterviewde gezinnen zijn er kinderboeken in de eigen taal aanwezig, wat een lichte toename betekent ten aanzien van de beginmeting, maar er wordt in het gezin slechts sporadisch gelezen in of voorgelezen uit boeken in de eigen taal. Daarentegen zeggen bijna alle ouders dat er kinderboeken aanwezig zijn in het Nederlands, via de school of de bibliotheek. De meeste ouders (21/30) geven aan dat hun kinderen thuis dagelijks of een paar keer per week in een Nederlandstalig boek – lees ook: 'schoolboek' – lezen.

De meeste kinderen kijken dagelijks of een paar keer per week televisie in de eigen taal én in het Nederlands. Het kijkgedrag is in vergelijking met de beginmeting nagenoeg onveranderd gebleven, alleen zijn er meer gezinnen waar het kind niet meer exclusief in de eigen taal televisie kijkt maar ook in het Nederlands. Het gebruik van de computer is sterk toegenomen in de bevroegde gezinnen. Terwijl in 2009 iets meer dan de helft van de kinderen volgens hun ouders op de (spel)computer speelt, zijn dat drie jaar later bijna alle kinderen. Dit gebeurt hoofdzakelijk in het Nederlands, al dan niet gecombineerd met de thuis taal en/of het Engels. Eén derde van de kinderen uit de ondervraagde gezinnen beoefent een hobby of activiteiten buitenshuis.

De percepties van leerkrachten zijn uiteenlopend wat betreft het taalgebruik in de gezinnen van hun leerlingen en de impact dat dit heeft op de schoolprestaties van hun kinderen. Vooral leerkrachten lager onderwijs blijven het belang van het Nederlands in het gezin en in de vrije tijd van kinderen benadrukken. Daarnaast moedigen enkele leerkrachten de kinderen aan om bepaalde leerstof (bijvoorbeeld de tafels) in de thuis taal te oefenen en stimuleren Turkse alfa-leerkrachten kinderen en ouders om boekjes in de eigen taal te bekijken, te lezen en/of voor te lezen.

6.6.2.3 Betrokkenheid ouders bij activiteiten op school

Ongeveer één derde van de ondervraagde ouders heeft de activiteiten rond het Thuis taalproject op de school van zijn of haar kind opgemerkt. Slechts enkele ouders hebben ook effectief deelgenomen aan activiteiten op school die in het kader van het project werden georganiseerd: het ging dan vooral om infomomenten of voorlezen in de kleuterklas. In de lagere school is de betrokkenheid van de ouders bij activiteiten in de klas zo goed als stilgevallen. Dit sluit aan bij de bevindingen van de leerkrachten zelf: in de lagere school worden ouders minder vaak betrokken bij activiteiten in de klas en zijn activiteiten met ouders in de thuis taal eerder zeldzaam. Leerkrachten nemen vaker de rol op zich om ouders te informeren en te sensibiliseren, maar de drempel blijft hoog om daadwerkelijk met hen in de klas samen te werken.

6.6.3 Op zoek naar verklaringen

Het Thuis taalproject heeft de percepties van ouders over meertaligheid niet wezenlijk kunnen veranderen. De opvattingen en attitudes van ouders zijn vaak verdeeld en ambivalent. Ouders beschouwen het Nederlands als een belangrijke sleutel voor sociale en economische integratie: het is de taal die hen toegang verschaft tot onderwijs en maatschappelijke integratie. Dit betekent zeker niet dat ouders geen belang hechten aan de thuis taal, integendeel. De thuis taal blijft een wezenlijk deel van wie zij zijn en van wat zij aan hun kinderen willen doorgeven. Ouders reageren verdeeld op de vraag naar wenselijkheid van lessen in de thuis taal op school: de helft van de ouders vindt lessen in of van de thuis taal wenselijk binnen de school; voor de andere ouders is het behoud en de verdere ontwikkeling van de thuis taal iets wat binnen het gezin kan gebeuren of in een buitenschools traject. Ouders blijven fervente voorstanders van een taalbadmodel. Wanneer we zoeken naar verklaringen voor deze bevindingen, kunnen we een aantal mogelijke sporen aangeven:

- Ouders reageren vanuit een *sense of belonging*: de meeste ouders zijn laaggeschoold en kennen hun sociale positie onderaan de sociale ladder. Zij reageren en handelen vanuit een groot vertrouwen in de school.
- Sommige ouders zijn aan het overleven: andere, primaire behoeften eisen alle aandacht op (vooral broodwinning en huisvesting).
- Ouders laten zich onbewust leiden door heersende opvattingen en aannames die ook in de bredere samenleving leven: de opvatting dat kinderen het best een taal leren door zoveel mogelijk ondergedompeld te worden in die taal, het 'taalbadmodel', is een taai en bijna vanzelfsprekend denkbeeld (zogenaamde '*doxa*', zie Agirdag, 2010).
- Ouders kennen het meertalig onderwijs onvoldoende: zij kennen het OETC (Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur) of buitenschoolse initiatieven voor moedertaalonderwijs (moskee, zelforganisatie) maar zijn niet op de hoogte van tweetalige onderwijsmodellen of functioneel veeltalige modellen waarbij de thuis taal ook didactisch wordt ingezet in de klas (Doelstelling A van het project).
- Initiatieven op schoolniveau die tot doel hadden ouders over het project te informeren en te sensibiliseren zijn vooral in de beginperiode van het project georganiseerd en bereiken slechts een deel van alle ouders. Bepaalde initiatieven (zoals oudercafés) hebben hun doel gemist (zie Hoofdstuk 5).

- Sommige ouders hadden zeer hooggespannen verwachtingen bij Doelstelling B van het Thuis taalproject en zijn ontgoocheld over de resultaten op korte termijn.

HOOFDSTUK 7 SYNTHESE EN CONCLUSIES

In dit slothoofdstuk geven we eerst (7.1) een synthese van de voornaamste bevindingen van het evaluatieonderzoek naar het Thuis taalproject. We volgen hierbij redelijk nauw de opbouw van het rapport: effecten op leerlingen (7.1.1), veranderingen bij leerkrachten (7.1.2), processen en veranderingen op schoolniveau (7.1.3) en ouders (7.1.4). We sluiten het hoofdstuk en het rapport af met een nabeschuiving over de effectiviteit van Doelstelling A van het project (7.2).

7.1 Synthese van de voornaamste bevindingen

7.1.1 Effecten op leerlingen

7.1.1.1 Doelstelling A: niet-cognitieve effecten op leerlingen

Onderzoeksvraag 3.1

Wat is het effect van het Thuis taalproject op het welbevinden en de betrokkenheid van de Doelstelling A-leerlingen?

Psychosociaal functioneren: kwantitatieve meting via leerkrachten

- Alleen voor het aspect zelfvertrouwen scoren de Doelstelling A-leerlingen hoger dan de controleleerlingen. Er is een net niet significant verschil tussen de scores van de A-leerlingen en die van de controlegroep, na controle voor beginmeting en geslacht. We kunnen dus slechts van een positieve tendens voor zelfvertrouwen spreken.

Betrokkenheid: kwantitatieve meting via leerkrachten

- Doelstelling A zorgt niet voor een grotere betrokkenheid van de leerlingen bij de activiteiten in de klas.
- De betrokkenheid ligt gemiddeld genomen hoog voor de A-leerlingen en de controleleerlingen.

Welbevinden: indirecte kwantitatieve peiling via leerkrachten (enquête)

- De meerderheid van de leerkrachten geeft een positief effect aan van het project op het welbevinden van de leerlingen: de leerlingen voelen zich beter en meer aanvaard wanneer thuis talen worden toegelaten op school.
- De leerkrachten van het kleuteronderwijs en die van het lager onderwijs schatten de positieve effecten van het project op het welbevinden van de leerlingen gelijk in.

- Het leerkrachtenteam van De Otter ziet, vergeleken met de andere project scholen, minder positieve veranderingen in het welbevinden van de leerlingen.

Welbevinden: indirecte kwalitatieve peiling via leerkrachten (interviews)

- Leerkrachten betogen dat de A-leerlingen een grotere spreekdurf tonen, zich zekerder voelen en minder geremd zijn om zich te uiten in de klas.
- De leerkrachten signaleren een toegenomen welbevinden bij de A-leerlingen.
- Het is niet ondenkbaar dat al in de beginfase van het project veranderingen in het school- en klasklimaat een gunstig effect hebben gesorteerd op het welbevinden van de leerlingen.

7.1.1.2 Doelstelling A: cognitieve effecten op leerlingen

Onderzoeksvraag 3.2

Wat is het effect van het Thuis taalproject op de Nederlandse taal(vaardigheid) van de Doelstelling A-leerlingen?

Directe kwantitatieve meting (Nederlands)

- Doelstelling A heeft geen effect op het schriftelijk taalbegrip in het Nederlands. Er is geen significant verschil tussen de resultaten op de toets begrijpend lezen van de A-leerlingen en die van de controlegroep, rekening houdend met de prestaties op de begintoeets en geslacht.
- Dat wil anderzijds ook zeggen dat Doelstelling A geen negatief effect heeft op de taaltoetsprestaties in het Nederlands van de leerlingen.

Indirecte kwantitatieve peiling via leerkrachten (enquête)

- De leerkrachten van de project scholen gaan niet akkoord met de stelling dat het Thuis taalproject een positief effect heeft op het Nederlands van de leerlingen (= meer en beter Nederlands spreken).
- De leerkrachten van het kleuteronderwijs hebben een iets positiever (neutraler) standpunt dan de leerkrachten van het lager onderwijs, die veeleer niet akkoord gaan.

Indirecte kwalitatieve peiling via de leerkrachten (interviews)

- De leerkrachten zijn over het algemeen niet overtuigd van de talige effecten van Doelstelling A.
- Verschillende leerkrachten uiten twijfels over de positieve effecten op de Nederlandse taalontwikkeling van de leerlingen.

7.1.1.3 Doelstelling B: niet-cognitieve effecten op leerlingen

Onderzoeksvraag 3.3

Wat is het effect van het Thuis taalproject op het welbevinden en de betrokkenheid van de (Turkse) Doelstelling B-leerlingen?

Psychosociaal functioneren: kwantitatieve meting via leerkrachten

- Doelstelling B heeft geen effect op het psychosociaal functioneren van de (Turkse) AB-leerlingen in de reguliere klas, na controle voor de beginmeting en geslacht.
- Over het effect van Doelstelling B op het psychosociaal functioneren van de leerlingen in de Turkse alfa-klas kunnen we geen geldige uitspraken doen vanwege de geringe omvang van de experimentele groep.

Betrokkenheid: kwantitatieve meting via leerkrachten

- Doelstelling B heeft geen effect op de betrokkenheid van de (Turkse) AB-leerlingen in de reguliere klas.
- Over de betrokkenheid van de AB-leerlingen in de Turkse alfa-klas kunnen we geen algemene uitspraken doen (zie hierboven).

Indirecte kwalitatieve peiling via de leerkrachten (interviews)

- De (Turkse) AB-leerlingen tonen zich meer gemotiveerd en minder geremd bij de Turkse Thuis taal leerkracht dan bij de reguliere leerkracht.
- De AB-leerlingen tonen een hogere betrokkenheid bij de Turkse alfa-lessen dan in de gewone klas.
- De reguliere leerkrachten rapporteren dat de AB-leerlingen een grotere spreekdurf tonen, zich zekerder voelen en minder geremd zijn om zich te uiten in de gewone klas.
- De reguliere leerkrachten signaleren een toegenomen welbevinden bij de AB-leerlingen.

7.1.1.4 Doelstelling B: cognitieve effecten op leerlingen

Onderzoeksvraag 3.4

Wat is het effect van het Thuis taalproject op het Turkse en het Nederlandse schriftelijk taalbegrip van de Doelstelling B-leerlingen?

Directe kwantitatieve meting (Turks en Nederlands)

- Op de vraag of Doelstelling B een effect heeft op het schriftelijk taalbegrip (begrijpend lezen) in het Turks kunnen we geen statistisch valide antwoord geven.
- Doelstelling B heeft geen positief effect op het schriftelijk taalbegrip in het Nederlands. Er is een zwak negatief maar niet-significant effect voor begrijpend lezen merkbaar, na controle voor de begintoets, geslacht en de Turkse paralleltoets.

Indirecte kwalitatieve peiling via leerkrachten (interviews)

- De Turkse alfa-leerkrachten zijn positief wat betreft de Turkse taalontwikkeling: ze zien een evolutie in de Turkse taalvaardigheid maar niet voor begrijpend lezen.
- De reguliere leerkrachten twijfelen aan de effectiviteit van Doelstelling B op het gebied van Nederlandse leesvaardigheid: zij merken bij de doorstroom naar het gewone traject een aanvankelijke achterstand op het vlak van technisch en begrijpend lezen in het Nederlands.

Mogelijke verklaringen voor uitblijvende effecten (cognitieve en niet-cognitieve) van Doelstelling B

- De uitblijvende cognitieve opbrengsten van Doelstelling B zijn vooral toe te schrijven aan de beperkingen van het interventiemodel met betrekking tot de beoogde vaardigheden (focus op technisch lezen en schrijven), leertijd (beperkt aantal leerjaren en lessen per week) en curriculum (alleen taallessen). Dit sluit aan bij bevindingen van het internationaal onderzoek.
- Een andere remmende factor hangt samen met de leerlingenkenmerken van de AB-groep: een hoger aantal kinderen met sociaal-emotionele problemen en leerstoornissen en meer jongens. Dit heeft mogelijk invloed gehad op de wijze waarop leerkrachten het gedrag van de leerlingen hebben ingeschat, alsook op de taaltoetsprestaties. Het blijft hier echter bij indicaties.

7.1.2 Veranderingen bij leerkrachten

7.1.2.1 Veranderingen in het handelen van leerkrachten

Onderzoeksvraag 4.1

Heeft het Thuis taalproject veranderingen teweeggebracht bij de leerkrachten op het vlak van hun handelen in de klas?

Kwantitatieve peiling bij leerkrachten (enquête)

- De leerkrachten van de experimentele scholen geven een eerder gering positief effect aan van het Thuis taalproject op hun handelen in de klas.
- Het project brengt de meeste positieve veranderingen bij leerkrachten teweeg wat betreft het leren kennen van de achtergronden van de leerlingen en de mate van toerusting om een krachtige leeromgeving in de klas te scheppen.
- De leerkrachten van het kleuteronderwijs en die van het lager onderwijs schatten de effecten van het project op hun handelen in de klas nagenoeg even hoog in.

Kwalitatieve peiling bij leerkrachten (observaties en interviews)

- Een veilig en positief klasklimaat voor thuis talen in de klas:
 - Het gebruik van thuis talen met het oog op het welbevinden van de kinderen wordt in alle geobserveerde klassen toegelaten. Het gebruik van thuis talen op de speelplaats is eveneens een verworvenheid. Dit is een verdienste van het Thuis taalproject, zeker in de Doelstelling A-scholen, waar voor het project nog een enkel-Nederlands beleid werd gevoerd. De grootste sprong is gemaakt in de klassen van de lagere school, al hangt dit mee af van de samenstelling van de klasgroep en het interactieklimaat in de klas.
 - Bijna alle geobserveerde leerkrachten in zowel het kleuteronderwijs als het lager onderwijs tonen interesse in de thuis talen van de kinderen. Er zijn echter geen grote veranderingen gebeurd op dit vlak in de loop van het project.
 - Er is weinig verandering merkbaar wat betreft de aanwezigheid van materialen in de thuis talen en verwijzingen naar de thuis cultuur.
- Thuis talen inzetten bij betekenisvolle taken:
 - Over het algemeen stimuleren de geobserveerde leerkrachten zelden dat taken in de thuis taal worden uitgevoerd. De stap naar het functioneel inzetten van thuis talen in de klas blijft voor vele leerkrachten nog moeilijk, zeker wanneer zij niet kunnen rekenen op de klasinterne ondersteuning van tweetalige leerkrachten.

- Een groot deel van de geobserveerde leerkrachten in de kleuterschool en de lagere school laat bij de eerste meting zien dat zij zo nu en dan talensensibiliserende activiteiten in de klas organiseren. Bij de eindmeting is deze positieve tendens verwaterd.
- In de loop van het project zien we bij de geobserveerde leerkrachten geen noemenswaardige toename van de ouderbetrokkenheid onder invloed van het project. De meeste leerkrachten zetten ouders veeleer sporadisch in om de thuistaal in de klas binnen te brengen. De leerkrachten van het kleuteronderwijs tonen zich hier actiever dan hun collega's uit de lagere school.
- **Thuis taal inzetten als hefboom bij het leerproces:**
 - Hulp verlenen in de thuistaal is een algemeen aanvaarde en geïnstalleerde praktijk wanneer het anderstalige nieuwkomers of taalzwakkere leerlingen betreft. Reeds voor het Thuis taalproject lieten leerkrachten hulp in de thuistaal bij anderstalige nieuwkomers toe. Vooral in de Doelstelling A-scholen zien we dat er onder invloed van het Thuis taalproject meer ruimte gegeven wordt aan peertutoring in de eigen taal.
 - Leerkrachten zijn zich door het project bewuster geworden van de mogelijkheden die de thuistaal biedt om ondersteuning te bieden, alleen blijft de toepassing ervan nog beperkt en vraagt het van leerkrachten een blijvende alertheid.
 - De rol van de Turkse alfa-leerkracht in de Doelstelling B-scholen is geëvolueerd in de loop van het Thuis taalproject. Over het algemeen is de samenwerking tussen reguliere leerkrachten en Turkse leerkracht gegroeid: er is een betere wederzijdse afstemming, leerkrachten spelen beter in op elkaar omdat ze meer vertrouwd zijn met elkaars stijl en werking.

7.1.2.2 Veranderingen in opvattingen en houdingen van leerkrachten

Onderzoeksvraag 4.2

Heeft het Thuis taalproject veranderingen teweeggebracht bij de leerkrachten op het vlak van hun opvattingen en houdingen met betrekking tot taaldiversiteit en meertaligheid?

Kwantitatieve peiling bij leerkrachten (enquête)

- De leerkrachten in de experimentele scholen gaan akkoord met de stelling dat het Thuis taalproject positieve veranderingen heeft teweeggebracht in hun attitudes en opvattingen ten aanzien van meertaligheid.
- Leerkrachten zijn zich vooral meer bewust geworden van de talige diversiteit in hun klas en hebben ook een grotere waardering dan voorheen voor de meertaligheid van hun leerlingen.
- De leerkrachten van het kleuteronderwijs en die van het lager onderwijs schatten de effecten van het project op hun attitudes gelijk in.

Kwalitatieve peiling bij leerkrachten (interviews)

- De leerkrachten van het kleuteronderwijs getuigen van een open en positieve houding ten aanzien van meertaligheid in hun klas. Zij geven aan dat het Thuis taalproject weinig heeft veranderd aan hun opvattingen inzake meertaligheid. Ze vinden het belangrijk dat kinderen zich kunnen uiten in welke taal dan ook en dat ze vrijuit kunnen spelen en zichzelf zijn in de klas. Informeel gebruik van de thuis talen in de klas leidt wel soms tot frustraties, omdat leerkrachten niet begrijpen wat de kinderen vertellen en vinden dat ze hier niet op kunnen inspelen.
- De leerkrachten van het lager onderwijs hebben in de loop van het project meer positieve attitudes ontwikkeld ten aanzien van meertaligheid. De meeste leerkrachten zijn het ermee eens dat de thuis taal een plaats moet krijgen op school: op informele momenten, op de speelplaats, om kinderen te ondersteunen. Zij zeggen ook meer waardering te hebben gekregen voor het taalgebruik van de kinderen in hun klas.
- De meeste leerkrachten van het lager onderwijs benadrukken dat zij het Nederlands een prioriteit vinden. Blijvende twijfels en vragen omtrent de Nederlandse taalontwikkeling van de kinderen zijn onder andere ingegeven door de vaststelling dat het niveau van de thuis taal bij sommige kinderen beperkt is en dat sommige kinderen opgroeien in een weinig taalstimulerende omgeving.

7.1.2.3 Succesfactoren op klasniveau

Onderzoeksvraag 4.3

Welke succesfactoren op het niveau van het leerkrachthandelen hebben de implementatie van het Thuis taalproject bepaald?

We schuiven een aantal mogelijke factoren naar voren die ervoor zorgen dat de implementatie van het Thuis taalproject al dan niet succesvol verloopt op klasniveau.

- Een krachtige leeromgeving als voedingsbodem voor de thuis taal: de mate waarin leerkrachten erin slagen een krachtige leeromgeving te installeren in hun klas en thuis talen in te zetten als een middel om de leeromgeving nog krachtiger te maken, is een belangrijke succesfactor.
- Omgaan met gevoel van controleverlies: meertaligheid toelaten in de klas veronderstelt van leerkrachten dat zij de controle over hun klas kunnen loslaten.
- Gevoel van urgentie bij de leerkracht: leerkrachten moeten de nood inzien om Doelstelling A en/of B te realiseren in hun klas en hun klaspraktijk daarop af te stemmen.

- Omgaan met taaldominante groepen in de klas: taaldominante groepen zorgen voor een taalonevenwicht en kunnen het inzetten van thuishalen in de klas bemoeilijken.
- Een stabiele leeromgeving: dit zorgt ervoor dat aandacht kan worden gegeven aan meertaligheid in de klas. Voor nieuwe leerkrachten of leerkrachten die voor een nieuwe klasgroep staan, krijgen andere aspecten van het lesgeven meestal voorrang.

7.1.3 Processen en veranderingen op schoolniveau (incl. begeleiding)

7.1.3.1 Structuren en acties op schoolniveau

Onderzoeksvraag 5.1

Tot welke structuren en acties heeft het Thuis taalproject op het niveau van de school geleid?

- We onderscheiden een zestal types acties en structuren die in de loop van het Thuis taalproject in de experimentele scholen werden opgezet en in mindere of meerdere mate gerealiseerd:
 - Overleg en communicatie (schoolintern)
 - Begeleiding en coaching (schoolintern)
 - Initiatieven en projecten (schoolintern)
 - Communicatie en participatie (schoolextern)
 - Ondersteuning, overleg en nascholing (schoolextern)
 - Nevenacties en niet-bedoelde positieve veranderingen
- Een eerste vaststelling is dat de projectscholen zich alle bedrijvig hebben getoond als het gaat om participatie in het projectgebonden begeleidingsaanbod van externe ondersteuning, overleg en nascholing. Er is hierbij zeker geen sprake van eenrichtingsverkeer.
- Wat betreft het informeren van en communiceren met de buitenschoolse omgeving, in de eerste plaats de ouders, hebben alle vier scholen inspanningen geleverd. Het Thuis taalproject is in geen enkele projectschool exclusief binnen de schoolmuren gebleven.
- Grotere verschillen tussen de scholen zien we op het vlak van schoolinterne acties en structuren. Daar ligt het initiatief veel meer bij het schoolteam en de schoolleiders zelf. Aangaande initiatieven en projecten die binnen de school naar aanleiding van het project werden ontplooid, hebben De Eekhoorn, De Bever en De Marmot een brede waaier aan activiteiten opgezet en uitgetoond. De Otter heeft het aantal acties beperkt gehouden.
- Schoolinterne coaching en begeleiding rond het project zijn het meest intensief uitgewerkt in De Bever. Het is de enige school waar de directie coachende klasbezoeken heeft afgelegd. In De Marmot werd op dit terrein een goede start genomen maar de inspanning werd over de jaren niet volgehouden. Zowel De Otter als De Eekhoorn heeft om verschillende redenen maar een minimum aan interne begeleiding rond Doelstelling A georganiseerd.

- Wat betreft schoolintern overleg en communicatie hebben De Otter en De Bever goed functionerende kanalen geïnstalleerd. In De Eekhoorn is dat ook het geval maar loopt het overleg veeleer spaak. In De Marmot ontbreekt een doelmatige projectspecifieke overlegstructuur.

7.1.3.2 Schoolleiding in het Thuis taalproject

Onderzoeksvraag 5.2

Wie van het schoolteam geeft leiding aan het Thuis taalproject binnen de scholen?

- Scholen verschillen wat betreft de mate waarin en de wijze waarop de schoolinterne trekkende figuren op schoolniveau leiding geven aan het Thuis taalproject.
- In De Otter en De Bever zijn de trekkers van het project in de eerste plaats de directies. In De Eekhoorn is er feitelijk geen trekkende figuur. In De Marmot was het gedurende de eerste twee jaar vooral de beleidsondersteuner in samenspraak met de directie, maar door het wegvalLEN van de beleidsondersteuner werd het project op schoolniveau stuurloos.

7.1.3.3 Schoolbegeleiding in het Thuis taalproject

Onderzoeksvraag 5.3.1

Wat is de rol en de positie van de projectbegeleiding in de scholen?

- De eerste uit het vooronderzoek voortgekomen aanbeveling van maatwerk heeft de projectbegeleiding van het Thuis taalproject gevolgd in haar ondersteuning van de scholen. De projectbegeleiding heeft het principe van vraaggestuurd werken in elke projectschool consequent toegepast.
- Een tweede aanbeveling uit het vooronderzoek is dat aan het Thuis taalproject een wetenschappelijk gefundeerde visie ten grondslag zou liggen. Hieraan werd in de eerste plaats tegemoet gekomen door de aanwerving van een academisch geschoolde projectbegeleider bij de aanvang van het project. De gegeven input wordt als een meerwaarde ervaren, al was het in werkelijkheid niet altijd zo eenvoudig om de gevraagde wetenschappelijke input over te brengen in praktijksituaties
- Wat schoolexterne ondersteuning, overleg en nascholing betreft, is een specifieke structuur gecreëerd en wordt tevens in een vormingsaanbod voorzien. Hierin heeft de projectbegeleiding een sturende, coördinerende en uitvoerende rol.
- Met betrekking tot de schoolspecifieke acties en initiatieven neemt de projectbegeleiding in de eerste plaats een ondersteunende en adviserende rol waar. Bij de meeste activiteiten die op

schoolniveau worden ontplooid, worden in elke school de projectbegeleiders en de pedagogisch begeleiders in hun hoedanigheid van adviseur, expert en coach betrokken.

- De betrokkenheid van de projectbegeleiders in de scholen is niet of nauwelijks doorgetrokken tot op de klasvloer. Coaching van individuele leerkrachten in de klas is uitermate beperkt. De projectscholen zijn er zelf niet klaar voor en de projectbegeleiders hebben niet de middelen noch de tijd om dat grondig te doen.
- De positie en het dagelijks functioneren van de projectbegeleiders verschilt tussen de vier scholen en wordt in niet geringe mate bepaald door het beleid van de schooldirecties en de aanwezigheid van schoolinterne leidersfiguren die ook in staat zijn een inhoudelijke visie te ontwikkelen.

Onderzoeksvraag 5.3.2

Hoe zijn de projectbegeleiding en de pedagogische begeleiding in het Thuis taalproject op elkaar afgestemd?

- Een samenwerking moest worden opgezet tussen de projectbegeleiding en de reguliere pedagogisch begeleiders van de twee betrokken onderwijsnetten (stedelijk en katholiek), wilde het project enige kans op slagen hebben.
- De samenwerking tussen de projectbegeleiders en de reguliere pedagogisch begeleiders wordt voornamelijk op het niveau van het Projectteam gecoördineerd (dit is de cel die het project ondersteunt). Deze samenwerking wordt door de betrokken actoren gunstig geëvalueerd.
- De rol en inbreng van de pedagogisch begeleiders verschillen tussen de scholen, mede ook tussen de stedelijke en de katholieke scholen.

Onderzoeksvraag 5.3.3

Hoe verloopt de netoverschrijdende samenwerking in het Thuis taalproject?

- De participatie van twee stedelijke en twee katholieke scholen, in het kader van een stedelijk initiatief, maakt van het Thuis taalproject per definitie een netoverschrijdende onderneming. Dat maakt bijgevolg coördinatie en samenwerking noodzakelijk zowel op institutioneel niveau als op het vlak van de praktische uitvoering door de betrokken koepelbegeleiders.
- De wederzijdse afstemming verliep in eerste instantie niet van een leien dakje. Hiervoor zijn drie redenen:
 - Een eerste reden is dat de toetreding van de twee katholieke scholen tot het project met enige terughoudendheid is gebeurd.

- Een tweede reden heeft specifiek te maken met de verschillen tussen de beide netten in taakinvulling, begeleidingsstijl en vooral werklast van de pedagogisch begeleiders.
- De derde reden heeft betrekking op de beweegruimte die projectbegeleiders van het stedelijke onderwijsnet kunnen krijgen om interventies te doen in katholieke scholen.

7.1.3.4 Ondersteuning ervaren door de leerkrachten: kwantitatieve peiling

Onderzoeksvraag 5.4

Hoe prioritair en frequent ervaren de leerkrachten (en andere schoolactoren) de in het Thuis taalproject geboden ondersteuning?

- Thuis taalproject als prioriteit van de school:
 - De meerderheid van de leerkrachten ervaart het Thuis taalproject als een prioriteit van de school.
 - Er is op dit gebied geen verschil tussen het kleuteronderwijs en het lager onderwijs.
 - Er zijn wel verschillen tussen de scholen: grote eensgezindheid in De Bever, in iets mindere mate in De Eekhoorn. Er is meer verdeeldheid in de teams van de twee andere scholen, De Otter en De Marmot.
- Informatie over de doelstellingen van het Thuis taalproject:
 - Het merendeel van de leerkrachten heeft duidelijke informatie gekregen over de doelstellingen van het project.
 - De leerkrachten van het kleuteronderwijs en het lager onderwijs voelen zich nagenoeg even goed geïnformeerd.
 - Er zijn op dit vlak geen grote verschillen tussen de project scholen. De Bever is hier een positieve uitschieter.
- Frequentie ondersteuning algemeen:
 - De schoolinterne en -externe ondersteuning van leerkrachten binnen het Thuis taalproject is meer een zaak geweest van overleg dan van directe ondersteuning op de klasvloer.
 - De frequentie van begeleiding ligt iets hoger voor interne dan voor externe begeleiders.
 - Schoolexterne ondersteuners hebben minder interventies op de klasvloer verricht dan interne begeleiders.
 - Leerkrachten volgen minder frequent nascholing en zijn meer betrokken in overleg en begeleiding op de klasvloer.

7.1.3.5 Succes- en faalfactoren op schoolniveau

Onderzoeksvraag 5.5

Welke succes- en faalfactoren op het niveau van de school hebben de implementatie van het Thuis taalproject bepaald?

Uit de analyse van de interviews van de schoolexterne begeleiders hebben we een aantal succes- en faalfactoren gedestilleerd die betrekking hebben op de implementatie van het Thuis taalproject op schoolniveau. Het gaat om situatiegebonden factoren waarmee we geen algemene geldigheid claimen.

- **Leiderschap:**
 - Zowel wat visie- als procesbewaking betreft, speelt de factor leiderschap op schoolniveau een doorslaggevende rol in de mate van succesvolle implementatie van het project.
 - De pedagogisch begeleiders wijzen nagenoeg eensgezind op de sleutelrol van de directeur in het slagen van het project in de verschillende geledingen van de school. De schooldirectie is tevens mee bepalend voor de positie van de externe begeleiding op school.
 - De verwachtingen van schooldirectie en projectbegeleiding over de positie van de projectbegeleiding moeten goed met elkaar sporen. In De Eekhoorn en De Marmot loopt dit duidelijk moeizamer dan in De Otter en De Bever.

- **Prioritering en 'sense of urgency':**
 - Een tweede belangrijke succesfactor is de plaats die het project krijgt binnen het beleid van de school. Het betreft de relatie met het pedagogisch project van de school maar ook de plek die het project inneemt binnen het scala aan projecten dat de school uitvoert.
 - In De Bever is het gevoel van urgentie en noodzaak een ruim gedeelde perceptie in de school van het leerkrachtenteam.
 - In de twee Doelstelling B-scholen (De Otter en De Eekhoorn) heeft in het bijzonder de verhouding tussen de twee projectdoelstellingen het implementatietraject gekleurd. Er is in beide scholen meer ingezet op de implementatie van Doelstelling B, dit in het nadeel van Doelstelling A.

- **Draagvlak (gedeelde visie):**
 - Het scheppen van een breed draagvlak binnen het schoolteam is een derde succesfactor op schoolniveau die een rol speelt in de vormgeving van het project. Dit komt er in de eerste plaats op neer dat er sprake is van een breed gedeelde visie binnen het team op de inhoud en het belang van de projectdoelstellingen.
 - In De Bever en De Eekhoorn is een wat breder draagvlak gecreëerd voor de schooleigen visie op het Thuis taalproject dan in De Otter en De Marmot. In de laatste twee scholen uiten meer leerkrachten twijfels over de zinvolheid van de doelstellingen en blijft ook een groter aantal leerkrachten afzijdig van de projectuitvoering.

- Samenwerking en overleg:
 - Het welslagen van het project op schoolniveau is eveneens te danken aan de wijze waarop het wordt geïntegreerd in de bestaande overleg- en communicatiestructuren van de projectscholen, evenals het doelmatige functioneren van schoolinterne initiatieven rond projectspecifiek overleg en samenwerking.
 - Het overleg lijkt het best te draaien in De Bever. Daar is men er in geslaagd het brede schoolteam inspraak te geven in de inhoudelijke vormgeving en planning van het project, wat het gevoel van gedeeld eigenaarschap heeft vergroot. Voor De Eekhoorn en De Marmot is het beeld minder gunstig, wat we voor een groot deel kunnen terugvoeren op tekorten in de schoolorganisatie en de interne begeleiding.

- Implementatie Doelstelling B:
 - De factor beschikbare leertijd legt een hypotheek op de didactische vormgeving van de Turkse alfa-klassen. De leerkrachten slagen erin om binnen de voorziene tijd technisch lezen en schrijven in het Turks bij te brengen aan de leerlingen maar dit gaat ten koste van de aandacht voor andere aspecten van het leesonderwijs die nodig zijn om een krachtige leesomgeving in de klas te scheppen.
 - De Turkse alfa-leerkrachten zien hun klas ook als een leeromgeving waar meer wordt gedaan dan louter leren lezen en schrijven in de Turkse moedertaal. Zij benadrukken het belang van hun opvoedkundige taak ten aanzien van de Turkse kinderen, waarvan sommige in problematische thuissituaties opgroeien.
 - De principale vraag is of men zulk een bredere invulling van doelen in de Turkse alfa-klas kan bereiken binnen het voorziene tijdsbestek. De projectbegeleiders geven aan zich bewust te zijn van de begrensde mogelijkheden van het implementatiemodel.
 - Er zijn twee knelpunten in de praktische vormgeving van Doelstelling B in het lager onderwijs:
 - Een eerste knelpunt is ontoereikende continue ondersteuning door de Turkse alfa-leerkrachten bij de overgang van het aanvankelijk lezen en schrijven in het Turks naar het Nederlands.
 - Een tweede knelpunt is de verwachting, die aanvankelijk vooral bij de leerkrachten van de hogere leerjaren in De Otter leefde, dat de initieel in het Turks gealfabetiseerde leerlingen aan het eind van het eerste leerjaar minstens even ver zouden staan wat betreft hun leesniveau in het Nederlands als de kinderen die direct gestart zijn met aanvankelijk lezen en schrijven in het Nederlands. Dit zorgt voor een enorme prestatiedruk op de leerkrachten (Turkse en reguliere) en niet het minst op de leerlingen zelf.

7.1.4 Ouders

Onderzoeksvraag 6.1

In welke mate heeft het Thuis taalproject de taalattitudes en de opvattingen van ouders over meertaligheid en de rol van thuis taal op school veranderd?

- De meeste ouders vinden een combinatie van de thuistaal en het Nederlands de meest ideale gezinssituatie voor hun kinderen. Zij onderstrepen daarbij het belang van twee- of meertaligheid en de verschillende functionaliteit van de thuistaal en het Nederlands: de thuistaal als kenmerk van hun identiteit, het Nederlands als noodzakelijke taal om in het onderwijs en in de maatschappij te slagen. De meningen van ouders hierover zijn nagenoeg onveranderd gebleven in de loop van het project.
- Het Thuistaalproject heeft de percepties van ouders over meertaligheid in het onderwijs niet wezenlijk veranderd. De opvattingen en attitudes van ouders zijn vaak verdeeld en ambivalent. Ouders reageren verdeeld op de vraag naar wenselijkheid van lessen in de thuistaal op school: de helft van de ouders vindt lessen in of van de thuistaal wenselijk binnen de school; voor de andere ouders is het behoud en de verdere ontwikkeling van de thuistaal iets wat buiten de school kan gebeuren. Ouders blijven fervente voorstanders van een Nederlands taalbadmodel.
- De leerkrachten en andere schoolactoren bevestigen grotendeels het beeld dat naar voren komt uit de ouderinterviews. Zij ervaren dat ouders verdeeld reageren op de veranderingen in het talenbeleid op school en het taalgebruik in de klas naar aanleiding van het Thuistaalproject.
- Enkele mogelijke verklaringen voor de vastgestelde status-quo zijn de volgende: andere, primaire behoeften (vooral broodwinning en huisvesting) die bij ouders meer aandacht opeisen dan meertalige opvoeding en onderwijs, de sterke invloed van het overheersende taalbadmodel in de samenleving, onvoldoende kennis van meertalig onderwijs en leren.

Onderzoeksvraag 6.2

Welk impact heeft het Thuistaalproject gehad op de communicatie tussen school en ouders en de ouderbetrokkenheid in de scholen?

- Over het algemeen ervaren de ouders de communicatie met de school als positief. Er is op dit vlak geen grote verschuiving merkbaar gedurende het project. Een ruime helft van de geïnterviewde ouders blijkt op de hoogte te zijn van het Thuistaalproject.
- De communicatie tussen ouders en school loopt volgens de leerkrachten over het algemeen vrij goed. Vooral leerkrachten van het kleuteronderwijs zien een matig positief effect van het project op de communicatie met ouders.
- In de helft van gezinnen zijn er kinderboeken in de eigen taal aanwezig, een lichte toename ten aanzien van de beginmeting, maar er wordt in het gezin slechts sporadisch gelezen in of voorgelezen uit boeken in de eigen taal. Daarentegen zeggen bijna alle ouders dat er kinderboeken aanwezig zijn in het Nederlands. De meeste kinderen kijken dagelijks of een paar keer per week televisie in de eigen taal én in het Nederlands. Het kijkgedrag is in de loop van het project nagenoeg onveranderd gebleven.

- Een derde van de ondervraagde ouders heeft de activiteiten rond het Thuis taalproject op de school van zijn of haar kind opgemerkt. Slechts enkele ouders hebben ook effectief deelgenomen aan projectactiviteiten op school, vooral in de kleuterklas. In de lagere school is de betrokkenheid van de ouders bij projectactiviteiten in de klas zo goed als stilgevallen.

7.2 Een nabeschuiving bij wijze van conclusie: naar een hogere effectiviteit van Doelstelling A

In dit onderzoeksrapport hebben we op verschillende plaatsen aandacht besteed aan een verklaring voor de uitblijvende opbrengsten van Doelstelling B van het Thuis taalproject (alfabetisering in het Turks, zie 3.4.3, 4.2.2, 3.5.4 en 5.5.5). Ter afsluiting van het rapport gaan we daarom nader in op het vraagstuk van de effectiviteit van Doelstelling A van het Thuis taalproject. Deze doelstelling biedt immers het meest beloftevolle perspectief, omdat ze breder is en zodoende meer tegemoet komt aan de groeiende taaldiversiteit in een veelheid van Vlaamse basisscholen, vooral in de centrumsteden (zie Inleiding). De vormgeving van Doelstelling B daarentegen heeft een beperkter reikwijdte: als vorm van tweetalig onderwijs is zij alleen haalbaar in schoolcontexten met betrekkelijk omvangrijke homogene groepen van sprekers van minderheidstalen, en dat is iets wat in de Vlaamse onderwijsrealiteit allengs een uitzondering wordt (Agirdag, 2009).

Op het eerste gezicht bereikt Doelstelling A van het Thuis taalproject slechts enkele bescheiden positieve effecten op het vlak van het welbevinden van de leerlingen. De niet-cognitieve effecten blijken minder uit de kwantitatieve meting bij de leerlingen (3.1.1), maar komen dan weer sterker naar voren uit de enquête afgenomen bij de leerkrachtenteams van de projectscholen (3.1.2) en uit de kwalitatieve interviews bij een selectie van leerkrachten (3.5.1).

Positieve cognitieve effecten van Doelstelling A hebben we niet kunnen vaststellen in de afgenomen taaltoetsen maar voor de leerlingen blijkt het alvast geen nadeel voor het leren van het Nederlands om het gebruik van de thuis talen toe te laten en te stimuleren in de klas en op school (3.2.1). Dat wordt ook min of meer bevestigd door wat leerkrachten, schoolcoördinatoren en begeleiders hierover denken (3.2.2, 3.5.2).

We bespreken hieronder een viertal redenen die mee verklaren waarom Doelstelling A geen of nog te weinig effecten bereikt op cognitief dan wel niet-cognitief gebied.

7.2.1 Thuis taal als bron van welbevinden: minder vanzelfsprekend in het lager onderwijs

Leerkrachten van het kleuteronderwijs in de projectscholen zien het welbevinden onmiskenbaar als een centraal onderdeel van hun onderwijsopdracht: kinderen moeten zich in de eerste plaats veilig en goed voelen, hun emoties en gevoelens vrij kunnen uiten, zichzelf kunnen zijn – in welke taal dan ook. Thuis talen expliciet inzetten om het welbevinden van de kinderen te bevorderen, doen de leerkrachten van het kleuteronderwijs dan ook vaker en meer uit eigen beweging dan hun collega's uit de lagere school. Eigenlijk is het bijna een vanzelfsprekendheid.

De leerkrachten van het lager onderwijs in de projectscholen geraken ook wel geleidelijk doordrongen van het besef dat thuistaalgebruik kan bijdragen tot het welzijn van tweetalige leerlingen, maar concreet hieraan werken is in hun ogen toch vooral een randvoorwaarde voor het realiseren van talige en cognitieve leerdoelen. In tegenstelling tot de leeromgeving van kleuterklassen is de ruimte voor informele, leerlinggestuurde interactie in de klassen van de lagere school over het algemeen veel meer beperkt en begrensd. Binnen die strikter van het formele leren afgebakende zone is het gebruik van thuistalen toegestaan met het oog op het welzijn en het acceptatiegevoel van de leerlingen. Het gevolg hiervan is dat de het gebruik van de thuistalen minder aanwezig is in de klascontext en er zich daarom minder gelegenheden voordoen om het welzijn van de leerlingen intensief te beïnvloeden. De veronderstelling ligt voor de hand dat het positieve effect op het niet-cognitieve vlak dat gerealiseerd wordt in het kleuteronderwijs bij de overgang naar het lager onderwijs mede door dit proces wordt uitgevlakt.

7.2.2 Thuis taal als hefboom voor cognitief leren: minimale en variabele praktijk

Dat Doelstelling A geen effecten laat zien op het gebied van taalontwikkeling in het Nederlands, doet de vraag rijzen waaraan dit ligt.

Een eerste verklaring heeft betrekking op de onvoldoende gevorderde implementatie van de projectdoelstelling in het algemeen. Een van de bevindingen van het onderzoek bij de leerkrachten is dat de stap naar het functionele gebruik van thuistalen – het actief inzetten van de thuis taal als hefboom voor het leren – maar minimaal of incidenteel wordt gezet. Echte incorporatie van deze werkwijze in het dagelijkse handelen van alle leerkrachten is nochtans een randvoorwaarde voor effectiever leerkrachthandelen (zie 7.2.3 hieronder). Alleen dan kan de thuis taal als hefboom voldoende kracht uitoefenen en een stimulerend effect sorteren op het cognitieve leren van tweedetaalleerders. Dat is althans een aanname die mee ten grondslag ligt aan het project.

Kleuterleidsters klampen zich in dit verband vaker vast aan de niet-cognitieve projectdoelstelling: als het klasklimaat door toedoen van de thuis taal positiever en veiliger wordt, is onze doelstelling al grotendeels bereikt (zie 7.2.1). Het biedt in ieder geval een veilige vluchtheuvel voor de leerkracht. Voor vele kleuterleidsters houdt het omgaan met thuistalen gewoon hier op. De stap naar het functionele gebruik van thuistalen gericht op beter talig en cognitief leren lijkt in deze optiek niet of minder urgent. Het is gemakkelijk om het spreken van thuistalen toe te laten op informele momenten maar veel moeilijker om erop in te spelen en er iets mee te doen. Leerkrachten begrijpen immers niet wat kleuters vertellen in hun moedertaal en vooral jonge kleuters zijn nog niet in staat om zich tweetalig te uiten en bijvoorbeeld uitingen in het Nederlands te vertalen. Er is echter in de kleuterklas wel veel ruimte voor spontane informele interactie en dat schept als vanzelf meer kansen tot het gebruik van thuistalen tussen de kleuters onderling. Actief en ondersteunend ingrijpen als leerkracht, feedback geven, lijkt dit ongedwongen proces te verstoren. Als leerkrachten dan weer merken dat kinderen hun thuis taal niet uit zichzelf spreken in de klas of in bepaalde klassituaties, dringen ze meestal ook niet aan op actief gebruik. Als de thuis taal bij wijze van spreken niet uit de kinderen zelf komt, is er bij hen ook geen interesse of behoefte om dat juist wel te doen. En dan is er voor de leerkracht ook geen aanleiding om het gebruik van de thuis taal bij de kinderen aan te moedigen. Wat dan weer de kansen vermindert om via de thuis taal cognitieve leereffecten te verwezenlijken.

Leerkrachten van de lagere school weten evenmin goed hoe ze functioneel thuistaalgebruik methodisch moeten aanpakken en inpassen in hun leeromgeving – onder meer bij gebrek aan goede voorbeelden en concrete handvatten – maar ook de vrees voor de nadelige uitwerking op het Nederlands blijft geregeld terugkomen in hun vertoog, meer dan bij kleuterleidsters. Ook is vaak te horen dat het zelf niet beheersen van de thuistalen het functioneel gebruik ervan in de weg staat. Waar een ondersteunende Thuistaalleerkracht aanwezig is – in het geval van de Turkse leerlingen in de Doelstelling B-scholen – zijn leerkrachten geneigd het functioneel thuistaalgebruik over te laten aan de hulpleerkracht. Daarnaast zetten zij thuistalen vooral in bij peertutoring, waarbij leerlingen elkaar moeten helpen. Hier valt dan weer op dat de ondersteuning vooral gericht is op de zwakste leerlingen, terwijl men niet altijd de mogelijkheden ziet voor de andere leerlingen (zie 4.1.2.3).

Een andere verklaring voor de niet-vestigde cognitieve effecten van Doelstelling A houdt verband met de lange duur van het onderzoek. Het betreft hier met andere woorden een tijdeffect. We hebben leerlingen over meerdere jaren gevolgd doorheen opeenvolgende klassen met verschillende leerkrachten. Variatie in het handelen van leerkrachten kan resulteren in een onderbroken onderwijsleerproces met wisselende effecten. Dat houdt meer bepaald in dat een positieve invloed van een leerkracht in het ene schooljaar tijdens een volgend schooljaar weer afzwakt of verdwijnt, omdat deze leerkracht minder ver gevorderd is in de integratie van thuistalen in de klaswerking.

7.2.3 Thuistaal als hefboom voor cognitief leren: de nood aan intensieve coaching van leerkrachten op de klasvloer

Het Thuistaalproject is zeker in geslaagd in zijn opzet om de opvattingen en houdingen van leerkrachten ten aanzien van meertaligheid in positieve richting te veranderen (zie 4.2). Maar attitudeverandering is al met al een wankel basis voor duurzame verandering in het omgaan met talige diversiteit op school. Het vergt moed en volharding om als persoon in te gaan tegen de heersende eentalige opvattingen en aannames over taalleren en taalonderwijs in de brede samenleving. Wanneer leerkrachten geen direct succes ervaren bij zichzelf en anderen en evenmin vooruitgang bij de leerlingen waarnemen, dreigen hun twijfels weer te worden aangewakkerd (zie 4.3.3).

Hoe het ook zij, de functionele inzet van thuistalen vraagt een wezenlijke ingreep in de vormgeving en organisatie van de leeromgeving en veronderstelt tevens dat leerkrachten reflecteren op hun eigen onderwijskundige aanpak en onderwijsstijl. Hieraan werken is echter raken aan de kern van de professionele identiteit van leerkrachten: wie ze zijn en wat eigen is aan wat ze doen, hun vaste gewoonten en de vanzelfsprekendheden die aan de basis liggen van hun dagelijkse handelen in de klas. Dat is en blijft een teer punt in de weerbarstige beroepspraktijk van leerkrachten. Een dergelijke vorm van professionele ontwikkeling is in ieder geval gebaat bij een krachtige en tegelijk voorzichtige begeleidingsaanpak. Uit het meest up-to-date onderzoek hieromtrent kunnen we afleiden dat schoolexterne bijscholing en schoolintern overleg niet volstaan voor professionele ontwikkeling van leerkrachten. Onderwijsgeevenden op alle niveaus van ervaring hebben behoefte aan kort op de bal spelende, beroepsrelevante ondersteuning wanneer ze nieuwe didactische werkwijzen op hun unieke klascontext afstemmen. Zelfonderzoek van ervaringen in de klas, evaluaties van leerkrachtenpraktijk door waarnemers, co-teaching, reflectie op lessen, modelling, mentoring en

terugkoppeling zijn sleutelbestanddelen van dergelijke ondersteuning (cf. Mallinson, Charity Hudley, Strickling, & Figa, 2011).

De in het Thuis taalproject geboden ondersteuning heeft de meeste leerkrachten daadwerkelijk geholpen om de deur van hun klas te openen voor de thuis talen van de kinderen en de eerste stappen te zetten om hun pedagogisch-didactisch handelen hierop af te stemmen. Op dat vlak heeft de input via bijscholing, overleg, werkgroepen, projecten en klasbezoeken leerkrachten geïnspireerd en aan het werk gezet om nieuwe werkwijzen te leren kennen en ermee te werken, hun capaciteiten op dit vlak te ontwikkelen (zie Hoofdstuk 5).

De volgende stap na adoptie en implementatie (uitproberen en deskundigheid opbouwen) is echter incorporatie van de nieuwe werkwijzen in de dagelijkse klaspraktijk. Dat wil ten eerste concreet zeggen dat leerkrachten de nieuwe werkwijzen vooral doelgericht en intentioneel kunnen hanteren ('wat kan ik bij de leerling bereiken?') in plaats van louter mechanisch en tentatief een werkvorm uit te voeren ('hoe voer ik dit het best uit?'). Daarnaast moet duidelijk worden wat zeker minimaal moet gebeuren bij alle leerkrachten van de school om een gezamenlijke, gelijkgerichte aanpak te verwezenlijken.

Dit vraagt een verdieping in de projectinhoudelijke input die naar onze mening slechts kan worden gerealiseerd middels intensieve coaching van de leerkrachten op de klasvloer. In het kader van het Thuis taalproject ligt het voor de hand dat schoolexterne coaches vanwege hun deskundigheid hier het voortouw nemen, maar dat sluit modellen van schoolinterne coaching in een volgende fase beslist niet uit. We menen dan ook dat Doelstelling A van het Thuis taalproject wellicht geen cognitief effect heeft behaald mede omdat gerichte interventies van projectbegeleiders op de klasvloer te weinig zijn kunnen gebeuren (zie 5.3.1 en 5.4.3.1).

7.2.4 Draagkracht, projectmoeheid en schoolbeleid

Een meerjarig schoolbreed project als het Thuis taalproject dat effecten beoogt bij de leerlingen en zich richt op de verschillende geledingen van de school vraagt bij de ondersteuning eerst en vooral een voortdurende afweging tussen intensieve begeleidingsinput en de draagkracht van het schoolteam. Tevens is geregelde monitoring nodig van de balans tussen wat de projectbegeleiding wil bereiken en de specifieke invulling die scholen en leerkrachten in een steeds veranderende context zelf aan de projectdoelen geven. Dit zijn bekende spanningsvelden in de implementatie van onderwijsinnovaties.

Interventies moeten dus goed gedoseerd worden en de begeleiders moeten zich flexibel opstellen in hun interventies, wil men dat het project duurzame veranderingen teweeg brengt in het handelen van leerkrachten en het schoolbeleid. Dat mag dan weer niet zo ver gaan dat interventies te weinig gericht worden op de projectdoelstellingen en een te vrijblijvend karakter aannemen.

Uit de onderzoeksbevindingen blijkt dat aan het eind van 2011 (in de loop van het vierde projectjaar) het werken aan Doelstelling A in de twee Doelstelling B-scholen slechts moeizaam of gedeeltelijk voet aan de grond had gekregen (zie 5.5.2). Daarnaast was in één Doelstelling A-school het project zo goed als stuurloos geworden, waardoor het leerkrachtenteam nauwelijks nog impulsen kreeg om

hun klaswerking verder in meertalige richting uit te bouwen (5.2.1). Dat acties onvoldoende zijn gevorderd of verwezenlijkt, hangt vast en zeker samen met de draagkracht van de betrokken schoolteams en – niet het minst – het al met al beperkte begeleidingskader. Maar we kunnen ook niet anders dan concluderen dat het beleid van de scholen – de keuzes die daarin al of niet zijn gemaakt maar ook de kwaliteit van de beleidsvoering – zwaar heeft doorgewogen op de daadwerkelijke uitvoering van Doelstelling A van het Thuis taalproject.

AANGEHAALDE LITERATUUR

- Agirdag, O. (2009). All languages welcomed here. *Educational Leadership*, 66(7), 20-25.
- Agirdag, O. (2010). Exploring bilingualism in a monolingual school system: Insights from Turkish and native students from Belgian schools. *British Journal of Sociology of Education*, 3, 307-321.
- August, D., & Shanahan, T. (Eds.). (2006). *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bellens, K., & De Fraine, B. (2012). *Wat werkt?: Kenmerken van een effectief basisonderwijs*. Leuven: Acco.
- Bonset, H., & Hoogeveen, M. (2011). *Mondelinge taalvaardigheid in het basisonderwijs: Een inventarisatie van empirisch onderzoek*. Enschede: SLO. Gedownload via http://taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek/slo_mondelinge_taalvaardigheid_in_het_basisonderwijs.pdf
- Bultynck, K., & Sierens, S. (2008, juni). *Vooronderzoek m.b.t. de plaats van de thuistalen van de allochtone kinderen binnen onderwijs en opvang in vier scholen van het project 'Thuis taal in onderwijs': Eindrapport*. Gent & Leuven: Universiteit Gent, Steunpunt Diversiteit & Leren / Vakgroep Engels; Katholieke Universiteit Leuven, Centrum voor Taal en Onderwijs.
- Bultynck, K. & Sierens, S. (2009, april). Deelonderzoek naar de beginsituatie van de controleschool: *Evaluatieonderzoek van het project 'Thuis taal in onderwijs' – Evaluatiejaar 1. Deelrapport 2009.2*. Gent & Leuven: Universiteit Gent, Steunpunt Diversiteit & Leren / Vakgroep Engels; Katholieke Universiteit Leuven, Centrum voor Taal en Onderwijs.
- Cheung, A. C. K., & Slavin, R. E. (2012). Effective reading programs for Spanish-dominant English language learners (ELLs) in the elementary grades: A synthesis of research. *Review of Educational Research*, 82, 351-395.
- Deboutte, G. (2004). *Doet iedereen mee?: Participatie als hefboom voor GOK. Ouderbetrokkenheid en participatie vergroten? Ook in een secundaire school? Een oriënterend kader* (Conferentie 'Groot Gelijk?!' Gelijke onderwijskansen in Vlaanderen, Aalst, 23 november 2004, Leuven, Steunpunt Gelijke Onderwijskansen).
- Devlieger, M., Frijns, C., & Sierens, S. (2011). *'t Is goe, juf, die spreekt mijn taal!: Wetenschappelijk rapport over talensensibilisering in de Vlaamse onderwijscontext. Literatuurstudie praktijkgericht onderwijsonderzoek in opdracht van de Vlaamse Onderwijsraad*. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.
- Drijkoningen, J. (2012). *Zij kwamen van verre en rondden de Kaap: Anderstalige ouders over taal en ouderbetrokkenheid*. Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs.
- Field, A. (2000). *Discovering statistics using SPSS for Windows: Advanced techniques for the beginner*. London: Sage.
- Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Saunders, W., & Christian, D. (Eds.). (2006). *Educating English language learners: A synthesis of research evidence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gielen, S., Isçi, A., & Ramaut, G. (2012). *'Dat ene woord in het Turks kan heel belangrijk zijn': Thuis taal inzetten als hefboom voor (taal) leren*. *Schokla*, 53(201-12), 26-40.
- Goldenberg, C. (2008). Teaching English language learners: What the research does – and does not – say. *American Educator*, 32(2), 8-23, 42-44.

- Green, S. B. (1991). How many subjects does it take to do a regression analysis. *Multivariate Behavior Research*, 26, 499-510.
- Gutman, L. M., & Feinstein, L. (2008). *Children's well-being in primary school: Pupil and school effects*. London: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education.
- Heyerick, L. (2008). De thuis taal als hefboom voor gelijke onderwijskansen. *Ethiek en Maatschappij*, 11(3), 102-112.
- Klatte-Folmer, J. (1996). *Turkse kinderen en hun schoolsucces: Een dieptestudie naar de rol van sociaal-culturele oriëntatie, taalvaardigheid en onderwijskenmerken*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Kotter, J. P., & Cohen D. S. (2002). *The heart of change: Real life stories of how people change their organizations*. Boston, MA: Harvard Business School Publishing.
- Laevers, F. (1998). *Een procesgericht kindvolgsysteem voor leerlingen*. Leuven: Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs.
- Laevers, F., Bertrands, E., & Snoeck, G. (2008). *Welbevinden, betrokkenheid en leerwinst* (Presentatie conferentie 'Leren uit GOK', Leuven, 25 november 2008). Gedownload van http://www.steunpuntgok.be/downloads/leren_uit_gok_welbevinden_betrokkenheid.pdf
- Maes, F. (2003). *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs: Kleutervragenlijst schooljaar 2002-2003 (LOA-rapport 12)*. Leuven: Steunpunt LOA. Gedownload van http://www.steunpuntloopbanen.be/rapporten/LOA-rapport_12.pdf
- Maes, F., & Van Damme, J. (2004). *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs: Leerlingvragenlijst eerste leerjaar (schooljaar 2003-2004) (LOA-rapport 25)*. Leuven: Steunpunt LOA. Gedownload van http://www.steunpuntloopbanen.be/rapporten/LOA-rapport_25.pdf
- Mallinson, C., Charity Hudley, A., Strickling, L. R., & Figa, M. (2011). A conceptual framework for promoting linguistic and educational change. *Language and Linguistics Compass*, 5, 441-453.
- Mortelmans, D., & Dehertogh, B. (2007). *Regressieanalyse*. Leuven: Acco.
- Oller, D. K., & Eilers, R. E. (Eds.). (2002). *Language and literacy in bilingual children*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Samaey, S. (2006). *Onderzoeksrapport 'ouderbetrokkenheid in Nederlandstalige scholen in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest'*. Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs. Gedownload van http://www.cteno.be/downloads/publicaties/samaey_ea_2006_onderzoeksrapport_ouderbetrokkenheid_brussel.pdf
- Samaey, S., & Vettenburg, N. (2007). *Ontwikkeling van een instrument 'betrokkenheid van ouders bij het onderwijs: Eindrapport* (onuitgegeven onderzoeksrapport). Gent: Universiteit Gent, Vakgroep Sociale Agogiek.
- Saunders, W. M. (1999). Improving literacy achievement for English learners in transitional bilingual programs. *Educational Research and Evaluation*, 5, 345-381.
- Sierens, S. (2012). Tweetalig onderwijs voor allochtonen: Heeft het wel een meerwaarde? *Tijdschrift Taal voor opleiders en onderwijsadviseurs*, 3(5), 6-13.
- Sierens, S., Bultynck, K., & Ağirdağ, O. (2009, november). *Nulmeting najaar 2008: Evaluatieonderzoek van het project 'Thuis taal in onderwijs' – Evaluatiejaar 1. Deelrapport 2009.2*. Gent & Leuven: Universiteit Gent, Steunpunt Diversiteit & Leren / Vakgroep Engels; Katholieke Universiteit Leuven, Centrum voor Taal en Onderwijs.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction* (2nd ed.). London: Sage.

- Slavin, R. E., Madden, N., Calderón, M., Chamberlain, A., & Hennessy, M. (2011). Reading and language outcomes of a multiyear randomized evaluation of transitional bilingual education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33, 47-58.
- Snow, C., & Hakuta, K. (1992). The costs of monolingualism. In J. Crawford (Ed.), *Language loyalties* (pp. 384-394). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Thomas, W. P., & Collier, V. P. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity and Excellence, University of California-Santa Cruz.
- Van den Berg, R., & Vandenberghe, R. (2005). *Succesvol leiding geven aan onderwijsinnovaties: Investeren in mensen*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Van Heddegem, I., Gadeyne, E., Vandenberghe, H., Laevers, F., & Van Damme, J. (2004). *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs: Observatie-instrument schooljaar 2002-2003 (LOA-rapport 20)*. Leuven: Steunpunt LOA. Gedownload van http://www.steunpuntloopbanen.be/rapporten/LOA-rapport_20.pdf
- Wright, W. E. (2013). Bilingual education. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism and multilingualism* (pp. 598- 623). Chichester, West Sussex, UK: Blackwell.

BIJLAGEN

Bijlage 1

Regressietabellen bij 3.1.1 Doelstelling A: niet-cognitieve effecten op leerlingen – psychosociaal functioneren (individuele bevraging via leerkrachten)

1) Regressietabel 'Prosociaal' (alle leerlingen)

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,534 ^a	,285	,259	1,02590

a. Predictors: (Constant), Geslacht, DoelA, NL1_prosociaal, DoelAB

b. Dependent Variable: NL2_prosociaal

ANOVA^a

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	46,497	4	11,624	11,045	,000 ^b
1 Residual	116,824	111	1,052		
Total	163,321	115			

a. Dependent Variable: NL2_prosociaal

b. Predictors: (Constant), Geslacht, DoelA, NL1_prosociaal, DoelAB

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	2,267	,550		4,125	,000
NL1_prosociaal	,298	,115	,214	2,596	,011
1 DoelA	-,133	,265	-,056	-,502	,617
DoelAB	,042	,306	,016	,139	,890
Geslacht	1,086	,204	,453	5,319	,000

a. Dependent Variable: NL2_prosociaal

2) Regressietabel 'Agressief' (alle leerlingen)

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,515 ^a	,265	,239	,95987

a. Predictors: (Constant), Geslacht, DoelA, NL1_agressief, DoelAB

b. Dependent Variable: NL2_agressief

ANOVA^a

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	37,289	4	9,322	10,118	,000 ^b
1 Residual	103,192	112	,921		
Total	140,481	116			

a. Dependent Variable: NL2_agressief

b. Predictors: (Constant), Geslacht, DoelA, NL1_agressief, DoelAB

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	1,476	,283		5,209	,000
NL1_agressief	,299	,088	,287	3,399	,001
1 DoelA	,053	,246	,024	,214	,831
DoelAB	,568	,285	,229	1,990	,049
Geslacht	-,552	,189	-,249	-2,919	,004

a. Dependent Variable: NL2_agressief

3) Regressietabel 'Hyperactief-afleidbaar' (alle leerlingen)

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,489 ^a	,239	,212	1,00422

a. Predictors: (Constant), Geslacht, DoelA, NL1_hyperactief_afleidbaar, DoelAB

b. Dependent Variable: NL2_hyperactief_afleidbaar

ANOVA^a

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	35,222	4	8,805	8,732	,000 ^b
1 Residual	111,939	111	1,008		
Total	147,161	115			

a. Dependent Variable: NL2_hyperactief_afleidbaar

b. Predictors: (Constant), Geslacht, DoelA, NL1_hyperactief_afleidbaar, DoelAB

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	1,644	,322		5,102	,000
NL1_hyperactief_afleidbaar	,418	,089	,396	4,722	,000
1 DoelA	,028	,255	,012	,110	,913
DoelAB	,390	,297	,152	1,316	,191
Geslacht	-,362	,196	-,159	-1,843	,068

a. Dependent Variable: NL2_hyperactief_afleidbaar

4) Regressietabel 'Integratie-populariteit' (alle leerlingen)

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,350 ^a	,122	,091	,88779

a. Predictors: (Constant), Geslacht, NL1_integratie_populariteit, DoelA, DoelAB

b. Dependent Variable: NL2_integratie_populariteit

ANOVA^a

Model	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Regression	12,293	4	3,073	3,899	,005 ^b
1 Residual	88,275	112	,788		
Total	100,567	116			

a. Dependent Variable: NL2_integratie_populariteit

b. Predictors: (Constant), Geslacht, NL1_integratie_populariteit, DoelA, DoelAB

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	2,878	,638		4,509	,000
DoelA	-,154	,225	-,082	-,684	,495
1 DoelAB	-,500	,260	-,238	-1,921	,057
NL1_integratie_populariteit	,424	,121	,312	3,502	,001
Geslacht	-,057	,172	-,030	-,328	,743

a. Dependent Variable: NL2_integratie_populariteit

5) Regressietabel 'Schoolwelbevinden' (alle leerlingen)

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,287 ^a	,083	,049	,70124

a. Predictors: (Constant), Geslacht, DoelA, NL1_schoolwelbevinden, DoelAB

b. Dependent Variable: NL2_schoolwelbevinden

ANOVA^a

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	4,909	4	1,227	2,496	,047 ^b
1 Residual	54,582	111	,492		
Total	59,491	115			

a. Dependent Variable: NL2_schoolwelbevinden

b. Predictors: (Constant), Geslacht, DoelA, NL1_schoolwelbevinden, DoelAB

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	3,924	,590		6,657	,000
DoelA	,013	,179	,009	,075	,941
1 DoelAB	-,256	,210	-,158	-1,219	,225
NL1_schoolwelbevinden	,197	,113	,164	1,749	,083
Geslacht	,259	,137	,179	1,891	,061

a. Dependent Variable: NL2_schoolwelbevinden

6) Regressietabel 'Coöperatieve participatie' (alle leerlingen)

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,560 ^a	,314	,289	,66909

a. Predictors: (Constant), Geslacht, NL1_coöperatieveparticipatie, DoelA, DoelAB

b. Dependent Variable: NL2_coöperatieveparticipatie

ANOVA^a

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	22,938	4	5,734	12,809	,000 ^b
1 Residual	50,140	112	,448		
Total	73,078	116			

a. Dependent Variable: NL2_coöperatieveparticipatie

b. Predictors: (Constant), Geslacht, NL1_coöperatieveparticipatie, DoelA, DoelAB

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	2,478	,460		5,393	,000
DoelA	,140	,169	,088	,826	,410
1 DoelAB	-,217	,196	-,121	-1,107	,271
NL1_cooperatieveparticipatie	,440	,087	,399	5,087	,000
Geslacht	,450	,130	,282	3,454	,001

a. Dependent Variable: NL2_cooperatieveparticipatie

7) Regressietabel 'Onafhankelijke participatie' (alle leerlingen)

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,409 ^a	,167	,137	1,11320

a. Predictors: (Constant), Geslacht, NL1_onafhankelijkeparticipatie, DoelA, DoelAB

b. Dependent Variable: NL2_onafhankelijkeparticipatie

ANOVA^a

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	27,560	4	6,890	5,560	,000 ^b
1 Residual	137,552	111	1,239		
Total	165,112	115			

a. Dependent Variable: NL2_onafhankelijkeparticipatie

b. Predictors: (Constant), Geslacht, NL1_onafhankelijkeparticipatie, DoelA, DoelAB

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	2,203	,488		4,510	,000
DoelA	,116	,282	,048	,411	,682
1 DoelAB	-,652	,328	-,239	-1,989	,049
NL1_onafhankelijkeparticipatie	,345	,103	,290	3,343	,001
Geslacht	,003	,216	,001	,012	,990

a. Dependent Variable: NL2_onafhankelijkeparticipatie

8) Regressietabel 'Werkhouding' (alle leerlingen)

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,442 ^a	,195	,166	1,12074

a. Predictors: (Constant), Geslacht, DoelA, NL1_werkhouding, DoelAB

b. Dependent Variable: NL2_werkhouding

ANOVA^a

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	33,781	4	8,445	6,724	,000 ^b
1 Residual	139,422	111	1,256		
Total	173,203	115			

a. Dependent Variable: NL2_werkhouding

b. Predictors: (Constant), Geslacht, DoelA, NL1_werkhouding, DoelAB

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	2,467	,487		5,070	,000
DoelA	-,010	,285	-,004	-,034	,973
1 DoelAB	-,359	,331	-,129	-1,085	,280
NL1_werkhouding	,308	,093	,286	3,311	,001
Geslacht	,606	,219	,246	2,769	,007

a. Dependent Variable: NL2_werkhouding

Bijlage 2

Regressietabellen bij 3.3.1 Doelstelling B: niet-cognitieve effecten op leerlingen – psychosociaal functioneren (individuele bevraging via leerkrachten)

1) Regressietabel 'Prosociaal' (enkel Turks)

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,551 ^a	,304	,271	,94057

a. Predictors: (Constant), Geslacht, DoelA, NL1_prosociaal, DoelAB

ANOVA^a

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	32,802	4	8,201	9,270	,000 ^b
1 Residual	75,198	85	,885		
Total	108,000	89			

a. Dependent Variable: NL2_prosociaal

b. Predictors: (Constant), Geslacht, DoelA, NL1_prosociaal, DoelAB

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	1,607	,609		2,638	,010
DoelA	,297	,325	,135	,914	,363
1 DoelAB	,466	,355	,202	1,310	,194
NL1_prosociaal	,359	,117	,287	3,078	,003
Geslacht	1,003	,220	,450	4,561	,000

a. Dependent Variable: NL2_prosociaal

2) Regressietabel 'Agressief' (enkel Turks)

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,482 ^a	,232	,197	,98633

a. Predictors: (Constant), Geslacht, DoelA, NL1_agressief, DoelAB

ANOVA^a

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	25,333	4	6,333	6,510	,000 ^b
1 Residual	83,664	86	,973		
Total	108,997	90			

a. Dependent Variable: NL2_agressief

b. Predictors: (Constant), Geslacht, DoelA, NL1_agressief, DoelAB

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	1,548	,378		4,096	,000
DoelA	,015	,327	,007	,045	,964
1 DoelAB	,533	,357	,231	1,492	,139
NL1_agressief	,277	,098	,272	2,829	,006
Geslacht	-,491	,225	-,220	-2,185	,032

a. Dependent Variable: NL2_agressief

3) Regressietabel 'Hyperactief-afleidbaar'(enkel Turks)

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,448 ^a	,201	,163	1,04581

a. Predictors: (Constant), Geslacht, DoelA, NL1_hyperactief_afleidbaar, DoelAB

ANOVA^a

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	23,328	4	5,832	5,332	,001 ^b
1 Residual	92,967	85	1,094		
Total	116,295	89			

a. Dependent Variable: NL2_hyperactief_afleidbaar

b. Predictors: (Constant), Geslacht, DoelA, NL1_hyperactief_afleidbaar, DoelAB

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	1,724	,429		4,016	,000
DoelA	,011	,346	,005	,032	,975
1 DoelAB	,295	,378	,122	,781	,437
NL1_hyperactief_afleidbaar	,412	,100	,401	4,114	,000
Geslacht	-,232	,238	-,100	-,975	,332

a. Dependent Variable: NL2_hyperactief_afleidbaar

4) Regressietabel 'Nabijheid'(enkel Turks)

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,514 ^a	,264	,230	,96080

a. Predictors: (Constant), Geslacht, DoelA, NL1_nabijheid, DoelAB

ANOVA^a

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	28,503	4	7,126	7,719	,000 ^b
1 Residual	79,390	86	,923		
Total	107,893	90			

a. Dependent Variable: NL2_nabijheid

b. Predictors: (Constant), Geslacht, DoelA, NL1_nabijheid, DoelAB

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	1,414	,615		2,299	,024
DoelA	,451	,317	,207	1,420	,159
1 DoelAB	-,129	,350	-,056	-,368	,713
NL1_nabijheid	,464	,126	,355	3,683	,000
Geslacht	,552	,223	,249	2,471	,015

a. Dependent Variable: NL2_nabijheid

5) Regressietabel 'Integratie-populariteit'(enkel Turks)

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,462 ^a	,214	,177	,77418

a. Predictors: (Constant), Geslacht, DoelA, NL1_integratie_populariteit, DoelAB

ANOVA^a

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	14,011	4	3,503	5,844	,000 ^b
1 Residual	51,545	86	,599		
Total	65,556	90			

a. Dependent Variable: NL2_integratie_populariteit

b. Predictors: (Constant), Geslacht, DoelA, NL1_integratie_populariteit, DoelAB

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	1,683	,746		2,258	,026
DoelA	,208	,258	,122	,806	,422
1 DoelAB	-,226	,279	-,126	-,809	,421
NL1_integratie_populariteit	,597	,136	,431	4,403	,000
Geslacht	,163	,178	,094	,917	,362

a. Dependent Variable: NL2_integratie_populariteit

6) Regressietabel 'Schoolwelbevinden'(enkel Turks)

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,289 ^a	,084	,040	,73472

a. Predictors: (Constant), Geslacht, DoelA, NL1_schoolwelbevinden, DoelAB

ANOVA^a

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	4,186	4	1,046	1,939	,111 ^b
1 Residual	45,884	85	,540		
Total	50,070	89			

a. Dependent Variable: NL2_schoolwelbevinden

b. Predictors: (Constant), Geslacht, DoelA, NL1_schoolwelbevinden, DoelAB

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	3,499	,717		4,883	,000
DoelA	,145	,243	,097	,595	,553
1 DoelAB	-,117	,269	-,075	-,437	,663
NL1_schoolwelbevinden	,251	,134	,201	1,874	,064
Geslacht	,258	,168	,170	1,540	,127

a. Dependent Variable: NL2_schoolwelbevinden

7) Regressietabel 'Coöperatieve participatie'(enkel Turks)

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,558 ^a	,311	,279	,58608

a. Predictors: (Constant), Geslacht, NL1_coöperatieveparticipatie, DoelA, DoelAB

ANOVA^a

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	13,363	4	3,341	9,726	,000 ^b
1 Residual	29,540	86	,343		
Total	42,902	90			

a. Dependent Variable: NL2_coöperatieveparticipatie

b. Predictors: (Constant), Geslacht, NL1_coöperatieveparticipatie, DoelA, DoelAB

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	2,660	,495		5,372	,000
DoelA	,257	,194	,187	1,329	,187
1 DoelAB	-,130	,211	-,090	-,615	,540
NL1_cooperatieveparticipatie	,390	,091	,384	4,286	,000
Geslacht	,373	,133	,267	2,808	,006

a. Dependent Variable: NL2_cooperatieveparticipatie

8) Regressietabel 'Onafhankelijke participatie' (enkel Turks)

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,380 ^a	,144	,104	1,07414

a. Predictors: (Constant), Geslacht, NL1_onafhankelijkeparticipatie, DoelA, DoelAB

ANOVA^a

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	16,502	4	4,126	3,576	,010 ^b
1 Residual	98,070	85	1,154		
Total	114,572	89			

a. Dependent Variable: NL2_onafhankelijkeparticipatie

b. Predictors: (Constant), Geslacht, NL1_onafhankelijkeparticipatie, DoelA, DoelAB

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	2,400	,593		4,044	,000
DoelA	,112	,355	,050	,316	,753
1 DoelAB	-,581	,389	-,243	-1,494	,139
NL1_onafhankelijkeparticipatie	,281	,114	,247	2,453	,016
Geslacht	-,073	,244	-,032	-,299	,765

a. Dependent Variable: NL2_onafhankelijkeparticipatie

9) Regressietabel 'Werkhouding'(enkel Turks)

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,346 ^a	,120	,078	1,05646

a. Predictors: (Constant), NL1_werkhouding, DoelAB, Geslacht, DoelA

ANOVA^a

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	12,915	4	3,229	2,893	,027 ^b
1 Residual	94,868	85	1,116		
Total	107,784	89			

a. Dependent Variable: NL2_werkhouding

b. Predictors: (Constant), NL1_werkhouding, DoelAB, Geslacht, DoelA

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	2,797	,539		5,190	,000
DoelA	,036	,350	,016	,102	,919
1 DoelAB	-,292	,382	-,126	-,763	,447
Geslacht	,364	,241	,164	1,510	,135
NL1_werkhouding	,223	,099	,232	2,253	,027

a. Dependent Variable: NL2_werkhouding

10) Regressietabel 'Zelfvertrouwen' (enkel Turks)

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,424 ^a	,180	,142	1,169

a. Predictors: (Constant), Geslacht, DoelA, NL1_zelfvertrouwen, DoelAB

ANOVA^a

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	25,761	4	6,440	4,712	,002 ^b
1 Residual	117,536	86	1,367		
Total	143,297	90			

a. Dependent Variable: NL2_zelfvertrouwen

b. Predictors: (Constant), Geslacht, DoelA, NL1_zelfvertrouwen, DoelAB

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	1,964	,544		3,609	,001
DoelA	,779	,388	,310	2,010	,048
1 DoelAB	-,004	,424	-,001	-,009	,993
NL1_zelfvertrouwen	,268	,094	,281	2,840	,006
Geslacht	,004	,266	,001	,013	,989

a. Dependent Variable: NL2_zelfvertrouwen