

Talenbeleid uit de kast gehaald? Onderzoek naar succesvolle strategieën voor de implementatie van een talenbeleid

Marieke Vanbuel & Kris Van den Branden

Sinds een tiental jaar stimuleert de Vlaamse overheid alle scholen in Vlaanderen om een schooltalenbeleid uit te werken en te implementeren, met als doel de taalvaardigheid van leerlingen te versterken en de prestatiekloof op basis van achtergrondkenmerken tussen leerlingen te overbruggen. Uit onderzoek van de Onderwijsinspectie (2015; 2019) blijkt dat veel schoolteams pogingen ondernemen om een talenbeleid te implementeren. Die pogingen leiden vooral tot het treffen van organisatorische maatregelen zoals het aanstellen van een talenbeleidscoördinator, het uitwerken van een talenbeleidsplan en impliciete afspraken. Talenbeleidsmaatregelen die écht tot in de klas geraken, zijn eerder zeldzaam. Hoe dat komt, is niet helemaal duidelijk: er is meer onderzoek nodig naar hoe een talenbeleid in scholen precies tot stand komt en hoe het wordt geïmplementeerd. Bovendien is er weinig onderzoek dat het verband tussen een schooltalenbeleid en de taalontwikkeling van leerlingen nagaat.

In een vierjarig onderzoeksproject in het kader van het Steunpunt Onderwijsonderzoek onderzochten we aan de hand van kwantitatieve gegevens, die werden verrijkt met kwalitatieve gegevens (Leech & Onwuegbuzie, 2009), hoe schoolteams van lagere en secundaire scholen hun talenbeleid vormgeven en implementeren. We stelden daarbij vragen als ‘Helpt een talenbeleid de taalontwikkeling van leerlingen vooruit?’, ‘Welke vorm neemt het talenbeleid van scholen aan?’, ‘Waarom verschillen scholen van elkaar op het vlak van talenbeleid?’, en ‘Welke factoren beïnvloeden de implementatie van een talenbeleid?’. In dit hoofdstuk vatten we de belangrijkste conclusies samen.

1 De aanleiding: taalvaardigheid en talenbeleid als sleutels voor succes

Taal is het instrument om de inhoud van alle vakken op school te leren, onderwijzen en demonstreren. Taalvaardigheid wordt daarom beschouwd als een van de centrale sleutels voor onderwijssucces (Cummins, 2015; OECD, 2004, 2019). Bovendien is taalvaardigheid voor leerlingen essentieel om succesvol deel te nemen aan de huidige samenleving, waarin kennis de voornaamste bron van rijkdom vormt (Cinnato & De Meyer, 2013).

De Vlaamse overheid moedigt scholen sinds 2007 aan om een talenbeleid te ontwerpen en te implementeren (Crevits, 2014; Smet, 2011; Vandenbroucke, 2007). Het ultieme doel van een talenbeleid is om leerlingen tijdens hun schoolcarrière te wapenen met voldoende taalvaardigheid om in alle vakken te kunnen leren en om te kunnen deelnemen aan de hedendaagse samenleving. Een talenbeleid omvat een strategische, structurele en geïntegreerde aanpak van een schoolteam om de taalontwikkeling van leerlingen te stimuleren (Corson, 1990; May, 1997; Van den Branden, 2010) en om in alle vakken bewust met (instructie)taal om te gaan. Het omvat onder andere maatregelen rond het omgaan met thuistalen van leerlingen en ouders, taalontwikkelingskansen in en buiten de lessen, maatregelen om met de complexiteit van schooltaal om te gaan, impulsen voor begrijpend lezen tijdens de lessen Nederlands, de lessen in vreemde talen en in andere vakken (Bogaert & Van den Branden, 2011; Van den Branden, 2010). Met andere woorden, een schooltalenbeleid

creëert de condities waarin taalleren en -onderwijs op school, doorheen het gehele curriculum, plaatsvinden (Kyriakides, Creemers, Antoniou, & Demetriou, 2010; Reynolds et al., 2014; Scheerens, 2016; Teddlie & Reynolds, 2000). Een talenbeleid past bovendien als maatregel perfect in de huidige internationale trend waarbij scholen en leerkrachten steeds meer autonomie krijgen om hun eigen beleid te voeren (Grek, 2009; Neeleman, 2019; Sahlberg, 2016). Kortom, het centrale idee dat de implementatie van een schooltalenbeleid ondersteunt, is dat de school ertoe doet – al blijft de leerkracht een spilfiguur in effectief onderwijs (Fullan, 2015; Hattie, 2009).

2 Talenbeleid en de taalvaardigheid van leerlingen

In theorie wordt een schooltalenbeleid verondersteld de taalvaardigheid van leerlingen te bevorderen. In twee aparte kwantitatieve schooleffectiviteitsstudies, een voor het lager (Vanbuel & Van den Branden, te verschijnen) en een voor het secundair onderwijs (Vanbuel & Van den Branden, 2017), gingen we na in welke mate er een verband is tussen de kenmerken van scholen die een talenbeleid hebben geïmplementeerd en de leesprestaties van leerlingen.

In het lager onderwijs verzamelden we gegevens van ongeveer 3.000 leerlingen in 28 lagere scholen verspreid over heel Vlaanderen en verspreid over de verschillende onderwijskoepels. De gemiddelde schoolpopulatie bestaat voor 34% uit leerlingen met een lage-SES en 33% anderstalige leerlingen¹. Voor de steekproef van secundaire scholen namen we een substeekproef uit de LiSO-scholen (Stevens et al., 2015). In totaal namen 18 pedagogische gehelen (30 vestigingsplaatsen, N leerlingen = 1.407) deel aan de studie in het secundair onderwijs. Alle secundaire scholen bevinden zich in de regio rond Mechelen en Leuven. Alle onderwijskoepels zijn vertegenwoordigd. De populatie van de secundaire scholen is over het algemeen minder divers dan in de lagere scholen: gemiddeld is er in een school 11% meertalige leerlingen en 20% leerlingen met een lage SES.

Het talenbeleid van de lagere scholen werd in kaart gebracht aan de hand van vragenlijsten bij leerkrachten van wie de leerlingen een leestoets maakten (N = 219) en bij talenbeleidsmedewerkers (N = 77). De vragenlijsten bevatten vier indicatoren waarvan theoretisch onderzoek naar talenbeleid aangeeft dat het kenmerken zijn van een goed geïmplementeerd schooltalenbeleid (Corson, 1990; Levin, 2008; May, 2007; May, 1997): het engagement van leerkrachten om de taalontwikkeling van leerlingen te stimuleren, de mate van samenwerking en ondersteuning die leerkrachten op hun school ervaren voor taal, het reflectief vermogen van het schoolteam en de prioriteit die in de school aan taalstimulering wordt gegeven. In de secundaire scholen werden twee extra indicatoren meegenomen, namelijk samenwerking over de verschillende graden en de ondersteuning van taalleerkrachten aan collega's. In de secundaire scholen vulden 1.206 leerkrachten en 62 beleidsleden de vragenlijsten in. Een cohorte van 1.407 leerlingen die tijdens hun volledige middelbare

¹ De steekproef van de lagere scholen is niet representatief voor Vlaanderen, omdat die onderzoekslijn als doelstelling had om ook verschillen tussen scholen te verklaren. Daarom werd voldoende spreiding in leerlingpopulatie tussen scholen beoogd. De steekproef van de secundaire scholen is een substeekproef van de LiSO-scholen (zie hoofdstuk X) en is wel representatief voor de Vlaamse secundaire scholen.

schoolloopbaan gevolgd werden, maakte zowel in het eerste jaar als in het vierde jaar een toets begrijpend lezen².

Voor het lager onderwijs vinden we in de kwantitatieve analyses een positief verband tussen het reflectief vermogen van een schoolteam op het vlak van taalstimulering en de leesvaardigheid van leerlingen, maar enkel voor technische leesvaardigheid. We vonden evenwel geen significant verband tussen de andere indicatoren van schooltalenbeleid en de vaardigheid van leerlingen in begrijpend lezen. Dat lijkt te suggereren dat een talenbeleid wel degelijk een positieve, maar eerder beperkte invloed heeft op de taalvaardigheid van leerlingen in het lager onderwijs.

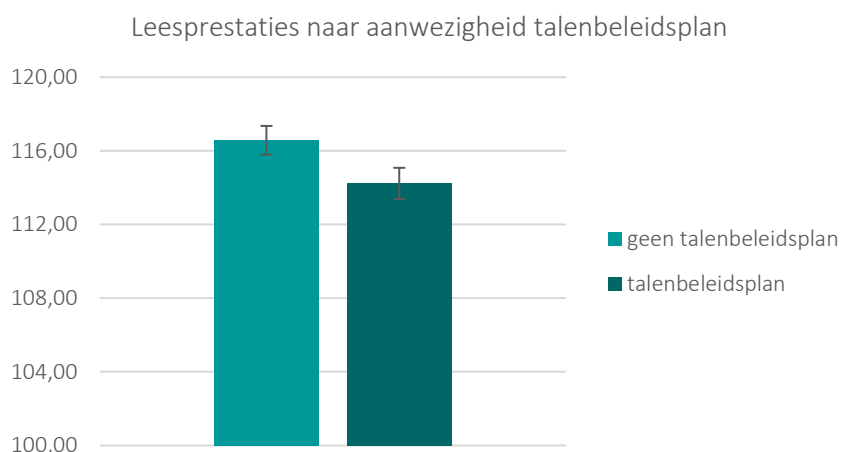
Tabel 1 Invloed van talenbeleidsindicatoren op leesvaardigheid van leerlingen na controle voor geslacht, SES, thuistaal en leeftijd

	Lager onderwijs		Secundair onderwijs
	Technische leesvaardigheid	Vaardigheid in begrijpend lezen	Vaardigheid in begrijpend lezen
Engagement	-, -	-, -	/
Samenwerking	/	/	/
Reflectief vermogen	+	/	/
Turbulentie	/	/	/
Ondersteuning door taalleerkrachten	-, -	-, -	-
Samenwerking over graden heen	-, -	-, -	/

-, - niet berekend wegens te lage overeenkomst tussen leerkrachten binnen eenzelfde school

Voor het secundair onderwijs vonden we een negatief verband tussen schooltalenbeleid en de vaardigheid van leerlingen in begrijpend lezen. De leesvaardigheidsscores van leerlingen in secundaire scholen met een talenbeleidsplan liggen lager dan die van leerlingen in scholen zonder een talenbeleidsplan als we rekening houden met achtergrondkenmerken van leerlingen zoals onderwijsvorm (ASO, TSO, BSO), SES of thuistaal (figuur 1). Daarnaast bleek ook dat leerlingen lager scoren op de toets begrijpend lezen in het vierde jaar in scholen waar taalleerkrachten aangeven vaker niet-taalleerkrachten te ondersteunen in taalstimulering.

² De dataverzameling in het lager onderwijs was crosssectioneel en vond plaats tijdens het schooljaar 2016-2017. De dataverzameling in het secundair onderwijs verliep longitudinaal en startte vanaf 2013.



Figuur 1 Gemiddelde prestatie voor begrijpend lezen naar beschikbaarheid van een schooltalenbeleidsplan in SO-scholen

Aangezien technische leesvaardigheid en vaardigheid in begrijpend lezen twee gerelateerde, maar verschillende vaardigheden zijn, die elk hun eigen aanpak vragen (Fisher, Frey, & Hattie, 2016), zou het resultaat in de lagere scholen erop kunnen wijzen dat het talenbeleid van scholen zoals het er nu uitziet voornamelijk focust op vaardigheden van een lagere orde, zoals technische taalvaardigheden, en/of dat scholen er niet goed in slagen een breed uitgewerkt talenbeleid te implementeren dat echt tot in de klas geraakt. Met andere woorden, het zou erop kunnen wijzen dat het talenbeleid zoals het momenteel in Vlaamse scholen wordt geïmplementeerd gewoonweg niet effectief is voor complexere vaardigheden als begrijpend lezen. De resultaten in de secundaire scholen lijken die verklaringen te ondersteunen: leerlingen scoren lager in scholen waar net meer aandacht is voor taalstimulering. Aangezien het hier om correlatieve verbanden gaat en niet om causale, kunnen die resultaten betekenen dat een talenbeleid eerder wordt ingezet als een remediërende dan als een preventieve maatregel. Als de maatregelen die binnen het talenbeleid genomen worden dan tegelijkertijd niet krachtig genoeg zijn om taalvaardigheidsscores op te krikken, kan er een negatieve samenhang zijn tussen de twee.

Los van die verklaringen vinden we hoe dan ook verschillen in effectiviteit tussen scholen: niet alle scholen blijken even goed in staat om de leesvaardigheid van leerlingen te bevorderen. We kunnen ons dan ook de vraag stellen hoe het komt dat de leerlingprestaties in sommige scholen beter zijn. Om fijnmaziger in kaart te brengen of die verschillen te maken hebben met de wijze waarop scholen hun talenbeleid vormgeven, voerden we een kwalitatieve diepte-analyse uit naar het talenbeleid in scholen die verschillend scoren in het bevorderen van de leesvaardigheid van hun leerlingen.

3 Types van talenbeleid

We selecteerden twaalf scholen waarin we het talenbeleid gedetailleerder in kaart brachten. De scholen werden geselecteerd uit de grotere steekproef die we gebruikten voor het kwantitatieve luik: in zes scholen scoren leerlingen hoger dan gemiddeld, in zes scholen scoren ze gemiddeld of lager dan gemiddeld. In elk van de scholen werden drie semigestructureerde

focusgroepgesprekken gehouden met het kernteam taal, leerkrachten die niet betrokken zijn bij het talenbeleidsteam en leerlingen uit het vierde tot en met het zesde jaar. Onderwerpen die aan bod kwamen betroffen de taalstimulerende maatregelen die de school nam in het kader van het talenbeleid, het ontstaan van het talenbeleid, de implementatie en de effectiviteit ervan. Alle interviews werden opgenomen en getranscribeerd. De data uit de drie gesprekken werden getrianguleerd en gecodeerd door steeds verdere abstractie te maken van de thema's die aan bod kwamen (Miles & Huberman, 1994).

Uit die casestudies konden we afleiden dat scholen tal van maatregelen nemen om de taalontwikkeling van leerlingen te bevorderen. De maatregelen zijn in de meeste scholen erg gelijkaardig en gaan van het inrichten van een boekenhoek of het doorbreken van jaarklassensystemen, over tutor- en kwartierlezen, over schrijfondersteuning in de lagere school door leerlingen van het secundair, tot het invoeren van netiquetteregels om leerlingen bewuster te doen nadenken over hun taalgebruik wanneer ze e-mails opstellen. Sommige van die maatregelen (bv. tutorlezen, kwartierlezen), maar lang niet alle, worden in de onderzoeksliteratuur bestempeld als effectief, en heel wat maatregelen die een sterke impact blijken te hebben op taalvaardigheid (bv. het expliciet instrueren van strategieën) worden niet of nauwelijks vermeld. Los van enkele uitzonderingen vragen de meeste van die maatregelen echter geen al te grote aanpassingen aan de klaspraktijk van individuele leerkrachten.

Hoewel de genomen maatregelen in de meeste scholen erg gelijkaardig zijn, vinden we verschillen in het talenbeleid van de scholen. Op basis van onderzoek naar schooleffectiviteit (Kyriakides et al., 2010; Reynolds et al., 2014) kunnen we twee dimensies onderscheiden die kenmerkend zijn voor een doeltreffend schooltalenbeleid: 1) het verbeteren van de onderwijspraktijk van leerkrachten aan de hand van op onderzoek berustende maatregelen, en 2) het creëren van een omgeving waarin leerkrachten kunnen bijleren. Dat betekent enerzijds dat er in het talenbeleid van de school voldoende aandacht is voor de onderwijspraktijk zelf, en dat de onderwijspraktijk van leerkrachten beantwoordt aan didactische principes en taalstimuleringsmaatregelen die in de onderzoeksliteratuur als doeltreffend worden bestempeld. Anderzijds betekent het dat leerkrachten vaak de kans krijgen om hun deskundigheid uit te breiden en samen te werken met collega's, dat er strategische partnerschappen bestaan tussen de school en andere betrokkenen (bv. ouders, externe experts, scholen uit de buurt) en dat er leermaterialen worden aangereikt om leerkrachten in hun onderwijstaak te ondersteunen.

Scholen kunnen hoog of laag scoren op beide dimensies. Als we die dimensies tegenover elkaar zetten, kunnen we vier verschillende types van talenbeleid onderscheiden: een strategisch talenbeleid, een inert talenbeleid, een willekeurig talenbeleid en een papieren talenbeleid (Tabel 2).

Tabel 2 Typologie van schooltalenbeleid

	Leeromgeving voor leerkrachten	
	Hoog	Laag

Verbetering van de onderwijspraktijk	Hoog	Strategisch talenbeleid	Inert talenbeleid
	Laag	Willekeurig talenbeleid	Papieren talenbeleid

3.1 Strategisch talenbeleid

In ons onderzoek vertoonde het talenbeleid in één lagere school en één secundaire school kenmerken van een strategisch talenbeleid. Scholen met een strategisch talenbeleid kunnen beschouwd worden als rolmodellen: zij slagen erin om een verbetering van de onderwijspraktijk van individuele leerkrachten te prioriteren/realiseren en tegelijkertijd een leeromgeving voor leerkrachten te creëren. Leerkrachten in de secundaire school gebruiken onder andere de schrijfkaders die talenbeleidsleden ontwikkelden en ze worden doelgericht ondersteund op de aspecten waar ze zelf aangeven nood aan te hebben. In de lagere school kunnen leerkrachten bijvoorbeeld op geregelde tijdstippen terecht bij een externe expert om heel specifieke onderwijsnoden te bespreken en tips te vragen. Ook ouders, naburige scholen en externe experts worden betrokken bij het talenbeleid van de school en er wordt voortdurend gezocht naar materialen die de concrete uitvoering van het talenbeleid ondersteunen.

3.2 Willekeurig talenbeleid

Eén lagere school en één secundaire school hadden een willekeurig talenbeleid. De leerkrachten in de lagere school werken vaak samen; sommigen hebben de deuren van hun klaslokaal letterlijk opengegooid. Daarnaast worden strategische partnerschappen aangegaan, vooral met experts buiten de school. Er zijn veel verschillende initiatieven om de taalontwikkeling van leerlingen te bevorderen, maar de voornaamste betreffen de aankoop van nieuwe materialen en methodes, en de herindeling van de klassen in het eerste tot en met het vierde leerjaar in groepen volgens het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen. In de secundaire school was er een talenbeleidsteam aangesteld, dat heel wat materialen uitwerkte voor de andere leerkrachten. De maatregelen of materialen in scholen met een willekeurig talenbeleid zijn echter niet altijd *evidence-based*. Bovendien blijven de leerkrachten elk individueel verantwoordelijk voor hoe hun taalonderwijs eruitziet. Duidelijke doelen en een specifieke focus op het verbeteren van de taalonderwijspraktijk van individuele leerkrachten ontbreken, waardoor het talenbeleid van de school niet als 'strategisch' kan worden geclassificeerd.

3.3 Inert talenbeleid

Het talenbeleid van vier scholen (twee lagere, twee secundaire) werd gelabeld als een inert talenbeleid. Scholen met een inert talenbeleid vertonen een sterke ambitie om een talenbeleid tot stand te brengen, en schuiven *evidence-based* taalstimulerings- en talenbeleidsmaatregelen naar voor. De maatregelen die ze nemen, vragen bovendien om een aanpassing van de

onderwijspraktijk van individuele leerkrachten. Zo moest er in een van de lagere scholen ineens meer aandacht worden besteed aan mondelinge taalvaardigheid, omdat er op het rapport expliciet ruimte voor werd vrijgemaakt. In een secundaire school werden leerkrachten van taal- en niet-taalvakken gestimuleerd om teksten uit te wisselen, zodat ze konden werken aan vaardigheid in begrijpend lezen in verschillende vakken. De talenbeleidsteams slagen er echter niet in om het volledige schoolteam bij het talenbeleid te betrekken en om samenwerking tussen alle betrokkenen te realiseren. Evaluatie en concrete materialen ontbreken, en professionaliseringsinitiatieven blijven beperkt tot een select groepje enthousiastelingen, waardoor veel talenbeleidsmaatregelen na een tijd stilvallen.

3.4 Papieren talenbeleid

Het talenbeleid van vier scholen (twee lagere en twee secundaire) werd geclassificeerd als een papieren talenbeleid. Beide dimensies van een krachtig talenbeleid zijn on vervuld: zowel de focus op een verbeterde onderwijspraktijk als die op een leeromgeving voor leerkrachten ontbreekt.

Er wordt in de scholen gepraat over een talenbeleid en/of er bestaat een (beknopt) talenbeleidsplan, maar verder dan intenties om er een te implementeren gaat het (nog) niet. Alle scholen geven aan 'pas gestart' te zijn met de implementatie van een talenbeleid, ook al geven ze tegelijkertijd aan dat er in zekere zin 'altijd al een talenbeleid in de school was'. De scholen slagen er met andere woorden (nog) niet in om het talenbeleid uit de kast te halen.

4 Een talenbeleid implementeren: een complexe onderneming?

In ons onderzoek gingen we ook na welke factoren een rol spelen bij de implementatie van de verschillende types van talenbeleid. We gingen met andere woorden na hoe het komt dat sommige scholen er wel in slagen om een (strategisch) talenbeleid te implementeren en andere niet.

Hoewel het implementeren van allerlei vormen van onderwijsbeleid in scholen en klassen lang werd afgedaan als een eenvoudige volgende stap in de beleidscyclus waar nog weinig kon mislopen (Fischer, Miller, & Sidney, 2006), blijkt het complexer dan gedacht. Meer zelfs, een beleid geraakt vaak niet in scholen geïmplementeerd zoals het bedoeld wordt, omdat allerlei factoren het proces beïnvloeden (Viennet & Pont, 2017). Internationaal onderzoek toont aan dat leerkrachten en andere 'lokale' betrokkenen een beleid niet blindelings implementeren (Coburn, Pearson, & Woulfin, 2010; May & Wright, 2007; Spillane, Hopkins, & Sweet, 2002). Persoonlijke overtuigingen en ervaringen bepalen bijvoorbeeld of leerkrachten thuistalen van leerlingen toelaten en gebruiken in de klas, zelfs als het talenbeleidsplan dat voorschrijft (Menken & García, 2010). Naast de betrokkenen spelen ook kenmerken van het beleid zelf een rol. Zowel de helderheid en de logica van de geformuleerde doelen als hun aansluiting bij de vastgestelde noden van leraren en de haalbaarheid ervan maken of een beleid al dan niet geïmplementeerd geraakt (Viennet & Pont, 2017). Ook de context van de school kan veel invloed hebben op het implementatieproces: elke school heeft immers een andere leerlingenpopulatie, andere leerkrachten, ouders, schoolgebouwen, een ander schoolklimaat, ... (Ball, Maguire, & Braun, 2012; Spillane et al., 2002). De schoolcontext kan ertoe leiden dat sommige scholen een hogere nood (*sense of urgency*) ervaren om een talenbeleid te voeren,

of een beleid als haalbaarder zien dan andere scholen. De implementatiestrategie tot slot zou er, rekening houdend met al die beïnvloedende factoren, voor kunnen zorgen dat een talenbeleid wel geïmplementeerd wordt. Een belangrijke rol is daarin weggelegd voor de schooldirecteur (Ascenzi-Moreno, Hesson, & Menken, 2015; Coburn, 2001, 2005). Kortom, heel wat factoren kunnen de implementatie van een talenbeleid verhinderen of bevorderen.

4.1 Een talenbeleid implementeren: de rol van de betrokkenen en de schoolcontext

De resultaten van zowel het kwantitatieve als het kwalitatieve luik tonen aan dat de schoolcontext veel invloed heeft op het tot stand brengen en implementeren van een talenbeleid. De schoolcontext, en in het bijzonder de leerlingenpopulatie, vormde in bijna elke school de aanleiding tot (het ontbreken van) de implementatie van een talenbeleid.

E, leerkracht geschiedenis: “Wij hebben heel veel taalzwakke leerlingen.”

C, leerkracht mode: “We hebben veel ...ja. En dat is dan ook iets vanuit ons opvoedingsproject uiteindelijk, hè. Wij...”

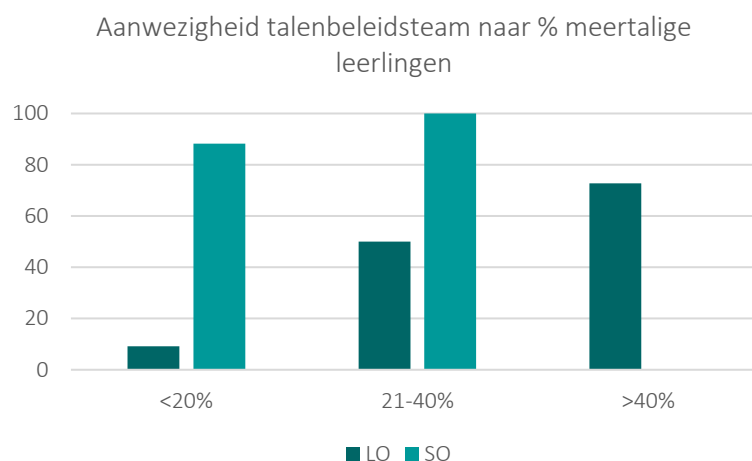
E, leerkracht geschiedenis: “Aandacht voor de zwakke leerling...”

C, leerkracht mode: “Leerlingen, hè, ja, dat is vanuit onze visie echt, hè, iets...”

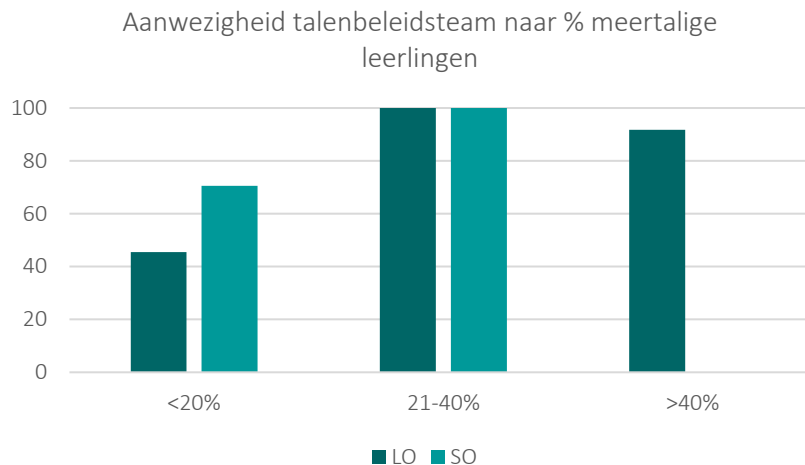
(leerkrachten, SO, school 22)

4.1.1 Resultaten uit het kwantitatieve luik

De invloed van de schoolcontext is in het kwantitatieve luik het duidelijkst in lagere scholen, wellicht omdat er in lagere scholen in onze steekproef grotere verschillen zijn in talenbeleid en in de samenstelling van de leerlingenpopulatie dan in secundaire scholen in de steekproef. Scholen met meer anderstalige leerlingen hebben over het algemeen vaker een talenbeleidsplan (Figuur 2) en een talenbeleidsteam dan scholen met minder anderstalige leerlingen (Figuur 3).



Figuur 2 De aanwezigheid van een talenbeleidsplan naar de samenstelling van de schoolpopulatie



Figuur 3 De aanwezigheid van een talenbeleidsteam naar de samenstelling van de schoolpopulatie

Naarmate de leerlingenpopulatie diverser wordt, beschouwen talenbeleidsleden in de lagere scholen taalstimulering als een hogere prioriteit voor de school. Bovendien geven leerkrachten in meer diverse lagere scholen aan dat er meer schoolafspraken worden gemaakt rond taalstimulering, en dat ze meer samenwerken met collega's. Ook leerlingenresultaten op toetsen technisch en begrijpend lezen beïnvloeden de implementatie van een talenbeleid: hoe hoger de gemiddelde score van leerlingen is aan het einde van het eerste en het zesde leerjaar, hoe minder taalstimulering als een prioriteit wordt gezien. Hoewel scholen amper verschillen in de mate van engagement dat leerkrachten en schoolteams hebben om de taalontwikkeling van leerlingen te stimuleren, blijken leerkrachten iets minder gemotiveerd om in elke les aandacht aan taal te besteden wanneer leerlingen betere resultaten halen op leesvaardigheidstoetsen (Vanbuel & Van den Branden, te verschijnen).

Naast achtergrondkenmerken van het leerlingenpubliek heeft ook een aantal kenmerken van het schoolteam een invloed op de implementatie van een talenbeleid in lagere scholen. Schoolteams waarin leerkrachten gemiddeld relatief veel onderwijservaring hebben, werken minder vaak samen op het vlak van taalstimulering. Bovendien vinden talenbeleidsleden het overheidsbeleid rond taalstimulering minder duidelijk wanneer diverse teamleden nascholingen voor taal volgen. De grote diversiteit aan nascholingsinitiatieven die beschikbaar zijn, kan daar een rol in spelen (Merchie, Tuytens, Devos, & Vanderlinde, 2016).

Voor secundaire scholen geldt het rechtstreekse verband tussen de samenstelling van de leerlingenpopulatie en de aanwezigheid van een talenbeleidsplan of -team in mindere mate, maar dat komt wellicht omdat 78% van de scholen een talenbeleidsplan heeft en 89% een talenbeleidsteam (al valt dat in de praktijk vaak samen met een vakgroep taal). Talenbeleidsleden in secundaire scholen met meer anderstalige leerlingen vinden de taalstimuleringsmaatregelen van de overheid minder duidelijk dan talenbeleidsleden in scholen met een minder diverse leerlingenpopulatie. Als de school over een talenbeleidsplan beschikt, vindt men de taalstimuleringsmaatregelen van de overheid daarentegen wel duidelijker en is er meer structurele samenwerking onder de teamleden voor taalstimulering dan in scholen zonder een plan. Verder vinden we kleine verschillen naargelang van schooltype en algemeen schoolbeleid. Zo werken leerkrachten in overwegend ASO-scholen gemiddeld minder samen om de taalontwikkeling van leerlingen te stimuleren dan leerkrachten in TSO-/BSO- of

multilaterale scholen. Taalleerkrachten in TSO-/BSO-scholen en multilaterale scholen geven aan minder ondersteuning te kunnen bieden aan collega-leerkrachten dan taalleerkrachten in ASO-scholen. Anderzijds geven taalleerkrachten in scholen met een sterk prestatiegericht beleid aan dat ze minder ondersteuning rond taalstimulering kunnen bieden aan collega's, en ook de overige leerkrachten geven aan dat ze minder rekening houden met taalstimulering in al hun vakken naarmate het schoolbeleid meer prestatiegericht wordt.

4.1.2 Resultaten uit het kwalitatieve luik

Ook in de interviews in de casestudies kwam een aantal situationele, contextuele factoren aan bod. Naast de samenstelling van de leerlingenpopulatie blijken in zowel lagere als secundaire scholen de schoolcultuur, de samenstelling van het lerarenteam, de infrastructuur of grootte van de school en het leiderschap van de directeur de implementatie te verhinderen of bevorderen:

“De grootte van onze school is ook wel een factor die ons belemmert, he. We zijn zo'n kleine school [...]” (waardoor niet iedereen op hetzelfde moment aanwezig is en iedereen al in zoveel werkgroepen zit)

(leerkracht, secundair onderwijs, school 11)

De leerlingpopulatie en de schoolcontext hangen sterk samen met de motivatie en percepties van betrokkenen om een talenbeleid te implementeren. Schoolcontextfactoren worden vaak aangehaald als verklaringen voor (een gebrek aan) de motivatie om een talenbeleid te implementeren. Achter die motivatie verschuilen zich echter heel vaak nog andere mechanismen. In scholen met een papieren talenbeleid lijken weinig leerkrachten of talenbeleidsleden zich écht verantwoordelijk of voldoende bekwaam te voelen om een talenbeleid te ontwikkelen. Iedereen kijkt naar de andere om de eerste stappen te zetten:

Onderzoeker: “Maar het is dus wel echt een taak voor de taalleerkracht eerst om daar [met de opmerking van de inspectie dat de school geen talenbeleid heeft] iets mee te doen?”

Leerkracht wetenschappen: “Zo heb ik het gezegd he.”

Leerkracht economie: “Ik zou niet goed weten wat we ermee kunnen doen, eerlijk gezegd.”

Leerkracht informatica: “Voilà, ik zou die hiaten niet kunnen wegwerken denk ik.” ...

(leerkrachten, secundair onderwijs, school 15)

In scholen met een inert talenbeleid ervaren talenbeleidsleden die verantwoordelijkheid en bekwaamheid zeker wel, maar ze hebben moeite om hun team bij het talenbeleid te betrekken. In sommige gevallen hangt die hindernis samen met een bezorgdheid om de extra last die daarmee op de schouders van leerkrachten terechtkomt, bovenop andere beleidsprocessen of vernieuwingen die al lopen: de schoolfusie die zojuist heeft plaatsgevonden, of het vernieuwingsproces rond STEM dat ze pas achter de rug hebben, heeft veel inspanning van de leerkrachten gevergd. In andere gevallen hangt die bezorgdheid samen met de rol die leden van het talenbeleidsteam zelf moeten opnemen:

[...] “Dat is een beetje het probleem denk ik ook, dat we van in 't begin een 'servicevak' [in functie van de andere vakken] zijn Moeten wij hier als een soort van taalpolitie rondlopen. Ja, daar heeft niemand van ons natuurlijk zin in.”

(leerkracht Nederlands, secundair onderwijs, school 11)

In andere gevallen hangt het gebrek aan leerkrachtbetrokkenheid samen met de overtuiging dat leerkrachtstijl en didactiek zo sterk met elkaar verweven zijn, dat een talenbeleid daar weinig aan kan veranderen:

“Dat is een heel moeilijke om te sturen ook - ik zal het zo zeggen - dat is zo artificieel, dat is het opleggen.”

“Je kunt leerkrachten daar [om interactief les te geven] wel waakzaam voor maken, maar dat verwatert, alle, op een bepaald moment gaan ze daar wel waakzaam voor zijn en misschien dat kind meer spreekkansen geven, maar een maand later gaat dat denk ik - als dat niet in hen ingebakken zit - gaat dat niet doorgedreven worden.”

(zorgcoördinator, lager onderwijs, school 28)

Leerkrachten geven anderzijds aan dat ze bereid zijn om iets aan hun onderwijspraktijk te veranderen, maar het is aan een talenbeleidscoördinator of -expert om te zeggen wat ze precies moeten of kunnen doen:

“Het probleem met al die dingen he, het is ook gewoon niet concreet he. ‘Talenbeleid’ ‘taalbeleid’ eh ‘servicevak’ euhm ... ‘taalondersteunend lesgeven’ ... ja ... maar wat moeten we dan doen?”

(leerkracht Nederlands, secundair onderwijs, school 11)

Een beleid voeren impliceert eigenlijk altijd dat er een vernieuwing of verandering moet komen, en die verandering wordt altijd voorgesteld als een verbetering. Daardoor lijkt het alsof wat ervoor gebeurde, niet goed (genoeg) is. Verandering kan bijgevolg botsen met het zelfbeeld en de overtuigingen van leerkrachten en andere betrokkenen (Kelchtermans, 2007; Spillane et al., 2002; Vermeir, 2019), al kan die hindernis omzeild worden met een gepaste strategie (4.2).

4.2 Een talenbeleid implementeren: de rol van de implementatiestrategie

De implementatiestrategie die schoolteams hanteren, is bedoeld om in te spelen op de vele factoren die een invloed hebben op het schoolbeleid en de implementatie ervan, en wordt daarom in internationaal onderzoek als minstens zo belangrijk beschouwd als de inhoud van een beleid (Fixsen, Blase, Metz, & Van Dyke, 2013; Viennet & Pont, 2017).

De scholen met een strategisch talenbeleid onderscheiden zich van de andere scholen op één cruciaal punt: verschillende teamleden krijgen taken en verantwoordelijkheid binnen het talenbeleid toegewezen. In de lagere school is het talenbeleid van de school succesvol ‘omdat de directeur het zo goed draagt’. Tegelijkertijd krijgen verschillende teamleden specifieke taken toevertrouwd om onderdelen van het talenbeleid in goede banen te leiden. Zo is een van de leerkrachten verantwoordelijk voor het beleid rond woordenschatdidactiek, terwijl de zorgleerkracht zich bezighoudt met de promotie van leesplezier. Dat maakt dat leerkrachten zich betrokken voelen, terwijl hen toch voldoende autonomie en vertrouwen wordt gegund – wat belangrijk is in onderwijsvernieuwing (Hargreaves, 1994; Heitink, Van der Kleij, Veldkamp, Schildkamp, & Kippers, 2016; Sluismans et al., 2013). Hoewel het engagement en de *drive* van het talenbeleidsteam evenzeer een belangrijke stimulator is voor talenbeleid, blijkt de betrokkenheid van de directeur ook in de secundaire scholen van belang:

“In het begin liep dat heel goed ... [de directeur was sterk betrokken] [...] goede ondersteuning en ...en dat je zo voelt dat je feedback krijgt en dat je ...ja, dat je voelt dat dat gewaardeerd wordt [, helpt]”

(talenbeleidscoördinator, secundair onderwijs, school 22)

In scholen met een papieren/willekeurig/inert talenbeleid daarentegen krijgen teamleden zelden een concrete taak toegewezen om het talenbeleid te implementeren.

Daarnaast hebben we ook gekeken naar de strategieën die overlappen en naar verschillen tussen de talenbeleidstypes. Daaruit leiden we af dat het belangrijk is om duidelijke doelen te formuleren en die doelen concreter uit te werken (verticale *alignment*) wanneer schoolteams de onderwijspraktijk van leerkrachten willen verbeteren (dimensie 1). Dat doet men in scholen met een papieren/willekeurig talenbeleid, waar de dimensie onvervuld is, nagenoeg niet:

“Het is niet dat we al dingen hebben opgelegd van ‘dat moeten we doen’, het is zo meer inderdaad die houding, he, die talige houding, dus ik weet het niet, dus ...allez ...”

(zorgleerkracht, lager onderwijs, school 63)

Schoolteams met een papieren of willekeurig talenbeleid zitten vast in de ontwikkeling van hun visie, of geraken verstrikt in de veelheid aan acties die doorheen de jaren gegroeid zijn. Meer zelfs, voor het merendeel van de teamleden in alle scholen is het eerder onduidelijk waarvoor een schooltalenbeleid kan dienen, en waarover het eigenlijk gaat:

“Dat is natuurlijk wel extreem breed he, dat kan alles zijn en ...en ...en niks eigenlijk he, dat gaat over wat wij nu aan 't bespreken zijn [de vreemdetaallessen], dat gaat... maar dat gaat over taalscreenings, dat gaat over hoe wij ons met elkaar ..., hoe wij communiceren ...”

(talenbeleidscoördinator, secundair onderwijs, school 15)

“Talenbeleid dat is zo een term ... ja, met te weinig inhoud, en ...en ik denk, als we hier in de school eens rondvragen en hier niet alleen denk ik, ...ja, dat taalbeleid, dat is zoiets abstracts en eigenlijk zou dat helemaal anders ... En er zijn wel dingen die we allemaal weten he, maar toch heb ik nog het gevoel van ...goh...”

(talenbeleidslid, secundair onderwijs, school 29)

Voor de tweede dimensie, het creëren van een leeromgeving voor leerkrachten, blijken drie strategieën van belang: horizontale *alignment* of de integratie met andere onderdelen van het schoolbeleid, strategische partnerschappen en evaluatie van het beleid. Het talenbeleid hangt in elk van de scholen vast aan andere vormen van schoolbeleid. Er is bijvoorbeeld ruimte voor professionalisering bij de invoering van nieuwe maatregelen. Leerkrachten kunnen in de scholen met een willekeurig of een strategisch talenbeleid steeds bij de talenbeleidsteamleden terecht met al hun vragen over taalstimulering. Er wordt in die scholen ook ingezet op strategische partnerschappen rond concrete aspecten waar de school op dat moment nood aan heeft. De talenbeleidsteamleden volgden bijvoorbeeld eerst nascholingen rond het opzetten van een talenbeleid. Nadat ze de noden en doelstellingen van het talenbeleid hadden vastgelegd met het team, volgden ze met het hele team een workshop om die doelstellingen concreet uit te werken (bv. interactief lesgeven of instructies geven). Waar scholen met een strategisch of een willekeurig talenbeleid samenwerking tussen leerkrachten op gang krijgen

en het talenbeleid linken aan bijvoorbeeld het professionaliseringsbeleid, zoeken scholen met een papieren of een inert talenbeleid daarentegen nog heel sterk naar kansen om het talenbeleid in andere vormen van schoolbeleid te integreren, hoewel ze zich er wel bewust van zijn:

“En vooral ook zien, ja ...want wij zijn op school ook nog bezig - onze collega's-leerlingencoördinatoren dan - met het ontwikkelen van een zorgbeleid. [...] Dat hangt natuurlijk heel sterk samen, dus... Ik vind dat wel heel zinvol, dat we dit jaar zo wat hebben kunnen zien van, ja,... 'hoe past dat allemaal in elkaar?’”

(talenbeleidscoördinator, secundair onderwijs school 37)

In de scholen met een willekeurig en een strategisch talenbeleid bewaken de directeur, de talenbeleidscoördinator of het -team welke maatregelen ingang vinden, ze communiceren er regelmatig over met het team en blijven zoeken naar nieuwe noden en oplossingen. Ze sturen vragenlijsten uit naar teamleden om na te gaan welke noden ze ervaren rond taalvaardigheid en taalstimulering, zowel bij leerlingen als bij zichzelf. Op basis van de resultaten van die bevragingen zoeken ze naar nieuwe maatregelen, nascholingstrajecten of materialen die een toegevoegde waarde zouden kunnen betekenen voor het talenbeleid van de school. Met andere woorden, ze evalueren de uitwerking, de relevantie en de doeltreffendheid van het talenbeleid.

5 Conclusie

Dit onderzoek had als doel de implementatie van een talenbeleid in Vlaamse scholen te beschrijven en verschillen in talenbeleid tussen scholen te verklaren. Uit ons onderzoek kunnen we besluiten dat de meeste schoolteams werk proberen te maken van een schooleigen talenbeleid. In 2015 gaf de Onderwijsinspectie echter al aan dat talenbeleidsmaatregelen vaak niet tot in de klas geraken. Onze resultaten ondersteunen die bevindingen: in veel Vlaamse scholen blijkt het talenbeleid vooralsnog niet de doelstellingen te bereiken die de overheid in 2007 vooropstelde toen ze schoolteams verplichtte om een talenbeleid te implementeren. Talenbeleid blijkt slechts in beperkte mate geassocieerd te zijn met een verhoging van de taalvaardigheid van leerlingen. Veel van de maatregelen die schoolteams nemen, blijven grotendeels beperkt tot klasexterne of -overkoepelende maatregelen zoals tutorlezen, de uitbreiding van de schoolbib, of de aanschaf van een nieuwe taalmethode, waar niet noodzakelijk een verandering in de onderwijspraktijk van leerkrachten voor nodig is.

Daarnaast gingen we na welke verschillen er zijn tussen scholen die een talenbeleid implementeren en welke factoren een invloed hebben op dat proces. Op basis van onderzoek naar schooleffectiviteit onderscheidden we vier types van schooltalenbeleid: een strategisch, een willekeurig, een inert en een papieren talenbeleid. Door de combinatie van kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksmethoden kunnen we een aantal verklaringen bieden voor de verschillen tussen scholen: zowel de schoolcontext, en daarmee gepaard de overtuigingen, het verantwoordelijkheidsgevoel en de capaciteiten van belanghebbenden, als de implementatiestrategie die schoolteams hanteren bij de invoering van een talenbeleid hebben een invloed op het talenbeleid dat een school voert. We vonden een duidelijk verband tussen talenbeleid en het aantal meertalige of taalzwakke leerlingen in een school. Teamleden gaven in bijna elke school aan dat de samenstelling van de leerlingenpopulatie de aanleiding vormde voor de implementatie van een talenbeleid – of net de oorzaak was van het gebrek eraan. In

de secundaire scholen lijkt taalstimulering minder goed samen te gaan met een prestatiegericht algemeen schoolbeleid. Taalleerkrachten in voornamelijk TSO-/BSO-scholen of multilaterale scholen vinden het vaak moeilijk om collega-leerkrachten van niet-taalvakken te ondersteunen in hun taalstimulering. Het engagement om taalgericht les te geven stijgt overigens bij individuele leerkrachten wanneer het schoolteam een sterker gezamenlijk engagement tegenover zorgbeleid vertoont.

Zowel de bevindingen uit het kwantitatieve als die uit het kwalitatieve luik lijken aan te tonen dat talenbeleid vooral wordt gezien als een remediëringsmaatregel om met taalzwakke leerlingen om te gaan, eerder dan als een preventieve maatregel om beter taalvaardigheidsonderwijs te kunnen bieden aan alle leerlingen (Bogaert & Van den Branden, 2011; Van den Branden, 2010). Doordat er daarnaast zoveel factoren de implementatie van een talenbeleid beïnvloeden – en er naast het talenbeleid vaak nog veel andere beleids- en vernieuwingsprocessen lopen, stukt het talenbeleid in veel scholen. Het talenbeleid is blijkbaar zo fragiel, dat als er één schakel ontbreekt of niet op het juiste moment komt, het als een kaartenhuis in elkaar zakt. Zo dreigt de afwezigheid van de nieuwe directeur in de SO-school met een willekeurig talenbeleid te leiden tot een verwatering van alle initiatieven die de afgelopen jaren zijn genomen.

Volgens Fullan (2015) kunnen scholen maar een doeltreffend beleid voeren en vernieuwing realiseren als er niet alleen standaarden (wat is een doeltreffend taalbeleid?) en accountability (controle of opvolging) zijn, maar als er daarnaast ook aan *capacity building* in scholen wordt gedaan. Vertaald naar de context van talenbeleid in scholen betekent dat laatste dat talenbeleid een effectieve taalstimuleringsmaatregel kan zijn als schoolteams bij de implementatie ervan niet alleen nadenken over inhoudelijke doelstellingen (wat is effectieve taalstimulering?), maar ook over het implementatieproces (wat zijn effectieve manieren om een talenbeleid in onze school te implementeren?). Op die manier kunnen ze inspelen op andere factoren, zoals de schoolcontext of andere vormen van beleid die de implementatie van een talenbeleid beïnvloeden. Dat impliceert dat schoolteams inzicht hebben in de criteria voor een doeltreffend talenbeleid enerzijds, en dat ze ondersteund worden bij de invoering van een talenbeleid anderzijds.

Referenties

- Ascenzi-Moreno, L., Hesson, S., & Menken, K. (2015). School leadership along the trajectory from monolingual to multilingual. <https://doi.org/10.1080/09500782.2015.1093499>
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). How schools do policy : policy enactments in secondary schools. Routledge.
- Bogaert, N., & Van den Branden, K. (2011). Handboek taalbeleid secundair onderwijs. Leuven: Acco.
- Cincinnati, S., & De Meyer, I. (2013). Vaardig genoeg voor de 21ste eeuw? De eerste Vlaamse resultaten bij PIAAC. Gent.
- Coburn, C. E. (2001). Collective Sensemaking about Reading: How Teachers Mediate Reading Policy in Their Professional Communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis Summer* (Vol. 23).
- Coburn, C. E. (2005). The Role of Nonsystem Actors in the Relationship between Policy and Practice: The Case of Reading Instruction in California. *Source: Educational Evaluation and Policy Analysis* (Vol. 27).

- Coburn, C. E., Pearson, D., & Woulfin, S. L. (2010). *Reading Policy in the Era of Accountability*. Taylor & Francis.
- Corson, D. (1990). *Language policy across the curriculum*. Clevedon/Bristol: Multilingual Matters.
- Crevits, H. (2014). *Beleidsnota 2014-2019 Onderwijs*.
- Cummins, J. (2015). How to reverse a legacy of exclusion? Identifying high-impact educational responses. *Language and Education*, 29. <https://doi.org/10.1080/09500782.2014.994528>
- Fischer, F., Miller, G. J., & Sidney, M. S. (2006). *Handbook of Public Policy Analysis: Theory, Politics, and Methods* (1st ed.). Routledge.
- Fisher, D., Frey, N., & Hattie, J. (2016). *Visible Learning for Literacy*. Thousand Oaks: Sage.
- Fixsen, D., Blase, K., Metz, A., & Van Dyke, M. (2013). Statewide implementation of evidence-based programs. *Exceptional Children*, 79(2), 213–230. <https://doi.org/10.1177/001440291307900206>
- Fullan, M. (2015). *The New Meaning of Educational Change* (fifth). New York: Teachers College Press/Routledge.
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: the PISA “effect” in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23–37. <https://doi.org/10.1080/02680930802412669>
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teacher’s work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Oxford: Routledge.
- Heitink, M. C., Van der Kleij, F.M., Veldkamp, B. P., Schildkamp, K., & Kippers, W. B. (2016). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *Educational Research Review*, 17, 50–62.
- Kelchtermans, G. (2007). *Journal of Education Policy*. Macropolitics caught up in micropolitics: the case of the policy on quality control in Flanders (Belgium). <https://doi.org/10.1080/02680930701390669>
- Kyriakides, L., Creemers, B., Antoniou, P., & Demetriou, D. (2010). A synthesis of studies searching for school factors: implications for theory and research. *British Educational Research Journal*, 36(5), 807–830. <https://doi.org/10.1080/01411920903165603>
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant*, 43, 265–275. <https://doi.org/10.1007/s11135-007-9105-3>
- Levin, B. (2008). *How to change 5000 schools. A practical and positive approach for leading change at every level*. Cambridge: Harvard University Press.
- May, S. (2007). Sustaining Effective Literacy Practices Over Time in Secondary Schools: School Organisational and Change Issues. *Language and Education*, 21(5), 387–405. <https://doi.org/10.2167/le799.0>
- May, S. A. (1997). School Language Policies. In *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 229–240). Dordrecht: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-011-4538-1_22
- May, S., & Wright, N. (2007). Secondary Literacy Across the Curriculum: Challenges and Possibilities. *Language and Education*, 21(5), 370–376. <https://doi.org/10.2167/le797.0>
- Menken, K., & García, O. (2010). *Negotiating language policies in schools : educators as policymakers*.

Routledge.

- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016). Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen? Brussel.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: an expanded sourcebook.
- Neeleman, A. (2019). The scope of school autonomy in practice: An empirically based classification of school interventions. *Journal of Educational Change*, 20(1), 31–55.
<https://doi.org/10.1007/s10833-018-9332-5>
- OECD. (2004). *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*.
- OECD. (2019). PISA 2018 results: combined executive summaries.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Damme, J. Van, Townsend, T., Teddlie, C., & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197–230. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885450>
- Sahlberg, P. (2016). The global educational reform movement and its impact on schooling. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger (Eds.), *The Handbook of Global Education Policy* (pp. 128–144). Chicester: Wiley-Blackwell.
- Scheerens, J. (2016). Educational Effectiveness and Ineffectiveness. Dordrecht: Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-94-017-7459-8>
- Smet, P. (2011). Samen taalgrenzen verleggen. Brussel.
- Spillane, J. P., Hopkins, M., & Sweet, T. M. (2002). Intra-and Interschool Interactions about Instruction: Exploring the Conditions for Social Capital Development. *American Journal of Education* (Vol. 27).
- Stevens, E., Dockx, J., Custers, C., Fidlers, I., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2015). *LiSO-project: steekproef september 2013*. Leuven.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). The international handbook of school effectiveness research. Falmer Press.
- Van den Branden, K. (2010). Handboek taalbeleid lager onderwijs. Leuven: Acco.
- Vandenbroucke, F. (2007). De lat hoog voor talen in iedere school. Goed voor de sterken, sterk voor de zwakken. Brussels.
- Vermeir, K. (2019). Implementatie van onderwijsinnovatie: artefacten, ondersteuners, agenda's en onderhandeling. KU Leuven.
- Viennet, R., & Pont, B. (2017). Education Policy Implementation. <https://doi.org/10.1787/fc467a64-en>