

Strategisch taalbeleid in het secundair onderwijs: een kwalitatieve studie naar professionalisering van leraren in functie van functioneel meertalig onderwijs

Michiel Debaere

Studentennummer: 02105218

Promotor: prof. dr. Melissa Tuytens

Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad Master of Science in de pedagogische wetenschappen - pedagogiek en onderwijskunde

Academiejaar 2025-2026

Abstract

De toenemende meertaligheid in het Vlaamse secundair onderwijs stelt leerkrachten voor uitdagingen. Functioneel meertalig onderwijs (FML) biedt een kader om de thuistaal van leerlingen als leerkapitaal in te zetten. Het schooltaalbeleid kan hierin een ondersteunende rol spelen door leerkrachten te professionaliseren. Deze masterproef onderzoekt in welke mate het schooltaalbeleid van secundaire scholen met een meertalige leerlingenpopulatie een sterke leeromgeving voor leerkrachten creëert die de implementatie van FML ondersteunt. Binnen een kwalitatief onderzoeksdesign werden 31 schooldocumenten geanalyseerd en semigestructureerde interviews afgenomen bij acht leerkrachten uit drie secundaire scholen. Hiervoor werd een deductieve checklist gebaseerd op het raamwerk van Merchie et al. (2016b) gebruikt en een thematische analyse van de schooldocumenten en interviews uitgevoerd. Op deze manier werden de effectieve kenmerken van professionaliseringsinitiatieven, kenmerken van FML, en de invloed op de klaspraktijk in kaart gebracht. De bevindingen tonen dat de drie scholen in verschillende mate een sterke leeromgeving creëren. De inhoudelijke focus op FML en collectieve participatie binnen professionalisering bleken het meest bij te dragen aan de implementatie van FML. De aanwezigheid van effectieve kenmerken van professionalisering in het schooltaalbeleid is echter niet voldoende; afstemming tussen de taalvisie van het schooltaalbeleid en de professionalisering van leerkrachten bleek doorslaggevend te zijn voor de implementatie van FML. Opvolging van professionalisering bleef onderbelicht, terwijl leerkrachten dit net als een cruciale vorm van ondersteuning aanduiden. De implementatie van FML bleek bovendien leerkrachtafhankelijk te zijn. Deze studie benadrukt het belang van een schooltaalbeleid dat meertaligheid waardeert en professionalisering hierop afstemt, en formuleert implicaties voor schoolbeleid en de Vlaamse onderwijscontext.

Kernwoorden: meertaligheid, functioneel meertalig onderwijs, professionalisering, schooltaalbeleid

Woord vooraf

Een masterproef schrijf je nooit alleen. Na maanden van lezen, analyseren, schrijven, herlezen en herschrijven werd dit duidelijk. Daarom wil ik iedereen bedanken die me doorheen dit proces heeft begeleid, geholpen en ondersteund.

Eerst en vooral een welgemeende dankjewel aan mijn promotor, professor Melissa Tuytens. Bedankt om mee aan boord te springen op het voorstel voor deze masterproef. Hierdoor kon ik twee jaar lang werken aan een onderwerp dat nauw aansluit bij mijn persoonlijke interesse. Ook bedankt voor de scherpe, gerichte en snelle feedback. Dankzij uw begeleiding kan ik een product afleveren waar ik trots op ben.

Aan de directieleden, leerkrachten en andere betrokkenen die de deuren van hun school voor mij openden en hun tijd, ervaring en twijfels met mij deelden: zonder jullie openheid was er geen onderzoek geweest. Hiervoor ben ik oprecht dankbaar.

Mijn vrienden, die een luisterend oor hebben geboden op de vele momenten waarin ik nogmaals uitweidde over de inhoud of het proces van deze masterproef, ook al hadden jullie daar niet om gevraagd. Bedankt voor het luisterend oor, de ontspanning, de afleiding en de steun in mijn ambitie.

Ten slotte mijn familie, die mij door dik en dun steunt. De voorbije jaren waren niet evident, maar jullie hebben me door dit volledige traject, zowel deze masterproef als de volledige opleiding, gedragen en gemotiveerd om door te zetten. Hiervoor ben ik jullie eeuwig dankbaar.

Het resultaat van jullie steun ligt voor u. Ik ben er trots op.

Michiel Debaere
Gent, juni 2026

Preamble wetenschappelijk verantwoord gebruik generatieve artificiële intelligentie (GAI) tools

In deze masterproef werd generatieve artificiële intelligentie gebruikt ter ondersteuning van het schrijfproces van de onderzoeker. Claude.ai was hierbij de voornaamst gebruikte tool, naast aanvulling van Microsoft Copilot en ChatGPT. Het gebruik van deze tools kaderde zich binnen het evalueren van de schrijfstijl van de onderzoeker. De tools werden niet gebruikt om suggesties voor inhoudelijke aanpassingen of aanvullingen te verkrijgen. Daarnaast werd Claude.ai gebruikt om sterktes en zwaktes van de verschillende delen van deze masterproef te identificeren, zodat de onderzoeker hierna kritische reflectie verder mee aan de slag kon. Ten slotte werd Scribbr gebruikt om bronvermeldingen te generen. Bronnen werden echter zonder hulp van artificiële intelligentie gezocht.

Inhoudstafel

Abstract	2
Woord vooraf	3
Preamble wetenschappelijk verantwoord gebruik generatieve artificiële intelligentie (GAI) tools.....	4
Inhoudstafel	5
Lijst van figuren	8
Lijst van tabellen.....	8
Introductie.....	9
Theoretisch kader	11
<i>Meertaligheid.....</i>	<i>11</i>
<i>Benaderingen op meertaligheid.....</i>	<i>11</i>
Subtractieve meertaligheid	11
Additieve meertaligheid	12
Dynamische meertaligheid	12
<i>Taalbeleid op verschillende niveaus</i>	<i>12</i>
Macroniveau – Onderwijstaalbeleid	13
Mesoniveau – Schooltaalbeleid	13
Microniveau – Klastaalbeleid.....	14
Verhouding tussen niveaus.....	15
<i>Strategisch schooltaalbeleid</i>	<i>16</i>
Evidence-based taalonderwijs – Functioneel meertalig onderwijs	17
Sterke leeromgeving voor leerkrachten	19
De invloed van het macroniveau	22
Onderzoeksdoel.....	23
Methodologie	26
<i>Dataverzameling.....</i>	<i>27</i>

Selectie en werving van scholen	27
Inventarisatie van schooldocumenten	28
Werving van participanten voor semigestructureerde interviews	30
<i>Data-analyse</i>	32
Checklist	32
Thematische analyse	32
<i>Validiteit en betrouwbaarheid</i>	34
Resultaten	36
<i>Deelvraag 1 – Effectieve kenmerken van professionaliseringsinitiatieven</i>	36
Inhoudelijke focus op taal	38
Pedagogische kennis over taal	39
Coherentie en evidence-based	40
Eigenaarschap	42
Duur	43
Collectieve participatie en samenwerking	44
Schoolgebaseerd	46
Actief leren	47
Kwaliteit opleider	47
Synthese deelvraag 1	48
<i>Deelvraag 2 – Kenmerken van functioneel meertalig onderwijs</i>	50
Thuis taal als opstap voor taalverwerving	50
Thuis taal als opstap voor verwerving vakinhouden	52
Thuis taal als culturele en sociale praktijk	54
Houding tegenover meertaligheid	56
Synthese deelvraag 2	57
<i>Deelvraag 3 – Implementatie van functioneel meertalig onderwijs</i>	59
Integratie van FML in het schooltaalbeleid	59
Geïntegreerde aanpak	61
Belemmeringen om FML te implementeren	63
Kloof tussen beleid en praktijk	65
Realisatie van het beleid in de praktijk	66
Nodige ondersteuning om FML te implementeren	67
Synthese deelvraag 3	68

<i>Overkoepelende synthese</i>	<i>71</i>
Discussie en conclusie	72
Limitaties van de huidige studie	74
Implicaties voor beleid en praktijk.....	76
Suggesties voor verder onderzoek	77
Referentielijst	78
Bijlagen.....	88
<i>Bijlage 1 – Interviewleidraden.....</i>	<i>88</i>
Interviewleidraad Leerkrachten.....	88
Interviewleidraad Directie	93
<i>Bijlage 2 – Informed Consent</i>	<i>98</i>
<i>Bijlage 3 – Checklist en bijhorende interpretatiekader</i>	<i>106</i>
<i>Bijlage 4 – Codebomen.....</i>	<i>123</i>
Originele codeboom	123
Tussentijdse codeboom	124
Finale codeboom	126
<i>Bijlage 5 – Verticale analyses.....</i>	<i>127</i>
Verticale analyses van de schooldocumenten.....	127
Verticale analyses van de interviews.....	139

Lijst van figuren

Figuur 1 Strategisch schooltaalbeleid op basis van Vanbuel & Van Den Branden (2022) vanuit een dynamische benadering op meertaligheid.....	17
Figuur 2 Situering van de onderzoeksvragen	25
Figuur 3 Methodologisch model voor het bestuderen van professionalisering uit Merchie et al. (2016a)	26

Lijst van tabellen

Tabel 1 Overzicht kenmerken van deelnemende scholen	28
Tabel 2 Overzicht documenten per school	29
Tabel 3 Overzicht kenmerken van participanten per school	31
Tabel 4 Overzicht finale thema's en bijhorende definiëringen uit de thematische analyse	34
Tabel 5 Overzicht aantal documenten waarin effectieve kenmerken van professionaliseringsinitiatieven per school aanwezig zijn op basis van de checklist	37
Tabel 6 Samenvatting resultaten deelvraag a op basis van schooldocumenten en interviews	49
Tabel 7 Samenvatting resultaten deelvraag b op basis van schooldocumenten en interviews	58
Tabel 8 Samenvatting resultaten deelvraag c op basis van schooldocumenten en interviews	70

Introductie

De hedendaagse samenleving wordt gekenmerkt door een toenemende diversiteit. Deze toenemende diversiteit wordt onder andere verklaard door een significante stijging in migratie (Eurostat, 2025). Als deel van de publieke sector wordt ook het onderwijs met een toename in verschillen tussen leerlingen geconfronteerd (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, z.d.). Dit uit zich onder andere in de veelheid aan leerlingen waarvan de thuistaal verschilt van de instructietaal op school. In schooljaar 2022-2023 spraken 19.3% van de leerlingen in het secundair onderwijs thuis geen Nederlands. Dit aantal nam de voorbije jaren steeds toe (Opgroeien, 2024a). In 2023 hadden 31.4% van de kinderen geboren in het Vlaams gewest Nederlands niet als moedertaal. Frans is de frequentst voorkomende taal, naast het Nederlands, met 6.5% van de kinderen die Frans als moedertaal heeft. Daaropvolgend komen Arabisch (4.7%), Roemeens (2.2%) en Turks (2.0%) (Opgroeien, 2024b).

Naast het groeiende aantal thuistalen wordt de Vlaamse onderwijscontext volgens internationaal vergelijkend onderzoek, zoals PISA, gekenmerkt door een grote sociale ongelijkheid (OECD, 2023). Om met deze ongelijkheid om te gaan, wijst onderzoek van Sierens en Van Avermaet (2014) op het belang van het benutten van de thuistaal in de klas. Het meertalig repertoire van leerlingen kan namelijk benut worden als opportuniteit om te leren en gelijke kansen te promoten. Het schooltaalbeleid kan scholen en leerkrachten ondersteunen in het benutten van de meertaligheid in de klas om de ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs tegen te gaan en het leren van alle leerlingen te bevorderen (Sierens & Van Avermaet, 2014).

Sinds 2007 zijn alle door de overheid gesubsidieerde Vlaamse scholen via het Taalbeleidsplan verplicht om een taalbeleid op te stellen en te implementeren. Het doel hiervan is om binnen scholen een gedragen visie op taal en collectieve praktijken in verband met taal te ontwikkelen. Om dit waar te maken dienen scholen in hun schooltaalbeleid een duidelijke visie op de ontwikkeling van taalvaardigheden, taalondersteuning en stimulatie van Nederlands te omschrijven (Vandenbroucke, 2007). De nadruk op de Nederlandse taal binnen dit plan valt te begrijpen vanuit het feit dat Nederlands door de overheid werd vastgelegd als enige instructietaal in Vlaamse scholen (Belgisch Staatsblad, 1963).

Ten slotte bleek uit het TALIS-onderzoek in 2018, een internationaal vergelijkend onderzoek over hoe leerkrachten en schoolleiders onderwijs ervaren, dat 10.8% van de leerkrachten in het lager onderwijs aangaven nood te hebben aan professionalisering om les te geven in een multiculturele of meertalige setting. Voor leerkrachten in de eerste graad van het secundair onderwijs bedroeg dit 8.4% (Van Droogenbroeck et al., 2019). Het TALIS-onderzoek in

2024 toont aan dat de nood aan professionalisering die inzet op dit thema significant steeg. 16.8% van de leerkrachten in het lager onderwijs en 14.3% van de leerkrachten in de eerste graad van het secundair onderwijs gaven in 2024 aan hier nood aan te hebben (Van Droogenbroeck et al., 2025).

Het blijft echter onduidelijk welke rol het taalbeleid van scholen speelt bij de professionalisering van leerkrachten om de sociale ongelijkheid in het onderwijs te verkleinen door in te zetten op meertaligheid. Deze masterproef probeert daarom in te spelen op de nood aan professionalisering die leerkrachten ervaren om les te geven in een meertalige setting (Van Droogenbroeck et al., 2019; Van Droogenbroeck et al., 2025). Hierbij wordt de rol van het schooltaalbeleid bekeken. Door in te zetten op de professionalisering van leerkrachten om in een meertalige context les te geven, kan namelijk bijgedragen worden aan het verkleinen van de sociale ongelijkheid (Sierens & Van Avermaet, 2014) die zo typerend blijkt te zijn voor het Vlaamse onderwijs (OECD, 2023).

Theoretisch kader

Meertaligheid

Vanbuel et al. (2017) gebruiken de term 'thuis taal' om te verwijzen naar zowel de vreemde talen die leerlingen spreken als dialecten en regiolecten. Binnen deze masterproef ligt de nadruk echter op de vreemde talen die leerlingen spreken. Hiermee worden alle talen bedoeld die geen Nederlands of een variant hierop zijn.

Een definiëring van de term 'meertaligheid' luidt als volgt: *"Individuen worden meertalig genoemd als ze de competentie hebben om meer dan één taal te begrijpen en produceren of als zij van meerdere talen regelmatig gebruikmaken"* (Van Den Branden, 2010). Hieronder valt dus zeker ook de thuis taal van leerlingen.

Ten slotte wordt ook de term 'instructietaal' of 'onderwijstaal' regelmatig aangehaald binnen de onderzoeksliteratuur rond meertaligheid in het onderwijs. Hiermee wordt de taal bedoeld die binnen het onderwijs gebruikt wordt door de leerkracht om de lesinhouden over te brengen naar zijn of haar leerlingen, maar ook door het ruimere schoolteam om te communiceren met leerlingen, ouders of andere teamleden (Tomoschuk et al., 2021).

Benaderingen op meertaligheid

Meertaligheid kan vanuit verschillende perspectieven benaderd worden (Cummins, 2017; García, 2009; García, 2014). De dominante benadering binnen een samenleving heeft een impact op de wijze waarop met meertaligheid wordt omgegaan op school en in de klas. In wat volgt, worden drie dominante benaderingen op meertaligheid binnen het onderwijs besproken.

Subtractieve meertaligheid

De Vlaamse focus op het Nederlands, zoals vastgelegd door de overheid (Belgisch staatsblad, 1963), is vanuit een subtractieve benadering op meertaligheid te begrijpen. Actueel keert dit ook terug in de beleidsnota van Vlaams minister van Onderwijs Zuhal Demir. Deze beleidsnota spreekt expliciet over taaltesten Nederlands, zomerscholen voor wie extra ondersteuning nodig heeft in het verwerven van de Nederlandse taal, en de verwachting dat ouders Nederlands spreken met hun kinderen (Demir & Vlaamse Regering, 2024). De thuis taal van leerlingen lijkt zo vervangen te worden door de Nederlandse taal, hetgeen kenmerkend is voor subtractieve meertaligheid. Deze benadering op meertaligheid omvat immers het aanleren van een tweede taal met als doel dat deze nieuwe taal de thuis taal zal vervangen (Cummins, 2017; Lambert, 1984). Zodoende wordt een ééntalige visie op onderwijs gepromoot. Dit kan zich bijvoorbeeld uiten in meertalig onderwijs met als doel over te schakelen naar onderwijs in de gewenste instructietaal (Cummins, 2017; Valenzuela, 2002). Deze subtractieve benadering brengt

ook culturele implicaties met zich mee. Zo ervaren leerlingen die vanuit een subtractieve benadering onderwezen worden vaak moeilijkheden om zich te identificeren met hun land van herkomst en bijhorende cultuur. Daarnaast zijn ze ook niet voldoende voorbereid om gepast te functioneren in het land waar ze leven, doordat een subtractieve benadering het sociaal kapitaal van leerlingen verkleint (García, 2014; Valenzuela, 1999). Deze benadering voldoet dus niet aan de noden van leerlingen met een thuistaal die verschilt van de instructietaal.

Additieve meertaligheid

Bijgevolg wordt vaak geopteerd om het onderwijs vorm te geven vanuit een additieve benadering op meertaligheid. Deze benadering legt de nadruk op het blijven ontwikkelen van vaardigheden in de thuistaal van de leerlingen terwijl ook een tweede taal, vaak de instructietaal, wordt aangeleerd (Cummins, 2017, Lambert, 1984). Ook deze benadering voldoet echter niet geheel aan de noden van meertalige leerlingen, omdat de desbetreffende talen naast elkaar worden ontwikkeld. De verschillende talen worden niet met elkaar geïntegreerd, waardoor de academische vaardigheden in beide talen niet voldoende ontwikkeld worden bij meertalige leerlingen (Flores, 2019). Heller (2006) omschrijft de additieve benadering op twee- of meertaligheid als 'dubbele eentaligheid'. Deze omschrijving benadrukt nogmaals het gebrek aan integratie van de verschillende talen binnen de additieve benadering. Ook García (2014) benadrukt de dualiteit in het debat omtrent additieve meertaligheid. Deze dualiteit wijst eveneens op een niet-geïntegreerde manier van denken over meertaligheid. Ze benoemt het als een shift van tweetalig naar duaal taalonderwijs.

Dynamische meertaligheid

Als alternatief voor additieve meertaligheid stelt García (2009) dynamische twee- of meertaligheid voor. Een dynamische benadering op meertaligheid erkent de complexiteit en verbondenheid van taalpraktijken van meertalige leerlingen. Bovendien ziet deze benadering taal als een reeks van sociale praktijken die gegrond zijn in sociale relaties (García, 2014). Hiermee wijst García (2014) op het geïntegreerd taalrepertoire van meertalige leerlingen. Dit geïntegreerd repertoire stelt hen in staat om flexibel te schakelen tussen talen, afhankelijk van de situatie, gesprekspartner en gespreksdoelen. Taalbeleid binnen scholen kan een belangrijke rol spelen om deze dynamische benadering op meertaligheid in de praktijk te brengen.

Taalbeleid op verschillende niveaus

Een taalbeleid situeert zich zowel op macro-, meso- als microniveau (Ricento & Hornberger, 1996; Van Raemdonck et al., 2023). In volgende onderdelen wordt ingegaan op deze drie niveaus.

Macroniveau – Onderwijstaalbeleid

Op macroniveau vertaalt taalbeleid zich in het onderwijstaalbeleid van de overheid, waarin wordt omschreven hoe de Vlaamse overheid zich tegenover taal in het onderwijs positioneert. Dit uit zich in dominante ideologieën. Pulinx et al. (2015) tonen dat 77% van de Vlaamse leerkrachten de mening delen dat leerlingen die thuis geen Nederlands spreken hun thuistaal niet mogen gebruiken op school. Dit stemt overeen met de visie van de Vlaamse overheid, zoals blijkt uit de beleidsnota van Vlaams minister Zuhal Demir (Demir & Vlaamse Regering, 2024).

Mesoniveau – Schooltaalbeleid

Op mesoniveau wordt ingezet op schooltaalbeleid (school-based language policy; SLP). Een SLP is een structurele en strategische poging van een schoolteam om hun educatieve praktijken af te stemmen op de taalkundige noden van hun leerlingen om hun (talig) leerproces te ondersteunen (Van Den Branden, 2010; Vanbuel & Van Den Branden, 2020; Vanbuel & Van Den Branden 2022). Dit kan zich bijvoorbeeld uiten in remediërende lessen in aparte klassen voor leerlingen die moeilijkheden ervaren met de Nederlandse taal (Vanbuel & Van Den Branden, 2022). Zoals reeds aangegeven is het sinds 2007 voor Vlaamse scholen dan ook verplicht om een SLP uit te werken (Vandenbroucke, 2007).

In de praktijk blijkt echter dat de implementatie van dit SLP niet altijd even vanzelfsprekend is. Er zijn verschillende schoolkenmerken die deze implementatie beïnvloeden. Enerzijds blijkt uit onderzoek van Vanbuel en Van Den Branden (2020) dat de implementatie van het schooltaalbeleid in grotere scholen moeilijker loopt dan in kleine scholen. Dit valt te verklaren vanuit de uitdagingen die in grote scholen ontstaan om tot eensgezindheid onder alle teamleden te komen. Daarnaast blijken ook onzekerheden over middelen en druk door andere veranderingen de implementatie van het SLP te bemoeilijken. Ten slotte blijken scholen met een groter aantal ervaren leerkrachten minder geneigd om een sterk SLP uit te werken en te implementeren. De ervaren leerkrachten vallen namelijk terug op hun expertise en ervaring en zien dus geen meerwaarde in het uitwerken van een SLP. Uit hetzelfde onderzoek komen ook enkele stimulerende factoren voor de implementatie van het SLP naar voren. Zo wordt gewezen op de impact van nieuwe taalhandboeken, bezorgdheden van ouders, en kenmerken van het schoolteam als facilitatoren voor de implementatie van het SLP (Vanbuel & Van Den Branden, 2020). Een diverse leerlingenpopulatie beïnvloedt de attitudes van leerkrachten ten aanzien van meertaligheid ook positief (Youngs & Youngs, 2001).

Opmerkelijk is dat het SLP, zowel in scholen waar het sterk geïmplementeerd is als in scholen waar de implementatie beperkt is, vanuit een deficit model ingevuld wordt. Zo zien

leerkrachten anderstaligheid bij leerlingen uit etnische minderheden als problematisch en wordt het SLP ingevuld om tekortkomingen in de kennis en vaardigheid in de Nederlandse taal op te lossen (Vanbuel & Van Den Branden, 2020). Deze visie hangt sterk samen met de eerder besproken subtractieve benadering op meertaligheid, die dominant is binnen het Vlaamse onderwijs, maar niet tegemoet komt aan de noden van meertalige leerlingen (García, 2014; Valenzuela, 1999).

Bijgevolg blijkt dat scholen nood hebben aan langdurige ondersteuning in het ontwikkelen en implementeren van een SLP dat de noden van meertalige leerlingen in rekening brengt en zich hierop afstemt (Vanbuel & Van Den Branden, 2020). Scholen kunnen leerkrachten namelijk beïnvloeden aan de hand van hun schoolvisie (Ricento & Hornberger, 1996). Het is daarom noodzakelijk voor scholen om een sterk SLP te ontwikkelen dat leerkrachten ondersteunt om alle kansen te benutten die de meertaligheid in de klas met zich meebrengt.

Schoolkenmerken, zoals het SLP, spelen een belangrijke rol in de mate waarin de leerkracht met meertaligheid aan de slag gaat. Van Der Wildt et al. (2015) omschrijven hoe de meeste scholen in hun studie een eentalig SLP hebben. Dit bemoeilijkt de integratie van meertaligheid in de klaspraktijk. Toch wordt opgemerkt dat het eentalige SLP van deze scholen niet altijd even strikt wordt gevolgd. In sommige scholen worden andere talen op de speelplaats en in de gangen getolereerd, maar niet in de klas. In andere scholen is het net omgekeerd en wordt meertaligheid wel getolereerd in sommige klassen, maar niet op de speelplaats (Van Der Wildt et al., 2015).

Om als school een gedragenheid te ontwikkelen voor het schooltaalbeleid, is het belangrijk om een gedeelde visie en waarden binnen de school te creëren (Ricento & Hornberger, 1996). Om dit te realiseren gaan scholen aan de slag met strategisch plannen. Strategisch plannen wijst op het creëren van een gedeelde visie, duidelijke missie, waarden en specifieke doelen binnen een school (Gurley et al., 2014). Het strategisch plannen van een school beïnvloedt dus hoe het SLP vorm krijgt. Momenteel blijken scholen meertaligheid nog subtractief te benaderen (García, 2014; Van Der Wildt et al., 2015; Vanbuel & Van Den Branden, 2020; Vanbuel & Van Den Branden, 2022). Dit hangt samen met de visie van de desbetreffende school. Wanneer scholen hun visie op meertaligheid herzien, kan dit gevolgen hebben voor het gevoerde schooltaalbeleid.

Microniveau – Klastaalbeleid

Op het microniveau vormen de taalpraktijken van leerkrachten in hun specifieke klascontext het klastaalbeleid, bijvoorbeeld het al dan niet toelaten van dialecten of meerdere talen in de klas. De reguliere klaspraktijk van leerkrachten blijkt weinig tot niet beïnvloed door het taalbeleid dat scholen voeren (Vanbuel & Van Den Branden, 2022). Leerkrachten blijken nood te hebben aan professionele ontwikkeling om het taalbeleid op macro- of mesoniveau te vertalen naar hun

klaspraktijk en significante veranderingen in hun klaspraktijk te kunnen realiseren (Van Der Wildt et al., 2016; Varghese, 2008).

Kenmerken van de leerkracht beïnvloeden in belangrijke mate hoe hij of zij met meertaligheid in de klas omgaat. Van Der Wildt et al. (2016) identificeren vier leerkrachtkenmerken die de omgang met meertaligheid in de klas bepalen, namelijk: geslacht, graad, socio-economische status en ervaring. Vrouwelijke leerkrachten tonen positievere attitudes ten aanzien van meertaligheid dan hun mannelijke collega's (Youngs & Youngs, 2001). Ook de graad waarin een leerkracht lesgeeft kan de attitude tegenover meertaligheid in de klas beïnvloeden. Zo blijken leerkrachten in het kleuteronderwijs toleranter voor meertaligheid in hun klas dan leerkrachten in het lager onderwijs (Ramaut et al., 2013). De socio-economische status (SES) van leerkrachten blijkt ook een invloed te hebben op hun tolerantie voor meertaligheid. Leerkrachten met een hoge SES hebben positievere attitudes tegenover meertaligheid dan leerkrachten met een lage SES (Byrnes et al., 1997). Ten slotte blijkt ook de ervaring van leerkrachten een rol te spelen in hun attitudes. Leerkrachten met meer ervaring hebben doorgaans een negatievere attitude ten aanzien van minderheidsgroepen en innovaties (Agirdag et al., 2012). Dit kan mogelijks overgedragen worden naar de houding tegenover meertaligheid in de klas (Van Der Wildt et al., 2016).

Verhouding tussen niveaus

Johnson en Johnson (2015) stellen dat de drie niveaus zich hiërarchisch tegenover elkaar verhouden en elkaar direct en indirect beïnvloeden. Ze wijzen ook op de rol van centrale actoren zoals directies, zorgcoördinatoren en leerkrachten in het interpreteren van een taalbeleid en in het maken van de vertaalslag naar de eigen context en het eigen niveau. Deze centrale actoren spelen een cruciale rol in het creëren van een inclusieve en effectieve onderwijssetting wanneer scholen geconfronteerd worden met talige diversiteit (Van Raemdonck et al., 2023). De invloed die bovenstaande niveaus op elkaar hebben wordt duidelijk wanneer de omgang met meertaligheid in het taalbeleid op verschillende niveaus samen bekeken worden.

Op het macroniveau wordt in Vlaanderen vanuit een subtractieve benadering op meertaligheid vertrokken (Cummins, 2017; Lambert, 1984). De Vlaamse overheid benadrukt het belang van de Nederlandse taal in het onderwijs en geeft weinig aandacht aan de positieve effecten van het verwelkomen en benutten van meertaligheid in de klas. Deze visie speelt vervolgens door naar het schooltaalbeleid op mesoniveau. In scholen blijkt het SLP vooral vanuit een deficit model ingevuld te worden (Vanbuel & Van Den Branden, 2020). Meertaligheid wordt vaak bekeken als een probleem dat opgelost dient te worden. Dit kan gebeuren door een SLP uit te werken die de Nederlandse taal promoot en de thuistaal van leerlingen gebruikt als middel om over te stappen naar Nederlandstalig, eentalig onderwijs. Op deze manier wordt, zoals de subtractieve benadering

op meertaligheid veronderstelt, de thuistaal van de leerlingen uiteindelijk uit de school geweerd (Cummins, 2017; Valenzuela, 2002). Ten slotte maken ook leerkrachten de vertaling van het taalbeleid op macro- en mesoniveau naar hun klaspraktijk op microniveau. Op microniveau spelen de overtuigingen en attitudes van leerkrachten een grote rol in het taalbeleid die ze binnen hun klas hanteren. Deze overtuigingen worden beïnvloed door persoonlijke ervaringen en kenmerken, schoolvisie en de visie van de ruimere samenleving, waaronder ook de overheid.

Wanneer leerkrachten toch de meertaligheid in hun klaspraktijk verwelkomen, blijft vaak een eentalige ideologie aan de grondslag liggen (Cekaite & Evaldsson, 2008; Gogolin, 2002). Dit stemt overeen met de Vlaamse beleidsvisie, zoals die in de beleidsnota van Vlaams minister Zuhal Demir naar voren wordt geschoven (Demir & Vlaamse Regering, 2024). Ondanks pogingen van leerkrachten om met de meertaligheid in hun klaspraktijk aan de slag te gaan, blijft het schooltaalbeleid van de Vlaamse scholen veelal vertrekken vanuit een eentalige ideologie, gestimuleerd door de Vlaamse overheid. Bijgevolg worden leerkrachten niet voldoende en langdurig geprofessionaliseerd (Coleman, 2010; Johnson, 2011; Van Der Wildt et al., 2016; Varghese, 2008) om vanuit een dynamische benadering (García, 2009) de meertaligheid in hun klas te benutten, waardoor niet tegemoetgekomen wordt aan de noden van de leerlingen, en de positieve effecten van talige diversiteiten niet volledig tot uiting komen (Van Der Wildt et al., 2016).

Strategisch schooltaalbeleid

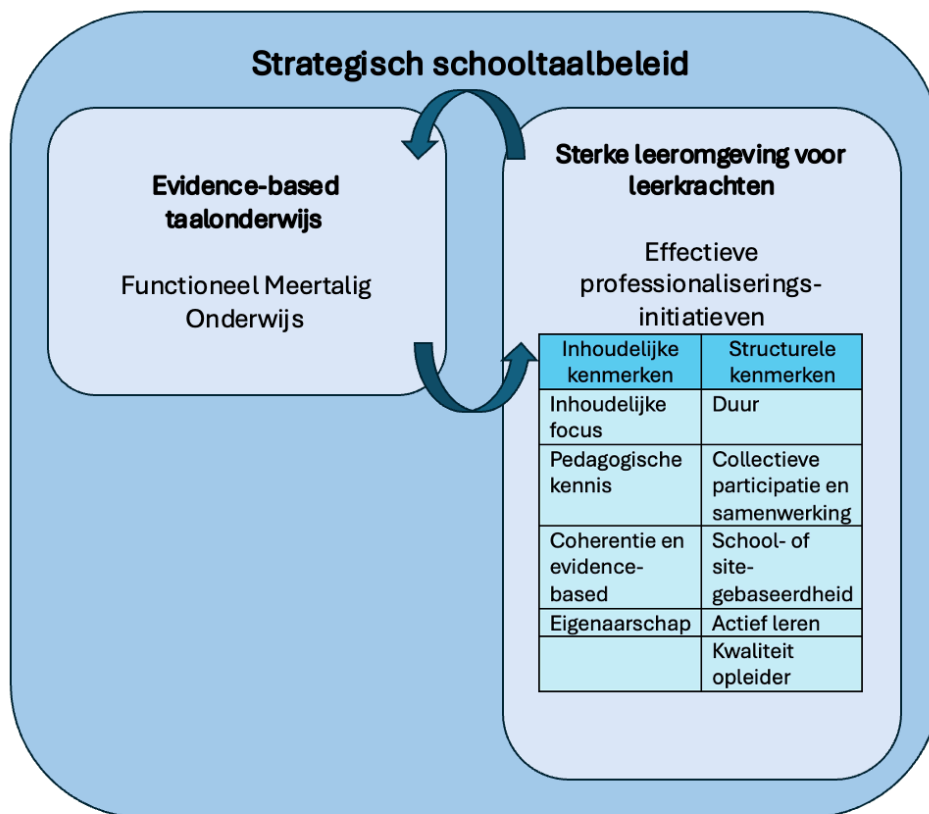
Om leerkrachten te professionaliseren in het benutten van de meertaligheid in hun klas, kan een school een strategisch schooltaalbeleid uitwerken. Een strategisch SLP ondersteunt leerkrachten om binnen hun klaspraktijk actief in te zetten op de taalvaardigheden van alle leerlingen. Een strategisch SLP kenmerkt zich door twee elementen: (1) evidence-based taalonderwijs en (2) een sterke leeromgeving voor leerkrachten. Evidence-based taalonderwijs vertrekt vanuit wetenschappelijke inzichten om sterk taalonderwijs in de klas te garanderen. Een sterke leeromgeving voor leerkrachten kan waargemaakt worden door materialen, partnerschap en samenwerking te voorzien die de professionalisering van leerkrachten bewerkstelligen (Vanbuel & Van Den Branden, 2022).

Om te bekijken hoe het strategisch SLP een dynamische benadering op meertaligheid kan realiseren, is het belangrijk om te achterhalen hoe de twee kenmerken van strategisch SLP (evidence-based taalonderwijs en een sterke leeromgeving voor leerkrachten) vanuit deze dynamische benadering ingevuld kunnen worden en met elkaar interageren. Evidence-based taalonderwijs, gericht op meertaligheid vanuit een dynamische benadering, kan ingevuld worden aan de hand van functioneel meertalig onderwijs (FML) zoals omschreven door Sierens en Van

Avermaet (2014). Om een sterke leeromgeving voor leerkrachten te ontwikkelen, kan het strategisch SLP inzetten op effectieve kenmerken van professionaliseringsinitiatieven zoals beschreven in het raamwerk van Merchie et al. (2016b). Figuur 1 biedt een visuele voorstelling van deze invulling van strategisch SLP. In wat volgt, worden beide componenten uitgebreid besproken.

Figuur 1

Strategisch schooltaalbeleid op basis van Vanbuel en Van Den Branden (2022) vanuit een dynamische benadering op meertaligheid



Evidence-based taalonderwijs – Functioneel meertalig onderwijs

Een taalbeleid dat het gebruik van de thuistalen van leerlingen faciliteert om functionele doelen te bereiken, is belangrijk om een dynamische benadering op meertaligheid in de praktijk te brengen (Foster et al., 2023, Foster et al., 2024). Een gepast taalbeleid kan de leerkracht ondersteunen om een dynamische benadering op meertaligheid aan te nemen. Dit omvat bijvoorbeeld het internaliseren van een visie op taal als sociale praktijk, als proces en niet als product (Foster et al., 2021). Functioneel meertalig onderwijs sluit nauw aan bij deze dynamische benadering op meertaligheid (García, 2014).

Functioneel meertalig onderwijs (FML) wordt door Sierens en Van Avermaet (2014) gedefinieerd als een pedagogische aanpak die het meertalige repertoire van leerlingen benut als didactisch materiaal om te leren. Hierbij wordt het volledige talige repertoire van leerlingen, waaronder dus ook de thuistaal, benut om de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen te ondersteunen en hun kansen op succes in het onderwijs te vergroten. De talen waar een leerling reeds over beschikt, vormen daarbij een opstap naar het verwerven van een andere taal, zoals de instructietaal, en het leren van nieuwe inhoud (Foster et al., 2024; Sierens & Van Avermaet, 2014). FML is een leerlinggestuurde aanpak waarbij de leerkracht een mediërende rol aanneemt, waardoor autonoom leren wordt gepromoot (Foster et al., 2021; Foster et al., 2023). Wanneer FML wordt toegepast, zal de leerkracht vanuit een meertalige lens het volledige curriculum bekijken en proberen een dynamisch en inclusief gebruik van veeltalige leerstrategieën te realiseren, zonder dat de leerkracht zelf de verschillende thuistalen van zijn leerlingen spreekt (Foster et al., 2021). De thuistaal van de leerling kan een opstap vormen tot betere prestaties in de instructietaal wanneer meertalige leer- en instructiestrategieën de thuistaal van de leerling als een cognitief en linguïstisch middel gebruiken (Cummins, 2007). De integratie van meertalige instructiestrategieën in de klas kan ertoe leiden dat meertalige leerlingen meer zelfzeker met literatuur en ander academisch werk omgaan (Cummins et al., 2005; Manyak, 2004). Een typerende strategie binnen een dynamische bandering op meertaligheid en functioneel meertalig onderwijs is translanguaging.

Foster et al. (2021) wijzen op de rol van pedagogisch translanguaging om de meertaligheid op een geïntegreerde en transversale manier doorheen het curriculum te benutten. Dit omvat een erkenning van translanguaging praktijken als methode om kennis te verwerven en interacties in verschillende talen te faciliteren. Translanguaging is een flexibel gebruik van de taalpraktijken van twee- of meertalige leerlingen om nieuw begrip en nieuwe taalpraktijken te ontwikkelen (García, 2014). Dit voorkomt dat de twee of meerdere talen van elkaar gescheiden blijven. Bijgevolg ontstaat geen hiërarchie in waarde van de talen. Door aan translanguaging te doen, worden de verschillende talen complementair en kan het talige leren van leerlingen versterkt worden (Cummins, 2017). Bovendien wordt bij translanguaging ook verwezen naar de culturen van de leerlingen, waardoor het risico op vervreemding van de school verlaagt (García, 2014). Het gebruik van translanguaging in de klaspraktijk heeft dus gevolgen op het pedagogisch ontwerp en de praktijk van leerkrachten (Cenoz & Gorter, 2021; Van Raemdonck et al., 2024). Translanguaging vergroot de gelijke toegang tot het curriculum voor alle leerlingen en stimuleert de creativiteit en het kritisch denken van leerlingen (Bouزيد & Javier, 2024). Karlsson et al. (2018) bestudeerden het effect van translanguaging binnen wetenschapslessen en vonden dat het gebruik van de thuistaal een krachtig middel was om aan betekenisverlening van complexe begrippen te doen. Hierdoor

werd de relatie tussen vakspecifieke terminologie en alledaagse woorden duidelijker, met een dieper begrip van de inhoud als gevolg. Dit wordt ook bevestigd door onderzoek van Msimanga en Lelliott (2013). Daarnaast stellen Karlsson et al. (2018) dat het toelaten van translanguaging binnen wetenschapslessen de voorwaarden schept voor de kennisontwikkeling in wetenschappen van alle leerlingen.

Verder kan FML ook in het kader van evaluatie worden ingezet. Het is namelijk belangrijk om bij evaluatie aandacht te hebben voor de taalbarrières die meertalige leerlingen ervaren. Zo wijst Abedi (2017) op de meerwaarde van taalaanpassingen binnen evaluatie om de taalbarrières te verkleinen. Hierdoor wordt de inhoudelijke kennis van de leerlingen gerichter getest en speelt de taalkennis van de leerlingen een kleinere rol binnen de evaluatie. Verschillende studies onderzochten het effect van taalaanpassingen binnen testen. Zo vonden Abedi en Lord (2001) een significante verbetering in de testcores van zwakke en middelmatige presteerders voor wiskunde wanneer taalaanpassingen in hun testen aanwezig waren. Daarnaast bleek uit onderzoek van Abedi et al. (2004) dat taalaanpassingen in een wiskundetest bijdroegen tot een hogere score voor leerlingen met een andere thuistaal op 49% van de testitems. Ook vonden zij dat een aanpassing van de instructietaal (Engels) binnen de test het verschil in scores tussen leerlingen met Engels als thuistaal en leerlingen met een andere thuistaal verkleint (Abedi et al., 2004). Kiplinger et al. (2000) vonden dat taalaanpassingen op wiskunde-items de wiskundeprestaties van anderstalige leerlingen hielp verbeteren.

Binnen strategisch SLP kan het kenmerk evidence-based taalonderwijs dus vertrekken vanuit functioneel meertalig onderwijs. Als scholen FML willen implementeren, zal het noodzakelijk zijn dat het kenmerk 'sterke leeromgeving voor leerkrachten' hierop wordt afgestemd. Professionaliseringsinitiatieven die de implementatie van FML ondersteunen, kunnen hiertoe bijdragen (Merchie et al., 2016b).

Sterke leeromgeving voor leerkrachten

Zoals reeds omschreven hebben leerkrachten nood aan professionalisering om vanuit een dynamische benadering om te gaan met de meertaligheid in de klas (Coleman, 2010; Johnson, 2011; Van Der Wildt et al., 2016; Varghese, 2008). Professionaliseringsinitiatieven (PI) kunnen hierop inzetten door leerkrachten te ondersteunen in het implementeren van FML. Deze initiatieven dienen in te zetten op de competenties van leerkrachten, bestaande uit: kennis, vaardigheden, houding en identiteit (Merchie et al., 2016b). Schoolleiders zijn verantwoordelijk om effectieve PI te plannen en te ontwikkelen en om leerkrachten te ondersteunen in hun professionele ontwikkeling aan de hand van middelen, feedback en groeimogelijkheden (Withworth & Chiu, 2015). Op deze manier wordt een sterke leeromgeving voor leerkrachten gecreëerd.

Merchie et al. (2016b) schuiven een raamwerk voor effectieve PI naar voren. Dit raamwerk identificeert negen effectieve kenmerken voor PI. Deze kenmerken worden vervolgens opgedeeld in inhoudelijke kenmerken en structurele kenmerken van de professionaliseringsinitiatieven. De inhoudelijke kenmerken gaan in op de inhoud van het initiatief, terwijl de structurele kenmerken focussen op de kenmerken van de structuur en het ontwerp van het initiatief (Desimone, 2009; Garet et al., 2001; Merchie et al., 2016b).

Het raamwerk bestaat uit vier inhoudelijke kenmerken waar PI aan moeten voldoen, namelijk: 'inhoudelijke focus', 'pedagogische kennis', 'coherentie en evidence-based' en 'eigenaarschap'. Een PI moet een inhoudelijke focus hebben die zich richt op het leren van de leerlingen. Daarnaast moet er ook aandacht zijn voor pedagogische kennis; op het vergroten van de kennis en vaardigheden van leerkrachten om in een vakgebied les te geven, rekening houdend met de voorkennis van de leerlingen. Het professionaliseringsinitiatief moet coherent en evidence-based zijn. Dit betekent dat het initiatief moet overeenstemmen met de doelen van de leerkrachten, huidige standaarden en hervormingen, maar ook wetenschappelijk onderbouwd moeten zijn. Ten slotte moeten PI een gevoel van eigenaarschap bij leerkrachten realiseren. Leerkrachten moeten de inhoud en het proces van de PI kunnen meebepalen om aan hun eigen noden en interesses tegemoet te komen (Merchie et al., 2016b).

Daarnaast worden ook vijf structurele kenmerken besproken die essentieel zijn om PI vorm te geven. Een eerste structurele kenmerk is de duur van het PI. Langdurige initiatieven leiden eerder tot substantiële wijzigingen in de praktijk van leerkrachten dan kortdurende initiatieven (Desimone et al., 2009; Merchie et al., 2016b; Sutherland et al., 2023). Ook collectieve participatie en samenwerking, zowel intern als extern, blijken een essentieel kenmerk te zijn voor effectieve PI. Zo kunnen leerkrachten elkaars praktijk observeren en feedback voor elkaar voorzien, aan teamteaching doen of samenwerken binnen een professionele leergemeenschap (Merchie et al., 2016b). Als derde structurele kenmerk schuiven Merchie et al. (2016b) school- of site gebaseerdheid voor. Dit betekent dat de professionaliseringsinitiatieven in de dagelijkse praktijk van de leerkrachten omvat zitten, wat mogelijk is wanneer dit strookt met de visie van de school. Het vierde structurele kenmerk, actief leren, is essentieel om resistentie tegen professionalisering te voorkomen. Door leerkrachten actief te betrekken in hun leerproces, ontstaat het gevoel dat ze mede-ontwikkelaars zijn van hun professionalisering. Ten slotte vormt de kwaliteit van de opleider, de facilitator van het professionaliseringsinitiatief, het laatste structurele kenmerk (Merchie et al., 2016b). De inhoudelijke kennis en vaardigheden van de opleider blijken een belangrijke factor in het succes van de PI (Morrison, 2014; Van Den Bergh et al., 2015).

Het raamwerk vertrekt vanuit formele PI, wat Merchie et al. (2016b) definiëren als activiteiten gemaakt voor en gedistribueerd aan onderwijzers met een focus op het verbeteren van hun eigen competenties en die van hun leerlingen. Formele PI worden volgens Richter et al. (2010) gekenmerkt door een gestructureerde leeromgeving waarin aan de hand van een gespecificeerd curriculum aan de kennis, vaardigen en/of attitudes van leerkrachten wordt gewerkt. Deze PI hebben meestal een verplicht karakter. Voorbeelden van formele PI zijn workshops of lessenreeksen.

Effectieve formele PI zijn dus wetenschappelijk onderbouwd en zetten in op het vergroten van de kennis en vaardigheden van leerkrachten binnen een inhoudelijke focus, gebaseerd op de noden en interesses van de leerkrachten, coherent met de context. Hierbij wordt rekening gehouden met de duur van de formele PI, en worden collectieve participatie en de actieve rol van de leerkrachten in hun leerproces gestimuleerd. Idealiter worden deze formele PI ook in de dagelijks praktijk van leerkrachten geïntegreerd (Merchie et al., 2016b).

Binnen dit raamwerk voor effectieve PI, dat hoofdzakelijk focust op formele PI, is echter ook aandacht voor informele PI. Bij informele PI wordt geen curriculum gespecificeerd en wordt de professionalisering niet beperkt tot een specifieke leeromgeving, maar wel ingebed in een klas of schoolcontext. Deze vorm van PI is doorgaans niet verplicht (Richter et al., 2010). Hierbij speelt de schoolcultuur een belangrijke rol. Om informele PI te stimuleren is het belangrijk dat er een schoolcultuur heerst waarbij leerkrachten ondersteund worden om samen te werken en van elkaar te leren (Capps et al., 2012; Postholm, 2012; Sutherland et al., 2023; Whitworth & Chiu, 2015). Informele PI vallen binnen dit raamwerk dus onder de structurele kenmerken 'collectieve participatie en samenwerking' en 'schoolgebaseerdheid' (Merchie et al., 2016b). Vaak voorkomende vormen van informele PI zijn observaties in de klas van een andere leerkracht of professionele leergemeenschappen (PLG's), waarbij ingeroosterde momenten om in overleg te gaan of te experimenteren een grote rol spelen (Leisink et al., 2014). De school kan inzetten op informele PI door tijd vrij te roosteren in de agenda van leerkrachten om samen te werken, elkaar te observeren, feedback te geven en van elkaar te leren.

Het tweede kenmerk van strategisch SLP, een sterke leeromgeving voor leerkrachten realiseren, kan dus aan de hand van het raamwerk van Merchie et al. (2016b) ingevuld worden. Hierbij dienen zowel de inhoudelijke als structurele kenmerken gericht te zijn op de taalpraktijken binnen de school. De twee kenmerken van strategisch SLP zijn nauw met elkaar verbonden en vereisen een onderlinge afstemming. Om de sterke leeromgeving voor leerkrachten af te stemmen op evidence-based taalonderwijs, zal het belangrijk zijn dat effectieve PI inzetten op het versterken

van de competenties van leerkrachten en het creëren van een geschikte schoolcultuur om FML te implementeren (Vanbuel & Van Den Branden, 2022).

De invloed van het macroniveau

De structurele verankering van het Nederlands door de Vlaamse overheid als enige instructietaal en de sterke focus op de Nederlandse taal in het huidige maatschappelijk debat (Belgisch Staatsblad, 1963; Demir & Vlaamse Regering, 2024) hebben een invloed op de mate waarin scholen hun schooltaalbeleid strategisch invullen. Omdat vanuit de overheid geen aandacht vereist is voor de meertaligheid die leerlingen met zich meebrengen, voelen scholen ook geen druk om expliciete aandacht te geven aan deze meertaligheid in hun schooltaalbeleid (Delarue & De Caluwe, 2014). Bijgevolg wordt het gebruik van functioneel meertalig onderwijs als evidence-based taalpraktijk niet gezien als een evidentie om op te nemen in het schooltaalbeleid en wordt de sterke leeromgeving voor leerkrachten hier niet op afgestemd. Dit blijkt uit het feit dat scholen hun SLP vaak eentalig en vanuit een deficit model invullen (Van Der Wildt et al., 2015; Vanbuel & Van Den Branden, 2020). Het gevoerde taalbeleid op macroniveau beïnvloedt dus wel degelijk de mate waarin het schooltaalbeleid van scholen een strategisch SLP is.

Onderzoeksdoel

Het taalbeleid gevoerd door de Vlaamse overheid speelt een grote rol in de manier waarop scholen hun schooltaalbeleid vormgeven (Delarue & De Caluwe, 2014). Omdat de Vlaamse overheid vanuit een subtractieve benadering op meertaligheid vertrekt (Cummins, 2017), lijkt de meertaligheid die leerlingen meebrengen naar de klaspraktijk ook binnen het schooltaalbeleid slechts beperkt in rekening te worden gebracht (Van Der Wildt et al., 2015; Vanbuel & Van Den Branden, 2020). Dit heeft mogelijks een invloed op de mate waarin scholen hun schooltaalbeleid strategisch vormgeven. Momenteel is dus onduidelijk ofdat het schooltaalbeleid van Vlaamse scholen een strategisch SLP is.

Daarnaast blijft onduidelijk in welke mate functioneel meertalig onderwijs reeds in de praktijk wordt gebracht in het Vlaams secundair onderwijs. In de literatuur werden reeds individuele klassen en scholen besproken waar FML wordt toegepast, maar deze bevinden zich veelal in het basisonderwijs (cf. Foster et al. 2021; Foster et al., 2023). Deze masterproef probeert aan deze onduidelijkheid tegemoet te komen door dieper in te gaan op de implementatie van FML in het secundair onderwijs. De steeds diversere en meertaligere leerlingenpopulaties van scholen (Opgroeien, 2024a; Opgroeien, 2024b) leiden tot een grote diversiteit aan thuistalen. Hierdoor worden scholen vaak met meer uitdagingen omtrent meertaligheid geconfronteerd. Het is daarom zinvol om te bekijken hoe de implementatie van FML in deze scholen wordt gerealiseerd. Door te focussen op scholen met een meertalige leerlingenpopulatie in Vlaanderen, wordt bijgedragen aan het in kaart brengen van de implementatie van FML in het Vlaams secundair onderwijs.

Het is duidelijk dat leerkrachten nood hebben aan professionalisering om functioneel meertalig onderwijs te realiseren (Coleman, 2010; Johnson, 2011; Van Der Wildt et al., 2016; Varghese, 2008). Hoewel in de literatuur al enige aandacht werd gespendeerd aan professionalisering van leerkrachten in het kader van functioneel meertalig onderwijs (cf. Van Der Wildt et al., 2016), blijft onduidelijk hoe dit structureel kan ingebouwd worden en welke invloed deze professionalisering heeft op de implementatie van FML. Het strategisch SLP biedt een kans om effectieve professionaliseringsinitiatieven die zich richten op de implementatie van FML structureel te verankeren in scholen. Daarom is het zinvol om te bekijken hoe de effectieve kenmerken van PI (Merchie et al., 2016b) in het strategisch SLP van secundaire scholen vorm krijgen.

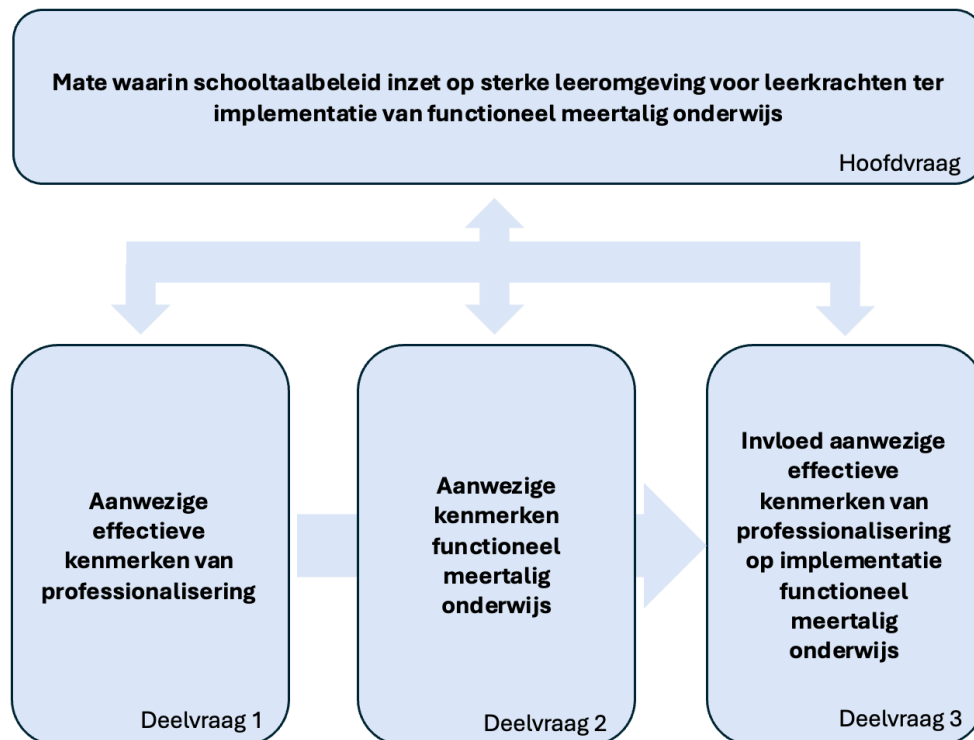
Bijgevolg is het doel van deze masterproef het achterhalen van de mate waarin het schooltaalbeleid van secundaire scholen een strategisch SLP is dat de implementatie van functioneel meertalig onderwijs ondersteunt. Dit kan bijdragen tot een diepgaander begrip van de uitdagingen en stimulerende factoren die scholen ervaren in het uitwerken van een strategisch SLP

die leerkrachten ondersteunt in hun professionalisering om functioneel meertalig onderwijs in hun klas te implementeren. Om dit te achterhalen kan de aanwezigheid van de componenten van een strategisch SLP in het huidige schooltaalbeleid van scholen bestudeerd worden. Hiervoor wordt binnen de component 'sterke leeromgeving voor leerkrachten' gefocust op de mate waarin de effectieve kenmerken van professionaliseringsactiviteiten reeds aanwezig zijn binnen het huidige schooltaalbeleid van scholen en welke gevolgen dit met zich meebrengt voor de implementatie van functioneel meertalig onderwijs als 'evidence-based taalonderwijs'. Dit wordt bekeken binnen het secundair onderwijs met specifieke aandacht voor scholen met een meertalige leerlingenpopulatie. Hieruit vloeit volgende hoofdonderzoeksvraag voort, die vervolgens kan opgedeeld worden in drie deelvragen:

- 1) In welke mate zet het schooltaalbeleid van secundaire scholen met een meertalige leerlingenpopulatie in op het creëren van een sterke leeromgeving voor leerkrachten ter implementatie van functioneel meertalig onderwijs?
 - a) Voor welke effectieve kenmerken van professionaliseringsinitiatieven hebben secundaire scholen met een meertalige leerlingenpopulatie aandacht in het kader van hun schooltaalbeleid?
 - b) Welke kenmerken van functioneel meertalig onderwijs zijn terug te vinden in het schooltaalbeleid van secundaire scholen met een meertalige leerlingenpopulatie?
 - c) Welke invloed hebben de aanwezige effectieve kenmerken van professionaliseringsinitiatieven op de implementatie van functioneel meertalig onderwijs volgens leerkrachten?

Figuur 2

Situering van de onderzoeksvragen

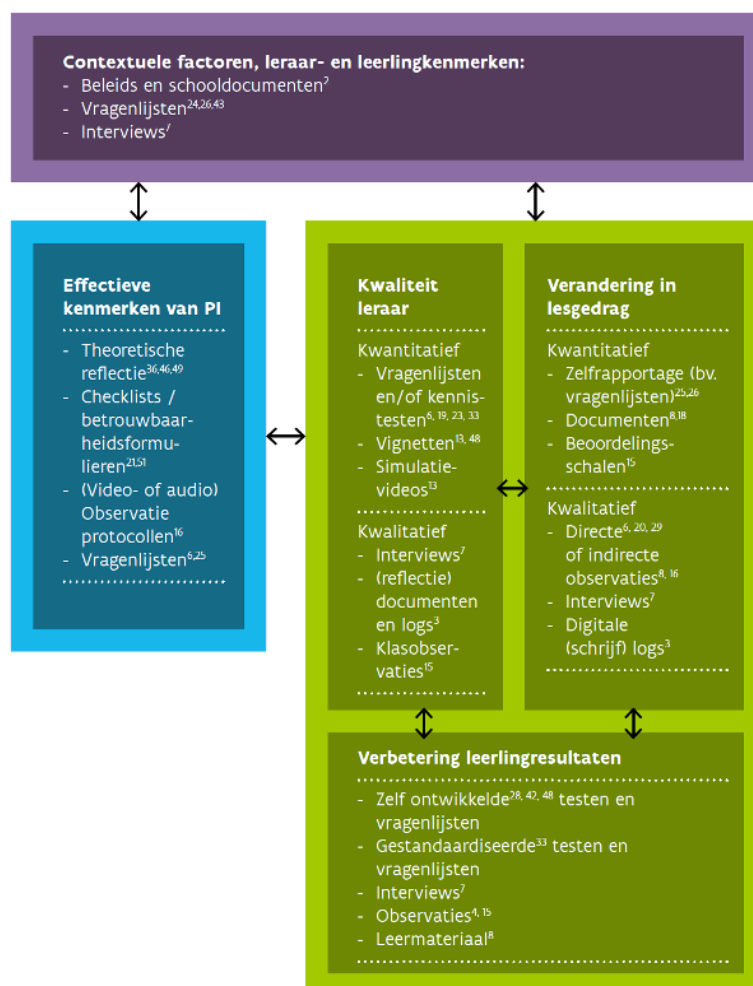


Methodologie

Om een antwoord te formuleren op bovenstaande onderzoeksvragen wordt in het kader van deze masterproef gebruik gemaakt van een kwalitatief onderzoeksdesign. De onderzoeksvragen richten zich op de betekenis die schoolteams geven aan en contextgebonden implementatie van professionaliseringsinitiatieven en vragen om descriptieve data (Bogdan & Biklen, 2007). Daarnaast draagt kwalitatieve data bij aan een diepgaander begrip van het onderwerp dan kwantitatieve data (Howitt & Cramer, 2011). Deze methodologie werd vormgegeven op basis van het methodologisch model voor het bestuderen van professionalisering van Merchie et al. (2016a), weergegeven in Figuur 3.

Figuur 3

Methodologisch model voor het bestuderen van professionalisering uit Merchie et al. (2016a)



Op basis van bovenstaand methodologisch model werden relevante methoden voor dataverzameling geselecteerd. Om in kaart te brengen welke invulling het taalbeleid van scholen krijgt, is het essentieel om schooldocumenten te analyseren. Deze brengen inzicht in de context van de school, maar laten ook toe om na te gaan welke effectieve kenmerken van professionaliseringsinitiatieven en welke kenmerken van FML in het taalbeleid aanwezig zijn. Met het oog op datatriangulatie werden verschillende invalshoeken in de analyse opgenomen. Dit gebeurde door schooldocumenten aan te vullen met semigestructureerde interviews. Aan de hand van interviews kunnen kenmerken die niet in de documenten werden opgenomen ook in kaart worden gebracht. Deze interviews zijn bovendien geschikt om de verandering in lesgeefgedrag van leerkrachten in kaart te brengen, zoals aangegeven in het methodologisch model van Merchie et al. (2016a). Bijgevolg vormen de interviews een belangrijke component van deze methodologie om de implementatie van FML te onderzoeken. De hoofdonderzoeksvraag wordt ten slotte beantwoord aan de hand van een overkoepelende synthese van de drie deelvragen.

Dataverzameling

De dataverzameling gebeurde in drie fasen. Eerst werden scholen geselecteerd en werd een oproep om deel te nemen aan dit onderzoek naar deze scholen verspreid. Vervolgens werden schooldocumenten geïnterviewd, om ten slotte participanten te werven om interviews af te nemen.

Selectie en werving van scholen

Omdat binnen deze masterproef een focus ligt op meertaligheid, werd vooropgesteld dat de gecontacteerde scholen een meertalige leerlingenpopulatie hebben. Om dit te garanderen werden scholen voor contactopname geselecteerd op basis van het overzicht van leerlingenkenmerken in het secundair onderwijs van het Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming (Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming, 2023). Op basis van deze gegevens werd per school het percentage leerlingen met een andere thuistaal berekend. Scholen met een hoog percentage (meer dan 50%) anderstalige leerlingen werden geselecteerd voor contactopname.

In het leggen van contact met scholen werd het doel van het onderzoek duidelijk gepresenteerd zodat de scholen een overwogen beslissing konden nemen om deel te nemen aan het onderzoek. Als scholen dit wensten, vond een online of face-to-face gesprek plaats waarin meer informatie over het onderzoek werd geboden. Dit werd met iedere deelnemende school georganiseerd. Drie scholen gingen akkoord om deel te nemen aan dit onderzoek. Tabel 1 biedt een overzicht van de kenmerken van de deelnemende scholen gebaseerd op beschikbare data

van het Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming (Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming, 2023).

Tabel 1

Overzicht kenmerken van deelnemende scholen

	Scholen		
	School 1*	School 2	School 3
% anderstalige leerlingen	70%	85%	63%
Totaal aantal leerlingen	<300	>700	>700
OKI	2,22	2,77	1,45
Ligging school	Stedelijk	Grootstedelijk	Grootstedelijk
Onderwijsnet	Gemeenschaps-onderwijs	Officieel gesubsidieerd onderwijs	Vrij gesubsidieerd onderwijs

*Gebaseerd op campus 1^e graad

Inventarisatie van schooldocumenten

Eenmaal een school bereid was om deel te nemen aan het onderzoek, werd uitdrukkelijke toestemming gevraagd om documenten van de school te analyseren. In iedere school werden het taalbeleid, professionaliseringsplan en andere documenten die de school relevant acht opgevraagd. In totaal werden 31 documenten door de drie scholen bezorgd. Een overzicht van de documenten per school is te vinden in Tabel 2.

Tabel 2
Overzicht documenten per school

Documenten	Scholen		
	School 1	School 2	School 3
	10 Nice To Knows	Beleidsplan diversiteit 2024-2026	Acties team meertaligheid overzicht
	Gouden Regels	BredeBasisZorg Schoolbreed	Analyse gegevens 2024-2025
	Inspelen op meertalige realiteit	Fiche taalteam aanzet	Actie meertalige uitdagingen
	Professionaliseringsplan	Flyer	Feedback bij analyse gegevens
	Taalbeleid	Kijkwijzer	Leidraad actie Taaldag
	Train the trainer	Stappenplan	Professionaliseringsplan 2025-2026
	Visie Talenbeleid	Taal in [S2] oktober 2025	Taalbeleid analyse, strategie en planning
	Poster	Taalbeleid (uit schoolreglement)	Taalbeleid (uit schoolreglement)
	Workshop meertaligheid	Thuis talen in de les lesideeën	Verslag commissie van leerlingen 1
	Workshop Powerpoint	Visie collegiale visitatie en leerwandeling	Verslag commissie van leerlingen 2
		Voorstel schoolbrede actie talensensibilisering	

Werving van participanten voor semigestructureerde interviews

Vervolgens werd in de drie deelnemende scholen een oproep gedaan aan leerkrachten om deel te nemen aan een interview. Hierbij werd aan de scholen gecommuniceerd dat per school een vijftal leerkrachten gezocht werden. Bovendien werd ook benadrukt dat leerkrachten uit alle vakken kunnen deelnemen aan de interviews. Dit laat toe om een beeld te ontwikkelen op de praktijken en ervaringen van een diversiteit aan leerkrachten.

Op basis van de resultaten uit de analyse van de schooldocumenten werd een interviewleidraad geconstrueerd die dieper inzicht tracht te verwerven over de effectieve kenmerken van PI, de kenmerken van FML, en de implementatie van FML in de klaspraktijk. Deze interviewleidraad is te vinden in Bijlage 1. Voor deelname werd aan elke leerkracht een informed consent, te vinden in Bijlage 2, bezorgd die hen informeert over de onderzoeksopzet, hun deelname en de verwerking van hun persoonsgegevens. Hierin werd eveneens toestemming gevraagd voor het maken van een audio-opname van het interview. Deze audio-opname liet toe om de interviews te transcriberen.

8 interviews werden afgenomen: één in School 1, drie in School 2 en vier in School 3. Hoewel het de bedoeling was om per school 5 interviews af te nemen, bleek het niet mogelijk om dit te realiseren. In School 1 was het moeilijk om participanten te vinden wegens een overbevraging van de leerkrachten. Dit verklaart waarom in deze school slechts één interview werd afgenomen. In School 3 werd op eigen verzoek een interview afgenomen met een lid van het directieteam. Dit individu behoort niet tot de doelgroep van de interviews. Daarom werd de data uit dit interview gebruikt om de beleidsmatige context te duiden en niet om de klaspraktijk te analyseren. Een overzicht van de participanten en relevante kenmerken is te vinden in Tabel 3.

Tabel 3

Overzicht kenmerken van participanten per school

Participanten	Kenmerken				
	Functie	Jaren ervaring	Vakken	Graden	
	School 1				
	S1_LK1	Leerkracht, beleids-ondersteuner	16	Geschiedenis, Nederlands, Wetenschappen, Natuurwetenschappen, Wiskunde, Aardrijkskunde	1 ^e
	School 2				
	S2_LK1	Leerkracht	15	Nederlands in OKAN, Frans, Wiskunde	1 ^e & 2 ^e
	S2_LK2	Leerkracht, coördinator 2 ^e en 3 ^e graad	15	Wiskunde, Chemie, Natuurwetenschappen	2 ^e & 3 ^e
	S2_LK3	Leerkracht	17	Nederlands	3 ^e
	School 3				
	S3_D1	Directie, vroeger leerkracht	6 als directie, 13 als leerkracht	Geschiedenis	Pedagogisch beleid over alle graden en individuele zorg in 2 ^e en 3 ^e graad
S3_LK1	Leerkracht	29	Biologie, Fysica, Aardrijkskunde	1 ^e & 2 ^e	
S3_LK2	Leerkracht	4	Wiskunde, Fysica	2 ^e & 3 ^e	
S3_LK3	Leerkracht	6	Nederlands, Engels	3 ^e	

Data-analyse

Om de data te analyseren werden twee methodes gebruikt, namelijk het invullen van een opgestelde checklist die zich richt op de schooldocumenten en een thematische analyse van zowel de schooldocumenten als interviews.

Checklist

Om de documenten te analyseren werd op deductieve wijze een checklist samengesteld die zich richt op het identificeren van effectieve kenmerken van PI. Deze checklist vertrekt vanuit het raamwerk van Merchie et al. (2016b). Met het oog op transparantie en repliceerbaarheid werd voor elk kenmerk een item opgenomen in de checklist, waarbij in een interpretatiekader gedefinieerd werd wat de afwezigheid, impliciete aanwezigheid, expliciete aanwezigheid en uitgebreide bespreking van dit kenmerk in het document precies inhoudt. Daarnaast werd voor elk kenmerk gedefinieerd hoe een invulling met focus op FML eruit kan zien. Dit maakt het mogelijk om de nadruk op FML binnen professionaliseringsinitiatieven te verkennen. De kenmerken uit het raamwerk van Merchie et al. (2016b) werden in de checklist opgesplitst in subdimensies met een duidelijke omschrijving. Hierbij werd de focus op taal geïntegreerd. Zo werd het kenmerk 'Inhoudelijke focus' opgesplitst in de subdimensies 'Algemene inzet van taal' en 'Specifieke inzet van taal' met als omschrijving respectievelijk: "Het document biedt algemene richtlijnen en tips over het gebruik van taal in de school" en "Het document geeft concrete richtlijnen over hoe leerkrachten taal kunnen gebruiken en stimuleren binnen hun vakgebied." De checklist en bijhorend interpretatiekader zijn te vinden in Bijlage 3.

Het gebruik van de checklist liett aan de hand van een kwantificering toe om te identificeren welke kenmerken van effectieve PI aanwezig zijn in de geanalyseerde documenten. Bovendien liet dit toe om een vergelijking tussen scholen te maken. Op deze manier werd duidelijk voor welke kenmerken scholen collectief meer of minder aandacht hebben, alsook waar verschillen tussen scholen te vinden zijn.

Thematische analyse

Naast het kwantificeren in welke mate effectieve kenmerken van PI in de schooldocumenten aanwezig zijn, werd ook een thematische analyse uitgevoerd. Thematische analyse is namelijk geschikt om grote hoeveelheden data samen te brengen in rijke, beschrijvende thema's (Howitt, 2010). Deze thema's werden geconstrueerd doorheen een iteratief proces en leggen nuance, significante patronen en gedeelde betekenis bloot, gerelateerd aan de onderzoeksvragen (Braun & Clarke, 2006; 2016). De uitgevoerde thematische analyse was hoofdzakelijk deductief van aard. De checklist schreef reeds een coderingsschema met thema's voor dat focust op effectieve

kenmerken van PI (Merchie et al., 2016b). Daarnaast werd ook een coderingsschema opgesteld met focus op kenmerken van FML (Foster et al., 2024; García, 2014; Sierens & Van Avermaet, 2014). Desondanks werd ook ruimte behouden om relevante data die niet binnen het vooropgestelde kader vallen, inductief te coderen en mee te nemen in de analyse. Het doel van deze thematische analyse is om een rijke beschrijving van de dataset te ontwikkelen die de context, het beleid en de praktijk van de participerende scholen in beeld brengt. Hiervoor werden zowel de schooldocumenten als interviews geanalyseerd.

De analyse van de schooldocumenten en de interviews gebeurde afzonderlijk, aangezien de interviewleidraad werd gebaseerd op de inzichten uit de analyse van de schooldocumenten. Het proces van beide analyses was echter identiek en vertrok vanuit het beschreven coderingsschema. MaxQDA werd gebruikt om het proces te ondersteunen.

De fases van thematische analyse, zoals gedefinieerd door Braun en Clarke (2006), werden systematisch gevolgd in deze analyse. Eerst werden alle documenten doorgenomen en initiële ideeën genoteerd. Op deze manier werd kennisgemaakt met de data. Zoals aangegeven werden op basis van het theoretisch kader initiële thema's en codes gegenereerd en werd de data gecodeerd. Relevante data waar de initiële codes niet aan tegemoet kwamen, kregen inductief een nieuwe code toegekend. Vervolgens werden de nieuwe codes gegroepeerd om mogelijke thema's te identificeren. Alle thema's werden herzien op basis van de volledige dataset. Dit leidde uiteindelijk tot de identificatie van vijf thema's over de dataset heen. Ten slotte werden de thema's gedefinieerd om een diepgaande analyse mogelijk te maken (Braun & Clarke, 2006). Hieruit bleek dat één thema – Invloed van de overheid – minder relevantie tot de onderzoeksvragen in zich droeg, waardoor deze niet werd geïntegreerd in de uiteindelijke codeboom.

Dit proces verliep iteratief: na het coderen van de dataset, werden alle codes herbekeken en werden sommige codering herzien op basis van duidelijkheid en relevantie. Ook na het vormen van de nieuwe thema's werden de coderingen herbekeken met het oog op relevantie binnen het huidige thema. Op basis hiervan werden codes herverdeeld onder de thema's en werden thema's heroverwogen. Hieruit kwamen de finale thema's tot stand. Een overzicht van de thema's met definiëring is te vinden in Tabel 4. In Bijlage 4 werden de originele, tussentijdse en finale versies van de codeboom opgenomen om transparantie te waarborgen.

Tijdens de analyse werden voor zowel de schooldocumenten als de interviews aanvankelijk drie verticale analyses gemaakt met als doel inzicht te verwerven in de praktijken en hun onderliggende visie per school. Dit vormde de basis voor een horizontale analyse over de drie scholen heen, waarin gelijkenissen, verschillen en patronen werden geïnterpreteerd. De verticale

analyses werden om transparantie te bieden opgenomen in Bijlage 5, maar worden verder niet uitgebreid besproken, aangezien zij slechts een vertrekpunt vormden voor de horizontale analyse.

Tabel 4

Overzicht finale thema's en bijhorende definiëring uit de thematische analyse

Thema	Definiëring
Effectieve kenmerken van professionaliserings-initiatieven	Dit thema omvat de verschillende effectieve kenmerken van PI. Het laat toe om te coderen hoe deze kenmerken zich in de schooldocumenten en interviews uiten.
Kenmerken van functioneel meertalig onderwijs	Dit thema omvat de verschillende kenmerken van FML. Hierbij wordt gefocust op taalverwerving, de verwerving van vakinhouden en taal als sociale en culturele praktijk. Dit laat toe om te coderen hoe deze kenmerken in de schooldocumenten en interviews aan bod komen.
Implementatie van FML	Dit thema schijnt licht op hoe FML in de klaspraktijk gerealiseerd wordt. In dit thema worden belemmeringen, de kloof tussen beleid en praktijk en de ondersteuning die leerkrachten nodig hebben om FML te implementeren gecodeerd.
Schoolcontext	Dit thema schetst een beeld van de schoolcontext van de participerende scholen. Concreet worden kenmerken van verschillende actoren, de visie van de school, de schoolligging en het onderwijsaanbod onder dit thema gecodeerd.

Validiteit en betrouwbaarheid

Om de kwaliteit van deze studie te waarborgen, werd stilgestaan bij validiteit en betrouwbaarheid. Deze kwaliteitscriteria typeren kwalitatief onderzoek (Noble & Smith, 2025). De validiteit van dit onderzoek werd ondersteund dankzij de bereidheid van participanten om vragen diepgaand te beantwoorden. Dit waarborgt namelijk de diepgang van de verzamelde data. Bovendien werd door de combinatie van interviews met leerkrachten en het gebruik van schooldocumenten datatriangulatie gerealiseerd. Hierdoor worden meerdere perspectieven, in dit geval het perspectief van het schoolbeleid en leerkrachten, samengebracht waardoor de validiteit van dit onderzoek wederom wordt vergroot (Donkoh & Mensah, 2023). Ten slotte laat het gebruik van audio-opnames toe om bevindingen af te toetsen met de intenties van participanten en ondersteunen rijke citaten de lezer om een oordeel te vellen over de accuraatheid van de analyse (Noble & Smith, 2025).

Betrouwbaarheid werd in dit onderzoek gerealiseerd door het onderzoeksproces in bovenstaande methodologie nauwkeurig te beschrijven (Noble & Smith, 2025). Zo werden de

informed consent, de interviewleidraden, de checklist met bijhorend interpretatiekader, de codeboom en de verticale analyses van zowel de schooldocumenten als interviews in bijlage toegevoegd.

Resultaten

De bevindingen die voortvloeien uit de analyse van de schooldocumenten en interviews worden gestructureerd rond de drie deelvragen van dit onderzoek: de mate waarin schooltaalbeleid aandacht heeft voor effectieve kenmerken van professionalisering, de aanwezigheid van kenmerken van functioneel meertalig onderwijs in het schooltaalbeleid en de invloed hiervan op de klaspraktijk van leerkrachten. Samen geven deze deelvragen inzicht in de wijze waarop de deelnemende scholen via hun schooltaalbeleid een krachtige leeromgeving voor leerkrachten trachten te creëren die de implementatie van functioneel meertalig onderwijs ondersteunt.

Deelvraag 1 – Effectieve kenmerken van professionaliseringsinitiatieven

De bevindingen uit de checklist werden met de thematische analyse van de schooldocumenten en interviews aangevuld om een diepgaande interpretatie van de vertaling van effectieve kenmerken van PI in het schooltaalbeleid te realiseren. Tabel 5 biedt een overzicht van het aantal documenten per school waarin de verschillende subdimensies van de effectieve kenmerken van PI impliciet, expliciet of uitgebreid aanwezig zijn.

Tabel 5

Overzicht aantal documenten waarin effectieve kenmerken van professionaliseringsinitiatieven per school aanwezig zijn op basis van de checklist

Effectieve kenmerken van professionaliseringsinitiatieven		Scholen		
		School 1	School 2	School 3
		Totaal aantal documenten		
		10	11	10
Inhoudelijke focus	Algemene inzet van taal	7	5	7
	Specifieke inzet van taal	7	6	5
Didactische kennis	Leerinhoud en instructie	6	7	2
	Taalontwikkeling	4	3	3
	Leerproces	4	5	1
	Klasmanagement	4	7	1
	Sociale en culturele context	4	7	3
Coherentie en evidence-based	Coherentie met de dagelijkse praktijk	3	3	1
	Coherentie met de doelen van leerkrachten	1	1	0
	Coherentie met het ruimere schoolbeleid	4	3	1
	Wetenschappelijke onderbouwing	8	3	0
	Praktijkgerichtheid	5	2	1
Eigenaarschap	Vraaggestuurd	2	1	1
	Aanbodgestuurd	4	1	1
Duur	Kortdurende trajecten als opstap	2	1	1
	Langdurige trajecten	2	1	0
	Permanente ondersteuning	3	3	0
	Tijd en Ruimte	1	3	1
Collectieve participatie	Deelname	2	3	1
	Samenwerking	3	4	0
School-gebaseerdheid	Interne coaching in de klas	1	4	1
	Externe coaching in de klas	2	0	1
Actief leren	Reflectie	5	4	1
	Observatie	1	4	0
	Praktijkonderzoek	1	0	1
Kwaliteit opleider	Inhoudelijke kennis	3	1	1
	Constructieve feedback	1	2	0
	Inspirerend	0	0	0

Inhoudelijke focus op taal

Uit de checklist blijkt dat de drie scholen in de meerderheid van hun documenten aandacht hebben voor een inhoudelijke focus op taal binnen professionalisering. Dit effectieve kenmerk van professionaliseringsinitiatieven komt in de drie scholen het meest aan bod. Bovendien is de mate waarin dit kenmerk bij de drie scholen terug te vinden is ook vrijwel identiek. Dit kenmerk uit zich in workshops, studiedagen, informele gesprekken, een traject met het CTO in School 1 en een traject met het OCB in School 3. Uit de interviews bleek dat iedere school een inhoudelijke focus op meertaligheid kent in hun professionalisering, hoewel dit in de documenten niet in elke school deel vormt van de prioriteiten van het professionaliseringsplan. In School 1 is dit echter wel het geval en neemt de schoolbrede inzet van taal een duidelijke plek in de documenten van de scholen in. Zo kadert de school hun taalbeleid in een visie waarbij het volgen van het natuurlijke leerproces van leerlingen aan de basis ligt. Daarbij is een gedeelde visie belangrijk:

“Gedeelde visie op taalonderwijs: Alle leerkrachten delen dezelfde visie op taalvaardigheid en passen deze toe in de klas.” (S1_Visie_Talenbeleid)

Het Nederlands blijft in School 1 de belangrijkste didactische taal, maar de meertaligheid van de leerlingen vindt ook een plek in de klascontext. Dit weerspiegelt een open houding van de school tegenover meertaligheid, wat zich ook vertaalt naar de focus op meertaligheid in professionalisering. Dit wordt eveneens teruggevonden in School 2. Binnen de omschreven doelen van professionalisering wordt in School 1 en School 2 ook taal geïntegreerd. De scholen willen via professionalisering een taalkrachtige leeromgeving creëren in alle lessen. In School 3 vormt het Nederlands de focus van professionalisering. Dit wordt ook duidelijk in het traject dat de school liep met het OCB:

“Luik 1 was taalbeheersing, luik 2 was meertaligheid. En luik 1, die taalbeheersing, daar hebben we heel wat acties rond gedaan om leerlingen te helpen in het verbeteren van hun taalvaardigheid Nederlands. En het andere luik, en daar ben ik hier dan vooral mee bezig, want ja, ik ben geen leraar of geen taalleraar, maar als directielid ben ik vooral met dat meertaligheidsaspect bezig. We willen vooral de leerlingen doen beseffen dat ze hier op school Nederlands moeten praten, omdat dat gewoon deel is van de cultuur van onze school.” (S3_D1)

De focus op taalbeheersing in het traject met OCB weerspiegelt de focus op het Nederlands. Anderzijds toont het luik rond meertaligheid dat de school ook een openheid heeft ten

opzichte van de thuistalen van hun leerlingen, hoewel dit minder expliciete aandacht krijgt in professionalisering. Dit wordt weerspiegeld in de checklist onder de subdimensie 'Specifieke inzet van taal', waar School 3 minder aandacht voor blijkt te hebben in haar documenten. Uit de interviews blijkt dat professionalisering met een inhoudelijke focus op meertaligheid in de drie scholen niet altijd even recent plaatsvond:

"Dat weet ik niet. Het is te lang geleden dat ik nog zo een bijscholing daarover heb gehad."
(S2_LK3)

Pedagogische kennis over taal

De checklist geeft aan dat School 2 in hun professionalisering meer aandacht heeft voor pedagogische kennis dan de andere scholen. Zo werkt de school bijvoorbeeld met een coachingmethodiek waarbij leerkrachten geprofessionaliseerd worden om taalkrchtig les te geven. Uit de interviews en documenten blijkt dat de drie scholen vanuit professionalisering ook aan de slag gaan met woordenlijsten die het verband tussen thuistaal en schooltaal duidelijk maken:

"Ja, voor mij is het belangrijk dat er ook voldoende expliciete instructie is, waarbij leerlingen dan ook een woordenlijst krijgen." (S3_LK3)

In deze woordenlijst wordt naast het Nederlands ook ruimte voor de thuistaal voorzien, zoals blijkt uit het interview uit School 1:

"Door bijvoorbeeld die kleine dingen zoals die kolommetjes van de moedertaal. Die dingen worden daarin gebracht." (S1_LK1)

Daarnaast gaan School 1 en School 2 ouders actief informeren om met thuistalen aan de slag te gaan. Hieruit blijkt ook aandacht voor pedagogische kennis over taal. Hoewel de pedagogische kennis over FML niet frequent aan bod lijkt te komen in professionalisering, blijkt dat leerkrachten zich wel enkele methodieken eigen hebben gemaakt om met de thuistaal in hun les aan de slag te gaan. Dit werd gestimuleerd door informele acties, zoals posters uithangen in de leraarskamer of informele gesprekken tussen leerkrachten onderling:

"En ik denk dat we wel dit jaar er ook wel een leuke stapje in hebben gezet. Allez, ik bedoel, sommige collega's vonden het niet leuk. Maar zo een heel, vanaf september hebben we de daar op ingezet in een postertje van breinvriendelijke werkvormen en dergelijke. Gewoon

om de manier van lesgeven denk ik op die manier ook doordachter te maken. Waardoor dat het voor elke leerling, ook leerlingen met een andere thuistaal, gemakkelijker is om te herkennen van “Wat is nu juist de bedoeling van deze les? Wat moet ik kunnen?” En op het einde eens even gaan aftoetsen van ben ik wel mee.” (S2_LK2)

Coherentie en evidence-based

De checklist geeft aan dat een grote discrepantie te vinden is in wetenschappelijke onderbouwing binnen professionalisering tussen de drie scholen. In de documenten van School 3 worden geen verwijzingen naar wetenschappelijke inzichten teruggevonden, terwijl dit in de andere scholen wel het geval is. Hoofdzakelijk wordt in vergelijking met School 1 een groot verschil gevonden in de mate waarin wetenschappelijke inzichten hun weg vinden binnen het schooltaalbeleid. School 1 definieert verschillende concepten, zoals meertaligheid, diversiteit en successieve taalverwerving, waardoor een gemeenschappelijke taal ontstaat om over deze thema's te spreken. Ook in School 2 worden definiëringen teruggevonden, maar in beperktere mate. De integratie van wetenschappelijke inzichten wordt ook ondersteund door professionalisering, bijvoorbeeld tijdens personeelsvergaderingen of vanuit de OKAN-werking. In School 3 ontbreekt de integratie van wetenschappelijke inzichten in de geanalyseerde schooldocumenten. Uit de interviews blijkt echter dat School 3 in hun professionalisering ook wetenschappelijke inzichten ziet terugkeren, wat wijst op een discrepantie tussen de schooldocumenten en de praktijk. Dit wordt duidelijk in het traject met het OCB:

“Dat is echt hetgeen de verantwoordelijkheid is van de twee dames van het OCB. En dat doen zij ook. Als je daar dingen aan vraagt, gaan die altijd op het einde zeggen waaruit ze dat halen, dan citeren ze de titel van een of ander werk. Dat is het mooie eraan, dat je er niet hoeft mee bezig te zijn. Als je iets krijgt van hen, dan weet je ah ja dat is wetenschap...” (S3_D1)

Op deze manier worden wetenschappelijke inzichten over taal en meertaligheid toch in de school binnengebracht. De verspreiding van de wetenschappelijke inzichten naar het brede schoolteam blijkt uit de interviews niet vanzelfsprekend te zijn, waardoor het onduidelijk blijft hoe de wetenschappelijke basis bestendig zal worden bij de leerkrachten na afloop van het traject met het OCB.

De coherentie van professionalisering met het schoolbeleid en de klaspraktijk blijkt uit de checklist minder aanwezig te zijn. Dit wordt bevestigd door de interviews. Participanten uit alle scholen geven aan dat leerkrachten hun eigen lesdoelen hebben die in het kader van de

leerplannen moeten behaald worden. Daardoor is er niet altijd ruimte om met meertaligheid aan de slag te gaan:

“Het is continu een evenwicht vinden tussen mijn doelen wel nog behalen en waar zit die taal? [...] Moeten ze die [woorden] letterlijk van buiten kunnen, moeten ze die kunnen toepassen? En als ze die moeten kunnen toepassen, op welke manier moeten ze die dan gaan verstaan? Dus [...] doordat de leerplannen veranderd zijn, heb ik daar echt wel moeten over nadenken.” (S1_LK1)

Dit wijst erop dat professionalisering niet gericht is op de manier waarop het benutten van meertaligheid ondersteuning kan bieden in het bereiken van lesdoelen en leerplandoelstellingen. Anderzijds blijkt in School 2 dat professionalisering is afgestemd op het diverse publiek van de school en heel praktijkgericht is, waardoor coherentie met de klaspraktijk wel aanwezig is:

“Ja dat was heel praktijkgericht. En dan wel met wat achtergrond van waarom dat dat belangrijk was en zo en voor wat je dat kunt inzetten en zo. Maar ja altijd gelinkt aan de praktijk en zo. Dus dat was eigenlijk wel heel goed.” (S2_LK1)

De coherentie met de verwachtingen van de Vlaamse overheid blijkt ook een struikelpunt te vormen. De leerplannen, vertaald vanuit de Vlaamse eindtermen, en de wettelijke verankering van Nederlands als instructietaal worden besproken in de schooldocumenten:

“Scholen die gesubsidieerd worden door de overheid vallen onder de onderwijstaalwet van 1963. Die bepaalt dat het Standaardnederlands de instructietaal is op school, behalve in de lessen moderne vreemde talen of bij ‘content and language integrated learning’ (CLIL).” (S1_10_Nice_To_Knows)

Ondanks dat de wettelijke verankering van het Nederlands slechts door één school in haar documenten wordt besproken, kan dit voor alle scholen de mogelijkheid belemmeren om actief met meertaligheid aan de slag te gaan in zowel hun praktijk als in hun taalbeleid. Daarnaast kan dit ook een reden zijn voor scholen om in hun professionaliseringsplan niet in te zetten op meertaligheid. De invloed van de Vlaamse overheid op scholen uit zich ook op andere manieren, bijvoorbeeld door de Vlaamse Toetsen. Ten slotte geeft een participant heel duidelijk aan dat meertaligheid vanuit de overheid niet gewaardeerd wordt:

“Ja, want dat is dan ook zoiets dat vanuit de politiek not done is eigenlijk en zijn ze eigenlijk zo tegen de dingen, terwijl dat dat wetenschappelijk totaal anders is.” (S2_LK1)

Eigenaarschap

Het eigenaarschap van leerkrachten over professionalisering komt slechts in beperkte mate in de checklist naar voren. Dit wordt ook ondersteund door de documentenanalyse. Hieruit blijkt voornamelijk dat School 1 en School 3 zowel een aanbod voor professionalisering voorzien, als voorstellen vanuit de leerkrachten toelaten. Dit wordt door de interviews ook bevestigd:

“We hebben een basisaanbod dat gedeeld wordt. Maar [...] als het over taal gaat, mogen we zelf ook voorstellen doen. Dus wij moeten altijd een aanvraag indienen voor nascholing. En wij hebben een aantal prioriteiten staan. [...] taalontwikkelen lesgeven is daar ook eentje van. En bijvoorbeeld collega's haarzorg. Die hadden heel specifiek voor haarzorg: 'Hoe ga ik om met meertaligheid in de lessen haarzorg?' [...] Dat komt niet altijd vanuit de directie, maar vanuit de Pedagogische Begeleidingsdienst komt dat er dan op. En wel dan mogen ze dat aanvragen. En als dat over één van die 4 thema's gaat, wordt dat sowieso goedgekeurd.” (S1_LK1)

Ondanks dat in School 2 vanuit de documenten weinig aandacht lijkt te zijn voor het eigenaarschap van leerkrachten over professionalisering, blijkt uit de interviews dat hier toch rekening mee wordt gehouden:

“En als ik daar zelf verder in zou willen gaan, dan kan ik ook bijscholing daarvoor volgen. Het wordt zeker aangemoedigd.” (S2_LK3)

Ten slotte wordt in School 3 eigenaarschap niet alleen vormgegeven vanuit het aanvragen van professionalisering door leerkrachten, het vormt ook deel van het traject dat de school loopt met OCB. Zo werden leerkrachten actief betrokken in het bepalen van de focus van het traject:

“Ja en de manier waarop we de samenwerking hebben opgestart. Ik weet dat ons korps, als je teveel top-down doet, dan kan je niks doen. [...] Ze hebben heel wat input gegeven. Heel veel met enquêtes en formulieren en bevestigingen en dergelijke. Zo hebben we dat gedaan.” (S3_D1)

Doordat leerkrachten aan de hand van bevragingen actief betrokken werden in de vormgeving van het traject, werd hun gevoel van eigenaarschap over de professionalisering versterkt.

Duur

De duur van professionalisering komt weinig aanbod in de schooldocumenten, zo blijkt uit de checklist. In vergelijking met andere effectieve kenmerken van professionalisering, komt dit kenmerk opmerkelijk minder aanbod in de drie scholen. Dit wordt bevestigd door de thematische analyse. Zo werden geen omschrijvingen teruggevonden van de duur van professionaliseringsinitiatieven. Wel wordt in School 2 verwezen naar de nodige tijdsinvestering voor individuele coaching:

“Investering - individuele coaching: coach 2u + coachee: 1u - Teamcoaching: coach 1u, leerkrachten ‘praktische taak’ (+/12u sj).” (S2_Taal_in_S2-oktober 2025)

Hieruit lijkt echter wel een langdurig traject van interne coaching in de school geïmplementeerd te worden. In School 3 wordt pas in de interviews duidelijk dat ook effectief ingezet wordt op langdurige trajecten:

“[...] we hebben sinds kort, sinds drie jaren eigenlijk, hebben we een samenwerking met OCB, het Onderwijscentrum Brussel.” (S3_D1)

Op deze manier blijkt dat rekening gehouden wordt met de duur van een initiatief, wat zich niet vertaalt naar de documenten van de scholen. Een participant geeft aan dat er geen ingrijpendere vorm van professionalisering is dan een traject dat drie jaar duurt. Desondanks wordt hier ook kritisch op gereflecteerd:

“Nogmaals ik zou... wat nu het OCB eigenlijk twee jaar gedaan heeft met leerkrachten samen zitten, samen activiteiten ontwikkelen. Ik denk dat voor een aantal leerkrachten dat wel zal zijn dat ze denken ah, dat was eigenlijk wel leuk om te doen, ik ga dat nog eens doen. Dus in die zin helpt dat wel voor een stukje, maar ik denk dat het merendeel van professionaliseringsactiviteiten toch vooral daarna op een koude steen vallen.” (S3_LK3)

Hiermee wordt gewezen op de gebrekkige opvolging van professionalisering. Ondanks dat in deze school een langdurig traject loopt waarin leerkrachten zich gaan professionaliseren, blijft onduidelijk welke invloed dit zal hebben op langere termijn. Opvolging van professionalisering lijkt dus onderbelicht te zijn. Ook in School 1 en School 2 wordt niet verwezen naar opvolging van

professionalisering, noch worden in deze scholen verwijzingen naar langdurige trajecten teruggevonden.

Tenslotte geven leerkrachten aan dat ze ruimte en tijd krijgen om professionalisering te volgen, maar dat deze ruimte ook afhankelijk is van de focus van de school:

“Ja, dat hebben we vroeger wel gedaan. Dan hebben we echt wel die ruimte. Maar nu zijn er weer andere dingen waarop gefocust worden. Dat is niet blijvend. Je moet sommige dingen dan weer aanpakken en dan weer lossen.” (S2_LK1)

Collectieve participatie en samenwerking

Collectieve participatie aan en samenwerking in professionalisering lijkt vanuit de checklist slechts uitzonderlijk aan bod te komen in de documenten van de scholen. De documenten spreken echter wel over lerende netwerken en het belang van de vakgroepwerking in professionalisering:

“Hen stimuleren tot het uitbouwen van een netwerk hierover. We zijn lid van een groeiend aantal lerende netwerken (bijvoorbeeld: meertaligheid, kwaliteitszorg, CSF, ...).” (S3_Professionaliseringsplan_2025-2026)

Daarnaast wordt ook de coachingsmethodiek uit School 2, waarbij leerkrachten samenwerken om de lespraktijk te verbeteren, uitgebreid beschreven. Leerwandelingen en collegiale visitaties worden in School 2 ook gestimuleerd, waardoor leerkrachten opnieuw samen aan de slag gaan:

“Concreet woont de observator een les bij van een collega. Omdat we dit organiseren vanuit het taalteam, bieden we een kijkwijzer aan die gericht is op taalontwikkeland lesgeven. Deze kan dienen als een bril om naar de les te kijken, maar het is niet verplicht ze te gebruiken. We vragen wel aan elke collega om de Wiki in te vullen zodat we het overzicht kunnen bewaken.” (S2_Visie_collegiale_visitatie_en_leerwandeling)

Deze lesobservaties zijn dan ook verplicht en worden vormgegeven met concrete handvatten, zodat gerichte feedback kan gegeven worden en een constructief gesprek kan ontstaan:

“Ja we doen wel verplicht lesbijwoningen. Maar ik weet niet of die meertaligheid daarop staat eigenlijk. Want dat is met zo’n kijkwijzer en dan moet je dat samen daarna bespreken.”

Ik denk niet dat de meertaligheid daar misschien expliciet opstaat. Zal ik eens moeten nakijken, eigenlijk.” (S2_LK3)

In School 1 worden professionele leergemeenschappen aangebracht als manier om een krachtige leeromgeving te realiseren, maar wordt ook ingezet op coaching, intervisies en kennisdeling:

“We zetten in op kennisdeling, expertisedeling en intervisie wat de interne werking betreft, zowel op campusniveau als op het niveau van de scholengemeenschap [...] en de Scholengroep.” (S1_Professionaliseringsplan)

Ondanks dat deze collectieve participatie en samenwerking slechts in een beperkt aantal schooldocumenten werd teruggevonden, blijken de scholen toch expliciet aandacht te hebben voor dit kenmerk van professionalisering. Dat blijkt eveneens uit de interviews. Zo worden werkgroepen aangeduid als centrale actoren in het realiseren van collectieve participatie aan professionalisering

“Het is de bedoeling dat je als leerkracht in één of twee werkgroepen zit en afhankelijk van je interesses, maar ook een beetje van wat de directie in jou ziet, word je in een bepaalde werkgroep gestoken. En in de werkgroepen zaten dus ook leerkrachten die geen talen gaven. Om dat dan breder te kunnen gaan stimuleren en die meertaligheid ook vanuit andere vakken te zien. Dus ik ben er oorspronkelijk ingekomen als leerkracht geschiedenis.” (S1_LK1)

Naast deze formele manieren om participatie te garanderen, speelt ook informele uitwisseling van kennis en ervaringen een duidelijke rol in professionalisering in alle scholen. Dit wordt mede gerealiseerd door de cultuur van de scholen:

“De leraren die hier gestart zijn en die na een half jaar naar u komen en zeggen van amai, de collega's die praten over vakken en boeken en cursussen en bepaalde zaken. [...] Dus hier heerst wel een cultuur van we mogen praten over ons vak en over onze school en over didactiek en pedagogie. [...] Je bent een leraar, tuurlijk heb je het daarover.” (S3_D1)

Bijgevolg blijkt dus dat collectieve participatie en samenwerking meer vervat zit in de professionalisering in scholen dan uit de checklist blijkt. Dit kenmerk van professionalisering wordt dan ook niet altijd geëxpliciteerd, noch wordt er altijd structureel ruimte voor vrijgemaakt. Het wordt echter wel verondersteld aanwezig te zijn binnen scholen:

“Ja maar opnieuw niet expliciet. Er wordt hier heel veel besproken en er wordt heel veel samengewerkt, dus het zou absoluut kunnen. Er is ruimte, maar het initiatief zou op dat vlak nog wel moeten komen van degene die het samen doen. Maar als ik dan bijvoorbeeld iets voorstel, bijvoorbeeld een tip voor elke week, dan wordt dat sowieso positief onthaald, ondersteund, want er wordt plaats voor gemaakt.” (S3_LK2)

Schoolgebaseerd

Professionalisering blijkt uit de checklist weinig schoolgebaseerd te zijn. Althans, dit kenmerk komt pas in een beperkt aantal documenten aan bod. Het wordt uit de interviews echter snel duidelijk dat professionalisering wel vaak schoolgebaseerd is. Zo gaan de scholen aan de slag met verschillende vormen van interne professionalisering: lesobservaties, intervisies, affiches met tips en zelfs taalkalenders die tips bevatten. Dit uit zich in de verankering van kennis binnen de school:

*“Kennisdeling rond [Meertaligheid] is gestructureerd en blijvend aanwezig”
(S1_Train_the_trainer)*

Dit wordt ondersteund door kennis op verschillende manieren ook beschikbaar te stellen voor leerkrachten, bijvoorbeeld online:

*“Ja, we hebben ook wel eens [...] in SmartSchool een dingetje gehad of een map waar we alles konden vinden rond functioneel meertaligheid enzo. En we hebben toen ook zo'n paar lesfiches gemaakt. [...] En we hebben ook wel zo dan een kalender met ook zo'n tips of zoiets. [...] En dan hing die ook in de leraarskamer en dan kon u dat ook wel helpen.”
(S2_LK1)*

Daarnaast wordt professionalisering ook duidelijk geïntegreerd in de dagelijkse praktijk van leerkrachten. Dit werd in School 3 sterk gerealiseerd binnen het traject met OCB:

“Ik denk dat het wel aansloot, maar het OCB heeft gewerkt met een aantal proefklassen. En de twee laatste jaren zat daar geen klas van mij meer tussen. Ja en dan dus als ze kwamen kijken in een klas [...] dan helpt het wel. Ik voel ook wel in de gesprekken die zij hebben met degene bij wie ze gaan kijken, dat het echt wel concrete tips zijn en dus dat helpt wel [...].” (S3_LK2)

Ook de coachingsmethodiek in School 2 wordt in de dagelijkse werking geïntegreerd en helpt de leerkrachten om zich op dagelijkse basis, dicht bij hun dagelijkse context te professionaliseren.

Actief leren

Het actief leren wordt in de schooldocumenten slechts beperkt teruggevonden. Een duidelijke verwijzing naar het actief leren door leerkrachten tijdens professionalisering is echter wel terug te vinden in de verwachting dat leerkrachten op hun professionalisering reflecteren. Uit de interviews blijkt dat leerkrachten actief inzichten uit professionalisering met elkaar moeten delen. Hier wordt dan ook tijd en ruimte voor voorzien:

“En als we een professionalisering volgen, sinds een aantal jaar delen we die professionalisering. We moeten dat, we zijn dan verplicht om dit te delen, maar vaak bleef dat gewoon op papier staan. [...] En nu hebben we beslist dat we om de zoveel tijd een smaakmaker doen. [...] Tijdens de personeelsvergadering maken we tijd, iedereen zit in groepjes en vertelt eventjes over de nascholing dat hij gevolgd heeft. En dan maken we een lijst op. [...]” (S1_LK1)

Zo geeft een leerkracht uit School 2 aan dat een intern traject sterk aansloot bij de persoonlijke noden en samen werd nagedacht over hoe de leerkrachten inzichten in de klas kunnen implementeren. Hierdoor werden de leerkrachten betrokken en gingen ze nieuwe inzichten actief uittesten.

Kwaliteit opleider

Uit de checklist blijkt dat scholen in hun documenten opmerkelijk weinig aandacht hebben voor de kwaliteit van de opleider in vergelijking met andere effectieve kenmerken van professionalisering. Dit wordt door de thematische analyse van de documenten ook bevestigd. Door alle documenten heen wordt slechts één verwachting gesteld tegenover opleiders:

“Externen moeten erg concrete informatie meebrengen, en dit toepassen op de schooleigen context.” (S3_Professionaliseringsplan_2025-2026)

Uit de interviews blijken scholen en leerkrachten toch iets meer aandacht te hebben voor de kwaliteit van de opleider. Zo wordt aangegeven dat professionalisering door iemand met expertise wel een grote meerwaarde heeft. In School 3 wordt de expertise van de medewerkers van het OCB dan ook benadrukt. Daarnaast blijft School 3 kritisch tegenover het externe

professionaliseringsaanbod, wat toch enigszins beperkt blijkt te zijn waardoor eisen over de kwaliteit van de opleider mogelijks minder relevant zijn:

“Het CNO in Antwerpen komt in de buurt, dat is het enige. De KU Leuven ook, maar Ugent doet echt niet veel voor bijscholingen hoor. Ik nodig u uit om die eens naast de KU Leuven en UA te leggen. Alle, ze doen het he, absoluut. Maar de hoeveelheid is heel beperkt in vergelijking met de andere. VUB, die doen heel veel andere dingen. Projecten voor Brussel en daar leren we wel veel uit. Maar die nascholingen op zich is ook niet zo breed [...]”
(S3_D1)

Synthese deelvraag 1

De data toont aan dat de meerderheid van de effectieve kenmerken van professionaliseringsinitiatieven aanwezig zijn in het schooltaalbeleid van de drie scholen, zoals samenvattend wordt weergegeven in Tabel 6. De mate van explicitering verschilt echter tussen de scholen. In School 1 en School 2 wordt professionalisering explicieter verankerd in hun schooldocumenten dan in School 3. De inhoudelijke focus op meertaligheid en didactische kennis zijn de meest aanwezige kenmerken in de schooldocumenten, terwijl kwaliteit van de opleider en de duur van opleidingen het minst expliciet aanwezig zijn. Zo is opvolging van professionalisering in alle drie de scholen onderbelicht, zowel in de documenten als in de beleving van leerkrachten. Wetenschappelijke onderbouwing is in School 1 en School 2 aanwezig in de schooldocumenten, maar ontbreekt in de schooldocumenten van School 3. Eigenaarschap en collectieve participatie worden in de drie scholen wel ervaren door leerkrachten, maar zijn niet altijd structureel verankerd in het beleid. Dit geldt eveneens voor de schoolgebaseerdheid van professionalisering. Het actief leren blijft in schooldocumenten beperkt aanwezig, hoewel in praktijk toch duidelijke elementen van dit effectieve kenmerken voor professionalisering aanwezig blijken te zijn.

Tabel 6

Samenvatting resultaten deelvraag a op basis van schooldocumenten en interviews

Thema	School 1	School 2	School 3
Deelvraag a – Effectieve kenmerken van professionaliseringsinitiatieven			
Inhoudelijke focus op taal	Sterk aanwezig Meertaligheid expliciete prioriteit; traject met CTO.	Sterk aanwezig Coachingmethodiek taalkrchtig lesgeven structureel verankerd.	Tegenstrijdig OCB-traject combineert Nederlands én meertaligheid; focus op Nederlands
Pedagogische kennis over taal	Sterk aanwezig Woordenlijsten en ouderinfo; kennis verspreid via (in)formele acties	Sterk aanwezig Uitgebreide coachingsmethodiek; verplichte lesobservaties en kijkwijzer	Gedeeltelijk aanwezig Woordenlijsten aanwezig; kennis over FML beperkt in beleid
Coherentie en evidence-based	Sterk aanwezig Wetenschappelijke concepten gedefinieerd; gemeenschappelijke taal gecreëerd	Sterk aanwezig Wetenschappelijke inzichten aanwezig met expliciete bronvermelding	Tegenstrijdig Afwezig in documenten; binnengebracht door OCB, maar beperkt verspreid
Eigenaarschap	Impliciet aanwezig Vraag- én aanbodgestuurd	Tegenstrijdig Weinig aandacht in documenten; initiatief wordt aangemoedigd	Impliciet aanwezig Leerkrachten betrokken via OCB-traject
Duur	Onderbelicht Geen langdurige trajecten of opvolging	Impliciet aanwezig Interne coaching impliceert opvolging	Tegenstrijdig Driejarig OCB-traject; opvolging na afloop is onduidelijk
Collectieve participatie en samenwerking	Sterk aanwezig Werkgroepen, intervisies en smaakmakers aanwezig; sterke informele kennisdeling	Sterk aanwezig Verplichte collegiale visitaties; teamcoaching uitgewerkt	Tegenstrijdig Lerende netwerken vermeld; eerder verondersteld dan structureel georganiseerd
Schoolgebaseerdheid	Gedeeltelijk aanwezig Interne kennisdeling; afhankelijk van externe aanbieders	Sterk aanwezig Coaching, lesobservaties en taalkalenders als deel dagelijkse werking	Gedeeltelijk aanwezig Sterk afhankelijk van OCB-traject; interne verankering onzeker
Actief leren	Gedeeltelijk aanwezig Reflectie verwacht; weinig observatie en praktijkonderzoek	Sterk aanwezig Verplichte lesobservaties; coaching die implementatie begeleidt	Gedeeltelijk aanwezig OCB werkt met proefklassen; niet alle leerkrachten actief betrokken
Kwaliteit opleider	Onderbelicht Geen expliciete verwachtingen	Onderbelicht Geen expliciete verwachtingen	Tegenstrijdig Expertise OCB gewaardeerd; kritisch tegenover extern aanbod

Deelvraag 2 – Kenmerken van functioneel meertalig onderwijs

Om te identificeren welke kenmerken van functioneel meertalig onderwijs in het schoolbeleid en de praktijken op scholen aanwezig zijn, werden bevindingen uit de documenten aangevuld met bevindingen uit de interviews.

Thuis taal als opstap voor taalverwerving

De Nederlandse taalverwerving wordt in alle scholen vanuit het taalbeleid tijdens de lessen gestimuleerd aan de hand van thuistalen. Dit gebeurt niet alleen in taalvakken, maar in alle vakken:

“Aandacht voor taal in zaakvakken: Het gebruik van een taalsjabloon om feedback te geven op de taal wordt voor alle vakken gepromoot. In de eerste graad kunnen leerkrachten ervoor kiezen om ook taal voor 10% op te nemen in de puntenverdeling.” (S3_Taalbeleid_analyse, strategie en planning)

In de verschillende scholen worden woordenlijsten naar voren geschoven als een manier om de thuistalen te benutten voor taalverwerving. Dit wordt ook actief in de les geïntegreerd:

“[...] We mogen dat ook toepassen in onze lessen. Dat wil zeggen dat ik voor Nederlands als ze een woordenlijst moesten maken, dat ik mocht verwijzen. Dat er een kolommetje staat moedertaal en dat we dat dan eigenlijk zo gaan doen. Dus dan in de les ook verwijzen. Wij gaan natuurlijk de leerlingen gaan aanmoedigen om Nederlands te spreken, maar wij kunnen gerust gaan terugschakelen en zeggen, van ja, maar hoe zou je dat in je taal gaan zeggen? [...] Dus wij gaan echt proberen die link te gaan leggen. Dat is ook de visie van school. Zelfs van [de scholengroep] breed, dat dat een meerwaarde kan zijn om meer aan taalverwerving te doen.” (S1_LK1)

Naast het gebruik van woordenlijsten, beschrijven verschillende participanten hoe ze leerlingen toelaten om onderling in de thuistaal woorden uit te leggen om elkaar te ondersteunen in het begrip van het Nederlands:

“[...] Dat ze op die manier iets hebben van ja, laat mij gewoon even babbelen met mijn buur die ook Hongaars kan en dan ben ik er sneller mee weg. Dan dat ik hier zo 7 keer moet zeggen van dit woord ken ik ook niet, dat ken ik ook niet. Dus ik denk dat dat daardoor misschien ook wel geëvolueerd is naar die thuistalen wat meer gebruiken.” (S2_LK2)

In een interview uit School 2 benadrukt de leerkracht het belang van een sterke basis in de thuistaal om de Nederlandse taal beter te kunnen verwerven. Dit probeert deze leerkracht dan ook duidelijk te maken aan leerlingen en ouders:

“De belangrijkste doelstellingen is natuurlijk, ja bij ons is het natuurlijk, zij moeten Nederlands leren. Maar dat kan ook niet zonder hun eigen taal. Dus moeten wij ook zeker aan hen duidelijk maken van zie, zorg ervoor dat jouw eigen taal ook verder ontwikkelt en ook aan de ouders communiceren, dat wordt ook zo wel gedaan. Ja, voilà om dat Nederlands ook goed te krijgen.” (S2_LK1)

Bijgevolg wordt de thuistaal in alle scholen gebruikt om de taalverwerving te ondersteunen. Zo wordt de schoolbibliotheek geïdentificeerd als een ideale plek om meertaligheid te verwelkomen door het aanschaffen van anderstalige boeken en het bevorderen van de leescultuur aan de hand van gezellige leesruimtes. Op deze manier wordt taalverwerving ondersteund voor alle leerlingen in de school:

“Ik vind dat wel goed, want lezen is sowieso bevorderlijk. Of dat nu in het Nederlands is of in het Engels of in het Arabisch, enzovoort. En aangezien dat dat in de bib niet altijd goed mogelijk is, [...] hebben wij dan gezegd, oké, dan gaan wij zelf een anderstalig aanbod voorzien [...].” (S1_LK1)

In het doel van het taalbeleid in School 3 wordt de focus specifiek gelegd op de Nederlandse taalverwerving, terwijl dit in de andere scholen explicieter wordt aangevuld met waardering voor de thuistalen van leerlingen:

“Daarom zetten we in onze school bij elk vak sterk in op het verwerven van een grondige kennis van het Nederlands. We verwachten van onze leerlingen dat ze het Nederlands zoveel mogelijk gebruiken maar respecteren tegelijkertijd ook de meerwaarde van hun meertaligheid.” (S2_Beleidsplan_diversiteit_2024-2026)

Door de sterke focus op het Nederlands in School 3, gaan sommige leerkrachten anders aan de slag om de Nederlandse taalverwerving te ondersteunen. Zo geeft een leerkracht aan dat ze bewust leerlingen uitdaagt om synoniemen te zoeken, een omschrijving te geven of met gebaren een woord uit te leggen:

“Persoonlijk vraag ik aan de leerlingen om een omschrijving te geven, om dan toch dat Nederlands nog een beetje te oefenen. Dus het was nu zo een kraan om wegenwerken te doen. Iemand kon niet op dat woord komen en die heeft dan met gebaren en andere woorden geprobeerd om toch duidelijk te maken wat die bedoelt. En op dit moment vind ik dat wel een meerwaarde, maar het vraagt ook wel veel meer tijd dan gewoon een vertaling hè?” (S3_LK1)

Thuis taal als opstap voor verwerving vakinhouden

Het gebruik van de thuistaal van leerlingen om vakinhouden te verwerven wordt duidelijk beschreven in de documenten van School 1 en School 2:

“Taal, leren en denken zijn immers onlosmakelijk met elkaar verbonden. Het verwerven van vakinhouden en het ontwikkelen van (vakspecifieke) taalvaardigheid gebeuren tegelijkertijd. In elk vak worden dus ook taaldoelen nagestreefd, nl. de talige doelen die leerlingen moeten behalen om de leerstof te kunnen begrijpen én verwerven.” (S2_Beleidsplan_diversiteit_2024-2026)

Maatregelen die het leren ondersteunen worden in het schooltaalbeleid van School 1 en School 2 beschreven, hierin komt de aandacht voor leerinhouden en instructie duidelijk terug:

“Waarvoor kan je thuistalen gebruiken in de klas?”

- *Om moeilijke leerstof aan elkaar uit te leggen (begrippen, definities,...).*
- *Om verbanden te leggen tussen jouw taal en het Nederlands (het alfabet, grammatica,...).*
- *Om verbanden te leggen tussen jouw taal en het Engels/Frans tijdens deze lessen.*
- *Om opzoekwerk te verrichten (bronnen, begrippen,...).*
- *Om je uit te drukken tijdens creatieve opdrachten (poëzie, kunst, ...).” (S2_Taal_in_S2-oktober 2025)*

Uit de interviews wordt ook bevestigd dat het gebruik van thuistalen een meerwaarde kan vormen om vakinhouden over te brengen door werkvormen aan te passen aan de taalkennis van leerlingen:

“Ja om daar mee bezig te zijn om en om na te denken over welke werkvormen zorgen ervoor dat iedereen betrokken is en iedereen in interactie gaat en mee kan zijn met de stof.” (S2_LK3)

Zo wordt bijvoorbeeld aangehaald dat leerlingen bronnen in hun thuistaal kunnen gebruiken om leerstof te verwerken. Het kan ook een meerwaarde vormen voor alle leerlingen om meertalige bronnen te gebruiken, zo blijkt uit een les geschiedenis:

“En oké, ze moesten dat wel aan ons vertellen wat er daarop stond en waarom dat dat propaganda was. Maar ze konden dat wel vanuit hun eigen taal doen. En dan zagen wij ook van ah ja, maar zelfs al verstaan wij de taal niet, wij zien toch bijvoorbeeld dat dat propaganda is aan de beelden enzovoort. [...]” (S1_LK1)

School 1 legt in haar taalbeleid en in documenten gericht op professionalisering een expliciet verband met functioneel meertalig onderwijs, wat aantoont dat de school actief wil inzetten op FML:

“De klas is de plek bij uitstek waar de anderstalige leerling zijn moedertaal als hulpmiddel kan inzetten. Functioneel veeltalig leren streeft ernaar om het eigen taalkapitaal expliciet te gebruiken bij het verwerven van een nieuwe taal en de daaraan gekoppelde leerinhouden. Het gaat hier niet over een ‘toelaten’ van de moedertaal, maar over het ‘gebruiken’ van de moedertaal om beter te kunnen leren.” (S1_Inspelen_op_meertalige_realiteit)

Dit expliciet verband met FML ontbreekt in de documenten van School 2 en School 3. In School 2 wordt de meerwaarde van thuistalen toch erkend, zoals reeds werd aangegeven vanuit de interviews. In School 3 ligt de nadruk van het taalbeleid op het verwerven van Nederlandse taalvaardigheden, waarbij de thuistalen in de schooldocumenten niet gezien worden als hulpmiddel om vakinhouden te leren. Desondanks werd ook tijdens de interviews in School 3 duidelijk dat leerkrachten de meerwaarde van thuistalen zien om vakinhouden te verwerven. Zo geeft een van de leerkrachten uit de school aan hoe thuistalen, in deze school voornamelijk Frans, gebruikt worden om verbanden te leggen die het begrip van de vakinhoud ondersteunen:

“Bijvoorbeeld, we hadden het nu over vermogen, maar vermogen heeft als symbool een grote P. Die P heeft niks te maken met dat woord vermogen. Waar komt het vandaan? En dan krijg je puissance en dat haal je er wel uit en dan gaan ze het onthouden. [...] Ja, dus bij mij, wetenschappelijke termen, helpt dat echt wel.” (S3_LK2).

Tegelijk geeft een andere leerkracht uit de school aan dat de beperkte kennis van het Nederlands voor moeilijkheden zorgt om vakinhouden te begrijpen:

“Eigenlijk zoals ik daarnet zei, die taal [Nederlands] is heel belangrijk om ergens te kunnen voort groeien in dat onderwijs dat wij aanbieden. Dus als je de taal niet beheerst... Voor mijn vakken ook, dus de wetenschapsvakken, hebben zij het heel moeilijk om de inhoud van de cursus te begrijpen. En ja te reproduceren.” (S3_LK1)

Enerzijds wordt thuistaal dus gezien als opstap om vakinhouden beter te begrijpen, anderzijds wordt de gebrekkige kennis van het Nederlands ervaren als een belemmering. Dit weerspiegelt een dualiteit in beleid en praktijk. Vanuit de schooldocumenten wordt namelijk gefocust op het Nederlands, wat leerkrachten ook volgen. Tevens kan de thuistaal volgens leerkrachten ook bijdragen aan het begrip van het vak.

Thuistaal als culturele en sociale praktijk

Uit de documenten blijkt dat de drie scholen een thuistalendag organiseren. Deze actie erkent de thuistalen van leerlingen als culturele en sociale praktijken:

“Leerlingen derde graad en oudere okanleerlingen geven een les in hun thuistalen of rond hun cultuur aan de rest van de school. Ook een les in het dialect kan hier deel van uitmaken.” (S2_Voorstel_schoolbrede_actie_talensensibilisering)

Deze thuistalendag wordt door leerkrachten als een meerwaarde gezien, vooral voor het stimuleren van motivatie, welbevinden en het erkennen van identiteit. In de context van School 3 is het belangrijk om dit duidelijk te maken aangezien de school een sanctioneringsbeleid hanteert waarin leerlingen doorgestuurd worden naar de tuchtprefect als ze een andere taal dan het Nederlands spreken. Het organiseren van een thuistalendag maakt duidelijk dat thuistalen gewaardeerd worden door leerkrachten, ondanks de aanwezigheid van het sanctioneringsbeleid:

“Ik denk dat we heel hard moeten opletten dat het Nederlands niet gezien wordt als een straf. Snap je wat ik bedoel? Je bent stout, want je spreekt een andere taal dan het Nederlands. En dat is heel belangrijk. Dus dat we eigenlijk ook die andere talen appreciëren. Ik vind dat heel belangrijk dat die kinderen dat weten dat we dat fantastisch vinden dat die 3 of 4 talen spreken. Dus in die context vind ik dat wel heel belangrijk. Dat ze af en toe positieve feedback krijgen over die andere talen die ze spreken.” (S3_LK1)

Door thuistalen te omarmen wordt het culturele aspect van taal ook erkend en wordt de cultuur van leerlingen niet alleen verwelkomd, maar ook verbreed:

“Dat meertaligheid een meerwaarde is, dat we dat ook mogen toepassen, dat dat ook mag ingezet worden, dat dat een verbreding kan zijn van hun cultuur. We gaan dat zeker niet gaan afblokken, maar we gaan dat juist stimuleren. Vandaar dat dat ook in onze [visie] zit.”
(S1_LK1)

Hierdoor voelen leerlingen zich thuis op de school, waardoor een veilige leeromgeving kan ontstaan en het leren ondersteund wordt:

“Maar we willen vooral ook een warme thuis bieden en eigenlijk hen thuis laten voelen. Daarom die meertaligheid dat dat [in het taalbeleid] ook zit.” (S1_LK1)

In School 3 blijkt uit de documenten dat de thuistalendag een actie is die geen deel uitmaakt van een groter geheel aan acties, terwijl de erkenning van thuistalen als culturele en sociale praktijken wel in de dagelijkse werking van School 1 en School 2 wordt geïntegreerd en in verband wordt gebracht met het leerproces van leerlingen:

“Door respect te tonen voor hun thuistalen vergroot het welbevinden én de leermotivatie van de leerlingen.” (S2_Taal_in_S2-oktober 2025)

Naast een thuistalendag gaan School 1 en School 2 ook op andere manieren aan de slag met de thuistaal als culturele en sociale praktijk. Hierbij worden een talenpaspoort of informatie opzoeken over de moedertaal en bijhorende cultuur als voorbeelden gegeven, waardoor een duidelijk verband met FML wordt gelegd, wat in de documenten van School 3 niet het geval is. Leerkrachten bevestigen dat het gebruik van bijvoorbeeld een talenpaspoort helpt om de thuistalen als culturele en sociale praktijk te erkennen:

“In de klaspraktijk is dat bijvoorbeeld ook zo dat wij aan het begin van het schooljaar zo'n talenpaspoort maken om een zicht te krijgen op die rijkdom van die talen eigenlijk.”
(S2_LK1)

Ten slotte wordt het sociale karakter van thuistalen duidelijk in een interview met een leerkracht uit School 3, waarbij de thuistaal een belemmering kan vormen wegens zijn sociale status:

“Soms, maar dat is dan weer heel specifiek voor onze school. Ik denk ongeveer elke thuistaal wordt als minder aanschouwd dan het Frans.” (S3_LK1)

Houding tegenover meertaligheid

Het gebruik van thuistaal buiten de les wordt ook in het taalbeleid van de scholen besproken. Hierbij is een duidelijk onderscheid te vinden tussen de aanpak van School 3 en de aanpak van School 1 en School 2. School 3 beschrijft namelijk op welke wijze zij het gebruik van thuistalen bestraffen:

“Verplichting om Nederlands te spreken tijdens de schooluren. Dit wordt afgedwongen door een bestraffingsbeleid waarbij leerlingen eerst een waarschuwing krijgen en bij verdere inbreuk een strafstudie die gericht is op het verbeteren van hun taal.”
(S3_Taalbeleid_analyse, strategie en planning)

Dit sanctioneringsbeleid wordt echter genuanceerd in de interviews in deze school. Hierdoor wordt duidelijk dat het sanctioneringsbeleid vooral als doel heeft om van het Nederlands een verbindende voertaal te maken:

“Ik denk dat onze school er heel sterk de nadruk op legt dat iedereen altijd Nederlands moet spreken, omdat dat de enige taal is die ons verbindt. Dus er is geen aversie ten opzichte van een ander taal. Ik denk het niet, de meeste toch niet. Maar wel een accent op die Nederlandse taal als verbindende taal.” (S3_LK1)

Dit verschilt van de waarderende visie van School 1 en School 2, waarin thuistalen worden toegelaten binnen de schoolmuren zolang rekening wordt gehouden met anderen, om bijvoorbeeld kliekjesvorming te vermijden. De manier waarop thuistalen omarmd worden in deze scholen blijkt duidelijk uit een interview in School 2:

“Meertaligheid is bij onze leerlingen heel erg aanwezig en wij willen dat ook erkennen en ondersteunen en in de bloemetjes zetten. Af en toe. Daarvoor doen wij zo om, de twee jaar organiseren wij een thuistalendag en de leerlingen van onze derde graad mogen dan een lesje geven in de taal die ze thuis spreken [...] aan de andere leerling van de school. Ze volgen dan een lesje Turks, Arabisch, eender wat, Pasjtoe. Dus dat doen we om ze zo wel in de bloemetjes te zetten [...] En er wordt ook gestimuleerd om open te zijn voor die thuistalen in de klas, dat kan gebruikt worden als hulpmiddel.” (S2_LK3)

Dit weerspiegelt niet alleen de waarderende houding tegenover meertaligheid, maar ook dat de school thuistalen actief benut om het leerproces te ondersteunen, zoals voordien al duidelijk werd.

Synthese deelvraag 2

De kenmerken van FML worden in verschillende mate in het schooltaalbeleid van de participerende scholen geïntegreerd of in de klaspraktijk van leerkrachten gehanteerd, zoals blijkt uit bovenstaande bevinding, samengevat in Tabel 7. Thuistaal als opstap voor taalverwerving is het meest aanwezige kenmerk van FML in de schooldocumenten van School 1 en School 2, terwijl dit in School 3 grotendeels ontbreekt door de focus op het Nederlands. In School 1 wordt thuistaal als opstap voor vakinhouden expliciet gekoppeld aan FML in schooldocumenten. School 2 en School 3 leggen dit verband minder expliciet, hoewel leerkrachten in de interviews wel omschrijven hoe dit zich in de praktijk realiseert. Thuistaal als culturele en sociale praktijk is aanwezig in alle drie de scholen, bijvoorbeeld in de vorm van een thuistalendag. In School 3 maakt dit echter minder structureel deel uit van een breder geheel aan acties en maatregelen uit het schooltaalbeleid. De houding tegenover meertaligheid verschilt fundamenteel tussen de scholen. School 1 en School 2 hanteren een waarderende benadering, terwijl School 3 een sanctioneringsbeleid voor thuistalen voert dat door leerkrachten tegenstrijdig wordt ervaren. Dit sanctioneringsbeleid wordt gekaderd binnen de grote aanwezigheid van het Frans als thuistaal van leerlingen. In de drie scholen is een discrepantie merkbaar tussen wat het beleid voorschrijft en wat leerkrachten in de praktijk doen met thuistalen.

Tabel 7

Samenvatting resultaten deelvraag b op basis van schooldocumenten en interviews

Thema	School 1	School 2	School 3
Deelvraag b – Kenmerken van functioneel meertalig onderwijs			
Thuis taal als opstap voor taalverwerving	Sterk aanwezig Woordenlijsten; anderstalige boeken; koppeling aan visie	Sterk aanwezig Thuis taal gepromoot; ouders geïnformeerd; leerlingen laten onderling verlaten	Tegenstrijdig Beleid focust op Nederlands; leerkrachten zoeken wegen buiten beleid
Thuis taal als opstap voor verwerking vakinhouden	Sterk aanwezig Gekoppeld aan FML in beleid; thuis taal als hulpmiddel verankerd in taalvisie	Sterk aanwezig Meerwaarde erkend; verankerd in taalbeleid	Tegenstrijdig Beleid focust op Nederlands; leerkrachten benutten thuistalen spontaan voor vakbegrippen
Thuis taal als culturele en sociale praktijk	Sterk aanwezig Thuis talendag deel van breder geheel; talenpaspoort; gekoppeld aan veilige leeromgeving	Sterk aanwezig Thuis talendag tweejaarlijks; talenpaspoort; gekoppeld aan welbevinden	Tegenstrijdig Thuis talendag aanwezig maar geïsoleerd; leerkrachten benadrukken waardering thuistalen als tegengewicht voor sanctioneringsbeleid
Houding tegenover meertaligheid	Waarderend Thuis talen toegelaten en gestimuleerd; meertaligheid als culturele verbreding	Waarderend Thuis talen toegelaten en gestimuleerd; meertaligheid als identiteit	Tegenstrijdig Sanctioneringsbeleid aanwezig; Nederlands als verbindende taal, geen afkeer thuistalen; beleid niet consequent toegepast

Deelvraag 3 – Implementatie van functioneel meertalig onderwijs

Om deelvraag 3 te beantwoorden staan de ervaringen van leerkrachten centraal. Dit deel brengt in kaart hoe professionalisering vanuit het schooltaalbeleid doorwerkt in de klaspraktijk, welke belemmeringen leerkrachten ervaren bij de implementatie van functioneel meertalig onderwijs en welke ondersteuning zij nog nodig achten. Daarbij wordt ook aandacht besteed aan de spanning tussen wat het beleid voorschrijft en wat in de praktijk wordt gerealiseerd.

Integratie van FML in het schooltaalbeleid

Professionalisering van de schoolteams heeft een invloed gehad op het schooltaalbeleid van de scholen volgens de respondenten in deze studie. Door nieuwe kennis in de school binnen te brengen, werd het schooltaalbeleid ook aangepast om leerkrachten beter te ondersteunen om functioneel meertalig onderwijs in hun klaspraktijk te realiseren. Zo geeft een leerkracht uit School 2 aan dat dankzij de opleiding van een collega verschillende kenmerken van FML in het schooltaalbeleid geïntegreerd werden:

“Ja, we hebben een collega die zo Educational Needs heeft gestudeerd en die heeft daar haar thesis over thuistalen gedaan. En, dat heeft wel geholpen. Want ervoor zat dat eigenlijk onvoldoende in het taalbeleid vind ik. En nu is daardoor bijvoorbeeld die thuistalendag gekomen. Krijgen de leerlingen ook zo'n soort flyer mee in het begin van het schooljaar waarop staat dat ze hun thuistaal... wanneer ze hun thuistaal mogen gebruiken.” (S2_LK3)

In School 3 wordt volgens de bevroagde leerkrachten de impact van het professionaliseringstraject met het OCB ook vertaald naar het schooltaalbeleid. Specifiek wordt hierbij het sanctioneringsbeleid voor thuistalen herdacht:

“Dat is een regel waar er ook veel discussie rond geweest is. Nu we zijn er ook een beetje mee bezig geweest, onder andere samen met het OCB, om die regel te bekijken. [...]” (S3_LK3)

Ook in School 1 geven leerkrachten aan dat functioneel meertalig onderwijs in het schooltaalbeleid geïntegreerd wordt. Dat gebeurt voornamelijk aan de hand van de poster die de school gebruikt om hun taalvisie te verduidelijken. Daarnaast stimuleert het schooltaalbeleid leerkrachten om op hun lesmaterialen en lespraktijken te blijven reflecteren met het oog op meertaligheid:

“[...] Tuurlijk zijn we ondersteund door het beleid, waardoor dat ik dat nog meer heb uitgewerkt, hè. Waardoor dat we dat ook doen. Alle, ze controleren onze cursus op, bijvoorbeeld, op taal. Is er daar genoeg context in enzovoort om dat te gaan ondersteunen? Moeten we daar soms een stukje meertaligheid aan toevoegen of niet?” (S1_LK1)

Desondanks wordt in de interviews toch aangegeven dat het schooltaalbeleid niet noodzakelijk het gebruik van thuistalen ook expliciet aanmoedigt, waardoor een tweezijdigheid in de beleving van het schooltaalbeleid aanwezig lijkt te zijn:

“Dat minder eigenlijk om nu echt gebruik te maken van de thuisstalen. In mijn ogen is ons taalbeleid eerder proberen om de drempel voor het Nederlands zo laag mogelijk te houden of zo gemakkelijk mogelijk te overbruggen. Dus eigenlijk het versoepelen van het leren van het Nederlands, dat wel. Maar om dan nu te zeggen dat we er de thuistalen voor inschakelen, dat niet echt eigenlijk in ons taalbeleid. Ik weet niet of dat komt omdat we met zoveel talen zitten dat het ook zodanig moeilijk wordt om te zeggen van we pikken er iets uit van die talen. [...] Maar dat is iets dat we op dit moment niet echt gebruiken.” (S2_LK2)

Deze bevinding komt niet alleen terug uit interviews in School 2, maar ook in School 3. Dit wordt dan ook als een sterkte van het schooltaalbeleid ervaren. Regels zouden het volgens leerkrachten moeilijk kunnen maken om met de talige competenties van leerlingen rekening te houden:

“Daar zijn eigenlijk geen regels rond, maar ik vind dat wel positief omdat je... Als leerkracht weet je wel hoe dat een kind al geëvolueerd is in de taal. Dus één kind dat licht schrijft met ch of met de g, is anders dan dezelfde fout bij een ander kind vind ik. [...] Ik zou het heel jammer vinden, moesten ze gewoon voor iedereen dezelfde handvaten hanteren. Ja, dus er zijn geen regels. Ik vind dat wel positief.” (S3_LK1)

Naast de invloed die professionalisering uitoefent op het schooltaalbeleid, wordt ook omgekeerd invloed uitgeoefend van het schooltaalbeleid op professionalisering. De documenten van de scholen impliceren namelijk dat schooltaalbeleid zich richt op de professionalisering van het schoolteam, bijvoorbeeld aan de hand van talensensibilisering of samenwerking met taalspecialisten. Dit gebeurt in School 1 en School 2, maar wordt in de codering niet teruggevonden in School 3:

“Samenwerking met taalspecialisten: Leerkrachten werken samen met taalspecialisten om het taalonderwijs te verbeteren.” (S1_Visie_Talenbeleid)

Het taalbeleid van de drie scholen wordt bovendien systematisch geëvalueerd en bijgestuurd, waardoor het blijft tegemoetkomen aan de veranderende noden binnen de school. Deze evaluatie wordt op verschillende manieren georganiseerd, bijvoorbeeld door een taalteam, data uit testen of de evaluatie van activiteiten:

“Het taalbeleid kan zich meer in een richting ontwikkelen waarbij één of meerdere maatregelen worden uitgewerkt en geïmplementeerd, en meteen ook de impact wordt nagegaan. Stel dat er een leestraject wordt uitgewerkt dat leerlingen van het eerste jaar in de vakantie kunnen volgen, dan is het belangrijk dat bijvoorbeeld aan het begin van het tweede een volgmeting wordt georganiseerd, zodat ook kan worden bekeken of het traject effectief een impact heeft gehad.” (S3_Analyse_gegevens_2024-2025)

Hoewel participanten in verschillende mate ervaren dat het schooltaalbeleid hen ondersteunt in de implementatie van functioneel meertalig onderwijs, werd duidelijk dat het schooltaalbeleid wel een ondersteunende functie heeft.

Geïntegreerde aanpak

School 1 en School 2 leggen in hun taalbeleid verbanden met andere vormen van schoolbeleid, zoals het didactisch-pedagogisch beleid of het diversiteitsbeleid:

“Onze keuze voor een integraal, evidence-based talenbeleid waarborgt de inzet van methodieken die het welbevinden, de leerprestaties én de leerwinst van alle leerlingen vergroten. Daarmee vormt talenbeleid een essentieel onderdeel van ons didactisch-pedagogisch beleid. Rekening houden met de specifieke taalnoden van onze leerlingen moet dan ook in elke les zichtbaar zijn.” (S2_Taal_in_S2-oktober 2025)

Dit wijst erop dat het taalbeleid geïntegreerd wordt binnen het ruimere schoolbeleid, wat de vertaling naar de praktijk kan ondersteunen. Deze geïntegreerde aanpak blijft in de documenten van School 3 echter afwezig.

De aanpak van de scholen omtrent meertaligheid wordt door leerkrachten in verschillende mate gepercipieerd als een geïntegreerde aanpak. In School 1 wordt bijvoorbeeld aangegeven dat een actie zoals een thuistalendag deel is van een breder geheel aan acties:

“Dat is echt deel van het bredere geheel. Dat is echt oké: onze taalacties zijn dat dat dat en dat. [...] Maar ook vroeger hè, die die meertaligheidsdag, dat is iets wat dat wij al een heel aantal jaar organiseren en dat we blijven in de verf zetten [...]” (S1_LK1)

Desondanks lijkt ook onzekerheid te heersen over de mate waarin alle leerkrachten gelijkaardige acties zien als deel van een ruimer geheel:

“[...] In mijn hoofd zijn die acties wat gekoppeld aan een groter geheel. Ik weet gewoon niet in hoeverre dat het bij andere collega's dan ook zo binnenkomt. Maar het idee is wel om dat als onderdeel van het grote geheel te bekijken.” (S2_LK2)

Omwille van de leerlingenpopulatie van de scholen moeten leerkrachten bijna noodgedwongen aan de slag met de thuistalen van hun leerlingen. Dit ondersteunt de realisatie van een geïntegreerde aanpak rond meertaligheid in de school:

“Ik denk niet dat die meertaligheid in elke les aan bod komt of zo, hè. Dus dat is wel wat sporadisch, dus dat wordt dan zo wel in de kijker gezet op die momenten. Maar dat is niet dat dat zo elke dag in ons DNA zit of zo, dat denk ik niet. En dat is ook wel leerkracht afhankelijk. Maar omdat je die heel diverse doelgroep hebt, ja, is dat ook wel toch wel iets van elke dag ofzo. Het is nooit ver weg.” (S2_LK3)

Dit citaat legt eveneens een spanningsveld bloot dat aantoont dat een geïntegreerde aanpak geen vanzelfsprekendheid is. De persoonlijke overtuigingen van leerkrachten spelen een rol in de mate waarin meertaligheid in alle lessen worden gebruikt. Ook in School 3 blijkt een spanningsveld aanwezig te zijn wanneer het op een geïntegreerde aanpak aankomt. Volgens het sanctioneringsbeleid horen leerlingen die de thuistaal spreken naar de tuchtprefect te worden doorgestuurd. Hoewel leerkrachten het eens zijn over het belang van Nederlands, volgen niet alle leerkrachten de afspraak in de realiteit consistent op. Hierdoor staat de geïntegreerde aanpak van de school onder spanning:

“Heel veel leerkrachten vinden het ook wel heel belangrijk dat de schooltaal Nederlands is. Maar ik weet niet of dat iedereen zo consequent reageert als Nederlands niet gehanteerd wordt.” (S3_LK1)

School 3 heeft vooral aandacht voor het Nederlands in hun schoolbrede taalacties. Zo zetten ze via media en cultuur in op het stimuleren van het Nederlands:

“De school kan middagvoorstellingen organiseren van Vlaamse series. Concreet kan dit één keer per week voor de hogere cyclus en één keer voor de lagere cyclus. De voorstellingen vinden plaats in de feestzaal en duren een hele middag, leerlingen mogen dan voor deze keer hun lunch in de feestzaal nuttigen.” (S3_Taalbeleid_analyse, strategie en planning)

Deze initiatieven stemmen overeen met de visie van de school op meertaligheid en bijhorende praktijken. Bijgevolg kan in School 3 gesproken worden over een geïntegreerde aanpak die afgestemd is op de focus op het Nederlands.

Belemmeringen om FML te implementeren

Tijdens de interviews worden verschillende belemmeringen om FML te implementeren aangekaart. Leerkrachten geven aan dat het toelaten van thuistalen hun les kan verstoren. Daarom is het belangrijk om thuistalen niet enkel toe te laten, maar functioneel in te zetten in het kader van de les:

“Ja, als er natuurlijk alleen maar in de thuistaal wordt gebabbeld, dan kan dat ervaren worden door de leerkracht al storend. Waarom? Omdat wij zelf ook niet snappen wat dat er staat. Dus we gaan het wel toelaten, maar in een functie van de les.” (S1_LK1)

Zeker in grote klassen met een grote taaldiversiteit kan het toelaten van thuistalen volgens leerkrachten gepaard gaan met moeilijkheden. Dit uit zich dan voornamelijk in het gevaar dat leerlingen met zwakkere taalvaardigheden minder aandacht krijgen:

“Het enige dat soms moeilijk is, is gewoon de klasgrootte. Dat je dan zegt van als je zo met meer dan 25 leerlingen in de klas zit, en dat het ook in ons geval dikwijls meer dan 15 verschillende thuistalen zijn. Dan kan het wel zijn dat leerlingen die veel moeite nog hebben met Nederland wat ondergesneeuwd geraken. Ja, dan is het wat moeilijker om met die thuistaal iets te doen of er gebruik van te maken.” (S2_LK2)

Ook de taalregel in School 3 kan volgens de bevraagde leerkrachten een drempel vormen om thuistalen te benutten. Door met thuistalen aan de slag te gaan, zou deze taalregel die focust op het Nederlands namelijk overgeschreden worden:

“Maar ik vrees wel om eerlijk op uw vraag te antwoorden dat de meeste leraren waarschijnlijk zullen ervaren als zijnde dat we ze tegenhouden om dat te doen.” (S3_D1)

Daarnaast wordt aangegeven dat de thuistaal van leerlingen soms te zwak is om te benutten, waardoor ook twijfels ontstaan over de correcte vertaling van begrippen:

“Maar sommigen kunnen niet genoeg lezen in hun thuistaal. Omdat ze soms niet, ja, dat dat meer de gesproken taal is of dat ze niet genoeg scholing hebben gehad in die thuisstaal. Dat is alle ja, dat is ook weer heel verschillend, hè. Sommigen kunnen dat wel. Andere kunnen dat minder gewoon.” (S2_LK3)

Een andere belemmering die leerkrachten ervaren is dat de lesinhoud zich niet leent om thuistalen in te verwerken. Zo wordt in School 1 een voorbeeld aangehaald uit de les geschiedenis waarin de Belgische geschiedenis wordt behandeld. Hierin komen volgens de leerkracht specifieke Belgische begrippen aan bod waaraan de thuistaal niet voldoende contextuele duiding biedt. Ook in School 3 wordt een gelijkaardige belemmering aangekaart:

“Er zijn natuurlijk veel lessen waarin ik gewoon ex cathedra van alles aan het vertellen ben waarin thuistalen geheel niet aan bod komen en dus, ja het vooral noteren is en zo. Als een leerling mij dan zou vragen van ja, kijk ah ja, ik maak de link met een bepaald woord in de thuistaal, dan zou ik dat prima vinden. Maar dan komt dat gewoon minder van nature. Dus het hangt altijd een beetje samen, denk ik, met de leerstof.” (S3_LK3)

Ten slotte wordt tijdgebrek herhaaldelijk als belemmering aangeduid. Vooral in wisselwerking met de beperkte Nederlandse taalvaardigheid van leerlingen wordt het moeilijk om tijd te vinden om zowel met thuistalen als het Nederlands aan de slag te gaan tijdens een les:

“Ik vind het nuttig, maar het moet beperkt blijven. Gewoon omdat we dat Nederlands nog zoveel... Ze moeten nog zoveel oefenen op dat Nederlands. We kunnen geen tijd maken voor allebei. Dus we kunnen het wel doen, maar het kan ja... Ik doe het hè met die kleine woorden soms, en ik denk dat het een beetje meer zou kunnen, maar niet zoveel. Omdat we eigenlijk vooral moeten inzetten op: antwoord in het Nederlands, schrijf iets op in het Nederlands.” (S3_LK2)

Bijgevolg blijken leerkrachten verschillende belemmeringen te ervaren om met de thuistalen van leerlingen aan de slag te gaan. Deze belemmeringen kunnen zowel bij de leerlingen gesitueerd worden, als bij de lesinhoud en het beleid.

Kloof tussen beleid en praktijk

Uit de interviews blijkt dat de kloof tussen beleid en praktijk voornamelijk een gevolg is van individuele overtuigingen van leerkrachten. Sommige leerkrachten staan achter het schooltaalbeleid, volgen bijhorende professionalisering en gaan met meertaligheid aan de slag, terwijl andere leerkrachten zich hier minder in kunnen vinden:

“Ik denk dat we als beleid wel proberen meertaligheid te promoten en te zeggen, van ja, kijk gebruiken dat, dat is iets waardevols. Maar ook daar hangt het heel hard van de individuele leerkracht af. Er zijn leerkrachten die dat echt mee omarmen en dan zijn er leerkrachten die zeggen, van ja, voor mij is het Nederlands, Nederlands, Nederlands.” (S3_LK3)

Dit weerspiegelt eveneens een gepercipieerd spanningsveld tussen het versterken van het Nederlands en het gebruiken van thuistalen. Bovendien wordt het versterken van het Nederlands ook tegenover het behalen van de doelstellingen in verschillende vakken geplaatst. Ondanks dat het schooltaalbeleid inzet op het versterken van de Nederlandse taalvaardigheden, moet dit soms uitwijken om de doelstellingen voor een vak te behalen:

“[...] Omdat ik dus in de derde graad sta, twijfel ik soms van ah, zijn ze klaar genoeg om verder te studeren? Hebben ze genoeg inderdaad die schooltaal verworven? Dat is niet altijd het geval. En dan heb ik soms wel het gevoel van tekort te schieten of van ons school tekort te schieten, dat je ze niet ver genoeg krijgt in die schooltaal te verwerven. Maar ja, waar zit het dan in? Dat is de moeilijkheid natuurlijk, hè. En dan denk ik dat dat vooral is bij collega's van andere vakken dat die dan... Ja, die moeten natuurlijk allemaal hun doelstellingen gezien hebben, en dan schiet die taal er soms wat bij in. En dan lijkt het alsof het ja, dan denk ik dat de focus meer ligt op, wat logisch is, uw eigen vakdoelstellingen behalen. Maar als ze niet genoeg schooltaal hebben, ja, dan gaat dat misschien toch hun succesansen in het hoger onderwijs verkleinen. [...]” (S2_LK3)

Hieruit blijkt eveneens het tijdsgebrek een rol te spelen in de kloof tussen beleid en praktijk. Doordat leerkrachten onder tijdsdruk staan, moet de thuistaal en de focus op het Nederlands volgens hen soms wijken voor de vakinhouden:

“Ik denk dat het beleid en de praktijk goed bij elkaar aansluiten als er voldoende tijd is geweest om alles te kunnen voorbereiden. Als je die die tijdsinvestering kunt maken. Maar als je er in tijdsnood zit, dan is dat wel, denk ik, het eerste dat zo wat sneuvelt. Of die geen

aandacht krijgt. [...] Het vraagt wel iets meer werk dan gewoon een les voorbereiden. Het is wel extra laagje tijdsinvestering dat erbij zit.” (S2_LK2)

Naast een gebrek aan tijd, wordt ook een gebrek aan middelen door leerkrachten geïdentificeerd als een reden waarom een kloof tussen beleid en praktijk aanwezig is. Daarbij wordt dan expliciet verwezen naar het beleid op macroniveau:

“Voilà ja, want waarschijnlijk heeft [de directie] het ook gezegd dat wij volgend jaar 3 uur Nederlands verkrijgen. Zuhail Demir heeft daar iets gedaan voor kinderen die van de lagere school komen en nog een beetje taalarm zijn. Maar we hebben gewoon geen leerkrachten om dat te geven.” (S3_LK1)

De voorstellen vanuit het schooltaalbeleid blijken ook niet altijd even goed ontvangen te worden door leerkrachten, waardoor de realisatie van de voorstellen in de praktijk op moeilijkheden botst:

“Ja en soms bedenkt het beleid ook dingen waarvan ik denk: wat is dat hier nu? [...]” (S1_LK1)

Bijgevolg worden niet alle maatregelen uit het beleid ook consequent uitgevoerd, zoals ook geldt voor het sanctioneringsbeleid in School 3. Daarom kan het schooltaalbeleid maatregelen of acties structureel verankeren:

“[...] Een deel van onze schoolcultuur is dat er niet teveel wordt opgelegd en dat leerkrachten die autonomie hebben. Ik denk waar qua beleid vooral nog iets mist, is soms nog een iets structurelere verankering, bijvoorbeeld van de taalondersteunend lesgeven. Het zou eigenlijk toch de bedoeling zijn, denk ik, dat in het eerste, tweede, derde, in eigenlijk alle jaren, leerkrachten af en toe leerlingen laten stilstaan bij woordenschat in de les. [...]” (S3_LK3)

Realisatie van het beleid in de praktijk

Ondanks de verschillende kloven die tussen beleid en praktijk geïdentificeerd werden, wordt het beleid op sommige vlakken ook succesvol gerealiseerd. Zo geeft de participant uit School 1 aan dat professionalisering vanuit het beleid ook effectief in de praktijk plaatsvindt:

“Ja, dat is dat het beleid eigenlijk effectief tot op het leerlingenniveau en leerkrachtniveau wordt gesteld. We gaan echt acties hebben van ok de leerkrachten gaan professionaliseren.

De leerkrachten doen dat. Daarin sluit dat wel heel goed aan. Plus in onze teams om dat beleid samen te stellen zitten er ook leerkrachten in die toch ook hun zegje kunnen doen, dus op dat vlak vinden we elkaar wel.” (S1_LK1)

In School 3 wordt vooral op de gerealiseerde effecten van het traject met OCB gewezen om te duiden hoe het beleid in de praktijk realiteit wordt:

“Als het gaat over de taalbeheersing, dan denk ik dat er vooral in de lagere leerjaren, 1, 2 en 3, dat daar vooral gebruik gemaakt wordt van de door het OCB ontwikkelde materialen om daar mee om te gaan. Dus dat is een goed teken.” (S3_D1)

Ook in de realisatie van beleid in de praktijk lijken de persoonlijke overtuigingen van leerkrachten door te spelen:

“Dat helpt bij collega’s die er voor openstaan. [...] Ik denk altijd collega’s waar ik van zie, van ah ja, die zijn aan het knikken, “check die gaan we gebruiken” en dan bij anderen die hebben gewoon iets van jep... Dat is ene oor in, andere oor uit. Dus ja, ook zelfs met zo een ludieke acties om dan bepaalde werkvormen in de verf te zetten, ze hadden zo iets bingo-achtig. Dan merk je gewoon, ja sommige collega’s hun naam gaat nooit op dat blad verschijnen dat ze dat ooit gedaan hebben en bij andere van oké die gaan proberen om het als eerste uit te vullen. Ik denk dat dat bij alle zaken zo is van... Dat de persoonlijke visie ook nog altijd wel gewoon een grote rol speelt.” (S2_LK2)

Nodige ondersteuning om FML te implementeren

Ten slotte gaven de leerkrachten in de interviews ook aan welke ondersteuning ze nog nodig hebben om functioneel meertalig onderwijs in hun klaspraktijk beter te kunnen implementeren. Een eerste vorm van ondersteuning zijn werksessies; contextgericht werken, met voldoende tijd en ruimte en in samenwerking met collega’s:

“Werksessies. Ruimte in en tijdens de context om daar effectief werk van te maken met iemand die mij kan begeleiden en die kan zeggen, dat is goed, dat is goed, ah ja, dat is een goed idee. Ja, ruimte, tijd om te overleggen met elkaar en om het te delen met mekaar. Dat is hetgene dat het meeste helpt en dat er eigenlijk het meeste noodzaak aan is. [...] En tijd, ja, overdag of in een werksessie of met collega’s eens samen doen.” (S1_LK1)

Daarnaast wordt ook duidelijk dat leerkrachten herinneringen nodig hebben om met meertaligheid aan de slag te gaan. Dit wordt in de verschillende scholen aangekaart:

“Ja mij er gewoon regelmatig aan doen herinneren dat dat belangrijk is? Want dat kan soms wel zijn dat dat zo toch weer weggaat, maar eigenlijk is het, ja ik vraag wel vaak zo: wat is dit in uw taal en dit, maar ja.” (S2_LK1)

Leerkrachten hebben ook nood aan concrete tips die ze kunnen meenemen naar hun klaspraktijk; acties die geen lestijd in beslag nemen, maar integraal deel vormen van de les:

“Hele concrete tips met vooral dingen die je in een gewone les gewoon kunt meenemen, niet waar je 20 minuten voor moet vrijmaken. Omdat dat niet lukt. Vooral bij lessen, vakken zoals fysica. Daar heb je één of twee uur per week. Je hebt geen tijd om iets anders te doen als het niet gewoon kan gedaan worden tijdens de les. Dus woorden laten vertalen perfect, want dat gaat gewoon tijdens de uitleg. Maar iets apart inbouwen is heel moeilijk.” (S3_LK2)

Ten slotte wordt interne professionalisering herhaaldelijk aangeduid als manier om leerkrachten te ondersteunen in het implementeren van FML. Bijvoorbeeld door coaching of lesobservaties systematischer uit te voeren met het oog op meertaligheid en hierbij tijd en ruimte voorzien om ook met de feedback die hieruit volgt aan de slag te gaan:

“In de zin van mij er meer tijd en ruimte voor kunnen geven. Zo als ik... als zo een eerste stap is gezet, er is iemand bij mij komen kijken naar een les. Die heeft mij concrete tips gegeven. Dan zou het fijn zijn dat je zo zegt van OK dan kan ik er eens alle uren die nodig zijn in investeren. En, dat dat eens niet op mijn to-do lijstje komt met andere ideeën waarvan ik zeg als ik ooit eens veel tijd heb. [...]” (S2_LK2)

Synthese deelvraag 3

De implementatie van FML in de klaspraktijk vindt volgens de respondenten in de drie scholen in verschillende mate plaats. Dit werd duidelijk op basis van bovenstaande bevindingen, samengevat in Tabel 8. Professionalisering heeft in de drie scholen volgens leraren geleid tot aanpassingen in het schooltaalbeleid, wat wijst op een wisselwerking tussen professionalisering en beleid. Leerkrachten ervaren het schooltaalbeleid als ondersteund, maar niet altijd expliciet in de richting van FML. De focus ligt voornamelijk op het versterken van het Nederlands, eerder dan op het functioneel inzetten van thuistalen. De voornaamste belemmeringen voor de implementatie

van FML zijn de klasgrootte en taaldiversiteit, zwakke taalvaardigheden in de thuistaal, lesinhouden die zich niet lenen voor thuistaalgebruik en tijdsgebrek. Dit vertaalt zich naar de kloof tussen beleid en praktijk die bepaald wordt door een samenspel van factoren: individuele overtuigingen, tijdsgebrek, gebrek aan middelen en inconsistente opvolging van het beleid. De realisatie van het beleid in de praktijk is bijgevolg leerkrachtafhankelijk. Leerkracht die openstaan voor meertaligheid integreren het vaker in hun lespraktijk dan collega's met een focus op het Nederlands. Ten slotte blijkt dat leerkrachten nood hebben aan contextgebonden werksessies, concrete en tijdsefficiënte tips, regelmatige herinneringen en systematische coaching.

Tabel 8

Samenvatting resultaten deelvraag c op basis van interviews

Thema	School 1	School 2	School 3
Deelvraag c – Implementatie van functioneel meertalig onderwijs			
Integratie van FML in schooltaalbeleid	Sterk aanwezig Professionalisering vertaalt zich naar aanpassingen in taalvisie en leermateriaal	Sterk aanwezig Professionalisering leidde tot beleidsaanpassingen (thuisalendag, flyer)	Gedeeltelijk aanwezig OCB-traject leidde tot herdenking sanctioneringsbeleid; integratie onzeker
Geïntegreerde aanpak	Sterk aanwezig Taalbeleid geïntegreerd in ruimer beleid; acties deel van coherent geheel	Tegenstrijdig Niet alle leerkrachten ervaren acties als coherent geheel	Gedeeltelijk aanwezig Nederlandsgerichte taalacties geïntegreerd; sanctioneringsbeleid inconsistent toegepast
Belemmeringen	Matig aanwezig Tijdsgebrek en afstemming leerplannen; grote taaldiversiteit	Matig aanwezig Klasgrootte, taaldiversiteit, zwakke thuistaal, tijdsgebrek	Sterk aanwezig Taalregel, tijdsgebrek, zwakke thuistaal, gebrek aan middelen
Realisatie van het beleid in de praktijk	Sterk aanwezig Professionalisering vertaalt zich naar leerling- en leerkrachtniveau; leerkrachten hebben beleidsmatige inspraak	Gedeeltelijk aanwezig Realisatie sterk leerkrachtafhankelijk; persoonlijke visie bepaalt implementatie	Gedeeltelijk aanwezig OCB-materialen gebruikt in lagere jaren; geen systematische opvolging
Nodige ondersteuning om FML te implementeren	Onvoldoende ingevuld Nood aan werksessies met begeleiding en tijd voor collegiaal overleg	Onvoldoende ingevuld Nood aan regelmatige herinneringen, concrete tips en systematische coaching	Onvoldoende ingevuld Nood aan tips die integraal in de les passen en meer gerichte lesobservaties

Overkoepelende synthese

De drie deelvragen samen tonen aan dat scholen in verschillende mate een sterke leeromgeving voor leerkrachten creëren die de implementatie van FML ondersteunt. School 1 scoort sterk op zowel de aanwezigheid van effectieve kenmerken van professionaliseringsinitiatieven, als op de expliciete verankering van FML in het schooltaalbeleid. In School 2 komen gelijkaardige bevindingen terug, maar met minder expliciete verankering van FML in het beleid. School 3 onderscheidt zich van de andere scholen door een sterk extern professionaliseringstraject binnen een schooltaalbeleid dat focust op het Nederlands aan de hand van een sanctioneringsbeleid. Hierdoor lijkt de implementatie van FML eerder te worden bemoeilijkt dan ondersteund. School 1 en School 2 vertrekken in vergelijking met School 3 van een visie die meertaligheid meer waardeert. Hierdoor lijkt de implementatie van FML in de klaspraktijk beter ondersteund te worden. De aanwezigheid van effectieve kenmerken van professionalisering op zich is dus onvoldoende om een sterke leeromgeving voor leerkrachten te creëren. De inhoudelijke focus van professionalisering en de visie op meertaligheid die het schooltaalbeleid uitdraagt, zijn volgens de respondenten doorslaggevend voor de mate waarin FML ook effectief in de klaspraktijk wordt geïmplementeerd.

Discussie en conclusie

Deze studie richt zich op de mate waarin het schooltaalbeleid van secundaire scholen met een meertalige leerlingenpopulatie een sterke leeromgeving voor leerkrachten creëert die de implementatie van functioneel meertalig onderwijs ondersteunt. Op basis van een analyse van schooldocumenten en interviews werden drie deelvragen beantwoord die samen een genuanceerd antwoord op de hoofdvraag van dit onderzoek formuleren.

Uit deze studie blijkt dat de drie participerende scholen in verschillende mate vanuit hun schooltaalbeleid een sterke leeromgeving voor leerkrachten ontwikkelen die de implementatie van functioneel meertalig onderwijs ondersteunt. De expliciete aanwezigheid van effectieve kenmerken van professionaliseringsinitiatieven in het schooltaalbeleid verschilt sterk per school. De schoolcontext en -cultuur beïnvloeden namelijk hoe professionalisering van leerkrachten wordt vormgegeven (Dahl, 2024; Foster et al., 2024). De inhoudelijke focus op FML en collectieve participatie leek volgens leerkrachten het meest door te wegen in hun professionalisering en de implementatie van FML in hun klaspraktijk. Uit de studie van Prenger et al. (2019) blijkt eveneens het belang van collectieve participatie voor de professionalisering van leerkrachten. Het belang van collectieve participatie en samenwerking in professionalisering wordt eveneens bevestigd door Brandisauskiene et al. (2020) en door Visscher et al. (2025). De opvolging van professionalisering bleek in huidige studie onderbelicht te zijn, terwijl het door leerkrachten net werd aangeduid als een nodige vorm van ondersteuning om FML duurzaam in de praktijk te realiseren. De impact van langdurige professionalisering heeft volgens het onderzoek van Brandisauskiene et al. (2020) dan ook meer impact.

Het gebrek aan opvolging en expliciete integratie van professionalisering gericht op FML in het schooltaalbeleid leek samen te hangen met een discrepantie tussen wat beleid voorschrijft rond meertaligheid en wat leerkrachten in de praktijk doen. Deze discrepantie tussen het bedoelde en uitgevoerde schooltaalbeleid werd eveneens gevonden in de studie van Vanbuel en Van Den Branden (2022). Hoewel professionalisering in wisselwerking staat met het schooltaalbeleid, gaat het niet automatisch gepaard met de implementatie van FML in de klas. Deze implementatie bleek sterk leerkrachtafhankelijk te zijn, zoals ook blijkt uit Vanbuel en Van Den Branden (2022) en wordt belemmerd door tijdsgebrek, klasgrootte, taaldiversiteit en individuele overtuigingen. Naast praktijk en theorie blijken namelijk dat de persoonlijke disposities van leerkrachten belangrijk zijn bij professionalisering (Korthagen, 2017). Bovendien bleek dat de afstemming tussen de visie van het schooltaalbeleid en professionalisering doorslaggevend is voor de mate waarin FML in de klaspraktijk wordt geïmplementeerd (Foster et al., 2024). Dit werd duidelijk in de vergelijking tussen

School 3 en de andere scholen. Waar School 1 en School 2 een taalvisie hanteren die FML ondersteunt en professionalisering hierop afstemt, lijkt de focus op het Nederlands en het sanctioneringsbeleid van School 3, ondanks de aanwezigheid van een langdurig professionaliseringstraject, een belemmering te vormen voor de implementatie van FML.

Op basis van deze bevindingen kan geconcludeerd worden dat de drie scholen in verschillende mate een sterke leeromgeving ter implementatie van FML creëren. Hierbij is een sterke leeromgeving het best gerealiseerd in School 1 en blijft School 3 omwille van de fundamentele spanning tussen haar taalvisie en de principes van FML achterop.

Hieruit volgt dat om FML duurzaam te implementeren, het schooltaalbeleid een visie dient te hanteren die meertaligheid waardeert en omarmt. Scholen moeten hun professionalisering hierop afstemmen door aandacht te hebben voor effectieve kenmerken van professionalisering. Zo kunnen de inhoudelijke focus op FML en collectieve participatie in het schooltaalbeleid te verankerd worden, aangezien deze kenmerken in deze studie het meest impact bleken te hebben. Daarnaast dient het taalbeleid van scholen meer aandacht te hebben voor langdurige opvolging van professionalisering. Door coaching of herinneringen aan FML structureel in het schooltaalbeleid te verankeren, kan de duurzame implementatie van FML in de klaspraktijk ondersteund worden.

De bevindingen tonen eveneens aan dat het niet evident is om binnen de Vlaamse onderwijscontext, die gekenmerkt wordt door een sterke focus op het Nederlands, met functioneel meertalig onderwijs aan de slag te gaan. Dit uit zich in de leerkrachtafhankelijkheid om FML in de klaspraktijk te realiseren. Om een bredere implementatie te kunnen garanderen, dient de Vlaamse overheid een beleid te voeren dat openstaat voor meertaligheid en dit in de lerarenopleiding weerspiegelt.

Deze studie toont aan dat de inhoudelijke focus van en collectieve participatie aan professionalisering effectieve kenmerken zijn van professionaliseringsinitiatieven. Dit bevestigt het belang van deze kenmerken zoals weergegeven in het raamwerk van Merchie et al. (2016b). In de studie van Kyureghyan (2023) bleek collectieve participatie echter minder belangrijk te zijn voor professionalisering. De bevindingen uit deze masterproef spreken dit tegen, aangezien leerkrachten aangaven dat het effectieve kenmerk 'collectieve participatie' net in grote mate hun professionalisering duurzaam hielp realiseren, wat aansluit bij de bevindingen van Chen et al. (2025). In het raamwerk van Merchie et al. (2016b) wordt de duur van professionalisering eveneens geïntegreerd als effectief kenmerk. Dit kan zich uiten in opvolging van professionalisering (Desimone, 2009). Deze masterproef bevestigt bovendien de resultaten van Chen et al. (2025) die illustreren dat een langdurig professionaliseringstraject de professionele ontwikkeling van leerkrachten meer ondersteunt dan kortdurende, eenmalige initiatieven. Het belang van opvolging

als beïnvloedende factor op de duurzame verandering in lesgeefgedrag zoals aangeven door Merchie et al. (2016b) wordt bijgevolg bevestigd.

Uit de interviews bleek dat de implementatie van FML leerkrachtafhankelijk is. De persoonlijke overtuigingen van leerkrachten blijven de doorslag geven. Dit bevestigt de bevindingen van Van Der Wildt et al. (2016) die stellen dat een meertalige leerlingenpopulatie niet noodzakelijk een grotere tolerantie voor meertaligheid uitlokt. Pulinx et al. (2014) stellen dat dit mogelijk het gevolg kan zijn van het meer overtuigend kunnen doorvoeren van een voertaal in scholen met een meertalige leerlingenpopulatie. De aanpak van School 3 bevestigt deze hypothese.

De visie van het schooltaalbeleid in de participerende scholen is een invloedrijke factor in de implementatie van FML. Dit werd vooral duidelijk in de sanctionerende aanpak van School 3. Deze bevinding wordt bevestigd door de studie van Foster et al. (2024) die aantoont dat het schoolklimaat de implementatie van FML beïnvloedt. Zij geven aan dat een ondersteunend schooltaalbeleid belangrijk is in de implementatie van FML. De invloed van de eentalige mindset die het Vlaamse onderwijs typeert, blijkt in het onderzoek van Sierens en Ramaut (2017) dan ook door te spelen op de lespraktijk van leerkrachten. De decretale verankering van het Nederlands in het Vlaamse onderwijs (Belgisch Staatsblad, 1963) is namelijk een structurele factor die de implementatie van FML kan belemmeren doordat het enerzijds het beleidvoerend vermogen van scholen op vlak van meertaligheid inperkt, maar anderzijds ook professionalisering gericht op meertaligheid kan bemoeilijken.

De kloof tussen het schooltaalbeleid en de praktijk van leerkrachten die in deze studie werd gevonden, is een fenomeen dat in de literatuur al eerder werd geïdentificeerd. Zo blijkt een overeenstemming tussen beleid en praktijk eerder een uitzondering dan de regel te zijn. Vanbuel en Van den Branden (2022) identificeren de individuele interpretatie van het schooltaalbeleid door leerkrachten en de beschikbare middelen als factoren die de kloof tussen beleid en praktijk beïnvloeden. Ook in deze masterproef blijken de individuele interpretatie van het schooltaalbeleid door leerkrachten en de gebrekkige middelen en tijd een rol te spelen in de implementatie van FML.

Limitaties van de huidige studie

Deze masterproef kent enige limitaties die de interpretatie van de resultaten begrenzen. Ten eerste kan geen objectiviteit in de interpretatie van de data gegarandeerd worden, aangezien de gehanteerde onderzoeksmethoden een interpretatie door de onderzoeker zelf vragen. Hierdoor treedt een beperking in betrouwbaarheid en validiteit op (Van Hove, 2014).

Een tweede limitatie ontstaat doordat dit onderzoek slechts drie scholen en acht interviews bespreekt. Bovendien werden deze scholen geselecteerd op basis van hun meertalige leerlingenpopulatie. Dit vormt geen representatieve steekproef voor het Vlaamse secundair onderwijs, waardoor de bevindingen niet kunnen gegeneraliseerd worden voor het volledige Vlaamse onderwijs. Dit is een inherente beperking van kwalitatief onderzoek die de externe validiteit van de studie beperkt (Howitt & Cramer, 2011). Daarnaast is de verdeling van het aantal interviews per school onevenredig. In School 1 kon slechts één interview worden afgenomen. Hierdoor wordt de diepgang van de analyse van deze school en een gebalanceerde vergelijking tussen de drie scholen bemoeilijkt. Bovendien vormde het directielid die in School 3 geïnterviewd werd geen deel uit van de oorspronkelijke doelgroep. Hoewel dit interview methodologisch verantwoord werd als illustratief voor het beleidsperspectief, blijft het een factor die de vergelijkbaarheid tussen de scholen enigszins bemoeilijkt. Om participanten te selecteren werd een oproep verspreid binnen de deelnemende scholen. Leerkrachten die bereid waren om deel te nemen aan het interview zijn mogelijk meer betrokken bij het thema van dit onderzoek, zoals ook bleek uit het feit dat sommige participanten een rol in het taalbeleid innemen. Hierdoor kan een vertekend beeld ontstaan van de houding van leerkrachten tegenover FML binnen de school, wat opnieuw de generaliseerbaarheid van dit onderzoek onder druk zet (Bowen, 2009).

Daarnaast kunnen interviews sociaal wenselijke antwoorden uitlokken, zeker als het gaat over een thema dat beleidsmatig gevoelig ligt. Wat participanten zeggen over hun klaspraktijk is niet noodzakelijk de realiteit. Bij het beantwoorden van deelvraag 3 werd volledig gerekend op zelfrapportage van leerkrachten, zonder observatie in de klas. Hierdoor kunnen uitspraken over de implementatie van FML niet worden geverifieerd en is er geen garantie over de mate waarin de data de realiteit weerspiegelt (Howitt & Cramer, 2011). Observaties in de klas zouden de validiteit van het onderzoek verhogen.

Het onderzoeksdesign laat niet toe om uitspraken over causaliteit te doen. Hoewel de samenhang tussen effectieve kenmerken van professionalisering, kenmerken van FML en de implementatie van FML kan beschreven worden, kunnen geen uitspraken gemaakt worden over de wijze waarop deze elementen elkaar beïnvloeden. De resultaten dienen dus ook als correlatief van aard geïnterpreteerd te worden.

Ten slotte peilt de hoofdvraag naar de mate waarin scholen een sterke leeromgeving creëren. Dit concept is echter moeilijk operationaliseerbaar. In deze studie werd het ingevuld met de effectieve kenmerken van professionalisering van Merchie et al. (2016b). Andere dimensies van een sterke leeromgeving, zoals veiligheid, een motiverend klimaat of beschikbare middelen, vielen buiten het theoretische kader van de studie, maar kunnen eveneens bevindingen verklaren.

Implicaties voor beleid en praktijk

De bevindingen uit huidige studie brengen enkele implicaties voor beleid en praktijk met zich mee. De resultaten geven weer dat het onderwijsbeleid van de Vlaamse overheid scholen en leerkrachten belemmert om met de meertaligheid op school aan de slag te gaan. De Vlaamse overheid zou een dynamische benadering op meertaligheid (García, 2014) kunnen hanteren die het functioneel gebruik van thuistalen op school ondersteunt. Zo zou de overheid van scholen kunnen vragen om naast een duidelijke visie op de ontwikkeling van taalvaardigheden, taalondersteuning en stimulatie van Nederlands in hun schooltaalbeleid (Vandenbroucke, 2007) ook aandacht te hebben voor het functioneel inzetten van meertaligheid om de reeds verplichte elementen in het schooltaalbeleid te ondersteunen.

Daarnaast kunnen scholen ondersteund worden om hun taalvisie om te zetten naar concrete professionaliseringsinitiatieven. Strategisch schooltaalbeleid kan hierin een centrale rol spelen (Vanbuel & Van Den Branden, 2022). Door scholen te ondersteunen om een strategisch schooltaalbeleid te ontwikkelen dat aandacht heeft voor zowel een sterke leeromgeving voor leerkrachten als evidence-based taalonderwijs kan professionalisering beter afgestemd worden op de taalvisie van de school. Op deze manier wordt een duurzame implementatie van evidence-based taalonderwijs ondersteund en kan het tekort aan voldoende en langdurige professionalisering van leerkrachten (Coleman, 2010; Johnson, 2011; Van Der Wildt et al., 2016; Varghese, 2008) worden weggewerkt. In het taalbeleid van scholen dient bijgevolg meer aandacht te worden gevestigd op de opvolging van professionalisering, bijvoorbeeld aan de hand van coaching. Op deze manier blijven leerkrachten actief betrokken bij hun professionalisering en kan de duurzame implementatie van FML ondersteund worden (Chen et al., 2025). Daarnaast bleek uit de data dat leerkrachten nood hebben aan contextgebonden werksessies en structurele herinneringen om met meertaligheid aan de slag te gaan. Door deze elementen in het schooltaalbeleid te implementeren, kan de realisatie van het schooltaalbeleid verder ondersteund worden.

Ten slotte kan in de lerarenopleiding meer aandacht besteed worden aan functioneel meertalig onderwijs. Lerarenopleidingen hebben meestal weinig aandacht voor meertaligheid en leiden leerkrachten op alsof alle studenten de instructietaal als moedertaal hebben (García, 2008). Volgens García (2008) moeten lerarenopleidingen inzetten op het aanbrengen van een meertalige attitude en vaardigheden om meertaligheid pedagogisch te benutten. In dit opzicht is het zinvol om in lerarenopleidingen meer aandacht te hebben voor functioneel meertalig onderwijs. Dit kan gerealiseerd worden volgens vier elementen, ontwikkeld door de New London Group (1996):

gesitueerd leren in authentieke contexten, expliciete instructie, kritische reflectie en transformatieve praktijken aan de hand van innovatieve praktijken.

Suggesties voor verder onderzoek

Om de hiaten binnen dit onderzoek verder te exploreren kan vervolgonderzoek aan de hand van observaties licht werpen op hoe FML effectief in het secundair onderwijs wordt geïmplementeerd. Een longitudinale studie kan de effecten van professionalisering op de mate waarin leerkrachten FML implementeren in kaart brengen. Het gebruik van een pre- en post-test om de invloed van professionalisering op het lesgeefgedrag van leerkrachten te evalueren kan hierbij waardevol zijn. Ook de leerprestaties van leerlingen kunnen in een longitudinale studie vastgelegd worden. Daarnaast kan de rol van de schoolleider in de vertaling van taalbeleid naar professionalisering in beeld gebracht worden. In de huidige studie werd dit namelijk niet onderzocht, terwijl dit een mediërende factor kan zijn (Runhaar, 2016; Vanbuel & Van Den Branden, 2022; Whitworth & Chiu, 2015).

Daarnaast is het zinvol om in vervolgonderzoek dieper in te gaan op leerkrachtafhankelijke implementatie van FML. De invloed van overtuigingen en attitudes van leerkrachten bleken namelijk een rol te spelen in de mate waarin zij met meertaligheid aan de slag gaan. Onderzoek kan nagaan hoe de dispositie van leerkrachten fungeert als mediërende factor tussen het schooltaalbeleid en de klaspraktijk (Foster et al., 2024).

Ten slotte kan een vergelijkende studie tussen scholen met een sanctioneringsbeleid en scholen met een waarderend beleid ten aanzien van thuishalen verder in kaart brengen hoe het schooltaalbeleid de implementatie van FML en leerlingprestaties beïnvloedt. Huidige studie wierp reeds licht op het verschil tussen beide vormen van schooltaalbeleid, maar de omvang van deze studie liet niet toe om dit verder te verkennen.

Referentielijst

- Abedi, J. (2017). Utilizing accommodations in assessment. In *Springer eBooks* (pp. 303–322). https://doi.org/10.1007/978-3-319-02261-1_21
- Abedi, J., & Lord, C. (2001). The language factor in mathematics tests. *Applied Measurement in Education*, 14(3), 219–234. https://doi.org/10.1207/s15324818ame1403_2
- Abedi, J., Hofstetter, C. H., & Lord, C. (2004). Assessment accommodations for english language learners: Implications for policy-based empirical research. *Review Of Educational Research*, 74(1), 1–28. <https://doi.org/10.3102/00346543074001001>
- Agirdag, O., Loobuyck, P., & Van Houtte, M. (2012). Determinants of attitudes toward Muslim students among Flemish teachers: A research note. *Journal For The Scientific Study Of Religion*, 51(2), 368–376. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5906.2012.01637.x>
- Belgisch Staatsblad. (1963). *Wet houdende taalregeling in het onderwijs*.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Pearson Education, Inc.
- Bouزيد, A., & Javier, C. (2024). Understanding translanguaging in multilingual education. *Deleted Journal*, 2(3), 133–145. <https://doi.org/10.62583/rseltl.v2i3.47>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/qrij0902027>
- Brandisauskiene, A., Cesnaviciene, J., Miciulienė, R., & Kaminskiene, L. (2020). What factors matter for the sustainable professional development of teachers? Analysis from four countries. *Journal Of Teacher Education For Sustainability*, 22(2), 153–170. <https://doi.org/10.2478/jtes-2020-0022>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2016). (Mis)conceptualising themes, thematic analysis, and other problems with Fugard and Potts' (2015) sample-size tool for thematic analysis. *International Journal Of Social Research Methodology*, 19(6), 739–743. <https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1195588>

- Byrnes, D. A., Kiger, G., & Manning, M. L. (1997). Teachers' attitudes about language diversity. *Teaching And Teacher Education*, 13(6), 637–644. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(97\)80006-6](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(97)80006-6)
- Capps, D. K., Crawford, B. A., & Constanas, M. A. (2012). A review of empirical literature on inquiry professional development: Alignment with best practices and a critique of the findings. *Journal Of Science Teacher Education*, 23(3), 291–318. <https://doi.org/10.1007/s10972-012-9275-2>
- Cekaite, A., & Evaldsson, A. (2008). Staging linguistic identities and negotiating monolingual norms in multiethnic school settings. *International Journal Of Multilingualism*, 5(3), 177–196. <https://doi.org/10.1080/14790710802387588>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2021). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009029384>
- Chen, X., Shu, D., DeLuca, C., & Holden, M. (2025). Advancing e-assessment for learning in the primary EFL writing classroom: the role of collaborative teacher professional learning. *Asia Pacific Journal Of Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/02188791.2025.2465296>
- Coleman, J. (2010). A case study of the responses of two mainstream primary teachers in a non-metropolitan area to the refugee English language learners in their classes (Doctoral Thesis).
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *The Canadian Journal Of Applied Linguistics*, 10(2), 221–240.
- Cummins, J. (2017). Teaching minoritized students: Are additive approaches legitimate? *Harvard Educational Review*, 87(3), 404–425. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-87.3.404>
- Cummins, J., Bismilla, V., Chow, P., Cohen, S., Giampapa, F., Leoni, L., Sandhu, P., & Sastri, P. (2005). Affirming identity in multilingual classrooms. *Educational Leadership*, 1, 38–43.
- Dahl, K. K. B. (2024). 'Doubly situated teacher professionalism': School culture, personal narrations and becoming a teacher in Danish schools. *International Journal Of Educational Development*, 107, 103047. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2024.103047>

- Delarue, S., & De Caluwe, J. (2014). Eliminating social inequality by reinforcing standard language ideology? Language policy for Dutch in Flemish schools. *Current Issues in Language Planning*, 16(1–2), 8–25. <https://doi.org/10.1080/14664208.2014.947012>
- Demir, Z. & Vlaamse Regering. (2024). *Beleidsnota 2024-2029*.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189x08331140>
- Donkoh, S., & Mensah, J. (2023). Application of triangulation in qualitative research. *Journal Of Applied Biotechnology & Bioengineering*, 10(1), 6–9. <https://doi.org/10.15406/jabb.2023.10.00319>
- Eurostat. (2025). *Immigration by sex, country of birth and broad group of citizenship*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/migr_imm7ctb/default/table?lang=en
- Flores, N. L. (2019). Translanguaging into raciolinguistic ideologies: A personal reflection on the legacy of Ofelia García. In *Journal Of Multilingual Education Research* (Vol. 9, pp. 45–46). <https://fordham.bepress.com/jmer/vol9/iss1/5>
- Foster, N., Auger, N., & Van Avermaet, P. (2021). Multilingual tasks as a springboard for transversal practice: Teachers' decisions and dilemmas in a functional multilingual learning approach. *Language And Education*, 37(1), 22–38. <https://doi.org/10.1080/09500782.2021.1958835>
- Foster, N., Sierens, S., Van Raemdonck, M., & Van Avermaet, P. (2024). Functional multilingual learning: Traversing the vertical and horizontal dimensions of language repertoires. In *BRILL eBooks* (pp. 89–110). https://doi.org/10.1163/9789004709850_006
- Foster, N., Van Avermaet, P., & Auger, N. (2023). Negotiating and navigating plurilingual classroom citizenship. In *Advances in educational technologies and instructional design book series* (pp. 245–266). <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-5083-3.ch013>
- García, O. (2008). Multilingual language awareness and teacher education. In *Encyclopedia Of Language And Education* (Vol. 6, pp. 385–400) [Book-chapter]. Springer Science+Business Media LLC.

- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O. (2014). Countering the dual: Transglossia, dynamic bilingualism and translanguaging in education. In *Multilingual Matters eBooks* (pp. 100–118). <https://doi.org/10.21832/9781783090860-007>
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Gogolin, I. (2002). Linguistic and cultural diversity in Europe: A challenge for educational research and practice. *European Educational Research Journal*, 1(1), 123–138. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2002.1.1.3>
- Gurley, D. K., Peters, G. B., Collins, L., & Fifolt, M. (2014). Mission, vision, values, and goals: An exploration of key organizational statements and daily practice in schools. *Journal Of Educational Change*, 16(2), 217–242. <https://doi.org/10.1007/s10833-014-9229-x>
- Heller, M. (2006). *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography*, Second Edition. A&C Black.
- Howitt, D. (2010). *Introduction to qualitative methods in psychology* (1ste editie). Pearson Education Limited.
- Howitt, D., & Cramer, D. (2011). *Introduction to research methods in psychology* (3de editie). Harlow: Pearson Education Limited.
- Johnson, D. C., & Johnson, E. J. (2015). Power and agency in language policy appropriation. In *Lang Policy* (Vols. 14–221, pp. 221–243) [Journal-article]. <https://doi.org/10.1007/s10993-014-9333-z>
- Johnson, E. J. (2011). Arbitrating repression: Language policy and education in Arizona. *Language And Education*, 26(1), 53–76. <https://doi.org/10.1080/09500782.2011.615936>
- Karlsson, A., Larsson, P. N., & Jakobsson, A. (2018). Multilingual students' use of translanguaging in science classrooms. *International Journal Of Science Education*, 41(15), 2049–2069. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1477261>

- Kiplinger, V. L., Haug, C. A., & Abedi, J. (2000). *Measuring math--not reading--on a math assessment: A language accommodations study of English language learners and other special populations.*
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. In *Teachers And Teaching* (Vols. 23–23, Nummer 4, pp. 387–405). <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Kyureghyan, H. (2023). Exploring teachers' learning experiences and core components of the professional development programme within a pilot reform project in Armenia. *Teacher Development*, 27(5), 613–629. <https://doi.org/10.1080/13664530.2023.2213678>
- Lambert, W. E. (1984). Culture and language as factors in learning and education. In *McGill-Queen's University Press eBooks*(pp. 233–261). <https://doi.org/10.1515/9780773583160-014>
- Leisink, P., Boselie, P., & Universiteit Utrecht. (2014). Strategisch HRM voor beter onderwijs: Een bijdrage aan de professionalisering van schoolleiders in het voortgezet onderwijs. In *Faculteit Recht, Economie, Bestuur en Organisatie*. <https://www.voion.nl/media/2767/strategischhrmvoorbeteronderwijs.pdf>
- Manyak, P. C. (2004). "What did she say?" Translation in a primary-grade English immersion class. *Multicultural Perspectives*, 6(1), 12–18.
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016a). *Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen*. <https://biblio.ugent.be/publication/7105261/file/7105283.pdf>
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016b). Evaluating teachers' professional development initiatives: Towards an extended evaluative framework. *Research Papers in Education*, 33(2), 143–168. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1271003>
- Morrison, J. A. (2014). Scientists' participation in teacher professional development: The impact on fourth to eighth grade teachers' understanding and implementation of inquiry science. In *International Journal Of Science And Mathematics Education* (Vol. 12, pp. 793–816) [Journal-article].

- Msimanga, A., & Lelliott, A. (2013). Talking science in multilingual contexts in South Africa: Possibilities and challenges for engagement in learners home languages in high school classrooms. *International Journal Of Science Education*, 36(7), 1159–1183. <https://doi.org/10.1080/09500693.2013.851427>
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–93. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Noble, H., & Smith, J. (2025). Ensuring validity and reliability in qualitative research. *Evidence-Based Nursing*, 28(4), 206–208. <https://doi.org/10.1136/ebnurs-2024-104232>
- OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Opgroeien. (2024a, 25 september). Opgroeien. <https://www.opgroeien.be/kennis/cijfers-en-onderzoek/taal-en-nationaliteit#toc-taalsituatie-in-gezin-bij-leerlingen-vlaams-onderwijs>
- Opgroeien. (2024b, 25 september). Opgroeien. <https://www.opgroeien.be/kennis/cijfers-en-onderzoek/taal-en-nationaliteit>
- Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: A theoretical review. *Educational Research*, 54(4), 405–429. <https://doi.org/10.1080/00131881.2012.734725>
- Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2019). The effects of networked professional learning communities. In American Association of Colleges for Teacher Education, *Journal Of Teacher Education* (Vol. 70, Nummer 5, pp. 441–452) [Article]. <https://doi.org/10.1177/0022487117753574>
- Pulinx, R., Agirdag, O., & Van Avermaet, P. (2014). Taal en onderwijs: Percepties en praktijken in de klas. In N. Clycq, C. Timmerman, P. Van Avermaet, J. Wets, & P. Hermans (Eds.), *Oprit 14 : naar een schooltraject zonder snelheidsbeperkingen* (pp. 97–133). Gent: Academia Press.
- Pulinx, R., Van Avermaet, P., & Agirdag, O. (2015). Silencing linguistic diversity: The extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal Of Bilingual Education And Bilingualism*, 20(5), 542–556. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1102860>

- Ramaut, G., Sierens, S., Bultynck, K., Centrum voor Taal & Onderwijs – Katholieke Universiteit Leuven, & Steunpunt Diversiteit & Leren – Universiteit Gent. (2013). *Eindrapport evaluatieonderzoek 'Thuistaal in onderwijs' (2009-2012)*.
- Ricento, T. K., & Hornberger, N. H. (1996). Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. *TESOL Quarterly*, 30(3), 401. <https://doi.org/10.2307/3587691>
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2010). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching And Teacher Education*, 27(1), 116–126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.008>
- Runhaar, P. (2016). Factors influencing professional development in teacher teams within CBE contexts. In *Technical and vocational education and training* (pp. 755–773). https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4_35
- Sierens, S., & Ramaut, G. (2017). Breaking out of L2-exclusive pedagogies: Teachers valorizing immigrant pupils' multilingual repertoire in urban Dutch-medium classrooms. In *Palgrave Macmillan UK eBooks* (pp. 285–311). https://doi.org/10.1057/978-1-137-54856-6_13
- Sierens, S., & Van Avermaet, P. (2014). Language diversity in education: Evolving from multilingual education to functional multilingual learning. In *Multilingual Matters eBooks* (pp. 204–222). <https://doi.org/10.21832/9781783090815-014>
- Sutherland, L., Markauskaite, L., & Cruickshank, K. (2023). A complex systems framework for examining the impact of school-based professional learning initiatives: Emerging agentic practices in a collaborative curriculum redesign. *Professional Development in Education*, 49(6), 1087–1102. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2217432>
- Tomoschuk, B., Duyck, W., Hartsuiker, R. J., Ferreira, V. S., & Gollan, T. H. (2021). Language of instruction affects language interference in the third language. *Bilingualism Language And Cognition*, 24(4), 707–718. <https://doi.org/10.1017/s1366728921000043>
- Valenzuela, A. (1999). Subtractive schooling: U.S.-Mexican youth and the politics of caring. *SUNY Series, The Social Context Of Education*, Article. <https://www.researchgate.net/publication/234706056>

- Valenzuela, A. (2002). Reflections on the subtractive underpinnings of education research and policy. *Journal Of Teacher Education*, 53(3), 235–241. <https://doi.org/10.1177/0022487102053003007>
- Van Den Bergh, L., Ros, A., & Beijaard, D. (2015). Teacher learning in the context of a continuing professional development programme: A case study. *Teaching And Teacher Education*, 47, 142–150. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.002>
- Van Den Branden, K. (2010). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*.
- Van Der Wildt, A., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2015). Multilingual school population: Ensuring school belonging by tolerating multilingualism. *International Journal Of Bilingual Education And Bilingualism*, 20(7), 868–882. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1125846>
- Van Der Wildt, A., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2016). Opening up towards children's languages: Enhancing teachers' tolerant practices towards multilingualism. *School Effectiveness And School Improvement*, 28(1), 136–152. <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1252406>
- Van Droogenbroeck, F., Faddar, J., Kavadias, D., Siongers, J., Spruyt, B., Thomas, V., Vrije Universiteit Brussel, Te Braak, P., Simon, R., & Almey, K. (2025). *TALIS 2024 Vlaanderen*.
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., Lemblé, H., Bongaerts, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2019). *Talis 2018 Vlaanderen. Volume 1*. <https://biblio.ugent.be/publication/8648144/file/8648153.pdf>
- Van Hove, G. (2014). *Qualitative research for educational sciences* (2de editie). Pearson.
- Van Raemdonck, M., Tyler, R., Van Avermaet, P., & Vantieghem, W. (2023). School actors navigating between implementor & arbiter – A qualitative study on the dynamics in multilingual schools' language policy. *Current Issues in Language Planning*, 25(3), 285–305. <https://doi.org/10.1080/14664208.2023.2283654>
- Van Raemdonck, M., Tyler, R., Van Avermaet, P., & Vantieghem, W. (2024). Navigating linguistic diversity: Teachers' beliefs on multilingual pedagogies in monolingual policy

- schools. *Language And Education*, 38(6), 1135–1151. <https://doi.org/10.1080/09500782.2024.2379477>
- Vanbuel, M., & Van Den Branden, K. (2020). Each primary school a school-based language policy? The impact of the school context on policy implementation. *Language And Education*, 35(1), 42–59. <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1803352>
- Vanbuel, M., & Van Den Branden, K. (2022). Examining the implementation of language education policies in mainstream primary schools. *Language Policy*, 22(2), 201–222. <https://doi.org/10.1007/s10993-022-09631-6>
- Vanbuel, M., Boderé, A., & Van Den Branden, K. (2017). *Helpen talenbeleid en taalscreening taalgrenzen verleggen? Een reviewstudie naar effectieve taalstimuleringsmaatregelen*. Steunpunt Onderwijsonderzoek. https://www.opgroeien.be/sites/default/files/tool-documents/helpen_talenbeleid_en_taalcreening_taal.pdf
- Vandenbroucke, F. (2007). De lat hoog voor talen in iedere school: Goed voor de sterken, sterk voor de zwakken. *Beleidsnota*.
- Varghese, M. M. (2008). Using cultural models to unravel how bilingual teachers enact language policies. *Language And Education*, 22(5), 289. <https://doi.org/10.2167/le795.0>
- Visscher, A. J., Dmoshinskaia, N., Pellegrini, M., & Rey-Naizaque, A. (2025). (When) do teacher professional development interventions improve student achievement? A meta-analysis of 128 high-quality studies. *Educational Research Review*, 49, 100742. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100742>
- Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming. (2023). Overzicht leerlingkenmerken secundair onderwijs saldo werkingstoelagen schooljaar 2023-2024. In *onderwijs.vlaanderen.be*. https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/Publicaties_Leerlingenkenmerken_Overzicht_2023-2024_so_1.pdf
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (z.d.). *Leerlingenkenmerken*. Onderwijs.Vlaanderen. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijsstatistieken/themas-onderwijsstatistieken/leerlingenkenmerken>

Whitworth, B. A., & Chiu, J. L. (2015). Professional development and teacher change: The missing leadership link. *Journal Of Science Teacher Education*, 26(2), 121–137. <https://doi.org/10.1007/s10972-014-9411-2>

Youngs, C. S., & Youngs, G. A. (2001). Predictors of mainstream teachers' attitudes toward ESL students. *TESOL Quarterly*, 35(1), 97. <https://doi.org/10.2307/3587861>

Bijlagen

Bijlage 1 – Interviewleidraden

Interviewleidraad Leerkrachten

Introductie		Doel van de vraag
Voorstellen onderzoeksdoel, bedanking voor deelname, informed consent		
Welkom en bedankt voor je deelname. Dit interview maakt deel uit van mijn masterproef over de integratie van kenmerken van effectieve professionalisering in het taalbeleid van scholen, met een focus op functioneel meertalig onderwijs (FML). Ik stel je zo meteen een reeks open vragen. Er zijn geen juiste of foute antwoorden. Ik ben geïnteresseerd in jouw persoonlijke ervaring en beleving. • Het interview duurt 45 tot 60 minuten. • Het gesprek wordt opgenomen en nadien getranscribeerd. De opname wordt enkel gebruikt voor onderzoeksdoeleinden. • Je naam en schoolnaam worden geanonimiseerd in het eindrapport. • Je kan op elk moment stoppen of een vraag weigeren te beantwoorden. Heb je nog vragen voor we beginnen? Geef je toestemming voor de opname?		
Kan je jezelf kort voorstellen? Welke vakken geeft u, hoe lang bent u al aan deze school verbonden en in welke graden en richtingen geeft u les?		Kennismaken met leerkracht
Hoe zou u de leerlingenpopulatie van uw klassen omschrijven op vlak van taalachtergrond en diversiteit?		Kennismaken met de diversiteit in de klassen van de leerkracht
	Hoeveel leerlingen spreken een andere thuistaal? Welke thuistalen spreken uw leerlingen? Hoeveel leerlingen delen dezelfde thuistaal? Hoe is de kennis van de schooltaal bij alle leerlingen? Heeft u ex-OKAN leerlingen in uw klassen?	Kennismaken met de taalachtergrond en diversiteit in taal(vaardigheden) van de klassen.

Kennis van en visie op het taalbeleid		
Welke visie hanteert jullie school volgens jou rond taal en meertaligheid?		Kennis over visie taalbeleid achterhalen.
	Wat zijn volgens jou de belangrijkste doelstellingen van het taalbeleid van jullie school?	Kennis over doelstelling taalbeleid achterhalen
	In welke mate wordt de visie van het taalbeleid ook effectief in de praktijk gebracht?	Praktijkvertaling visie taalbeleid achterhalen
In hoeverre herken je jezelf in de visie die jullie school hanteert rond taal en meertaligheid?		Gedragenheid visie taalbeleid en eigen visie op meertaligheid achterhalen
Uw school organiseert initiatieven rond meertaligheid, zoals een thuistalendag of anderstalige boeken in de schoolbibliotheek. Wat is uw mening over deze initiatieven?		Mening over schoolbrede initiatieven achterhalen.
	Ervaart u deze acties als alleenstaande, eenmalige acties of vormen zij eerder deel van een breder geheel?	Integratie acties in ruimere schoolpraktijk achterhalen
Bent u vertrouwd met de term 'functioneel meertalig onderwijs'? Wat begrijpt u hieronder?		Kennis over FML achterhalen.
	Is dit iets wat u ook terugvindt in het taalbeleid van uw school?	Integratie van FML in taalbeleid in kaart brengen.
	Hoe verschilt dit in uw ogen van gewoon 'toelaten' dat leerlingen hun thuistaal spreken?	Kennis over FML achterhalen.
	Hoe kijkt u persoonlijk naar het gebruik van thuistalen in de les?	Persoonlijke visie op thuistalen in de les achterhalen.
Maakt u soms gebruik van de thuistalen van leerlingen in uw les? Hoe ziet er dan concreet uit?		Persoonlijke praktijken rond thuistalen in kaart brengen.
	Kan u een voorbeeld geven van een moment waarop dat goed werkte?	Randvoorwaarden in praktijk rond thuistalen achterhalen.

	Zijn er ook situaties waarin u dat moeilijk vindt of liever niet doet?	Randvoorwaarden in praktijk rond thuistalen achterhalen.
	In hoeverre voelt u zich ondersteund door de school om met de thuistalen van leerlingen aan de slag te gaan?	Ondersteuning vanuit de school om aan de slag te gaan met thuistalen achterhalen.
	Zijn er concrete afspraken, middelen of tools die u helpen?	Concrete ondersteunende factoren achterhalen.
	Zijn er zaken die het moeilijk maken om dit te doen, bijvoorbeeld taalregels of verwachtingen van collega's?	Concrete belemmerende factoren achterhalen.
	Heeft u de indruk dat uw aanpak rond meertaligheid in de klas de afgelopen jaren is veranderd? Waardoor denkt u dat dat komt?	Verandering rond meertalige klaspraktijk in kaart brengen.
	Speelde professionalisering hierin een rol? Of zijn er andere factoren die hier een grote invloed in hadden?	Beïnvloedende factoren voor veranderende klaspraktijk achterhalen.
Professionalisering		
	In welke mate ervaart u een nood aan professionalisering om met de meertaligheid in uw klas aan de slag te gaan?	Nood aan professionalisering achterhalen.
	Heeft de school u de voorbije jaren gestimuleerd om nascholingen, studiedagen of trajecten binnen de school te volgen gerelateerd aan (functioneel) meertaligheid?	Achterhalen of de school inzet op professionalisering in kader van meertaligheid.
	Zo ja, op welke manier stimuleert de school u hiertoe?	Achterhalen of de school inzet op professionalisering in kader van meertaligheid.
	Welke professionalisering heeft u de afgelopen jaren gevolgd die te maken hadden met taal in het onderwijs of met (functioneel) meertaligheid?	Gevolgd professionalisering in kader van taal of

		meertaligheid achterhalen.
	Hoe bent u daartoe gekomen? Was er aanbod of hebt u hier zelf om gevraagd?	Achterhalen in welke mate professionalisering aanbod of vraaggestuurd is.
	Hoe ervaart u de professionalisering die uw school aanbiedt of heeft aangeboden op het vlak van taal en (functioneel) meertaligheid? Sluit die aan bij uw noden in de klas?	Afstemming van professionalisering op noden in de klas achterhalen.
	Wat werkt goed en wat ontbreekt?	Sterktes en zwaktes professionalisering achterhalen.
	Leert u ook van collega's rond dit thema, bijvoorbeeld aan de hand van intervisies, lesobservaties of informele uitwisseling?	Samenwerking binnen de school in professionalisering achterhalen.
	Is er ruimte in de school om ervaringen rond meertaligheid te delen?	Mate van kennisdeling in de school achterhalen.
	Als u terugdenkt aan een nascholing of intern initiatief rond taal of (functioneel) meertaligheid: wat heeft u daar concreet uit meegenomen voor uw lespraktijk?	Vertaling naar de klaspraktijk achterhalen.
	Heb je sindsdien iets anders gedaan in je klas?	Vertaling naar de klaspraktijk achterhalen.
	In welke mate verspreid de school wetenschappelijke inzichten over taal en (functioneel) meertaligheid naar het schoolteam?	Integratie van wetenschappelijke inzichten achterhalen.
	Hoe beïnvloedt dit de praktijken binnen de school?	Vertaling naar de praktijk achterhalen.
De kloof tussen beleid en praktijk		
	Als u het taalbeleid van uw school vergelijkt met wat er eigenlijk in de klas gebeurt: waar zit er dan een kloof, en waar sluit het goed op elkaar aan?	Kloof tussen beleid en praktijk in kaart brengen.

	Zijn er afspraken die moeilijk na te leven zijn in de praktijk?	Moeilijkheden in afstemming beleid-praktijk achterhalen.
	Wat zou ervoor zorgen dat beleid en praktijk dichter bij elkaar komen?	Kloof tussen beleid en praktijk in kaart brengen.
	Voel je dat professionalisering jullie als schoolteam helpt om het taalbeleid ook echt in de klas te realiseren?	Invloed van professionalisering op de schoolbrede praktijkvertaling achterhalen
	Wat zou jou het meeste helpen om functioneel meertalig onderwijs toe te passen in uw specifieke vakken?	Noden van leerkrachten achterhalen.
Afsluitend		
	Als u één advies zou kunnen geven aan uw school om u beter te ondersteunen om met de meertaligheid in uw klas aan de slag te gaan, wat zou dit dan zijn?	Noden van leerkrachten achterhalen.
	Heeft u nog verdere aanvullingen?	
	Bedanking.	

Interviewleidraad Directie

Introductie		Doel van de vraag
Voorstellen onderzoeksdoel, bedanking voor deelname, informed consent		
Welkom en bedankt voor je deelname. Dit interview maakt deel uit van mijn masterproef over de integratie van kenmerken van effectieve professionalisering in het taalbeleid van scholen, met een focus op functioneel meertalig onderwijs (FML). Ik stel je zo meteen een reeks open vragen. Er zijn geen juiste of foute antwoorden. Ik ben geïnteresseerd in jouw persoonlijke ervaring en beleving. • Het interview duurt 45 tot 60 minuten. • Het gesprek wordt opgenomen en nadien getranscribeerd. De opname wordt enkel gebruikt voor onderzoeksdoeleinden. • Je naam en schoolnaam worden geanonimiseerd in het eindrapport. • Je kan op elk moment stoppen of een vraag weigeren te beantwoorden. Heb je nog vragen voor we beginnen? Geef je toestemming voor de opname?		
Kan je jezelf kort voorstellen? Wat is uw functie in de school, hoe lang bent u al aan deze school verbonden en wat is uw achtergrond (opleiding, vorige functies)?		Kennismaken met directie
Hoe zou u de leerlingenpopulatie van de school omschrijven op vlak van taalachtergrond en diversiteit?		Kennismaken met de diversiteit in de school
	Hoeveel leerlingen spreken een andere thuistaal? Welke thuistalen spreken de leerlingen? Hoeveel leerlingen delen dezelfde thuistaal? Hoe is de kennis van de schooltaal bij alle leerlingen? Heeft de school een OKAN-werking of ex-OKAN leerlingen?	Kennismaken met de taalachtergrond en diversiteit in taal(vaardigheden) van de school
Kennis van en visie op het taalbeleid		
Welke visie hanteert uw school volgens u rond taal en meertaligheid?		Kennis over visie taalbeleid achterhalen.

	Wat zijn volgens u de belangrijkste doelstellingen van het taalbeleid van uw school?	Kennis over doelstelling taalbeleid achterhalen
	In welke mate wordt de visie van het taalbeleid ook effectief in de praktijk gebracht?	Praktijkvertaling visie taalbeleid achterhalen
	In hoeverre herken je jezelf in de visie die uw school hanteert rond taal en meertaligheid?	Gedragenheid visie taalbeleid en eigen visie op meertaligheid achterhalen
	Uw school organiseert initiatieven rond meertaligheid, zoals een thuistalendag of anderstalige boeken in de schoolbibliotheek. Wat is uw mening over deze initiatieven?	Mening over schoolbrede initiatieven achterhalen.
	Ervaart u deze acties als alleenstaande, eenmalige acties of vormen zij eerder deel van een breder geheel?	Integratie acties in ruimere schoolpraktijk achterhalen.
	Bent u vertrouwd met de term 'functioneel meertalig onderwijs'? Wat begrijpt u hieronder?	Kennis over FML achterhalen.
	Is dit iets wat u ook terugvindt in het taalbeleid van uw school?	Integratie van FML in taalbeleid in kaart brengen.
	Hoe verschilt dit in uw ogen van gewoon 'toelaten' dat leerlingen hun thuistaal spreken?	Kennis over FML achterhalen.
	Hoe kijkt u persoonlijk naar het gebruik van thuistalen in de les?	Persoonlijke visie op thuistalen in de les achterhalen.
	Maken leerkrachten naar uw weten soms gebruik van de thuistalen van leerlingen in de les? Hoe ziet er dan concreet uit?	Praktijken rond thuistalen in kaart brengen.
	Op welke manier ondersteunt de school leerkrachten die dat willen doen?	Randvoorwaarden in praktijk rond thuistalen achterhalen.
	Op welke manier belemmert de school leerkrachten om dit te doen?	Randvoorwaarden in praktijk rond thuistalen achterhalen.

In hoeverre ondersteunt of weerhoudt de school leerkrachten om met de thuistalen van leerlingen aan de slag te gaan?		Ondersteuning vanuit de school om aan de slag te gaan met thuistalen achterhalen.
	Zijn er concrete afspraken, middelen of tools die leerkrachten helpen?	Concrete ondersteunende factoren achterhalen.
	Zijn er zaken die het moeilijk maken om dit te doen, bijvoorbeeld taalregels of verwachtingen van collega's?	Concrete belemmerende factoren achterhalen.
Heeft u de indruk dat de aanpak rond meertaligheid op de school de afgelopen jaren is veranderd? Waardoor denkt u dat dat komt?		Verandering rond meertalige klaspraktijk in kaart brengen.
	Speelt professionalisering hierin een rol? Of zijn er andere factoren die hier een grote invloed in hadden?	Beïnvloedende factoren voor veranderende klaspraktijk achterhalen.
Professionalisering		
In welke mate ervaart u een nood bij leerkrachten aan professionalisering om met de meertaligheid in hun klas aan de slag te gaan?		Nood aan professionalisering van het schoolteam achterhalen.
Heeft de school de voorbije jaren leerkrachten gestimuleerd om nascholingen, studiedagen of trajecten binnen de school te volgen gerelateerd aan (functioneel) meertaligheid?		Achterhalen of de school inzet op professionalisering in kader van meertaligheid.
	Zo ja, op welke manier stimuleert de school dit?	Achterhalen of de school inzet op professionalisering in kader van meertaligheid.
Welke professionalisering hebben leerkrachten de afgelopen jaren gevolgd die te maken hadden met taal in het onderwijs of met (functioneel) meertaligheid?		Gevolgte professionalisering in kader van taal of meertaligheid achterhalen.

	Hoe zijn leerkrachten daartoe gekomen? Was er aanbod of hebben ze hier zelf om gevraagd?	Achterhalen in welke mate professionalisering aanbod of vraaggestuurd is.
	Hoe wordt de professionalisering die de school aanbiedt of heeft aangeboden op het vlak van taal en (functioneel) meertaligheid ervaren? Sluit die aan bij de noden in de klas?	Afstemming van professionalisering op noden in de klas achterhalen.
	Wat werkt goed en wat ontbreekt?	Sterktes en zwaktes professionalisering achterhalen.
	Leren leerkrachten ook van collega's rond dit thema, bijvoorbeeld aan de hand van intervisies, lesobservaties of informele uitwisseling?	Samenwerking binnen de school in professionalisering achterhalen.
	Is er ruimte in de school om ervaringen rond meertaligheid te delen?	Mate van kennisdeling in de school achterhalen.
	In welke mate verspreid de school wetenschappelijke inzichten over taal en (functioneel) meertaligheid naar het schoolteam?	Integratie van wetenschappelijke inzichten achterhalen.
	Hoe beïnvloedt dit de praktijken binnen de school?	Vertaling naar de praktijk achterhalen.
De kloof tussen beleid en praktijk		
	Als u het taalbeleid van uw school vergelijkt met wat er eigenlijk in de klas gebeurt: waar zit er dan een kloof, en waar sluit het goed op elkaar aan?	Kloof tussen beleid en praktijk in kaart brengen.
	Zijn er afspraken die moeilijk na te leven zijn in de praktijk?	Moeilijkheden in afstemming beleid-praktijk achterhalen.
	Wat zou ervoor zorgen dat beleid en praktijk dichter bij elkaar komen?	Kloof tussen beleid en praktijk in kaart brengen.
	Voel je dat professionalisering jullie als schoolteam helpt om het taalbeleid ook echt in de klas te realiseren?	Invloed van professionalisering op de

	schoolbrede praktijkvertaling achterhalen
Afsluitend	
Als u één wijziging zou kunnen doorvoeren in uw school om met de meertaligheid in de klassen aan de slag te gaan, wat zou dit dan zijn?	Noden achterhalen.
Heeft u nog verdere aanvullingen?	
Bedanking.	

Bijlage 2 – Informed Consent



INFORMATIE- EN TOESTEMMINGSFORMULIER

Doelpubliek: volwassenen vrijwilligers

Rechtsgrond: toestemming

Taal: Nederlands



LUIK 1 – INFORMATIEBRIEF DEELNEMERS ONDERZOEK

Titel van de studie: Meertaligheid in het secundair onderwijs – De rol van schooltaalbeleid in het professionaliseren van leerkrachten

Dit is een onderzoek dat wordt uitgevoerd door de Universiteit Gent. De verantwoordelijke onderzoekers zijn:

Michiel Debaere
Pedagogiek en onderwijskunde
Universiteit Gent
E-mail: michiel.debaere@ugent.be
Tel. nr.: +32 485 82 30 07

Melissa Tuytens
Beleid en leiderschap in onderwijs
Universiteit Gent
E-mail: Melissa.tuytens@ugent.be
Tel. nr.: 09/2648630

A. Informatie over de studie

Beste,

U wordt uitgenodigd om deel te nemen aan een studie in het kader van een masterproefonderzoek binnen de Pedagogische Wetenschappen aan de Universiteit Gent. Neem voldoende tijd om deze informatiebrief aandachtig te lezen voor u beslist deel te nemen aan deze studie. Aarzel niet om vragen te stellen aan de onderzoeker als er onduidelijkheden zijn of indien u bijkomende informatie wenst. Zorg ervoor dat u alles begrijpt. Eens u beslist heeft om deel te nemen aan de studie zal men u vragen om het toestemmingsformulier achteraan deze bundel te ondertekenen.

Wat is het doel van het onderzoek?

Het doel van dit onderzoek is het verwerven van inzicht in de wijze waarop secundaire scholen hun schooltaalbeleid vormgeven, specifiek met oog op meertaligheid binnen de leerlingenpopulatie. Hierbij wordt de ondersteuning van leerkrachten om deze meertaligheid te benutten als leerkans voor alle leerlingen én de wijze waarop binnen het schoolteam wordt omgegaan met de meertaligheid op school bestudeerd.

Ethische goedkeuring

De studie wordt uitgevoerd volgens de richtlijnen uit het Algemeen Ethisch Protocol van de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen (Universiteit Gent)¹. De onderzoekers voeren dit onderzoek uit in overeenstemming met de geaccepteerde maatstaven voor wetenschappelijk en ethisch gedrag. Hierbij hanteren ze goede

¹ <https://www.ugent.be/pp/nl/onderzoek/ec#Regelsenprotocollen>

onderzoekspraktijken en houden zij zich aan de principes van onderzoeksethiek zoals beschreven in "Ethics in Social Science and Humanities" (EU, 2018)².

B. Informatie m.b.t. deelname

Wat houdt deelnemen aan dit onderzoek in?

Deelname aan deze studie houdt in dat u toestemt eenmalig deel te nemen aan een semi-gestructureerd interview met de onderzoeker. Dit zal plaatsvinden in de periode van januari 2026 tot maart 2026. Het doel van dit interview is het verwerven van inzicht in uw persoonlijke attitudes tegenover meertaligheid binnen de school, hoe u in uw praktijk met de meertaligheid in de school omgaat en hoe u (indien van toepassing) hierin ondersteund wordt of ondersteuning biedt aan andere leden van het schoolteam. De verwachte duur van dit interview is één uur.

De deelname aan deze studie is volledig vrijwillig en er kan op geen enkele manier sprake zijn van dwang. U kunt weigeren om deel te nemen aan de studie en u kunt zich op elk ogenblik terugtrekken uit de studie zonder dat u hiervoor een reden moet opgeven. Indien u weigert om deel te nemen, of wanneer u beslist zich terug te trekken uit een lopende studie, zal dit op geen enkele manier een invloed hebben op uw verdere relatie met de onderzoeker, uw evaluatie en/of studiebegeleiding (indien u student bent) of uw behandeling (indien u een therapeutische relatie heeft met de onderzoeker).

Als u dit wenst, kan u een samenvatting van de onderzoeksbevindingen krijgen nadat de studie is afgerond en de resultaten bekend zijn. Om een samenvatting te krijgen kan u dit aanvragen bij de onderzoeker waarmee u contact hebt.

Wat zijn de risico's en voordelen bij deelname aan dit onderzoek?

Aan dit onderzoek is geen enkel bekend blijvend risico verbonden.

Uw deelname aan dit onderzoek kan bijdragen tot de kennis over meertaligheid binnen het Vlaamse secundair onderwijs, de wijze waarop schoolteams hiermee omgaan en hoe de school het schoolteam hierin ondersteunt. Daarnaast kunnen de onderzoeksimplicaties uw onderwijspraktijk inspireren en ondersteunen.

Is er een vergoeding of beloning voorzien bij deelname aan dit onderzoek?

Er is geen vergoeding of beloning voorzien bij deelname aan dit onderzoek. Scholen krijgen wel inzage in de masterproef zodat zij zicht krijgen op hoe andere scholen hun schooltaalbeleid en de professionalisering van leraren hieromtrent aanpakken.

² https://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/other/hi/h2020_ethics-soc-science-humanities_en.pdf

C. Informatie m.b.t. Privacy en Persoonsgegevens

Het wettelijk kader voor de verwerking van persoonsgegevens en vertrouwelijke informatie in het kader van dit onderzoek wordt bepaald door:

- De Europese Algemene Verordening Gegevensbescherming 2016/679 van 27 april 2016, die van kracht is sinds 25 mei 2018 (dit is de AVG of GDPR);
- De Belgische Wet betreffende de bescherming van natuurlijke personen met betrekking tot de verwerking van persoonsgegevens van 30 juli 2018

De onderzoekers dienen zich te houden aan de generieke gedragscode voor de verwerking van persoonsgegevens van de UGent³.

Welke persoonsgegevens worden verzameld?

De volgende persoonsgegevens zullen worden verwerkt:

- Naam en voornaam, beroep, opleiding, werkervaring, e-mailadres

De volgende *bijzondere categorieën* van persoonsgegevens zullen worden verwerkt:

- Stemopnames van de deelnemer

De persoonsgegevens zullen verzameld worden met behulp van audioregistratie van interviews.

Waarom worden deze persoonsgegevens verzameld?

De vermelde persoonsgegevens worden verzameld om een grondige analyse van het interview mogelijk te maken. Uw beroep wordt gebruikt om het perspectief waaruit u vertrekt te verklaren. Uw e-mailadres wordt bewaard om contact met u op te kunnen nemen bij eventuele vragen achteraf.

Op basis van welke rechtsgrond worden de gegevens verwerkt?

Voor het verwerken van uw persoonsgegevens zal uw expliciete toestemming gevraagd worden. Dit gebeurt via het ondertekenen van een 'toestemmingsformulier'. Deze toestemming kan ten alle tijden worden ingetrokken door dit te melden aan de hoofdonderzoeker.

Wie heeft toegang tot mijn (persoons)gegevens?

Binnen de Universiteit Gent hebben de eerder vermelde onderzoekers toegang tot uw persoonsgegevens met als doel het analyseren van de data in kader van deze studie en de uiteindelijke evaluatie van dit masterproefonderzoek. Om de vertrouwelijkheid van uw

³ <https://www.ugent.be/nl/univgent/privacy/gedragscode-persoonsgegevens.htm>

(persoons)gegevens te garanderen, worden deze geanonimiseerd. Enkel deze geanonimiseerde persoonsgegevens worden bewaard.

Buiten de Universiteit Gent krijgen geen personen toegang tot uw gegevens.

Hergebruik van gegevens

De hier verzamelde onderzoeksgegevens kunnen ook nog nuttig zijn bij het beantwoorden van andere onderzoeksvragen. Daarom bestaat de mogelijkheid dat de onderzoeksgegevens worden hergebruikt op een later tijdstip voor ander onderzoek. Het hergebruiken van de onderzoeksdata kan zowel gebeuren binnen het eigen onderzoeksteam, als door externe onderzoekers binnen en buiten de Europese Unie. Hiertoe zullen de onderzoeksgegevens op een gecontroleerde wijze ter beschikking worden gesteld via een speciaal daarvoor bedoeld deelplatform voor onderzoeksdata. Hierbij worden alle nodige maatregelen genomen om de vertrouwelijkheid van uw persoonsgegevens te garanderen zoals wordt voorgeschreven in de UGent Generieke Gedragscode voor het omgaan met persoonsgegevens en vertrouwelijke informatie.

Welke rechten heeft u als deelnemer met betrekking tot uw persoonsgegevens?

In overeenstemming met de Europese en Belgische privacywetgeving⁴ wordt uw persoonlijke levenssfeer gerespecteerd. Zoals reeds aangegeven, kan u op elk gegeven moment uw toestemming intrekken en dit zonder opgave van reden. Dit betekent dat uw gegevens niet verder verwerkt zullen worden vanaf het moment van intrekking.

U heeft het recht op inzage van de gegevens die over u verzameld werden en u kan eveneens een kopie vragen, voor zover dit geen afbreuk doet aan de rechten en vrijheden van anderen, waaronder die van de Universiteit Gent. Elk onjuist gegeven over u kan op uw verzoek verbeterd worden. Bovendien heeft u recht op vergetelheid: dit betekent dat u, na het intrekken van uw toestemming, kan vragen om uw persoonsgegevens te laten verwijderen.

Om een van bovenstaande rechten uit te oefenen, kan u contact opnemen met de betrokken onderzoekers via michiel.debaere@ugent.be.

Heeft u een klacht?

Als u een klacht wil indienen over de manier waarop uw persoonsgegevens worden behandeld of als u vragen heeft met betrekking tot uw persoonsgegevens in het kader van

⁴ Dit zijn: de Europese Algemene Verordening Gegevensbescherming 2016/679 van 27 april 2016, die van kracht is sinds 25 mei 2018 (dit is de AVG of GDPR); de Belgische Wet betreffende de bescherming van natuurlijke personen met betrekking tot de verwerking van persoonsgegevens van 30 juli 2018; de Belgische wet van 22 augustus 2002 betreffende de rechten van de patiënt.

dit onderzoek, dan kan u contact opnemen met de functionaris voor gegevensbescherming van de Universiteit Gent via privacy@ugent.be of T 09 264 95 17.

U kan ook een klacht indienen bij de Gegevensbeschermingsautoriteit, Drukpersstraat 35, 1000 Brussel (e-mail: contact@apd-gba.be) en/of de Vlaamse Toezichtcommissie (e-mail: contact@toezichtscommissie.be)

LUIK 2 – TOESTEMMINGSFORMULIER

A. Toestemming m.b.t. deelname aan de studie

Gelieve het juiste bolletje aan te kruisen	Ja	Nee
Ik neem vrijwillig deel aan deze wetenschappelijke studie.		
Ik weet dat ik me op elk ogenblik uit de studie mag terugtrekken zonder een reden voor deze beslissing op te geven en zonder dat dit op enige wijze een invloed zal hebben op mijn verdere relatie met de onderzoeker.		
Ik begrijp dat het stopzetten van mijn deelname geen negatieve invloed heeft op mijn behandeling of ondersteuning.	☐	☐
Ik heb het informatieformulier gelezen en heb voldoende uitleg gekregen over de aard, het doel, de duur, en de voorziene effecten van de studie. Ik kreeg de gelegenheid om vragen te stellen en ik heb op al mijn vragen een bevredigend antwoord gekregen.		

B. Toestemming m.b.t. de verwerking van persoonsgegevens

Gelieve het juiste vakje aan te kruisen	Ja	Nee
Ik weet dat ik rechten heb om mijn privacy te vrijwaren (o.a. inzage, verbetering, verwijdering) en tot wie ik me moet richten om deze rechten uit te oefenen.		
Ik geef toestemming aan de onderzoekers om voor de doelstellingen van deze studie (persoons)gegevens van mij te verzamelen, verwerken, bewaren, analyseren en erover te rapporteren.	☐	☐

C. Toestemming m.b.t. het hergebruik en delen van data

Gelieve het juiste vakje aan te kruisen	Ja	Nee
Ik geef toestemming aan onderzoekers van de onderzoeksgroep om mijn gegevens te hergebruiken voor verder gelijkaardig wetenschappelijk onderzoek.	☐	☐

Naam deelnemer	Naam onderzoeker
Datum:	Datum:
Handtekening	Handtekening

Bijlage 3 – Checklist en bijhorende interpretatiekader

Checklist documenten analyse – Op basis van Merchie et al. (2016)							
Kenmerk	Subdimensie	Omschrijving	0 Afwezig	1 Impliciet Aanwezig	2 Expliciet Vermeld	3 Uitgebreid Besproken	X Nadruk op FML
Inhoudelijke focus	Algemene inzet van taal	Het document biedt algemene richtlijnen en tips over het gebruik van taal in de school.					
	Specifieke inzet van taal	Het document geeft concrete richtlijnen over hoe leerkrachten taal kunnen gebruiken en stimuleren binnen hun vakgebied.					
Didactische kennis	Leerinhoud en instructie	Het document geeft aanwijzingen over hoe leerkrachten leerinhouden en instructie kunnen aanpassen in diverse talige contexten.					
	Taalontwikkeling	Het document bevat richtlijnen of informatie over de taalontwikkeling en -verwerving van (meertalige) leerlingen.					
	Leerproces	Het document beschrijft hoe leerstrategieën kunnen worden ingezet voor taalontwikkeling én het leren van vakinhoud.					
	Klasmanagement	Het document biedt richtlijnen om een klasomgeving te creëren die het divers gebruik van taal ondersteunt.					
	Sociale en culturele context	Het document benoemt de culturele en sociale context van					

		leerlingen en hoe deze hun leren en sociale interacties beïnvloeden.					
Coherentie en evidence-based	Coherentie met de dagelijkse praktijk	Het document stemt professionalisering af op de bestaande klaspraktijken van leerkrachten.					
	Coherentie met de doelen van leerkrachten	Het document ondersteunt de persoonlijke ontwikkelingsdoelen van leerkrachten.					
	Coherentie met het ruimere schoolbeleid	Het document sluit aan bij de visie en strategische doelen van de school.					
	Wetenschappelijke onderbouwing	Het document stimuleert het gebruik van wetenschappelijke kennis en inzichten om de praktijk te onderbouwen.					
	Praktijkgerichtheid	Het document stimuleert de praktijkgerichte vertaling van wetenschappelijke inzichten.					
Eigenaarschap	Vraaggestuurd	Het document behandelt professionaliseringsvragen die 'bottom-up', vanuit de behoeften van de leerkrachten, ontstaan.					
	Aanbodgestuurd	Het document behandelt professionaliseringsvragen die 'top-down' worden bepaald, bijvoorbeeld vanuit actuele veranderingen in het onderwijslandschap.					

Duur	Kortdurende trajecten als opstap	Het document ziet kortdurende initiatieven als opstap voor langdurige trajecten binnen de leeromgeving.					
	Langdurige trajecten	Het document stimuleert langdurige trajecten (minstens 20 uur).					
	Permanente ondersteuning	Het document voorziet permanente ondersteuning om de inhouden van de activiteiten te integreren in de klaspraktijk, bijvoorbeeld aan de hand van coaching of vervolgactiviteiten.					
	Tijd en ruimte	Het document voorziet tijd en ruimte voor het schoolteam om deel te nemen aan professionalisering.					
Collectieve participatie en samenwerking	Deelname	Het document stimuleert het volledige schoolteam om actief deel te nemen aan professionalisering.					
	Samenwerking	Het document stimuleert het volledige schoolteam om actief samen te werken, elkaar feedback te bieden en onderling in interactie en overleg te gaan.					
School- of site-gebaseerdheid	Interne coaching in de klas	Het document stimuleert de onderlinge coaching van leerkrachten om nieuwe inzichten in de klaspraktijk te brengen.					

	Externe coaching in de klas	Het document stimuleert coaching van leerkrachten door professionals buiten het schoolteam om nieuwe inzichten in de klaspraktijk te brengen.					
Actief leren	Reflectie	Het document stimuleert leerkrachten om te reflecteren op hun eigen praktijken.					
	Observatie	Het document stimuleert onderlinge observatie bij leerkrachten met het oog op feedback en discussie.					
	Praktijkonderzoek	Het document stimuleert leerkrachten om praktijkonderzoek uit te voeren, met als doel het analyseren, onderzoeken of herontwerpen van hun lesinhouden en -praktijken.					
Kwaliteit opleider	Inhoudelijke kennis	Het document voorziet laagdrempelige begeleiding van een expert in taal.					
	Constructieve feedback	Het document voorziet de mogelijkheid om constructieve feedback te ontvangen van een expert in taal.					
	Inspirerend	Het document voorziet een expert in taal die het schoolteam inspireert en enthousiasmeert.					

Coderingshandleiding					
Kenmerk	0 – Afwezig	1 – Impliciet aanwezig	2 – Expliciet vermeld	3 – Uitgebreid besproken	X – Nadruk op FML
Algemene inzet van taal - Het document biedt algemene richtlijnen en tips over het gebruik van taal in de school.					
Criteria	Het document verwijst op geen enkele wijze naar het gebruik van taal op school.	Het document verwijst naar het gebruik van taal op school, zonder richtlijnen.	Het document benoemt duidelijk dat de school richtlijnen heeft over het gebruik van taal op school.	Het document bespreekt richtlijnen over het gebruik van taal op school en geeft concrete tips, uitgewerkte voorbeelden of een plan van aanpak.	Het document bespreekt (de aanwezigheid van) strategieën waarbij de thuistaal van leerlingen functioneel wordt ingezet binnen de school.
Voorbeeld	/	“Taal is belangrijk in alle vakken.”	“De school biedt algemene richtlijnen voor het stimuleren van taalontwikkeling bij alle leerlingen.”	“Het beleid bevat richtlijnen voor taalgebruik in schoolbrede communicatie. Leerlingen spreken tijdens de schooluren Nederlands.”	“Leerkrachten worden aangemoedigd om de thuistaal van leerlingen te gebruiken als ondersteuning voor de schooltaal.”
Specifieke inzet van taal - Het document geeft concrete richtlijnen over hoe leerkrachten taal kunnen gebruiken en stimuleren binnen hun vakgebied.					
Criteria	Het document verwijst op geen enkele wijze naar het gebruik van taal binnen verschillende vakgebieden.	Het document verwijst naar het gebruik van taal in lessen, zonder richtlijnen.	Het document benoemt duidelijk dat taal in alle vakken een plaats heeft.	Het document bespreekt strategieën of voorbeelden waarbij taal in alle vakken een centrale rol krijgt.	Het document bespreekt strategieën waarbij de thuistaal van leerlingen functioneel wordt ingezet binnen alle vakken.
Voorbeeld	/	“Leerkrachten besteden aandacht aan taal in hun vak.”	“Elke leerkracht besteedt aandacht aan vakspecifieke woordenschat.”	“In geschiedenislessen wordt gebruikgemaakt van begrippenlijsten en schema’s; in wiskunde wordt vakspecifieke taal	“Leerkrachten stimuleren leerlingen om hun thuistaal te gebruiken om complexe begrippen in biologie te begrijpen.”

				gekoppeld aan visuele representaties.”	
Leerinhoud en instructie - Het document geeft aanwijzingen over hoe leerkrachten leerinhouden en instructie kunnen aanpassen in diverse talige contexten.					
Criteria	Het document verwijst op geen enkele wijze naar differentiatie, aanpassing van instructie of omgaan met taaldiversiteit bij leerinhouden.	Het document benoemt het algemeen belang van duidelijke instructie of differentiatie, zonder link met taaldiversiteit.	Het document benoemt duidelijk dat instructie of leerinhouden worden aangepast voor leerlingen in diverse talige contexten.	Het document bespreekt strategieën of voorbeelden om instructie of leerinhouden systematisch af te stemmen op taaldiversiteit.	Het document bespreekt strategieën om de thuistaal van leerlingen te integreren binnen instructie of leerinhouden.
Voorbeeld	/	“Leerkrachten passen hun instructie aan de noden van de leerlingen aan.”	“Bij instructie wordt rekening gehouden met leerlingen die Nederlands als tweede taal leren.”	“Leerkrachten gebruiken scaffolding, visualisaties en vaktaalwoordenlijsten om de leerinhoud toegankelijk te maken voor meertalige leerlingen.”	“Leerlingen mogen hun thuistaal gebruiken om opdrachten te bespreken en daarna samen te vertalen naar het Nederlands.”
Taalontwikkeling - Het document bevat richtlijnen of informatie over de taalontwikkeling en -verwerving van (meertalige) leerlingen.					
Criteria	Het document verwijst op geen enkele wijze naar de taalontwikkeling van leerlingen.	Het document benoemt het belang van taalvaardigheid bij leerlingen.	Het document benoemt duidelijk verschillende fasen van taalontwikkeling of processen van taalverwerving.	Het document bespreekt strategieën om de taalontwikkeling van leerlingen te ondersteunen.	Het document bespreekt de taalontwikkeling bij meertalige leerlingen of bespreekt strategieën om de taalontwikkeling van meertalige leerlingen te ondersteunen.
Voorbeeld	/	“De school ondersteunt de	“De school houdt rekening met de	“De school voorziet lessen Nederlands voor	“De school erkent dat thuistaalontwikkeling de

		taalontwikkeling van alle leerlingen.”	verschillende fasen van taalontwikkeling.”	anderstalige leerlingen buiten de schooluren.”	schooltaalontwikkeling versterkt.”
Leerproces - Het document beschrijft hoe leerstrategieën kunnen worden ingezet voor taalontwikkeling én het leren van vakinhoud.					
Criteria	Het document verwijst op geen enkele wijze naar leerstrategieën of hun rol in taalontwikkeling of het leren van vakinhoud.	Het document benoemt het algemeen belang van leerstrategieën, zonder koppeling aan taalontwikkeling of het leren van vakinhoud.	Het document benoemt duidelijk dat leerstrategieën bijdragen aan taalontwikkeling en het leren van vakinhoud.	Het document bespreekt strategieën en voorbeelden die de taalontwikkeling en het leren van vakinhoud ondersteunen.	Het document bespreekt dat meertalige leerstrategieën (zoals translanguaging) worden ingezet om de taalontwikkeling en het leren van vakinhoud te versterken.
Voorbeeld	/	“De school moedigt leerlingen aan om leerstrategieën te gebruiken.”	“De school stimuleert leerlingen om leerstrategieën te gebruiken om hun taalontwikkeling te ondersteunen.”	“Leerkrachten trainen leerlingen in specifieke strategieën zoals woordclusters, contextanalyse en schema’s om zowel nieuwe begrippen als vakkennis te verwerken.”	“Leerlingen mogen hun thuistaal gebruiken om moeilijke begrippen te verduidelijken en die kennis daarna te koppelen aan de instructietaal.”
Klasmanagement - Het document biedt richtlijnen om een klasomgeving te creëren die het divers gebruik van taal ondersteunt.					
Criteria	Het document verwijst op geen enkele wijze naar klasmanagement in relatie tot taal.	Het document benoemt het belang van een positieve klasomgeving, zonder koppeling aan taal.	Het document benoemt duidelijk de aanwezigheid van richtlijnen voor klasmanagement met aandacht voor taaldiversiteit.	Het document bespreekt strategieën en voorbeelden om een klasomgeving te creëren die het divers gebruik van taal ondersteunt.	Het document bespreekt (de aanwezigheid van) richtlijnen om meertaligheid in de klas te verwelkomen.
Voorbeeld	/	“De school streeft naar een veilige klasomgeving.”	“Leerkrachten maken afspraken over taalgebruik in de klas.”	“Leerkrachten creëren een positieve taalcultuur via groepswork en taalsensitieve afspraken.”	“De school voorziet boeken in de taal van alle leerlingen.”

Sociale en culturele context - Het document benoemt de culturele en sociale context van leerlingen en hoe deze hun leren en sociale interacties beïnvloeden.					
Criteria	Het document verwijst op geen enkele wijze naar de sociale en culturele context van leerlingen.	Het document benoemt de culturele en sociale context van leerlingen.	Het document benoemt dat de culturele context van leerling hun leren beïnvloedt.	Het document bespreekt strategieën waarbij de culturele en sociale context van leerlingen systematisch wordt benut om te leren.	Het document bespreekt hoe de culturele en sociale context van meertalige leerlingen wordt meegenomen
Voorbeeld	/	“De school respecteert elke leerling, ongeacht zijn achtergrond.”	“De cultuur van leerlingen beïnvloedt de wijze waarop leerlingen leren.”	“De school organiseert projecten waarin leerlingen hun cultuur delen met klasgenoten en koppelt dit aan de leerdoelen van verschillende vakken.”	“Leerkrachten nemen de cultuur van al hun leerlingen mee in hun dagelijkse praktijken en geven aandacht aan de verschillende culturen in hun klas.”
Coherentie met de dagelijkse klaspraktijk - Het document stemt professionalisering af op de bestaande klaspraktijken van leerkrachten.					
Criteria	Het document verwijst op geen enkele wijze naar de dagelijkse klaspraktijk van leerkrachten.	Het document benoemt het belang van de dagelijkse klaspraktijk van leerkrachten in professionalisering.	Het document benoemt dat de professionalisering voortbouwt op de bestaande klaspraktijken of routines van leerkrachten.	Het document bespreekt gedetailleerd de uitwerking van professionalisering die aansluit bij de dagelijkse klaspraktijk van leerkrachten.	Het document bespreekt hoe de professionalisering concreet voortbouwt op de bestaande praktijken rond FML.
Voorbeeld	/	“Professionaliserings-initiatieven sluiten aan bij de werking van het team.”	“Het beleid vertrekt vanuit de bestaande instructie- en evaluatiepraktijken van leerkrachten.”	“Elke studiedag vertrekt vanuit klasobservaties en lopende lespraktijken.”	“Beleid bouwt verder op de translanguaging-strategieën die leerkrachten reeds toepassen in hun klaspraktijk.”
Coherentie met de doelen van leerkrachten - Het document ondersteunt de persoonlijke ontwikkelingsdoelen van leerkrachten.					
Criteria	Het document verwijst op geen	Het document benoemt een	Het document benoemt dat ondersteuning voor	Het document bespreekt hoe ontwikkelingsdoelen	Het document bespreekt hoe de ontwikkelingsdoelen

	enkele wijze naar de individuele ontwikkelingsdoelen van leerkrachten.	algemene ondersteuning van leerkrachten.	leerkrachten wordt afgestemd op hun persoonlijke doelen.	van leerkrachten systematisch worden verzameld en gekoppeld aan professionalisering.	van leerkrachten rond FML worden benut om professionalisering vorm te geven.
Voorbeeld	/	“Het beleid stimuleert de professionele groei van leerkrachten.”	“Elke leerkracht kan persoonlijke doelen opnemen in het professionaliseringsplan.”	“Leerkrachten bepalen hun professionaliseringsdoelen tijdens functioneringsgesprekken; deze worden gekoppeld aan een opleidingsplan.”	“Leerkrachten formuleren persoonlijke leerdoelen over hoe thuistaal kan worden ingezet in de klaspraktijk.”
Coherentie met het ruimere schoolbeleid - Het document sluit aan bij de visie en strategische doelen van de school.					
Criteria	Het document verwijst op geen enkele wijze naar het ruimere schoolbeleid.	Het document benoemt een consistentie met de visie en strategische doelen van de school.	Het document benoemt concreet dat het schooltaalbeleid wordt gekoppeld aan specifieke beleidsdomeinen.	Het document bespreekt de wijze waarop het schooltaalbeleid zich verhoudt tot het bredere schoolbeleid.	Het document bespreekt dat het schooltaalbeleid FML binnen de visie en strategische doelen van de school integreert.
Voorbeeld	/	“Het beleid is afgestemd op de visie van de school.”	“Het taalbeleid ondersteunt de realisatie van het GOK- en zorgbeleid.”	“Het taalbeleid is een integraal onderdeel van het strategisch plan, met koppeling aan diversiteit, zorg en kwaliteitsbeleid.”	“Het schooltaalbeleid koppelt FML aan de algemene visie op inclusief onderwijs.”
Wetenschappelijke onderbouwing - Het document stimuleert het gebruik van wetenschappelijke kennis en inzichten om de praktijk te onderbouwen.					
Criteria	Het document verwijst op geen enkele wijze naar wetenschap of onderzoek.	Het document benoemt een wetenschappelijke inzichten, zonder bron of specificatie.	Het document benoemt concrete wetenschappelijke kaders of auteurs.	Het document bespreekt de systematische inbedding van wetenschappelijke inzichten met meerdere	Het document bespreekt specifiek onderzoek rond FML en verwijst hierbij naar concrete bronnen en auteurs.

				bronnen en duidelijke onderbouwing.	
Voorbeeld	/	“Het beleid vertrekt vanuit onderwijskundige inzichten.”	“Het beleid verwijst naar inzichten van Cummings over meertaligheid.”	“De aanpak is gebaseerd op onderzoek van verschillende auteurs rond taalverwerving en meertaligheid.”	“Het beleid verwijst naar onderzoek over translanguaging en functioneel meertalig onderwijs.”
Praktijkgericht - Het document stimuleert de praktijkgerichte vertaling van wetenschappelijke inzichten.					
Criteria	Het document verwijst op geen enkele verwijzing naar toepasbaarheid van inzichten.	Het document benoemt het belang van bruikbaarheid.	Het document benoemt dat wetenschappelijke inzichten vertaald worden naar werkbare toepassingen.	Het document bespreekt uitgewerkte voorbeelden die wetenschappelijke inzichten vertalen naar de klaspraktijk.	Het document bespreekt uitgewerkte voorbeelden die wetenschappelijke inzichten rond FML vertalen naar de klaspraktijk.
Voorbeeld	/	“Het beleid streeft naar praktische toepasbaarheid.”	“Onderzoek wordt vertaald naar concrete lesmaterialen.”	“Het beleid vertaalt inzichten over taal naar concrete didactische strategieën per vak.”	“Wetenschappelijke inzichten over translanguaging worden omgezet in een handleiding voor klaspraktijk.”
Vraaggestuurd - Het document behandelt professionaliseringsvragen die ‘bottom-up’, vanuit de behoeften van de leerkrachten, ontstaan					
Criteria	Het document verwijst op geen enkele wijze naar inspraak of noden van leerkrachten.	Het document benoemt algemeen dat rekening gehouden wordt met de noden van leerkrachten.	Het document benoemt duidelijk dat professionalisering wordt afgestemd op vragen en behoeften van leerkrachten.	Het document bespreekt hoe de noden van leerkrachten systematisch verzameld worden en gekoppeld worden aan professionalisering.	Het document bespreekt hoe de noden van leerkrachten met betrekking tot FML gekoppeld worden aan professionalisering.
Voorbeeld	/	“We proberen zoveel mogelijk af te stemmen op de leerkrachten.”	“Leerkrachten kiezen zelf studiedagen of vormingen die ze relevant vinden.”	“Jaarlijks bevraagt de directie via een vragenlijst de noden van het team en	“Leerkrachten gaven aan meer te willen leren over translanguaging; dit werd

				koppelt dit aan een opleidingsplan.”	opgenomen in het professionaliseringsplan.”
Aanbodgestuurd - Het document behandelt professionaliseringsvragen die ‘top-down’ worden bepaald, bijvoorbeeld vanuit actuele veranderingen in het onderwijslandschap.					
Criteria	Het document verwijst op geen enkele wijze naar externe of beleidsmatige sturing.	Het document benoemt algemeen de externe verwachtingen of beleidslijnen.	Het document benoemt duidelijk dat professionalisering voortkomt uit ‘top-down’ beslissingen of externe veranderingen.	Het document bespreekt hoe externe sturing systematisch vertaald wordt naar professionalisering met concrete acties.	Het document bespreekt hoe externe verwachtingen om met FML aan de slag te gaan vertaald worden naar professionalisering.
Voorbeeld	/	“We volgen de richtlijnen van het beleid.”	“De studiedag werd georganiseerd naar aanleiding van de nieuwe eindtermen.”	“Naar aanleiding van de inspectieverslagen organiseert de school een traject rond taalbeleid.”	“De school volgt het koepelbeleid dat inzet op functioneel meertalig onderwijs en organiseert daarrond vorming.”
Kortdurende trajecten als opstap - Het document ziet kortdurende initiatieven als opstap voor langdurige trajecten binnen de leeromgeving.					
Criteria	Het document verwijst op geen enkele wijze naar kortdurende trajecten.	Het document benoemt kortdurende trajecten, maar koppelt deze niet aan langdurige trajecten.	Het document benoemt dat kortdurende trajecten de opstap vormen naar langdurige trajecten.	Het document bespreekt nauwgezet hoe kortdurende trajecten systematisch gekoppeld zijn aan langdurige trajecten.	Het document bespreekt dat kortdurende trajecten rond FML de aanzet vormen tot langdurige trajecten.
Voorbeeld	/	“De school organiseert af en toe een workshop rond taal in de klas.”	“Een studiedag dient als voorbereiding op een meerdaags traject rond taal in de klas.”	“Na elke nascholing volgt een teamoverleg waarin het langdurige traject wordt vormgegeven.”	“Een workshop translanguaging vormt de start van een langdurig professionaliseringstraject.”
Langdurige trajecten - Het document stimuleert langdurige trajecten (minstens 20 uur).					
Criteria	Het document verwijst op geen enkele wijze naar	Het document benoemt langdurige	Het document benoemt langdurige trajecten met	Het document bespreekt gedetailleerd de inhoud,	Het document bespreekt gedetailleerd de inhoud, fasering en duur van

	langdurige trajecten.	trajecten, zonder duidelijke uitwerking.	bijkomende informatie zoals duur of aantal uren.	fasering en duur van langdurige trajecten.	langdurige trajecten gericht op FML.
Voorbeeld	/	“De school streeft naar duurzame professionalisering.”	“Het traject omvat minstens 20 uur professionalisering.”	“Het beleid voorziet een jaartraject over taal in de klas met maandelijkse sessies, samen goed voor 30 uur professionalisering.”	“Het schoolteam volgt een jaartraject rond functioneel meertalig onderwijs.”
Permanente ondersteuning - Het document voorziet permanente ondersteuning om de inhoud van de activiteiten te integreren in de klaspraktijk, bijvoorbeeld aan de hand van coaching of vervolgactiviteiten.					
Criteria	Het document verwijst op geen enkele wijze naar permanente ondersteuning of opvolging.	Het document benoemt algemeen ondersteuning of opvolging, zonder concreet plan.	Het document benoemt permanente ondersteuning vorm krijgt.	Het document bespreekt gedetailleerd hoe permanente ondersteuning wordt georganiseerd en gewaarborgd.	Het document bespreekt hoe leerkrachten permanent ondersteund worden om FML in hun klaspraktijk te integreren.
Voorbeeld	/	“De school wil professionalisering verankeren in de klaspraktijk.”	“Na de studiedagen wordt verdere ondersteuning voorzien via coaching.”	“Het beleid voorziet tweejaarlijkse opvolgssessies en klasbezoeken om de professionalisering te verankeren.”	“Leerkrachten krijgen permanente coaching in het toepassen van translanguaging.”
Tijd en ruimte - Het document voorziet tijd en ruimte voor het schoolteam om deel te nemen aan professionalisering.					
Criteria	Het document verwijst op geen enkele wijze naar tijd of ruimte voor professionalisering	Het document benoemt de mogelijkheid om deel te nemen aan professionalisering	Het document benoemt dat tijd en ruimte worden vrijgemaakt voor professionalisering.	Het document bespreekt de wijze waarop tijd en ruimte structureel ingebouwd worden voor professionalisering.	Het document bespreekt dat tijd en ruimte worden vrijgemaakt om aan professionalisering rond FML deel te nemen.

Voorbeeld	/	“De schoolteamleden krijgen de kans om deel te nemen aan professionalisering.”	“De school voorziet twee pedagogische studiedagen per jaar.”	“Elke week is er een vast overlegmoment van 2 uur voor gezamenlijke professionalisering.”	“Er wordt maandelijks tijd voorzien voor een leergroep rond functioneel meertalig onderwijs.”
Deelname - Het document stimuleert het volledige schoolteam om actief deel te nemen aan professionalisering.					
Criteria	Het document verwijst op geen enkele wijze naar collectieve deelname.	Het document benoemt dat professionalisering voor alle teamleden toegankelijk is.	Het document benoemt duidelijk dat het ruimere schoolteam aan professionalisering deelneemt.	Het document bespreekt hoe collectieve deelname aan professionalisering systematisch wordt georganiseerd en opgevolgd.	Het document bespreekt expliciet dat de collectieve deelname gericht is op de implementatie van FML.
Voorbeeld	/	“Alle leerkrachten krijgen de kans om deel te nemen.”	“Het hele schoolteam volgt een opleiding rond taalbeleid.”	“Het beleid voorziet verplichte studiedagen voor alle leerkrachten en opvolging via teamvergaderingen.”	“Het volledige schoolteam neemt deel aan een leergemeenschap rond functioneel meertalig onderwijs.”
Samenwerking - Het document stimuleert het volledige schoolteam om actief samen te werken, elkaar feedback te bieden en onderling in interactie en overleg te gaan.					
Criteria	Het document verwijst op geen enkele wijze naar samenwerking ter professionalisering	Het document benoemt samenwerking, zonder link naar professionalisering	Het document benoemt concreet dat samenwerking tussen leerkrachten deel uitmaakt van professionalisering.	Het document bespreekt hoe samenwerking systematisch georganiseerd en verankerd wordt ter professionalisering.	Het document bespreekt concreet hoe samenwerking in kader van FML wordt georganiseerd ter professionalisering.
Voorbeeld	/	“De school hecht belang aan samenwerking in het team.”	“Leerkrachten werken samen om hun kennis over begrijpend lezen te versterken.”	“Leerkrachten vormen intervisiegroepen om ervaringen met taal te delen.”	“Het beleid voorziet vakoverschrijdende werkgroepen waarin leerkrachten samen FML-strategieën ontwikkelen en uitproberen.”

Interne coaching in de klas - Het document stimuleert de onderlinge coaching van leerkrachten om nieuwe inzichten in de klaspraktijk te brengen.					
Criteria	Het document verwijst op geen enkele wijze naar onderlinge coaching tussen leerkrachten.	Het document benoemt kennisdeling tussen leerkrachten, zonder specifieke aandacht voor coaching.	Het document benoemt onderlinge coaching tussen leerkrachten als manier om nieuwe inzichten in de klas te brengen.	Het document bespreekt een uitgewerkt model voor onderlinge coaching, zoals co-teaching, teamteaching of peer-observatie.	Het document bespreekt concrete strategieën voor onderlinge coaching die zich richten op de implementatie van FML.
Voorbeeld	/	"Leerkrachten leren van elkaar door ervaringen te delen."	"Leerkrachten observeren elkaars lessen en geven feedback om nieuwe methodes uit te proberen."	"Het beleid voorziet structurele peer-coaching waarbij leerkrachten elkaar observeren, feedback geven en samen lessen ontwikkelen."	"Leerkrachten coachen elkaar in het toepassen van translanguaging en delen hun ervaringen in interviews."
Externe coaching in de klas - Het document stimuleert coaching van leerkrachten door professionals buiten het schoolteam om nieuwe inzichten in de klaspraktijk te brengen.					
Criteria	Het document verwijst op geen enkele wijze naar externe partners om leerkrachten te begeleiden.	Het document benoemt samenwerking met externe partijen, zonder verband met coaching in de klas.	Het document benoemt samenwerking met externe partijen om leerkrachten te coachen in hun klaspraktijk.	Het document bespreekt een uitgewerkt model waarin externe partijen worden ingezet om coaching in de klas te realiseren.	Het document bespreekt expliciet de rol van externe coaching in de implementatie van FML in de klaspraktijk van leerkrachten.
Voorbeeld	/	"De school werkt samen met externe partners voor professionalisering."	"Een pedagogisch begeleider observeert lessen en bespreekt verbeterpunten met de leerkracht."	"Externe experts begeleiden een jaartraject waarin ze lessen observeren, coaching geven en interviews leiden."	"Een expert meertalig onderwijs coacht leerkrachten in het inzetten van translanguaging tijdens vaklessen."
Reflectie - Het document stimuleert leerkrachten om te reflecteren op hun eigen praktijken.					

Criteria	Het document verwijst op geen enkele wijze naar reflectie door leerkrachten.	Het document benoemt het belang van reflectie door leerkrachten, zonder koppeling met hun eigen klaspraktijken.	Het document benoemt het belang van reflectie door leerkrachten en koppelt dit expliciet met hun klaspraktijk.	Het document bespreekt een systematisch ingebouwd proces van reflectie door leerkrachten op hun eigen klaspraktijk.	Het document bespreekt hoe reflectie door leerkrachten inzet op het versterken van de implementatie en integratie van FML in hun klaspraktijk.
Voorbeeld	/	“Leerkrachten worden aangemoedigd om te reflecteren.”	“Leerkrachten reflecteren na elke nascholing op hun klaspraktijk.”	“Elke maand vullen leerkrachten een reflectietool in die tijdens teamvergaderingen besproken wordt.”	“Leerkrachten reflecteren over hoe ze thuistaal in hun lessen inzetten en wat dit oplevert voor leerlingen.”
Observatie - Het document stimuleert onderlinge observatie bij leerkrachten met het oog op feedback en discussie.					
Criteria	Het document verwijst op geen enkele wijze naar observatie of feedback door leerkrachten onderling.	Het document benoemt het algemeen belang van samenwerken en leren van elkaar, zonder koppeling met observaties.	Het document benoemt concreet het belang van observatie en koppelt dit aan feedback.	Het document bespreekt een uitgewerkt model om onderlinge observatie door leerkrachten te realiseren, met instrumenten of vaste procedures.	Het document bespreekt de rol van onderlinge observaties die zich richten op de implementatie van FML en hoe dit systematisch wordt gerealiseerd.
Voorbeeld	/	“Leerkrachten leren van elkaar door hun ervaringen te delen.”	“Leerkrachten observeren elkaars lessen en bespreken hun bevindingen.”	“Elke leerkracht observeert per semester twee collega's, waarna een feedback- en discussiemoment volgt tijdens teamoverleg.”	“Tijdens observaties letten leerkrachten specifiek op hoe translanguaging wordt toegepast en bespreken dit in interviews.”
Praktijkonderzoek - Het document stimuleert leerkrachten om praktijkonderzoek uit te voeren, met als doel het analyseren, onderzoeken of herontwerpen van hun lesinhouden en -praktijken.					
Criteria	Het document verwijst op geen enkele wijze naar	Het document benoemt vernieuwing of verbetering, zonder	Het document benoemt praktijkonderzoek als onderdeel van	Het document bespreekt concrete strategieën om aan praktijkonderzoek te	Het document bespreekt de rol van praktijkonderzoek om de implementatie en

	het systematisch onderzoeken van de eigen klaspraktijk.	praktijkonderzoek expliciet te benoemen.	professionalisering of kwaliteitszorg.	doen, met ingebouwde methodieken, fasen of begeleiding.	integratie van FML te versterken.
Voorbeeld	/	“De school moedigt leerkrachten aan hun lessen regelmatig te verbeteren.”	“Leerkrachten voeren kleinschalig onderzoek uit naar hun eigen lespraktijk.”	“Het beleid voorziet actieonderzoek waarbij leerkrachten hun lessen analyseren, nieuwe strategieën uitproberen en de effecten evalueren.”	“Leerkrachten onderzoeken hoe het gebruik van thuistaal bij groepswerk bijdraagt aan beter begrip van vakinhouden.”
Inhoudelijke kennis - Het document voorziet laagdrempelige begeleiding van een expert in taal.					
Criteria	Het document verwijst op geen enkele wijze naar begeleiding door een taalexpert.	Het document benoemt het belang van expertise, zonder concrete verwijzing naar begeleiding.	Het document benoemt dat begeleiding voorzien wordt door een taalexpert.	Het document bespreekt de systematische en laagdrempelige begeleiding door een taalexpert.	Het document bespreekt de begeleidende rol van een expert in FML.
Voorbeeld	/	“De school vindt inhoudelijke expertise belangrijk.”	“Een expert ondersteunt het schoolteam met taalkundige kennis.”	“Een taalexpert begeleidt het team maandelijks en is laagdrempelig aanspreekbaar voor vragen.”	“De expert in meertalig onderwijs ondersteunt leerkrachten bij het implementeren van translanguaging.”
Constructieve feedback - Het document voorziet de mogelijkheid om constructieve feedback te ontvangen van een expert in taal.					
Criteria	Het document verwijst op geen enkele wijze naar feedback door een expert.	Het document benoemt de rol van feedback, maar koppelt dit niet aan een expert.	Het document benoemt dat een expert constructieve feedback voorziet voor leerkrachten.	Het document bespreekt een uitgewerkte feedbackstructuur door een taalexpert.	Het document bespreekt hoe een taalexpert constructieve feedback voorziet op de implementatie van FML.
Voorbeeld	/	“Leerkrachten krijgen feedback over hun werking.”	“Een expert observeert lessen en geeft constructieve feedback.”	“De expert voorziet feedbackrondes na elke observatie en koppelt dit	“De expert geeft feedback over hoe leerkrachten de

				terug in een opvolggesprek.”	thuis taal inzetten in de klas.”
Inspirerend - Het document voorziet een expert in taal die het schoolteam inspireert en enthousiasmeert.					
Criteria	Het document verwijst op geen enkele wijze naar inspiratie of motivatie door een taalexpert.	Het document benoemt het belang van motivatie en inspiratie, maar koppelt dit niet aan een taalexpert.	Het document benoemt dat een taalexpert het schoolteam inspireert en motiveert.	Het document bespreekt hoe de taalexpert het schoolteam systematisch inspireert.	Het document bespreekt hoe de taalexpert het schoolteam inspireert en motiveert om FML in hun klaspraktijk te integreren.
Voorbeeld	/	“De school streeft ernaar leerkrachten te enthousiasmeren.”	“De taalexpert brengt inspirerende voorbeelden aan het team.”	“De expert organiseert inspirerende workshops en deelt succesverhalen die het team motiveren.”	“De expert enthousiasmeert leerkrachten door inspirerende voorbeelden van functioneel meertalig onderwijs te tonen.”

Bijlage 4 – Codebomen

Originele codeboom

Effectieve kenmerken van professionaliseringsinitiatieven
Inhoudelijke focus op FML
Pedagogische kennis over FML
Coherentie en evidence-based
Eigenaarschap
Duur
Collectieve participatie en samenwerking
Schoolgebaseerdheid
Actief leren
Kwaliteit opleider
Kenmerken van functioneel meertalig onderwijs
Thuis taal als opstap voor taalverwerving
Thuis taal als opstap voor verwerving vakinhouden
Thuis taal als culturele en sociale praktijk

Tussentijdse codeboom

Effectieve kenmerken van professionaliseringsinitiatieven
Nood aan professionalisering
Inhoudelijke focus op FML
Pedagogische kennis over FML
Coherentie en evidence-based
Eigenaarschap
Duur
Collectieve participatie en samenwerking
Schoolgebaseerdheid
Actief leren
Kwaliteit opleider
Kenmerken van functioneel meertalig onderwijs
Thuis taal als opstap voor taalverwerving
Thuis taal als opstap voor verwerving vakinhouden
Thuis taal als culturele en sociale praktijk
Houding tegenover meertaligheid
Implementatie van functioneel meertalig onderwijs
Integratie van FML in het taalbeleid
Geïntegreerde aanpak
Belemmeringen
Kloof tussen beleid en praktijk
Realisatie van beleid in praktijk
Nodige ondersteuning om FML te implementeren
Schoolcontext
Visie van de school
Onderwijsaanbod van de school
Kenmerken schoolteam
Leerlingkenmerken
Ouderbetrokkenheid
Invloed van de overheid
Resultaten Vlaamse toetsen

Modernisering secundair onderwijs
Wettelijke verankering Nederlands als instructietaal
Leerplannen
Referentiekader Onderwijskwaliteit

Finale codeboom

Effectieve kenmerken van professionaliseringsinitiatieven
Inhoudelijke focus op FML
Pedagogische kennis over FML
Coherentie en evidence-based
Eigenaarschap
Duur
Collectieve participatie en samenwerking
Schoolgebaseerdheid
Actief leren
Kwaliteit opleider
Kenmerken van functioneel meertalig onderwijs
Thuis taal als opstap voor taalverwerving
Thuis taal als opstap voor verwerving vakinhouden
Thuis taal als culturele en sociale praktijk
Houding tegenover meertaligheid
Implementatie van functioneel meertalig onderwijs
Integratie van FML in het taalbeleid
Geïntegreerde aanpak
Belemmeringen
Kloof tussen beleid en praktijk
Realisatie van beleid in praktijk
Nodige ondersteuning om FML te implementeren
Schoolcontext
Visie van de school
Onderwijsaanbod van de school
Kenmerken schoolteam
Leerlingkenmerken
Ouderbetrokkenheid

Bijlage 5 – Verticale analyses

Verticale analyses van de schooldocumenten

School 1

Effectieve kenmerken van PI

School 1 heeft een visie op professionalisering die vertrekt vanuit enkele duidelijke uitgangspunten zoals collectief leren, onderzoekend leren, werkplekleren... Aan de hand van deze focus, probeert de school een krachtige leeromgeving voor leerkrachten te realiseren. Om dit te ondersteunen wordt ook het verband met het ruimere schoolbeleid gelegd, specifiek speelt de visie van de school hierin een rol en wordt beschreven dat deze ook geldt voor de leerkrachten. Hierdoor blijkt wederom een geïntegreerde aanpak in de school aanwezig te zijn. Dit vertaalt zich ook naar het verband tussen professionalisering en het taalbeleid. Zo probeert de school leerkrachten te motiveren om zich te professionaliseren om op meertaligheid in te zetten.

De school stimuleert het delen van kennis en expertise onder leerkrachten. Hierin spelen professionele leergemeenschappen en de vakgroepen een belangrijke rol. Een kernteam zet in op interne professionalisering met een focus op taal. Zij vormen als expertisecentrum een aanspreekpunt voor de school, bieden vormingen en terugkoppeling binnen het team en denken beleidsmatig na over de implementatie van het taalbeleid. Naast deze interne professionalisering, worden leerkrachten ook gestimuleerd om nascholingen te volgen. Er worden in de documenten verschillende initiatieven geïdentificeerd die inzetten op taal en meertaligheid. Deze worden aangeboden door professionals en in samenwerking met organisaties zoals het CTO en het hoger onderwijs. Op deze manier garandeert de school dat nieuwe kennis extern wordt ingebracht in de school, maar ook dat de reeds aanwezige kennis wordt gemobiliseerd en verankerd binnen de school.

Om het professionaliseringsplan relevant te houden, worden regelmatig bevestigingen gedaan bij leerkrachten over hun noden. In combinatie met inzichten uit externe resultaten en analyses zoals TALIS en vereisten vanuit het Referentiekader Onderwijskwaliteit en het pedagogisch project van de scholengemeenschap, identificeert de school thema's waarin het schoolteam zich moet professionaliseren. Dankzij de bovenschoolse samenwerkingsverbanden is het voor de school ook eenvoudiger om deze professionalisering te realiseren.

School 1 definieert meermaals meertaligheid en successieve taalverwerving. Dit wijst op het creëren van een gemeenschappelijke taal binnen de school en het vermeiden van misverstanden wanneer over deze begrippen wordt gesproken. Naast de definiëring van enkele centrale begrippen worden ook cijfers over meertaligheid in het Vlaamse onderwijs besproken.

Deze cijfers, hoewel relevant, dateren uit 2016 en zijn enigszins verouderd. Desondanks tonen ze een maatschappelijke evolutie waarmee het onderwijs geconfronteerd wordt. Ook misconcepties over meertaligheid worden besproken en weerlegd: het taalbad-model wordt ontkracht wegens een gebrek aan empirisch bewijs en resultaten uit PISA-onderzoek worden aangewend om de focus op het Nederlands te weerleggen. De kritische blik op deze kenmerken van het Vlaamse onderwijs lijkt een openheid te insinueren voor een aanpak die vanuit meertaligheid vertrekt, mits enige randvoorwaarden.

Inzichten over factoren die de leerprestaties van leerlingen beïnvloeden worden ook in de documenten geïntegreerd. Hierbij ligt de focus op SES en de thuistaal. De integratie van deze inzichten wijst op een motivatie om hiermee aan de slag te gaan.

Ook inzichten over taalverwerving vinden hun plek binnen verschillende documenten gerelateerd aan professionalisering. Dit wijst op een nood aan professionalisering gerelateerd aan dit onderwerp. In de documenten is een duidelijk verschil tussen de algemene taalverwerving en de taalverwerving in een tweede taal te vinden, waarbij een visie op taal als contextueel, dynamisch en kapitaal om te leren wordt gehanteerd. De school is zich bewust van de meerwaarde van het benutten van de thuistaal, maar kent ook de valkuilen. Dit wordt vertaald naar het taalbeleid.

De school gaat aan slag met wetenschappelijke inzichten over verschillende onderwerpen. Deze wetenschappelijke basis vertaalt zich in een kritische houding tegenover kenmerken van het Vlaamse onderwijs, zoals het taalbad, maar ook tegenover een meertalige aanpak. Deze kritische houding in combinatie met inzichten over taalverwerving leiden tot een beschrijving van methoden om meertaligheid te benutten met een bewustzijn van mogelijke valkuilen. Hier speelt de school met professionalisering gericht op in.

[Kenmerken en implementatie van FML](#)

School 1 kadert hun taalbeleid in een visie waarbij het volgen van het natuurlijke leerproces van leerlingen aan de basis ligt. Daarbij is een gedeeld visie belangrijk. Het Nederlands blijft binnen de school de belangrijkste didactische taal, maar de meertaligheid van de leerlingen vindt ook een plek in klas. Het taalbeleid heeft een duidelijk doel, namelijk het erkennen van de identiteit en cultuur van alle leerlingen. Dit uit zich in doelen gericht op de waardering van identiteit, cultuur en thuistaal. Identiteit en welbevinden van leerlingen zijn een centrale focus binnen het taalbeleid, aangezien deze het leren van leerlingen versterken. Dit geldt zowel voor vakinhouden als voor taalvaardigheden. Dit getuigt van een positieve attitude tegenover thuistalen en diversiteit binnen de school.

Daarnaast zijn er ook doelen die inzetten op kennis, vaardigheden en attitudes van leerlingen. Op het vlak van vaardigheden en kennis worden enerzijds doelen gesteld gericht op

taal, waaruit een duidelijke taalgericht focus aanwezig blijkt te zijn. Anderzijds worden doelen gesteld gericht op vaardigheden en kennis op andere domeinen. Deze doelen vertrekken expliciet vanuit het talenbeleid of taal, waardoor het belang van taal in schoolse prestaties en de persoonlijke ontwikkeling wordt aangebracht. Taalattitudes vormen het focuspunt van doelen gericht op attitudes van leerlingen. De school zet hierbij in op de meertalige attitude van haar leerlingen, wat de eigen attitude van de school op meertaligheid weerspiegelt. Dit doen ze aan de hand van talensensibilisering.

Het laatste doel van het taalbeleid richt zich op de professionalisering van leerkrachten. Enerzijds wordt ingezet op de kennis over taal aan de hand van talensensibilisering. Anderzijds wordt ingezet op het verbeteren van het taalonderwijs in samenwerking met taalspecialisten. Op deze manier worden leerkrachten geprofessionaliseerd in hun vaardigheden in taalonderwijs.

Het taalbeleid van de school benoemt het screenen van de onderwijstaal. De screening vindt plaats wanneer een leerling begint in het voltijds secundair onderwijs, met uitzondering van de OKAN-klassen. Deze screening heeft een specifiek doel: gerichte ondersteuning op maat van de noden van leerlingen bieden aan de hand van remediëring. Een sterke focus op de Nederlandse taalvaardigheid is hier centraal. Er wordt echter geen ondersteuning voorzien in de taalvaardigheid in de thuistaal, wat de eerder besproken attitude tegenover meertaligheid lijkt tegen te spreken.

Het taalbeleid wordt in verband gebracht met de schoolvisie en andere vormen van schoolbeleid, zoals het diversiteitsbeleid en zorgbeleid. Differentiatie wordt centraal geplaatst om tegemoet te komen aan de diversiteit aan taalniveaus in klas. Bovendien wordt het taalbeleid gezien als deel van de kwaliteitszorg van de school. Ten slotte worden in het taalbeleid verschillende pedagogisch-didactische maatregelen aangebracht, waardoor ook de verbinding met pedagogisch-didactisch beleid kan worden gemaakt. Hieruit kan een geïntegreerde werking afgeleid worden die vanuit verschillende invalshoeken inspeelt op de taaldiversiteit in de school.

Een kernteam evalueert het taalbeleid aan de hand van data. Dit wijst op een geïnformeerde evaluatie uit verschillende perspectieven. De school stuurde in het verleden het taalbeleid al bij, wat aantoonde dat de school reeds actief nadacht over hun taalbeleid. Zo werd een werkgroep meertaligheid opgericht. Ook de evolutie naar een taalbeleid dat inzet op het benutten van meertaligheid wordt beschreven, waaruit blijkt dat de school actief nadenkt over een taalbeleid waarin meertaligheid geïntegreerd wordt en de realisatie hiervan als een langdurig project ziet.

Het taalbeleid van de school schrijft enkele vakspecifieke acties en methodieken naar voren, zoals het gebruik van meertalige bronnen in de lessen geschiedenis. Hieruit blijkt dat de school aandacht heeft voor meertaligheid in alle vakken. Naast de vakspecifieke acties, worden ook algemeen acties en methodieken voorgeschreven die in alle lessen toepasbaar zijn. Hierbij

wordt de link gelegd met de leerplannen. De school wil het gebruik van thuistalen in de klas stimuleren en voorziet hiervoor gerichte tips voor leerkrachten, waardoor leerkrachten geprofessionaliseerd worden om met meertaligheid aan de slag te gaan. Het Nederlands wordt echter niet verwaarloosd. De school blijft door het gebruik van thuistalen ook inzetten op de Nederlandse taalontwikkeling. Ze schrijven het gebruik van woordenlijsten of woordenboeken voor, zetten in op schrijf- en leesvaardigheden en taalstimulerend lesgeven, bijvoorbeeld door het aanleren van taalleerstrategieën. Hieruit blijkt dat de school een geïntegreerde aanpak hanteert waarbij de thuistaal benut wordt om taal- en vakkennis aan te brengen. Ook buiten de les waardeert de school thuistalen en wordt communicatie in de thuistaal toegelaten onder voorwaarde dat er geen kliekjesvorming ontstaat. Ten slotte organiseert de school ook verschillende schoolbrede initiatieven die de thuistaal omarmen: een thuistalendag, talenposters, een buddysysteem en de integratie van anderstalige boeken in de schoolbibliotheek.

In het taalbeleid wordt meermaals een expliciete link gelegd met functioneel meertalig onderwijs, waardoor de school zich duidelijk bewust lijkt van deze methodiek. Dit bevestigt opnieuw de geïntegreerde aanpak van de school waarin thuistalen een plek krijgen als kapitaal om te leren.

[Schoolcontext](#)

De school schuift in hun documenten een duidelijke schoolvisie naar voor waarin maximale leerwinst, graag naar school gaan en een traject op maat voor elke leerlingen centraal staan. Deze schoolvisie wordt verbonden met de organisatie, beleid en professionalisering en oefent op deze manier een aanzienlijke invloed uit op de school. De visie van het onderwijsnet, in dit geval het GO!, speelt een invloedrijke rol in het (taal)beleid van de school. De school wordt door het net gestimuleerd en ondersteund om met meertaligheid aan de slag te gaan in hun taalbeleid en functioneel meertalig onderwijs in de klaspraktijk te realiseren.

De integratie van kenmerken van de leerlingpopulatie en het schoolteam in verschillende schooldocument wijst op een bewust zijn over diversiteit en de meertaligheid op de school. Daarnaast geeft dit ook aan dat de school hier een nood in professionalisering ziet, aangezien deze kenmerken vooral worden opgenomen in document gerelateerd aan professionalisering.

Ouderbetrokkenheid krijgt een expliciete plek in de schooldocumenten en in het taalbeleid. Enerzijds komt communicatie met alle ouders aan bod, anderzijds wordt ook de ondersteunende rol van de school in communicatie met anderstalige ouders besproken. Een paradox is aanwezig in de ondersteuning van anderstalige ouders: de school reikt tools aan voor leerkrachten om een ondersteunende rol in te kunnen nemen, maar verwacht dat ouders een tolk te voorzien voor oudergesprekken. In het kader van tweedetaalverwerving is deze paradox ook terug te vinden: enerzijds erkent de school het belang van sterke taalvaardigheden en oefenkansen in de

moedertaal om Nederlands te leren, anderzijds benadrukt de school dat ouders ook aan de slag moeten met het Nederlands.

De schoolcontext wordt in de schooldocumenten van School 1 expliciet meegenomen. De invloed van het onderwijsnet op de visie op meertaligheid van de school is niet te ontkennen. Daarnaast brengen kenmerken van de leerlingenpopulatie een nood om met (talige) diversiteit aan de slag te gaan in beeld. Professionalisering van leerkrachten om meertaligheid in hun klaspraktijk te benutten speelt in de school een duidelijke rol. Tenslotte blijkt dat de school al inzet op ouderbetrokkenheid en ondersteuning van ouders in het stimuleren van de taalontwikkeling van hun kind. Hierbij hanteert de school een aanpak die de meerwaarde van de thuistaal erkent en tegelijk nadruk legt op oefenkansen voor het Nederlands.

[Invloed van de overheid](#)

School 1 heeft in haar schooldocumenten aandacht voor de wettelijke verankering van het Nederlands als instructietaal. Desondanks gaat de school wel actief aan de slag met meertaligheid. Dit wordt gekaderd vanuit het behalen van de leerplannen voor het secundair onderwijs. Ook de modernisering van het secundair onderwijs krijgt binnen de schooldocumenten een plaats. Zo omschrijft de school hoe ze voor Basisvorming aan de slag gaan met een overkoepelend luik en compuseigen specifiek gedeelte.

Dit maakt duidelijk dat de Vlaamse overheid de organisatie, het schoolbeleid en de onderwijspraktijk van de school beïnvloedt, zowel door recente ontwikkelingen zoals de modernisering van het secundair onderwijs en de Vlaamse eindtermen, als bestendige wetgeving.

School 2

Effectieve kenmerken van PI

Het professionaliseringsplan van School 2 omschrijft naast het motiveren, inspireren en optimaliseren van de teamgeest en professionaliteit ook een doel die zich richt op het creëren van taalkrachtige leeromgevingen in alle lessen. Het belang dat de school aan taal hecht is duidelijk, ook binnen professionalisering. Daarbovenop wordt dit belang in alle vakken erkent en vormt professionalisering van alle leerkrachten om met taal in hun les aan de slag te gaan dus een kernpunt van het professionaliseringsplan. Aan de hand van vragenlijsten gaat de school professionaliseringsnoden van leerkrachten dan ook in kaart brengen. Dit vormt de basis om prioriteiten in professionalisering op te stellen.

Externe professionalisering met het oog op meertaligheid vindt beperkt plaats. Sommige leerkrachten krijgen ondersteuning van externe organisatie in het ontwikkelen van materialen, maar dit blijft eerder beperkt. De school legt meer nadruk op interne professionalisering. Een taalteam stelt ontwikkelt bijvoorbeeld een kijkwijzer voor een losopbouw rond lezen, maar eveneens worden lesobservaties gericht op taalstimulerend lesgeven gestimuleerd. De Nodo+ coaching vormt binnen de school een centrale methodiek om leerkrachten te professionaliseren in taalkrchtig lesgeven.

Vanuit deze methodiek worden leerkrachten ondersteund door collega's om met taal aan de slag te gaan, daarin kan meertaligheid een plek krijgen. Ondanks de waarderende visie van de school tegenover meertaligheid, blijft het echter onduidelijk in welke mate dit initiatief inzet op meertaligheid en in welke mate leerkrachten dus actief geprofessionaliseerd worden in het gebruiken van de meertaligheid in hun klas als leerkapitaal.

Wetenschappelijke inzichten worden in de schooldocumenten van School 2 geïntegreerd. De school biedt een duidelijke definiëring van diversiteit, waarin ook verschillen tussen schooltaal en thuistalen een plaats vinden. Hierbij worden wetenschappelijke bronnen ook expliciet vermeld. Ook kenmerken van het Vlaamse onderwijs worden vanuit een wetenschappelijk perspectief benaderd.

Hieruit blijkt een kritische visie van de school op de huidige aanpak in het Vlaamse onderwijs tegenover meertaligheid en het aanleren van het Nederlands. Daarnaast erkent de school de talige diversiteit in het Vlaamse onderwijs en in hun school.

Ook wetenschappelijke inzichten over het belang van inclusie als deel van de schoolcultuur worden in de schooldocumenten aangehaald, waardoor de school haar openheid tegenover diversiteit wordt benadrukt.

Ook identificeert de school aan de hand van wetenschappelijke inzichten mogelijke noden in professionalisering voor startende leraren om te leren omgaan met diversiteit binnen de school.

Vanuit het professionaliseringsplan kan de school gericht inspelen op deze nood als die ook binnen de eigen school terug te vinden zijn. Deze open houding tegenover diversiteit bij leerlingen uit zich ten slotte ook naar een open houding ten opzichte van meertaligheid.

Hieruit blijkt dat de school aan de slag wil gaan met de meertaligheid van haar leerlingen om de taalvaardigheden van alle leerlingen te ondersteunen. Hierdoor heeft de school aandacht aan de taalnoden van alle leerlingen en wordt geïntegreerde aanpak voor en visie op meertaligheid gerealiseerd.

Kenmerken en implementatie van FML

Taal vindt binnen de documenten van de school ook een centrale plek. Er wordt een hoofddoel voor het taalbeleid geïdentificeerd. Hieruit blijkt een geïntegreerde en schoolbrede aanpak voor taalonderwijs. Deze gedragenheid in elk vak ondersteunt leerlingen in hun taalontwikkeling, maar vergt ook professionalisering om alle leerkrachten voldoende vaardigheden bij te brengen om actief met taalvaardigheid aan de slag te gaan in hun vak. Dit doet de school bijvoorbeeld door aan talensensibilisering te werken bij leerkrachten, maar ook aan de hand van taalafspraken. Daarnaast krijgen ook kennis en attitudes en plek in het taalbeleid van de school, waardoor actief aan de competenties van leerlingen wordt gewerkt. Dit gebeurt zowel met een focus op taal als met een focus op het leren van andere vakinhouden.

Ook de identiteit van leerlingen krijgt vanuit het taalbeleid. Door thuistalen te waarderen en te respecteren, vergroot de school het welbevinden en de leermotivatie van haar leerlingen. Op deze manier wordt meertaligheid gezien als een meerwaarde en kapitaal om te leren. De positieve houding tegenover meertaligheid versterkt het leerproces van leerlingen in de school, zowel op vlak van taal als in andere domeinen. Dit wordt aangegeven in verband met het pedagogisch-didactisch diversiteitsbeleid van de school.

De school omschrijft hoe zij de taalvaardigheid van leerlingen en hun evolutie in kaart proberen brengen. Dit gebeurt met een leesscan, maar ook met een taalscreening bij de start van het schooljaar als starter in het voltijds secundair onderwijs. Het doel van deze taalscreening is om in kaart te brengen welke leerlingen extra ondersteuning nodig hebben in het Nederlands.

Hierbij wordt de focus op Nederlandse taalvaardigheid expliciet gemaakt. Dit wijst op het belang die school hecht aan het versterken van het Nederlands, wat niet ten koste gaat van de thuistaal van leerlingen. Om dit vast te leggen in het taalbeleid en in de praktijken binnen de school, werd een taalteam aangesteld.

De realisatie van het taalbeleid uit zich op verschillende manieren. Enerzijds worden concrete acties voorgesteld in specifieke vakken, zoals remediëring en differentiatie in de lessen

Frans en Nederlands. Anderzijds worden maatregelen en afspraken vastgelegd die gelden voor alle vakken.

Hieruit wordt duidelijk dat de school thuistalen wil inzetten als opstap in het leren. Een positieve waardering voor meertaligheid is hierbij essentieel. Professionalisering van leerkrachten om dit in hun klaspraktijken te realiseren kan nodig zijn en wordt dan ook gestimuleerd. Dit blijkt uit de integratie van deze maatregelen in documenten gerelateerd aan professionalisering, zoals een kijkwijzer voor lesobservaties. Ook wanneer het taalbeleid inzet op Nederlandse taalvaardigheden in alle lessen, wordt dit met een positieve houding tegenover meertaligheid beschreven.

Wederom is de geïntegreerde aanpak van de school, die het belang van de thuistaal en de Nederlandse taalontwikkeling samenbrengt, duidelijk. Ook in afspraken over taal buiten de les wordt dit duidelijk. Het gebruik van thuistalen op de speelplaats wordt vanuit het beleid toegelaten, zolang niemand wordt uitgesloten. Schoolbrede acties zoals een thuistalen dag of de integratie van anderstalige boeken in de schoolbibliotheek bevestigen deze aanpak nogmaals.

Schoolcontext

De schoolcontext van School 2 wordt in de schooldocumenten meegenomen. Zo beschrijven ze hun aanbod: A- en B-stroom in de eerste graad, doorstroomfinaliteit in de hogere graden en een OKAN-afdeling. Binnen dit aanbod wordt de grote diversiteit en meertaligheid van de leerlingen erkent.

De school omschrijft zichzelf als een veilig nest met goed contact tussen leerkrachten en leerlingen. Leerkrachten vertrekken vanuit de leefwereld van hun leerlingen en creëren zo een veilig klimate dat diversiteit omarmt. Hieruit blijkt een waardering voor diversiteit en bijgevolg mogelijks ook voor meertaligheid.

Ook ouderbetrokkenheid vindt zijn plek in de schooldocumenten van School 2. Hierbij lijkt een duidelijke focus te liggen op het aanbrengen van taalvaardigheden bij leerlingen met behulp van de ouders.

Hieruit blijkt een geïntegreerde aanpak waarin het stimuleren van taalontwikkeling in zowel de thuistaal als het Nederlands centraal staan. Daarnaast worden ouders via een ouderraad ook betrokken in het ruimere schoolbeleid.

De school probeert ouderbetrokkenheid duidelijk te stimuleren, zowel bij hun kinderen als bij het schoolbeleid. Eveneens wordt de input van een lyceumraad en een leerlingenraad meegenomen in de schoolwerking en in beleidsontwikkeling. Op deze manier wordt de volledige schoolcontext betrokken in het schoolbeleid, waardoor het schoolbeleid breed gedragen wordt.

Invloed van de overheid

School 2 ervaart eveneens een invloed van de overheid op hun schoolbeleid. Dit wordt echter op een andere manier omschreven in de schooldocumenten. De grootste invloed van de overheid op het schoolbeleid van deze school lijkt voort te komen uit de Vlaamse toetsen. Zo integreert de school in hun schoolbeleid een duidelijke doelstelling over het gebruik van de resultaten van de Vlaamse toetsen.

Hierbij wordt meteen een verband gelegd met taal in het onderwijs en bijgevolg onrechtstreeks ook met het taalbeleid van de school. Specifiek wil de school aan de hand van de resultaten van de Vlaamse toetsen de Focus-uren Nederlands bijsturen. Hierdoor komt meteen een focus op het ontwikkelen van competenties in het Nederlands naar voren. Daarnaast vormt ook het Referentiekader Onderwijskwaliteit een belangrijke invloed op de school. Zo kadert de school haar beleid vanuit verwachtingen van het Referentiekader.

De invloed van de overheid, alhoewel verschillend van School 1, wordt binnen het beleid van School 2 dus ook aangekaart en lijkt een sturende factor te zijn in hun werking en vormgeving.

School 3

Effectieve kenmerken van PI

De school biedt haar team vrijheid om zelf nascholingen te kiezen op basis van hun interesses. Daarbij worden wel enkele uitgangspunten vooropgesteld. Daarnaast probeert de school ook een verband te leggen tussen professionalisering en de schoolbrede prioriteiten. Dit lijkt echter weinig concreet vorm te krijgen in de schooldocumenten. Professionalisering wordt sterk vanuit de vakgroepen gestuurd.

Het lijkt alsof de school professionalisering delegeert naar de vakgroepen en weinig schoolbrede sturing biedt. Desonanks worden op het niveau van de school verschillende thema's voor professionalisering geïdentificeerd, zoals omgaan met feedback, klassikaal probleemgedrag en omgaan met AI in de les. Om professionalisering te bewerkstelligen krijgen leerkrachten de mogelijkheid om tijdens de lesuren deel te nemen aan initiatieven. Er wordt dus tijd vrijgemaakt voor professionalisering binnen de school. Hieruit blijkt dat de school professionalisering wil stimuleren en als een prioriteit ziet. Helaas is niet iedere leerkracht zich bewust van de mogelijkheid om tijdens de lesuren initiatieven te volgen. Duidelijke communicatie hierover kan hierbij kansen bieden.

De school benadrukt dat leerkrachten het liefst van elkaar leren, daarom wordt ingezet op interne professionalisering, bijvoorbeeld tijdens pedagogische studiedagen. Een aangewezen team staat in voor deze interne professionalisering. Hierdoor ontstaat kennisdeling maar is er ook een centrale groep binnen de school waarbij leerkrachten terecht kunnen met verdere vragen over de aangeboden onderwerpen.

Naast interne professionalisering, krijgt ook externe professionalisering een plaats in het professionaliseringsplan van de school. Deze externe initiatieven worden dan voornamelijk gevolgd door leden van het ondersteuningsteam. Op deze manier garanderen zij dat ze beschikken over de nodige kennis over de gekozen onderwerpen. De kwaliteit van de externe trainer wordt expliciet aangekaart. Zo stelt de school als voorwaarde dat externen concrete informatie moeten meebrengen en deze gericht toepassen op de schoolcontext.

Ten slotte wordt een concrete nood aan professionalisering in taalbewust lesgeven vastgelegd. Hierin worden zowel interne als externe professionalisering gecombineerd door het volgen van nascholingen en door het aanbieden van workshops op pedagogische studiedagen.

Hierin ligt de focus vermoedelijk op de Nederlandse taalverwerving, gezien de visie van de school op meertalig die zich kenmerkt door een eerder bestraffende aanpak. In het professionaliseringsplan en het taalbeleid wordt dus nagenoeg geen nood aan professionalisering

omtrent meertaligheid geïdentificeerd, waardoor gerichte initiatieven hun weg naar de school niet vinden.

Kenmerken en implementatie van FML

Op vlak van taal op school wordt in het taalbeleid omschreven dat elke leerkracht een taalleerkracht is. Daarnaast wordt het Nederlands aangeduid als de voertaal binnen de school.

Daaruit kan afgeleid worden dat het stimuleren van taalvaardigheden een centrale plaats heeft in de school, met een focus op het Nederlands. Thuis talen worden hierbij niet in rekening gebracht. Desondanks wil de school wel de identiteit van leerlingen erkennen door zich bewust te zijn van de rol die taal speelt in identiteitsbeleving. Daarom worden leerkrachten en leerlingen ook aan de taalrijkdom van de school herinnerd tijdens bijvoorbeeld een thuishalendag. Het gebruik van rijkdom om de taaldiversiteit in de school te omschrijven, wijst ondanks de werende aanpak voor meertaligheid, toch op enige appreciatie van de meertalige realiteit binnen de school. Dit uit zich ook in het aanbrengen van taalkennis bij leerlingen.

Dit valt echter ook te kaderen binnen een thuishalendag, waardoor niet kan gesteld worden dat deze appreciatie van de meertaligheid in de school zich in de dagelijkse praktijk uit. Tenslotte wil de school dan ook liefde voor Nederlands bijbrengen aan haar leerlingen, alsook het nut van een gemeenschappelijke voertaal. Hierdoor wordt de focus op het Nederlands weer benadrukt.

De school brengt aan de hand van de Diataaltesten de taalvaardigheden van leerlingen in kaart. Enerzijds worden leesvaardigheden getest, anderzijds woordenschat. Niet enkel de huidige taalvaardigheid van leerlingen wordt op deze manier in kaart gebracht, ook de evolutie in taalvaardigheden worden hiermee geïdentificeerd. Deze resultaten blijken, op enkele uitzonderingen na, echter weinig positieve evoluties in kaart te brengen. Er wordt eerder achteruitgang of consistentie gevonden in vergelijking met voorgaande jaren en met andere scholen. Op basis van de resultaten kan de school een lijst opstellen met leerlingen die remediëring nodig hebben. De remediëringstrajecten worden zowel binnen als buiten de schooluren vormgegeven.

Het taalbeleid van de school wordt bijgestuurd op basis van inzichten uit de Diataaltesten, maar aandacht voor taaldiversiteit ontbreekt daarbij. Desondanks bestaat een werkgroep taalbeleid. De laatste samenkomst van deze werkgroep was echter in het schooljaar 2020-2021. Hierdoor kan gesteld worden dat het taalbeleid de huidige noden in de school misschien niet langer tegemoetkomt. De school erkent bovendien de mogelijks negatieve impact van haar bestraffingsbeleid en de beperkte waardering voor taaldiversiteit als werkpunten in het taalbeleid. Op deze manier stelt de school zich toch enigszins kritisch op tegenover haar huidige aanpak.

De focus op Nederlandse taalvaardigheid in het taalbeleid is reeds duidelijk. De voorgeschreven toepassing in specifieke vakken bevestigt dit opnieuw. Hieruit blijkt wel dat de schoolmaterialen aanbiedt die leerkrachten kunnen ondersteunen om met taal aan de slag te gaan in hun klas. Ook worden concrete maatregelen besproken die leerkrachten of vakgroepen kunnen nemen om de taalvaardigheden van leerlingen te stimuleren.

Desondanks de sterke focus op het Nederlands en de bestraffende aanpak tegenover meertaligheid, worden toch enkele maatregelen voorgesteld om de thuistalen van leerlingen te verwelkomen. Hierdoor lijkt er toch enig bewustzijn in de school aanwezig over de meerwaarde die het benutten en erkennen van thuistalen met zich mee kan brengen. Andere schoolbrede acties zet dan weer in op het stimuleren van de Nederlandse taalvaardigheden, bijvoorbeeld door op regelmatige basis een middagvoorstelling te organiseren van Vlaamse series.

De school hanteert vanuit haar taalbeleid een aanpak die inzet op het verwerven van Nederlandse taalvaardigheden. Daarbij wordt het gebruik van thuistalen actief bestraft en worden leerkrachten weinig gestimuleerd om thuistalen te benutten in hun les.

Schoolcontext

De kenmerken van de schoolcontext die binnen documenten van School 3 worden geïntegreerd focussen voornamelijk op de leerlingenraad van de school. Specifiek gaat het hierbij om een 'leerlingencommissie' die zich toespitst naar een aanpak voor het niet-naleven van de taalregel in de school. Hierbij wordt vooral nagedacht over het bestraffen van leerlingen die hun thuistaal spreken op school, waarbij slechts één leerling in deze commissie opteert om niet te straffen. Dit toont aan dat de school de thuistaal van leerling uit de school weert, maar eveneens dat het grootste deel van de leerlingen zich in deze aanpak kan vinden. Er blijkt dus een gedragenheid aanwezig te zijn binnen de school, in ieder geval bij de leerlingen, over de huidige aanpak tegenover meertaligheid: een aanpak die het gebruik van meertaligheid bestraft.

Invloed van de overheid

In deze school werden geen verwijzingen naar de invloed van de overheid gevonden.

Verticale analyses van de interviews

School 1

Effectieve kenmerken van PI

De participant geeft aan dat de school al actief heeft ingezet op professionalisering met een inhoudelijke focus op taal en meertaligheid. Dit gebeurde aan de hand van workshops, studiedagen en een traject met het CTO.

De focus op pedagogische kennis, de concrete methodieken en didactiek om met meertaligheid aan de slag te gaan, kwam in het interview minder duidelijk aan bod. Het gebruik van woordenlijsten met de moedertaal werd wel aangehaald als concreet voorbeeld die werd meegenomen uit professionalisering.

De wetenschappelijke onderbouwing van PI werd in het interview duidelijk beschreven. Ze geeft de leerkracht aan dat het belangrijk is om deze kennis te hebben en ze dit ook uit professionalisering haalt. Ook binnen de school komt dit actief aan bod, bijvoorbeeld tijdens personeelsvergaderingen. Daarnaast wordt een specifiek boek en artikels van een expert aangehaald om de aanpak rond meertaligheid te onderbouwen. De coherentie van PI met de klaspraktijk werd ook aangekaart. Zo volgde ze al concrete PI rond meertaligheid in de les geschiedenis. Daarnaast werd de coherentie met de doelen van het leerplan aangehaald als een moeilijkheid. Het is niet evident om altijd aandacht te hebben voor meertaligheid als een leerkracht alle leerplandoelen moet behalen. Hieruit blijkt een gebrek aan tijd en autonomie van leerkrachten en scholen. Dit geldt eveneens voor de coherentie met het Vlaamse onderwijsbeleid. Door wijzigingen in het beleid, moeten leerkrachten en scholen steeds opnieuw aanpassen, waardoor prioriteiten zoals meertaligheid van het ene op het ander jaar belang verliezen, ondanks de investeringen die scholen en leerkrachten al maakten.

In School 1 kunnen leerkrachten zelf PI aanvragen, waardoor eigenaarschap over PI deels wordt gerealiseerd. Eveneens wordt een basisaanbod voorzien. Dit wordt afgestemd op de prioriteiten van de school. Er wordt binnen de school ook ruimte voorzien voor leerkrachten om met professionalisering aan de slag te gaan.

De collectieve participatie aan professionalisering komt in het interview duidelijk aan bod. Naast een verplichte deelname aan werkgroepen, de samenwerking van werkgroepen over scholen heen en intervisies en lesobservaties, vormt ook de informele uitwisseling een belangrijke bron van professionalisering. Leerkrachten denken samen na hoe ze hun lesmaterialen kunnen versterken, delen ervaringen en tips en geven elkaar feedback bij lesobservaties. Dit is integraal deel van de schoolcultuur, waardoor dit ook gedragen wordt door een grote groep leerkrachten.

Professionalisering rond meertaligheid heeft in School 1 ook duidelijk schoolgebaseerde elementen. Deze professionalisering wordt in de dagelijkse werking omvat door een map met tools te voorzien, door een dag van de meertaligheid te organiseren, maar eveneens door interne coaching in de klas die tijdens een traject met het CTO plaatsvond. De schoolde stelde eveneens Gouden Regels op die de aanpak tegenover meertaligheid in de dagelijkse klaspraktijk stuurt. Bovendien geeft de participant aan dat de aanpak ondertussen ingebed is.

Actief leren komt minder duidelijk aan bod tijdens het interview. Leerkrachten worden wel verplicht om hun inzichten uit PI met elkaar te delen tijdens bijvoorbeeld een personeelsvergadering, waardoor ze op een actieve manier met de inzichten bezig zijn.

Ten slotte wordt kort aangekaart dat de expertise van het CTO een grote meerwaarde heeft gevormd in de professionalisering omtrent taal en meertaligheid.

Kenmerken en implementatie van FML

Thuisalen worden in School 1 actief gebruikt om aan taalverwerving te doen. Zo blijkt uit het interview dat leerkrachten aan de slag gaan met woordenlijsten en terug te koppelen naar de thuistaal in de les. Dit blijkt ook uit het gebruik van anderstalige boeken. De participant geeft aan dat lezen bevorderlijk is, ongeacht de taal waarin gelezen wordt. Hierin blijkt duidelijk een invloed van de wetenschappelijke kennis uit professionalisering. De leerkracht vertelt dat het functioneel gebruik van meertaligheid echt gaat over de terugkoppeling naar de thuistaal om het Nederlands te versterken, bijvoorbeeld door vergelijkingen te maken tussen woorden in beide talen. Bovendien blijkt dit na verloop van tijd ook automatisch deel te gaan vormen van de lespraktijken.

Daarnaast wordt de thuistaal ook gebruikt om specifieke vakinhouden aan te leren. Zo koppelt de leerkracht bijvoorbeeld terug naar lessen over propaganda, waarbij leerlingen propaganda video's in hun thuistaal mogen tonen aan de klas. Ondanks dat niet iedereen alle talen begrijpt, kunnen leerlingen aan de hand van de verschillende video's de kenmerken van propaganda gaan destilleren.

Tenslotte wordt de thuistaal ook erkent als een culturele en sociale praktijk. Dit komt duidelijk naar voren in een thuisalendag. Hierbij gaan leerkrachten de meertaligheid in de klas en de bijhorende cultuur actief erkennen en benutten, wat leidt tot appreciatie en motivatie bij de leerlingen.

Hieruit blijkt een duidelijke open houding voor meertaligheid van de school. Dit wordt ook in het taalbeleid actief geïntegreerd, bijvoorbeeld aan de hand van hun Poster. De leerkracht geeft dat het beleid dan ook ondersteunt om met meertaligheid aan de slag te gaan, bijvoorbeeld door cursussen te controleren op taal. Dit ondersteunt de implementatie van FML in de klaspraktijk.

Desondanks worden ook enkele belemmeringen om met FML aan de slag te gaan aangekaart. Zo kan het als storend ervaren worden als leerlingen onderling te veel in de thuistaal praten. Eveneens lenen sommige lesonderwerpen zich er minder toe om met thuistaal aan de slag te gaan. Zo geeft de leerkracht aan dat lessen over de prehistorie van België, met specifieke Belgische begrippen, moeilijker zijn om functioneel meertalig onderwijs in te integreren. Wanneer technologie wordt gebruikt als ondersteuning, worden sommige woorden niet altijd correct vertaald wegens een gebrek aan context. Dit bemoeilijkt eveneens de implementatie van FML.

De structurele uitrol van FML in de school blijkt ook niet evident te zijn. Verschillende meningen tussen leerkrachten en een kritische houding tegenover sommige acties van het beleid, zorgen voor een kloof tussen beleid en praktijk. Professionalisering blijkt in deze school echter wel als ondersteunend ervaren te worden om FML in de school te implementeren de kloof tussen beleid en praktijk te dichten. Om dit nog verder te realiseren, kunnen volgens de participant werksessies worden georganiseerd. Hierbij is het noodzakelijk om voldoende tijd en ruimte te voorzien om effectief aan de slag te gaan, met nodige begeleiding en overleg. Daarnaast is het ook belangrijk dat de school blijft stimuleren om hun lesmaterialen kritisch te bekijken.

School 2

Effectieve kenmerken van PI

In deze school worden PI met een inhoudelijke focus op meertaligheid gerealiseerd. Dit uit zich op verschillende manier, zoals het verspreiden van weetjes, bijscholingen of ondersteuning door een collega met expertise. Deze initiatieven vonden echter niet altijd even recent plaats.

De focus op didactiek en pedagogische kennis in PI kwam tijdens de interviews ook aan bod. Zo werd gewezen op het belang van visualisatie en coöperatieve werkvormen, maar ook op een methodiek genaamd “Breinvriendelijke werkvormen”. Ook het gebruik van woordenlijsten komt aan bod. De rol van het taalteam wordt hierbij in de verf gezet. Zij namelijk werkvormen en tips naar het schoolteam om met meertaligheid aan de slag te gaan.

De interviews tonen aan dat de school bewust aan de slag gaat met wetenschappelijke inzichten. Hierbij wordt ook uitdrukkelijk verwezen naar studies. De OKAN-afdeling speelt een cruciale rol in het verspreiden van deze wetenschappelijke kennis in de school, bijvoorbeeld aan de hand van een taalkalender met weetjes in de leraarskamer. Eveneens worden op de personeelsvergadering wel eens wetenschappelijke inzichten gedeeld. De afstemming van professionalisering op het diverse publiek van de school, zorgt voor een coherentie met de noden van leerkrachten. Bovendien wordt aangegeven dat de interne professionalisering heel praktijkgericht is, waardoor de afstemming op de klaspraktijk wordt gegarandeerd. De coherentie met de verwachtingen van de Vlaamse overheid is echter een struikelpunt. Zo geeft een leerkracht aan dat het vanuit de overheid ‘not done’ is om met de meertaligheid aan de slag te gaan, terwijl dit uit de wetenschappelijk net wel omarmt wordt. Hieruit blijkt niet enkel een discrepantie tussen de klaspraktijken in deze school en het Vlaamse onderwijsbeleid, maar ook tussen het Vlaamse onderwijsbeleid en de wetenschap.

Het volgen van PI gebeurt zowel uit eigen vraag als vanuit een aanbod van de school. Hierdoor blijkt het eigenaarschap gedeeld te zijn tussen de school en de leerkrachten. Er werd ook aangegeven dat vroeger ruimte en tijd werd voorzien om rond meertaligheid kennis te delen, maar dit is nu niet meer mogelijk wegens andere prioriteiten.

Collectieve participatie komt heel duidelijk aan bod in de school. Zo wordt co-teaching gestimuleerd, zeker in de OKAN-klassen, geven leerkrachten elkaar feedback en wordt gewerkt met een coaching systeem waarbij leerkrachten geobserveerd worden en tips krijgt op basis van de geobserveerde les. Ook worden interessante inzichten uit externe professionalisering binnen het team gedeeld, hoewel dit vaker op een informele manier gebeurt. De school maakt ook gebruik van een leerwandeling, waarbij de focus ligt op taal. Leerkrachten gaan dus actief samen leren, zowel op een formele als informele manier.

Het schoolgebaseerde aspect is ook terug te vinden in de school. Zo heeft de school een map op SmartSchool met informatie over functioneel meertalig onderwijs, werden in het verleden lesfiches gemaakt en laat het open deur beleid van de school toe om op dagelijkse basis elkaar als leerkrachten van feedback te voorzien en kennis uit te wisselen.

De actieve rol van leerkrachten in hun eigen leerproces werd vooral zichtbaar binnen interne professionalisering, omdat deze vertrok vanuit wat leerkrachten zelf willen proberen, hoe ze dat bijgevolg kunnen implementeren en wordt dit ook samen geëvalueerd.

De kwaliteit van opleiders wordt niet aangereikt tijdens de interviews in deze school.

Kenmerken en implementatie van FML

In School 2 wordt het belang van de thuistaal voor taalverwerving benadrukt. Zo wordt ook aan ouders duidelijk gemaakt dat de thuistaal belangrijk is. Het leren van het Nederlands is de belangrijkste doelstelling van het taalbeleid en de thuistaal speelt hierin een cruciale rol. Bovendien geven participanten aan dat het sneller gaat om het Nederlands te leren als het verband met de thuistaal wordt duidelijk gemaakt. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld eerst samen een tekst lezen en bespreken om vervolgens in het Nederlands terug te koppelen. Ook technologische ondersteuning wordt gebruikt om de vertaling naar de thuistaal mogelijk te maken en zo het begrip van het Nederlands te ondersteunen, bijvoorbeeld aan de hand van vertaalapps of afbeeldingen. Eén leerkracht haalde een voorbeeld aan waarin leerlingen een roman konden lezen in hun thuistaal, maar hier in het Nederlands dienden over terug te koppelen.

Daarnaast wordt ook duidelijk dat de thuistaal gebruikt wordt om vakinhouden te begrijpen. Door stil te staan bij de betekenis van begrippen in de thuistaal, begrijpen leerlingen ook sneller wat het begrip inhoudt. Ook kunnen leerlingen met dezelfde thuistaal elkaar ondersteunen in het verwerven van vakinhouden, door in de thuistaal over de inhoud in gesprek te gaan. Ook het gebruik van bronnen in de thuistaal wordt toegestaan, hoewel de noodzaak hiertoe sterk verschilt tussen leerlingen. Eén leerkracht beschrijft mooi hoe thuistalen de les kan ondersteunen:

“[...] om na te denken over welke werkvormen zorgen ervoor dat iedereen betrokken is en iedereen in interactie gaat en mee kan zijn met de stof” (S2_LK3).

Thuistaal worden erkend als culturele en sociale praktijk. Bijgevolg wordt het gebruik van thuistalen ook toegestaan op de speelplaats. In de klas wordt een talenpaspoort opgesteld die de taalrijkdom van de leerlingen laat zien bij de start van het schooljaar. Ook tijdens de thuistalendag wordt het culturele en sociale aspect van taal erkend. Leerlingen worden bijvoorbeeld uitgenodigd om ook elementen uit hun cultuur naar school mee te brengen. Een participant geeft aan dat dit

het welbevinden van leerlingen ondersteund en hun identiteit erkend. Dit draagt mogelijks bij tot het creëren van een veilige leeromgeving.

Deze aanpak rond meertaligheid weerspiegelt de houding van de school tegenover meertaligheid. Dit is een houding die meertaligheid omarmt en zelfs promoot. Deze houding binnen de algemene schoolcultuur die gekenmerkt wordt door openheid voor culturen. Ondanks dat leerkrachten een verschillende interpretatie hebben over hoe expliciet het beleid hen ondersteunt om met thuistalen aan de slag te gaan, geven ze wel allen aan dat de ondersteuning er is.

In de OKAN-klassen lijkt het gebruik van thuistalen echter sterker aanwezig te zijn en ook duidelijker ondersteund te worden dan in het regulier onderwijs, vermoedelijk vanwege de kenmerken van de leerlingen. Het diverse publiek van de school dwingt leerkrachten enigszins om met thuistalen aan de slag te gaan, waardoor een geïntegreerde aanpak in de school gerealiseerd wordt. Het blijft echter onduidelijk in welke mate leerkrachten de verschillende acties rond meertaligheid ook effectief als deel van een geïntegreerde aanpak ervaren. De geïnterviewde leerkrachten geven wel aan dat ze zich bewust zijn van het feit dat andere leerkrachten ook met thuistalen aan de slag gaan en op deze manier dus bijdragen aan de geïntegreerde aanpak in de school. Desondanks wordt niet dagelijks en in elke les met thuistaal aan de slag gegaan. Dit is deels te verklaren vanuit verschillende visies tussen leerkrachten.

Andere belemmeringen om thuistalen te benutten, liggen in onzekerheid over de vertaling van woorden of uitsluiting van leerlingen die niet dezelfde thuistaal hebben als hun klasgenoten. Bovendien lijken leerlingen in de hogere graden vaak het gevoel te hebben zich voldoende te kunnen behelpen in het Nederlands of vinden ze het bizar om de thuistaal te benutten. Ook de klasgrootte speelt een rol in de mate waarin met thuistalen aan de slag kan worden gegaan. In grote klassen wordt vaak een grotere taaldiversiteit gevonden, waardoor het moeilijker wordt om met thuistalen aan de slag te gaan. Op deze manier kunnen leerlingen die nog moeite ervaren met het Nederlands makkelijker ondergesneeuwd geraken.

Ook op mesoniveau botst de school op uitdagingen op FML te implementeren. De kloof tussen beleid en praktijk lijkt vooral een gevolg te zijn van individuele meningen en perspectieven binnen het schoolteam. De school wil uiteindelijk voldoende kansen bieden om het Nederlands te oefenen. Niet alle leerlingen gaan hier ook actief mee aan de slag, waardoor het soms noodzakelijk is om ook de thuistaal even aan de zijlijn te laten. De grootste reden voor de kloof tussen beleid en praktijk lijkt echter tijd te zijn. Zo geeft een leerkracht aan dat wanneer er tijdsnood is, het benutten van meertaligheid niet de prioriteit is en achterwege gelaten wordt. Vakdoelstellingen krijgen in tijdsnood eenmaal voorrang. Om deze kloof te dichten wordt collectieve participatie naar voren geschoven. Over het muurtje kijken, elkaars klaspraktijk observeren en elkaar inspireren kan een

grote rol spelen in het integreren van functioneel meertalig onderwijs in de volledige school. Ook het beschikbaar hebben van woordenboeken in meerder talen lijkt een optie om de implementatie van FML beter te kunnen ondersteunen. Ook blijvende herhaling van het belang om op meertaligheid in te zetten wordt aangeduid als essentieel. Leerkrachten zijn zich er namelijk wel van bewust, maar vergeten hier mee aan de slag te gaan door hun overbevraging.

School 3

Effectieve kenmerken van PI

Hoewel taal en meertaligheid momenteel geen prioriteit is in de professionalisering van School 3, wordt toch een inhoudelijke focus op meertaligheid teruggevonden in de professionalisering van het schoolteam. Dit uit zich voornamelijk in de samenwerking met het OCB. Eveneens wordt aangekaart dat deze inhoudelijke focus zijn weg wel eens vindt naar een studiedag. Twee van de geïnterviewde leerkrachten volgden recent hun lerarenopleiding. Daar kwam meertaligheid expliciet aan bod.

Leerkrachten geven aan ook pedagogische kennis mee te nemen naar hun klaspraktijk over meertaligheid. Zo wordt het belang van rijke teksten aangekaart, alsook het gebruik van woordenschatlijsten, leerlingen laten lezen, schrijven en gesprekken voeren.

Het traject dat de school loopt met OCB zorgt voor een sterke wetenschappelijke basis. De medewerkers vertrekken vanuit onderzoek en refereren hier duidelijk naar, waardoor wetenschappelijke inzichten in het professionaliseringstraject geïntegreerd worden en door de school verspreid worden. Deze verspreiding van kennis blijft volgens sommigen toch nog enigszins beperkt. Ook de personeelsvergadering presenteert het OCB soms wetenschappelijke inzichten. De coherentie met het beleid van de school ontbreekt hier echter in. Zo geeft een lid van de directie aan dat interne professionalisering zeker gebeurt, meer helemaal niet in het beleid is opgenomen. De afstemming met noden van leerkrachten lijkt niet optimaal. Zo geeft een leerkracht aan dat de PI vaak weinig enthousiast ontvangen worden, omdat leerkrachten hun eigen doelen hebben die ze moeten bereiken. Het traject met het OCB kent echter wel interne coherentie. Zo werd bijvoorbeeld gewerkt aan schrijven en spreken, eerst in de tweede graad, vervolgens in de eerste.

Het eigenaarschap van leerkrachten over PI lijkt in de school sterk aanwezig te zijn. Niet alleen kunnen leerkrachten eigen initiatieven aanvragen, ze werden ook actief betrokken bij het traject met OCB. Dit gebeurt bijvoorbeeld door te vertrekken vanuit bevragingen of samen materialen te ontwikkelen. Daarnaast worden ook initiatieven aangeboden.

Uit de interviews blijkt dat de school actief heeft ingezet op een langdurig traject met het OCB. Het is echter onduidelijk of er op lange termijn ondersteuning voor leerkrachten zal aanwezig blijven om met taal aan de slag te gaan. Eén leerkracht vermeldt dat hij vreest dat er op lange termijn geen effecten van het traject te vinden zullen zijn, wegens een gebrek aan opvolging na afloop van het 3-jarige traject.

In de school heerst duidelijk een cultuur van collectieve participatie en samenwerking. De vakgroepen spelen een grote rol in het delen van kennis. Ook informeel wordt veel kennis gedeeld binnen de school. Sommige leerkrachten namen vanuit een andere functie, zoals

taalbeleidscoördinator, ook deel aan lerende netwerken. Hierdoor kunnen nieuwe inzichten in de school gebracht worden en verspreid worden onder het schoolteam.

Het traject met het OCB sluit aan bij de dagelijkse praktijk van leerkrachten. Door observaties in de klas en gerichte tips worden leerkrachten in hun dagelijkse praktijk ondersteund en versterkt. Ook affiches met tips werden al in de school verspreid, wat een dagelijkse herinnering kan zijn.

De kwaliteit van de opleider komt duidelijk aan bod in de interviews. De medewerkers van het OCB beschikken volgens de participanten duidelijk over expertise en professionaliteit, wat gewaardeerd wordt door het schoolteam. Daartegenover komt een kritisch perspectief op andere opleiders naar voren. Zo wordt beweerd dat er weinig externe organisaties zijn die kwalitatieve professionalisering aanbieden die aansluit bij de noden van de school.

Kenmerken en implementatie van FML

De school hanteert echter een bestraffende aanpak tegenover het gebruik van thuistalen, waardoor het benutten van thuistalen om aan taalverwerving te doen toch met enige terughoudendheid lijkt te gebeuren. Het verwerven van het Nederlands is een grote focus van de school, maar de mate waarin de thuistaal hier actief toe wordt gebruikt blijft wisselvallig.

Participanten van de interviews geven echter wel aan dat ze de thuistaal gebruiken om vakinhouden aan te leren, bijvoorbeeld door te verwijzen naar de thuistaal om afkortingen voor termen in de les fysica te verklaren. Sommige leerkrachten laten de leerlingen ook in hun thuistaal informatie opzoeken.

Thuistalen hebben in de school een duidelijk cultureel en sociaal belang. Leerlingen communiceren met elkaar in hun thuistaal, omdat ze dit gewend zijn van buiten de schoolmuren en tijdens hobby's. Het bestraffen van thuistalen wordt daardoor ook iets delicaat. Door het Nederlands op te leggen, dreigt het Nederlands gezien te worden als straf voor het spreken van een andere thuistaal. Dit is een struikelblok voor sommige leerkrachten, aangezien zij de thuistalen net willen waarderen. Daarom is een thuistalendag ook belangrijk, het laat toe om schoolbreed in te zetten op het erkennen en waarderen van alle thuistalen.

In de aanpak rond meertaligheid kan ook een duidelijke houding tegenover meertaligheid teruggevonden worden. Dit is een aanpak die het Nederlands als prioriteit zet. Door de overheersing van het Frans binnen de school, wordt dan ook bestraffend tegenover andere thuistalen opgetreden. Dit wordt echter gedaan om te garanderen dat het Nederlands de verbindingstaal tussen alle leerlingen, ook de niet Franstaligen, blijft. Deze bestraffende aanpak lijkt thuistalen te verbieden, maar dat is niet het geval. Thuistalen worden wel degelijk gewaardeerd, maar dit uit zich weinig in concrete acties. Bijgevolg wordt de waardering voor meertaligheid niet

expliciet in het taalbeleid geïntegreerd, hoewel uit de interviews blijkt dat openheid voor meertaligheid onderdeel is van de open cultuur van de school.

De focus op het Nederlands wordt door de hele school gedragen, zowel door leerkrachten als leerlingen. Het sanctioneren van het gebruik van andere thuistalen lokt echter wel kritische bedenkingen uit in het schoolteam. Zo blijkt dat niet elke leerkracht even consistent de afspraken rond sanctionering opvolgt. Dit wordt voornamelijk verklaard vanuit het idee dat leerkrachten dan de hele dag door moeten sanctioneren. Ook acties rond meertaligheid worden momenteel weinig geïntegreerd in de werking van de school. Ten slotte geeft een participant aan dat de leerlijnen voor het aanleren van Nederlands doorheen de jaren onduidelijk zijn. Door deze te stroomlijnen, op elkaar af te stemmen, consequent te realiseren en duidelijk over te communiceren, zou de school een geïntegreerde aanpak rond taal en meertaligheid kunnen realiseren.

De grootste belemmering om met de thuistalen aan de slag gaan blijft echter de zwakke kennis van het Nederlands. Leerkrachten ervaren dat de leerlingen eerst het Nederlands in bepaalde mate moeten beheersen, vooraleer ze met de thuistalen aan de slag kunnen gaan. Dit geeft de indruk dat het gebruik van thuistalen de Nederlandse taalontwikkeling in de weg zou staan, hoewel onderzoek aantoont dat dit niet het geval is. Daarnaast blijken ook tijd en de taalregel die het gebruik van thuistalen sanctioneren ook beperkte belemmeringen te vormen om met de thuistalen aan de slag te gaan. De grootste kloof tussen beleid en praktijk lijkt zich dan ook te bevinden in het consequent naleven van de taalregel en hanteren van het bijhorende sanctioneringsbeleid. Een andere kloof wordt ervaren in verhouding tot het beleid van de Vlaamse overheid. Zo wil de huidige minister nu drie uur extra Nederlandse les voorzien voor taalzwakke kinderen. De participanten geven aan dit idee te kunnen volgen, maar in de praktijk zijn hier geen middelen en leerkrachten voor. Het gebrek aan middelen en het lerarentekort zorgen dus eveneens voor een kloof tussen beleid en praktijk. Ook structurele verankering van bijvoorbeeld taalondersteunend lesgeven, wordt door een participant aangekaart als iets wat de kloof tussen beleid en praktijk helpt realiseren. Door zaken structureel te verankeren in de school, hebben leerkrachten garanties dat andere leerkrachten op gelijkaardige manieren aan de slag gaan en dat ze verder kunnen bouwen op elkaar. Hierdoor kan een meer gedragen en geïntegreerde aanpak ontstaan.

Tegelijk geven participanten aan dat duidelijk is dat op het Nederlands moet ingezet worden en dat dit door alle leerkrachten ook wordt gedaan. Ook de remediëring die voorzien wordt voor leerlingen die blijven worstelen met het Nederlands blijkt een positief effect te hebben op het verwerven van het Nederlands. Ook de rol van het OCB valt niet te ontkennen als het gaat over de

realisatie van het beleid in de praktijk. Dankzij het traject met het OCB wordt meer gebruik gemaakt van de ontwikkelde materialen om zo het Nederlands verder te stimuleren en ondersteunen.

Ten slotte blijkt dat leerkrachten nood hebben aan concrete tips die ze in hun les kunnen toepassen, werkvormen die geen extra tijd innemen, maar integraal deel uitmaken van de les. Daarnaast moeten leerkrachten blijvend gestimuleerd worden om thuistalen ook te omarmen en te benutten. Dit kan op een subtiele manier gebeuren of door acties zoals een thuistalendag beter te organiseren.