

## HOOFDSTUK 5

# Taal en onderwijs: percepties en praktijken in de klas

Reinhilde Pulinx (SDL – Universiteit Gent), Orhan Agirdag (Universiteit Gent) & Piet Van Avermaet (SDL – Universiteit Gent)

### Inleiding

Het talenbeleid, zoals dat op dit ogenblik in het Vlaamse onderwijs wordt gevoerd, kan geduid worden als een monolinguaal beleid waarbij de beheersing van het Standaardnederlands als één van de meest belangrijke factoren voor het realiseren van een succesvolle schoolloopbaan wordt gedefinieerd. Het talenbeleid, en bij uitbreiding het ganse onderwijsbeleid, is gericht op het zo snel en zo goed mogelijk beheersen van de standaardvariant van het Nederlands. Kennis van Standaardnederlands is een voorwaarde voor schoolsucces. Nederlands moet eerst worden aangeleerd vooraleer goede schoolresultaten kunnen behaald worden.

Het Vlaamse onderwijs is, als één van de weinige onderwijssystemen te wereld, gekenmerkt door een omvangrijke vrijheid van onderwijs – een grondwettelijk beschermd beginsel van onderwijs in België. In deze context van ruime pedagogische en didactische vrijheid is het relevant na te gaan in welke mate bepaalde politieke en ideologische beleidskeuzes, zoals een sterk monolinguaal onderwijsbeleid, door leerkrachten op school- en klasniveau gereproduceerd, onderhandeld of gecontesteerd worden.

In dit artikel wordt de interactie onderzocht tussen het talenbeleid in onderwijs zoals dat op Vlaams niveau ontwikkeld en geïmplementeerd wordt, en de

percepties die hierover leven bij leerkrachten en leerlingen op school. Welke percepties en overtuigingen leven er bij leerkrachten in het secundair onderwijs over taal, thuistaal en taalgebruik op school? In welke mate sluiten deze percepties van leerkrachten aan bij het Vlaamse talenbeleid? Op welke manier rationaliseren en legitimeren leerkrachten het Vlaamse taalbeleid zoals dat geïmplementeerd wordt op school? Hoe ervaren de leerlingen het gevoerde taalbeleid op school?

Dit artikel is opgebouwd uit vijf onderdelen. In een eerste stuk wordt het conceptuele kader verduidelijkt dat gebruikt wordt bij de uitwerking van de onderzoeksopzet en de analyse van de verzamelde data. Vervolgens wordt de gehanteerde onderzoeksmethodologie voorgesteld en daarna wordt de socio-politieke context geschetst waarbinnen het Vlaamse onderwijsbeleid ontwikkeld wordt. In een vierde deel worden de belangrijkste bevindingen toegelicht. De paper eindigt met de implicaties van deze onderzoeksresultaten.

## Theoretisch kader

De dynamische relatie tussen het talenbeleid in onderwijs en de percepties die hierover leven bij leerkrachten en leerlingen op school wordt in dit onderdeel verder verduidelijkt aan de hand van volgende theoretische concepten en kaders: (1) talenbeleid als uiting van een onderliggende taalideologie; (2) de relatie tussen schoolkenmerken en percepties van leerkrachten (3) de impact van monolinguale percepties op de interactie tussen leerkrachten en leerlingen en (4) de gehanteerde verklaringsschema's van leerkrachten voor de eigen overtuigingen. Vervolgens worden op basis van deze concepten en kaders vier onderzoeksvragen geformuleerd.

### *Talenbeleid als uiting van een onderliggende taalideologie*

Een talenbeleid is geen neutraal gegeven maar is steeds gesitueerd binnen een bepaalde sociale, economische en politieke context. Een taalideologie is een geheel van opvattingen en overtuigingen over de rol die taal vervult op cultureel, sociaal en politiek vlak binnen een bepaalde samenleving. Taalideologieën komen niet plotseling of toevallig tot stand, maar zijn steeds geworteld in een bepaalde sociale, historische en politieke context. Daarenboven zijn taalideologieën niet enkel sociaal en politiek te situeren, maar is hun ontstaan sterk ver-

bonden met processen van identiteitsvorming en het vastleggen van machtsrelaties in de betrokken samenlevingen (Spolsky 2004; Blackledge & Pavlenko 2001; Kroskirty 2000; Blommaert & Verschueren 1998; Gal 1998; Woolard 1998). Zoals Kathryn A. Woolard (1998) aangeeft: ideologieën over taal gaan zelden over taal alleen.

Het talenbeleid is een instrument om bepaalde politieke doelen te bereiken en ideologische keuzes te legitimeren. Het is een erg krachtig instrument, zeker wanneer het geïmplementeerd wordt in een onderwijscontext. In vele landen zijn kinderen immers verplicht tot een bepaalde leeftijd (18 jaar in Vlaanderen) aan het onderwijs deel te nemen (Shohamy 2006). Dit verklaart waarom een talenbeleid vaak ontwikkeld en aangehouden wordt, wars van wetenschappelijke inzichten en bevindingen.

Een talenbeleid wordt meestal ontwikkeld en opgelegd door beleidsmakers op regionaal of nationaal niveau. Het talenbeleid, geïmplementeerd via curricula, taaltesten en programma's, wordt uitgevoerd op schoolniveau door schooldirecteurs, leerkrachten en ander personeel (Shohamy 2006). Leerkrachten, als individuele professionals en als lid van een schoolteam, voeren het voorgescreven talenbeleid uit in interactie met de lokale context waarbinnen ze werken, hun eigen ervaringen en overtuigingen (Creese 2010, in Menken & Garcia (eds.) 2010).

### *De relatie tussen schoolkenmerken en percepties van leerkrachten*

De overtuigingen en percepties van leerkrachten worden o.m. gevormd door het onderwijsbeleid, voorgeschreven door de nationale en regionale beleidsmakers. Zoals in de vorige paragraaf werd aangegeven, is het beleidskader met betrekking tot taal en talen in onderwijs gebaseerd op een bepaalde taalideologie. Deze taalideologie geeft als het ware de percepties en overtuigingen van de onderwijsoverheid weer en zit vervat in het geheel aan beleidsmaatregelen en -kaders waarbinnen de leerkrachten hun opdrachten moeten uitvoeren.

Daarnaast worden de overtuigingen en opvattingen van leerkrachten in belangrijke mate beïnvloed door organisatorische, pedagogische en didactische kenmerken van de school (Van Houtte, 2011). Hieronder worden deze processen verduidelijkt aan de hand van twee schoolkenmerken die relevant zijn voor dit onderzoek: de leerlingenpopulatie van de school en het aangeboden curriculum.

Hoewel onderzoek naar de effecten van de schoolsamenstelling tot hertoe hoofdzakelijk gericht is op de impact van schoolkenmerken op leerlingen, kan verondersteld worden dat de schoolsamenstelling ook een impact heeft op de percepties en overtuigingen van de leerkrachten. Bestaande stereotypen en percepties over de leerlingenpopulatie van een school – de socio-economische status, de migratieachtergrond, de thuistaal/talen van de leerlingen en de opleidingen die leerlingen volgen – bepalen de beelden die in een samenleving leven over de taalvaardigheid en het schoolsucces van deze leerlingen en de onderwijskwaliteit geboden door de scholen (Van Houtte, 2011; Agirdag & Van Houtte, 2011).

In de Vlaamse samenleving (maar ook in het algemeen) leeft de perceptie dat scholen met een groot aandeel van leerlingen met een migratieachtergrond ‘slechte’ scholen zijn (Merry, 2012). Onderzoek heeft aangetoond dat leerkrachten die werken in scholen met hoge percentages van leerlingen met een migratieachtergrond en leerlingen met een lage socio-economische status, lagere verwachtingen koesteren over de onderwijsmogelijkheden van hun leerlingen (Rumberger & Palardy 2005) en meer geneigd zijn de aanwezige meertalige diversiteit op school te problematiseren (Agirdag, Van Avermaet & Van Houtte 2013).

Een tweede schoolkenmerk is het onderwijsaanbod dat verstrekt wordt door de scholen. Het onderwijssysteem in Vlaanderen bestaat hoofdzakelijk uit drie onderwijsvormen: het algemeen secundair onderwijs (ASO), het technisch secundair onderwijs (TSO) en het beroeps secundair onderwijs (BSO).<sup>15</sup> Tussen deze drie onderwijsvormen bestaat een duidelijke hiërarchie van sociale appreciatie: het ASO wordt door de samenleving het meest gewaardeerd, het BSO het minst en het TSO is hertussen gesitueerd. Leerlingen met een thuistaal waaraan een lage status wordt toegekend, zijn oververtegenwoordigd in de lager gewaardeerde onderwijsvormen en -opleidingen (Duquet et. al., 2006; Hirtt et. al., 2007; Blommaert & Van Avermaet 2008; Jacobs 2009). Ook hier heeft onderzoek aangetoond dat de percepties van leerkrachten worden beïnvloed door het lesgeven in de verschillende onderwijsvormen: lesgeven in het ASO roept hogere onderwijsverwachtingen ten aanzien van leerlingen op dan lesgeven in het BSO of het TSO (Van Maele & Van Houtte 2011).

<sup>15</sup> Daarnaast zijn er nog kunst secundair onderwijs (KSO), deeltijds beroeps secundair onderwijs (DBSO) en buitengewoon secundair onderwijs (BUSO).

*De impact van monolinguale percepties op leerkracht-leerling en leerling-leerling interacties*

De percepties en overtuigingen, die leerkrachten zich eigen maken, kunnen een effect hebben op de percepties en overtuigingen van anderen in hun omgeving, zoals de leerlingen, en de manier waarop leerkrachten met leerlingen interageren. Het meest bekende voorbeeld van een dergelijk leerkracht-leerling-effect is beschreven in het ‘Pygmalion’-onderzoek (Rosenthal & Jacobson 1968). In dit onderzoek werd aangetoond dat de percepties die leerkrachten hebben over hun leerlingen een impact hebben op de verwachtingen die zij koesteren ten aanzien van deze leerlingen. De verwachtingen van de leerkrachten hebben vervolgens een invloed op de prestaties van de leerlingen. Lage verwachtingen van leerkrachten beïnvloeden de prestaties van de leerlingen op een negatieve manier. Op eenzelfde manier kunnen de percepties van leerkrachten over (thuis)taal een impact hebben op andere overtuigingen van henzelf; op de overtuigingen en percepties van leerlingen en op de interactie tussen leerkrachten en leerlingen (Godley et al. 2006; Wheeler 2008; Agirdag et al. 2013). Zo gaf Wheeler (2008) aan dat leerkrachten vaak de talige en didactische competenties missen om de meertalige competenties van leerlingen als meerwaarde te gebruiken in het leerproces. Het spreken van dialecten of het wisselen tussen verschillende talen of translanguaging (Garcia 2013) wordt veelal verkeerdlijkelijk beoordeeld als blijk van een lage taalvaardigheid (in de dominante taal, in de schooltaal).

*Tijd, integratie en controle als verklaringsschema’s voor monolinguale percepties van leerkrachten*

De opvattingen van Vlaamse leerkrachten over de rol van het Nederlands in onderwijs, de manier waarop zij denken over de thuistalen van hun leerlingen en op welke wijze zij omgaan met de talige diversiteit op school en in de klas, werden reeds eerder onderzocht. In deze onderzoeken werden de sterke monolinguale overtuigingen van leerkrachten eveneens aangetoond. Niet alleen zijn leerkrachten zich erg bewust van de eigen percepties over taal en taalgebruik op school. Zij reiken ook verklaringen en argumenten aan om het eigen denkkader te ondersteunen en te rationaliseren. In volgende paragrafen worden de verklaringsschema’s, zoals gehanteerd door leerkrachten, geduid aan de hand van twee onderzoeken: het onderzoek van Van den Branden en Verhelst (2009) en het onderzoek van Mampaey en Zanoni (2013).

Op basis van verschillende kwalitatieve onderzoeken, konden Van den Branden en Verhelst (2009) volgende argumenten, aangereikt door leerkrachten voor het ondersteunen van de eigen percepties en overtuigingen, onderscheiden:

- Het tijdsargument: Anderstalige leerlingen starten hun schoolloopbaan veelal met een taalachterstand. De schoolcontext is vaak de enige context waarbinnen deze leerlingen Nederlands spreken. Alle beschikbare onderwijs- en schooltijd moet dan ook besteed worden aan het wegwerken van deze achterstand.
- Het integratieargument: Leerkrachten zijn van mening dat zij de integratie van de anderstalige leerlingen in de Vlaamse samenleving bevorderen door het exclusieve gebruik van het Nederlands te verplichten op school. Een goede kennis van het Nederlands is immers noodzakelijk om op volwaardige wijze deel te nemen aan de samenleving, kans te maken op een succesvolle schoolloopbaan en het verwerven van een goede plaats op de arbeidsmarkt.
- Het controleargument: Leerkrachten vrezen de controle over het klasgebeuren, het leerproces en de interacties tussen de leerlingen onderling te verliezen, wanneer het gebruik van thuistalen (die de leerkrachten zelf niet beheersen) op school zou toegelaten worden.

Bij onderzoek naar mono-culturele praktijken op school (bestaande uit het verplichte gebruik van Nederlands op school, het verbod op religieuze symbolen en een curriculum gebaseerd op de Vlaamse cultuur), konden Mampaey en Zanoni (2013) vijf doelstellingen of motieven optekenen, aangereikt door de bevraagde leerkrachten en directies voor het vasthouden aan een monocultureel Vlaams onderwijsmodel op school. Deze doelstellingen of motieven vertonen een grote mate van overeenstemming met de argumenten van Van den Branden en Verhelst (2009):

1. het bevorderen van de onderwijsprestaties van leerlingen met een migratieachtergrond;
2. het behouden van de controle over de interacties van leerlingen met een migratieachtergrond;
3. het bevorderen van de verdere socio-culturele en professionele integratie van deze leerlingen in de Vlaamse samenleving;
4. het bewaken van positieve relaties tussen de school en sleutelactoren in de ruimere omgeving van de school;
5. het stimuleren van positieve interetnische contacten op school.

## 2.5 Onderzoeksvragen

In het kader van dit onderzoek werden, op basis van de hierboven verduidelijkte theoretische concepten en kaders, vier onderzoeksvragen geformuleerd:

- Onderzoeksvraag 1: In welke mate hebben leerkrachten in het secundair onderwijs percepties en overtuigingen die aansluiten bij het talenbeleid, zoals geïmpliceerd in het talenbeleid van de Vlaamse onderwijsoverheid?
- Onderzoeksvraag 2: In welke mate zijn schoolkenmerken, met name de leerlingenpopulatie en het verstrekte onderwijsaanbod, gerelateerd aan de percepties van leerkrachten over de rol van taal/talen en taalgebruik op school?
- Onderzoeksvraag 3: Wat is de impact van de percepties van leerkrachten op de opvattingen, ideeën die zij hebben over hun leerlingen? Hebben sterke monolinguale percepties van leerkrachten gevolgen voor de interactie tussen leerkrachten en leerlingen? In dit onderzoek wordt meer bepaald het aspect ‘vertrouwen van leerkrachten in leerlingen’, als onderdeel van deze interactie bestudeerd.
- Onderzoeksvraag 4: Welke argumenten en verklaringsschema’s reiken de leerkrachten in dit onderzoek aan voor de eigen monolinguale opvattingen?

## Methodologie

Voor het beantwoorden van bovenstaande onderzoeksvragen werd een combinatie van verschillende onderzoeksmethoden gehanteerd. Er werden drie datasets opgebouwd.

### *Documentanalyse*

In de eerste plaats werd een analyse uitgevoerd van documenten met betrekking tot het talenbeleid in het Vlaamse onderwijs. De Vlaamse Regering informeert het Vlaamse parlement en de rest van de bevolking over de vooropgestelde beleidsplannen hoofdzakelijk via de beleidsnota’s die bij de start van de regeerperiode per bevoegdheidsdomein worden opgemaakt en vervolgens in jaarlijkse beleidsbrieven geconcretiseerd worden. De beleidsnota’s, de beleidsbrieven en aanvullende nota’s waarin de visie van de Vlaamse ministers van Onderwijs van de huidige en vorige regeerperiode verduidelijkt worden op vlak van taal en taalgebruik in het onderwijs werden onder de loep genomen. Voor verdere duiding bij en inzicht in het beleidsdiscours werden ook toespraken van

ministers en verslagen van parlementaire debatten als elementen van analyse opgenomen.

*Kwantitatieve onderzoeksmethode: online survey*

Een tweede set van data werd verzameld op basis van een kwantitatieve survey via een online bevraging van leerkrachten uit het secundair onderwijs in de steden Antwerpen, Genk en Gent (de drie steden waarin het ruimere Oprit 14-onderzoek<sup>16</sup> werd uitgevoerd). Alle 118 scholen in deze drie steden met een aanbod ASO, BSO, KSO en TSO werden uitgenodigd deel te nemen aan het onderzoek. In overeenstemming met het Oprit 14-onderzoek, werden scholen met een aanbod buitengewoon secundair onderwijs (BusO) en deeltijds beroeps secundair onderwijs (DBSO) niet opgenomen in de survey. Een respons van 40,1 % op schoolniveau werd behaald. De directies van de secundaire scholen in deze steden werden aangeschreven met de uitnodiging deel te nemen aan de survey. Na toezegging door de directie, werden de leerkrachten via een brief met unieke code voor toegang tot de online bevraging op hun beurt uitgenodigd de vragenlijst in te vullen. De beslissing tot deelname gebeurde op vrijwillige basis. Aan de bevraging namen 674 leerkrachten deel uit 48 secundaire scholen. De deelnemende scholen waren gelijk verdeeld onder het vrije en het publieke onderwijsnet.

Wat de schoolcompositie betreft, werden de leerkrachten gevraagd naar het aandeel allochtone leerlingen in de leerlingenpopulatie. Het gaat hier met andere woorden om de gepercipieerde aanwezigheid van allochtone leerlingen in de schoolpopulaties. Dit leverde volgende verdeling op:

Aandeel allochtone leerlingen	Aantal scholen
0 – 20 %	13
21 – 40 %	7
41 – 60 %	9
61 – 80 %	13
81 – 100 %	6

*Tabel 5.1. Leerkrachtensurvey: aandeel allochtone leerlingen in deelnemende scholen.*

<sup>16</sup> [www.oprit14.be](http://www.oprit14.be)

Strategisch Basisonderzoek (SBO) gefinancierd door het Agentschap voor Innovatie door Wetenschap en Technologie (2009 – 2012)



De verhouding tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten onder de respondenten stemt overeen met de verhouding man/vrouw in het Vlaamse onderwijs (62,5 % vrouwelijke respondenten en 37,5% mannelijke respondenten). De leerkrachten zijn als volgt verdeeld over de verschillende onderwijsvormen: 25 % van de respondenten geeft (hoofdzakelijk) les in het ASO; 37 % in het BSO; 19 % in het TSO en 19 % in een andere onderwijsvorm (OKAN, KSO, DBSO).

*Kwalitatieve onderzoeksmethode: diepte-interviews  
en groeps gesprekken met leerkrachten en leerlingen*

Een derde dataset werd verzameld op basis van het kwalitatieve onderzoeksluik, dat in het kader van het onderzoeksproject 'Oprit 14' in drie scholen gesitueerd in eenzelfde Vlaamse stad werd uitgevoerd. Het onderzoek in deze stad richtte zich specifiek naar leerlingen met een Turkse of Vlaamse achtergrond. Bij de keuze van de drie scholen werd rekening gehouden met een aantal criteria, zoals voldoende aanwezigheid van leerlingen uit de beoogde doelgroepen, voldoende variatie op vlak van opleidingsaanbod en een minimale variatie op vlak van inrichtende macht. De scholen namen op vrijwillige basis deel aan het onderzoek.

De drie deelnemende scholen hebben een relatief grote populatie van leerlingen met een migratieachtergrond en meer specifiek van leerlingen met een Turkse achtergrond. Daarnaast hebben deze scholen ook ieder een eigen profiel:

- School A behoort tot het stedelijke onderwijsnet en is gelegen in het centrum van de stad en heeft uitsluitend een aanbod algemeen secundair onderwijs (ASO). Deze school heeft een grote leerlingenpopulatie en telt ongeveer 1200 leerlingen. In deze school namen vijf leerkrachten aan het onderzoek deel;
- School B behoort eveneens tot het stedelijke onderwijsnet en is ook gelegen in het centrum van de stad. Deze school bestaat uit één grotere en twee kleinere campussen. Voor dit onderzoek is de grote campus met een aanbod technisch secundair onderwijs (TSO) en beroeps secundair onderwijs (BSO) uit de zachte sectoren geselecteerd. Deze campus telt ongeveer 300 leerlingen. Deze school kent de grootste etnische diversiteit op vlak van leerlingenpopulatie. In deze school namen tien leerkrachten aan het onderzoek deel;

- School C behoort tot het publieke onderwijs en heeft eveneens een opleidingsaanbod TSO en BSO. Deze school is gelegen buiten het stadscentrum. Als resultaat van een fusie, bestaat deze school uit vier campussen. Twee campussen werden geselecteerd voor dit project: één campus met een aanbod behorende tot de harde sectoren en één campus met een aanbod behorende tot de zacht sectoren. Deze school telt, voor beide campussen samen, ongeveer 300 leerlingen. In deze school namen vijf leerkrachten aan het onderzoek deel.

In deze drie scholen werkten in totaal 20 leerkrachten mee aan het onderzoek, er werden zowel diepte-interviews als groepsgesprekken met deze leerkrachten gevoerd. Bij de selectie van de leerkrachten werd gestreefd naar een gelijke verdeling tussen taalleerkrachten enerzijds en vakleerkrachten anderzijds. Naast een evenwicht tussen taal- en vakleerkrachten, werd ook gestreefd naar het betrekken van leerkrachten met een lesopdracht in de klassen van de leerlingen die participeerden aan hetzelfde onderzoek. Daarnaast namen ook 26 leerlingen deel aan het onderzoek. Deze leerlingen werden meerdere keren geïnterviewd over een periode van twee jaar. Bij de start van het onderzoek bevonden deze leerlingen zich in het 2de jaar SO. Voor dit onderzoek werden 26 diepte-interviews met deze leerlingen geanalyseerd. Het ging hierbij om 13 leerlingen met een Turkse achtergrond en 13 leerlingen met een Vlaamse achtergrond. Ook de verdeling tussen jongens en meisjes was evenredig verdeeld: 13 meisjes en 13 jongens namen deel aan de interviews. Van deze leerlingen volgden 11 leerlingen een opleiding binnen het ASO en 15 leerlingen een opleiding binnen BSO/TSO. In elk van de drie betrokken scholen werd een ruime groep van leerkrachten en leerlingen uitgenodigd deel te nemen aan het onderzoek. De beslissing om deel te nemen aan het onderzoek gebeurde vervolgens op vrijwillige basis.

## Taal en onderwijs in Vlaanderen

In de jaren 1980 en 1990 leek er meer openheid aanwezig in het Vlaamse onderwijs voor meertaligheid en thuistalen van anderstalige leerlingen. Het intercultureel onderwijs (ICO) en het onderwijs in eigen taal en cultuur (OECT) werden geleidelijk aan afgebouwd, de projecten meertalig onderwijs in Brussel van Foyer vzw werden in 2011 stopgezet door de onderwijsoverheid.<sup>17</sup> Sinds het

<sup>17</sup> <http://www.ond.vlaanderen.be/onthaalonderwijs/inhoud/historiek/>

midden van de jaren 2000 wordt het Nederlands – en dan meer specifiek de standaardvariant – opnieuw naar voren geschoven als de enige legitieme, te gebruiken onderwijstaal. Deze beleidsverschuiving kan gezien worden als het gevolg van twee evoluties die zich tegelijkertijd manifesteerden (en zich nog steeds verder zetten) in Vlaanderen: enerzijds het streven naar steeds meer Vlaamse autonomie binnen de Belgische politieke structuur en anderzijds het toenemende belang van internationale, vergelijkende onderzoeksprogramma's op vlak van onderwijs (zoals PISA, TIMSS en PIRLS).<sup>18</sup>

Het streven naar meer culturele, politieke en financiële autonomie voor Vlaanderen is een strijd die reeds lange tijd (verschillende eeuwen) wordt gevoerd, en sinds de tweede helft van de vorige eeuw met een hernieuwd elan geëxpliciteerd wordt (Wils 2009). Dit proces vindt plaats in en wordt gevoed door een context van toegenomen electoraal succes van (uiterst) rechtse en Vlaams-nationalistische partijen, een snelle evolutie naar een multiculturele samenleving sinds WOII en een stijgende politisering van het debat over migratie en integratie (Adam 2010). Superdiversiteit (Vertovec 2007) is ook in Vlaanderen geen onbekend begrip meer: mensen verschillen in toenemende mate van elkaar – maar vinden ook herkenningpunten – op basis van taal, cultuur, religie, socio-economische situatie, migratiegeschiedenis, verblijfsstatuut en levenswijze. Deze fundamentele wijzigingen in de samenstelling van de Vlaamse samenleving hebben de zoektocht versterkt naar een Vlaamse identiteit, bestaande uit een gemeenschappelijke taal en gedeelde waarden en overtuigingen. Het construeren van een nationale identiteit, waarbij de gemeenschappelijke taal een belangrijke aanduiding is van het behoren tot de groep en het beheersen van deze taal essentieel is voor het in stand houden van de maatschappelijke orde, is een universele dynamiek die ontstaat bij natievorming (Agha 2003; Bauman & Briggs 2003). Het is met andere woorden geen typisch Vlaamse ontwikkeling, maar sluit aan bij het proces van sub natievorming zoals zich dat in Vlaanderen ontwikkeld heeft en nog steeds verder ontwikkelt.

Beleidsmakers vonden in de resultaten van PISA 2006 de nodige bevestiging voor een meer algemene verschuiving op vlak van talenbeleid in Vlaanderen, aansluiting zoekend bij het streven naar meer Vlaamse autonomie en het zoeken naar een meer geëxpliciteerde Vlaamse identiteit. Toen de resultaten van PISA 2006 vergeleken werden met de resultaten van de voorgaande survey uit

<sup>18</sup> PISA: Programme for International Student Assessment (OECD)  
TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study (IEA)  
PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study (IEA)

2003, bleken de Vlaamse vijftienjarige leerlingen – tegen de algemene verwachting in – minder goed te scoren. Op vlak van leesvaardigheid zakte Vlaanderen van de derde naar de vijfde plaats en op vlak van rekenvaardigheid moest Vlaanderen de eerste plaats inruilen voor de vijfde plaats. Verdere analyse van de PISA 2006 resultaten toonde een aanhoudende sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs aan. Deze ongelijkheid was reeds duidelijk geworden op basis van de resultaten van PISA 2003 (De Meyer, e.a., 2005, De Meyer, 2008). In geen enkel van de andere deelnemende landen (en regio's), werd een grotere kloof vastgesteld tussen de resultaten van (1) de leerlingen met een hoge SES en leerlingen met een lage SES; (2) leerlingen zonder migratieachtergrond en leerlingen met een migratieachtergrond en (3) leerlingen met het Nederlands als thuistaal en leerlingen met (hoofdzakelijk) een andere thuistaal (Jacobs 2009). In het beleidsdiscours verdween de verklaring van de verschillen in prestaties op basis van de socio-economische positie van de leerlingen echter naar de achtergrond en werd de verklaring op basis van het spreken van een andere thuistaal dan het Nederlands benadrukt. Opvallend hierbij is de directe, causale link die gelegd werd tussen spreken van een andere thuistaal en het beschikken over onvoldoende taalvaardigheid Nederlands zonder de mediërende rol van SES in rekening te brengen. Het spreken van een andere thuistaal wordt op die manier geproblematiseerd in functie van schoolse prestaties en onderwijsloopbanen.

In 2006 werd er voor het eerst een specifiek beleidsdocument uitgewerkt over het talenbeleid in onderwijs: “De lat hoog voor talen in iedere school. Goed voor de sterken, sterk voor de zwakken.’ Het onderwijsbeleid kreeg een duidelijk monolinguaal karakter: het beheersen van de standaardvariant van het Nederlands geldt sindsdien als de meest belangrijke voorwaarde voor schoolsucces. De toenmalige minister van Onderwijs, Frank Vandenbroucke, waarschuwde voor de mogelijke risico's van meertaligheid ('leidend tot zero-taligheid indien op onvoldoende doordachte wijze geïmplementeerd'<sup>19</sup>). De huidige minister van Onderwijs, Pascal Smet, bevestigde dit monolinguale talenbeleid in de tweede talennota 'Samen taalgrenzen verleggen' (2011): '[...] is een rijke kennis van het Standaardnederlands dé voorwaarde voor wie in Vlaanderen wil leren, werken, wonen en leven. Wie van elders komt, en geen Standaardnederlands kent, blijft in de beslotenheid van het eigen gezin of de eigen gemeenschap leven, en leeft – in Vlaanderen – buiten Vlaanderen. [...] Het onderwijs moet een talenbeleid voeren waarbij de kennis van een rijk Stan-

<sup>19</sup> Stukken Vlaams Parlement, Plenaire vergadering, 14 maart 2007.

daardnederlands vooropstaat als instructietaal, als gemeenschappelijke taal en als taal voor een gemeenschappelijke identiteit.' Twee elementen zijn hierbij opvallend: de conditionaliteit van het Nederlands voor schoolsucces en de nadruk die wordt gelegd op het beheersen van het Standaardnederlands. Nochtans biedt de nationale en internationale literatuur steeds meer inzichten in processen van (tweede) taalverwerving en meertaligheid die een meer open en inclusieve omgang met meertaligheid en talige diversiteit in onderwijs ondersteunen. Een goede, rijke kennis van de standaardvariant van het Nederlands wordt niet gezien als het resultaat van participatie aan het Vlaamse onderwijs, maar moet eerst verworven worden vooraleer kinderen en jongeren op een succesvolle manier kunnen deelnemen aan dit onderwijs. Op die manier wordt de verantwoordelijkheid voor het verwerven van kennis van het Nederlands buiten het onderwijs geplaatst en verschoven naar het individu, het gezin en de gemeenschap. Daarnaast is in het hoger vermelde uittreksel van de talennota van 2011 op bijna expliciete wijze te lezen dat het Nederlands meer is dan de instructietaal binnen onderwijs maar ook een centrale factor in het proces van gedeelde identiteitsvorming binnen de Vlaamse sub-natie (Agha 2003).

Wetenschappelijke inzichten hebben echter aangetoond dat een taal net aangeleerd wordt door interactie met anderen in authentieke contexten (de school en klascontext in dit geval) – via participatie dus. Taalverwerving verloopt niet volgens een lineair patroon (van weinig taalkennis naar steeds meer en betere taalkennis), maar is een erg grillig en dynamisch proces. Het is ook een individueel proces, waarvan het verloop sterk bepaald wordt door de voorkennis, andere talenkennis en leervaardigheden van de leerders. Het verwerven van een nieuwe taal neemt heel wat tijd in beslag. Anderstalige kinderen hebben ongeveer 2 jaar nodig om in een vreemde taal een niveau van alledaagse taalvaardigheid op te bouwen dat gelijkstaat met het niveau van een kind dat in die taal werd opgevoed. Voor het opbouwen van een gelijk niveau van schoolse, abstracte en gedecontextualiseerde taalvaardigheid hebben kinderen echter 5 tot 9 jaar nodig (Baker 2006; Shohamy 2006; Van den Branden & Verhelst 2009; Pulinx e.a. 2013).

Wanneer het gaat om de standaardvariant van een taal, in dit geval van het Nederlands, wordt een gedecontextualiseerd, abstract en ideëel geheel van grammaticale regels en woordenschat verondersteld, die de gebruiker in iedere omstandigheid in staat zou stellen correcte zinnen en teksten te produceren en te begrijpen. Het Nederlands omvat, net zoals alle andere talen, echter heel wat genres, registers, varianten en repertoires. Eenzelfde persoon kan (in meer of

mindere mate) over verschillende varianten van het Nederlands beschikken en deze varianten gebruiken naargelang de situatie, het onderwerp en de gesprekspartner. Taal wordt steeds in een bepaalde context gebruikt, elke taaluiting is dan ook onder te brengen onder een bepaald repertoire of variant. In die zin is ‘Standaardnederlands’ slechts één van de varianten van het Nederlands. Ook de leerkrachten in het Vlaamse onderwijs gebruiken een bepaalde variant (of een ‘tussentaal’ in de woorden van voormalig minister Vandenbroucke).

De talennota van 2011 moedigt het leren van de moedertaal aan, omschrijft talensensibilisering als erg positief en erkent de economische noodzaak en sociale meerwaarde van meertaligheid. Toch gaat het onderwijsbeleid niet verder dan dergelijke principeverklaringen over thuistaalondersteuning en een brede invulling van meertaligheid. Meer concrete beleidsmaatregelen blijven uit. Er wordt door het beleid een duidelijke keuze gemaakt voor een meertaligheid op basis van West-Europese talen zoals Frans, Duits en Engels – talen die een hoge maatschappelijke status krijgen toebedeeld: ‘(Het onderwijsbeleid wil) aansluiten bij het Europese beleid inzake taalverscheidenheid en moedertaalondersteuning in het onderwijs, o. a. door taalsensibilisering en uitwisselingen te stimuleren. Waar het gaat om niet West-Europese thuistalen, situeren deze inspanningen zich buiten de lesuren’ (Talennota 2011).

Andere concrete beleidsmaatregelen, opgenomen in opeenvolgende beleidsdocumenten, situeren zich duidelijk binnen deze monolinguale visie op taal in onderwijs: de invoering van de engagementsverklaring waarbij ouders zich bij inschrijving in een school o.m. moeten engageren om in het Nederlands met de school te communiceren en hun kinderen naschoolse activiteiten aan te bieden waarbij er Nederlands gesproken wordt; het invoeren van taaltoetsen Nederlands bij belangrijke overgangen in de schoolloopbaan (bv. overstap van de derde kleuterklas naar het eerste leerjaar of de overstap van het zesde leerjaar naar het eerste jaar secundair onderwijs); het invoeren van verplichte remediëring Nederlands in het lager en secundair onderwijs en het invoeren van een taalbad Nederlands voor anderstalige nieuwkomers in het lager onderwijs.<sup>20</sup>

<sup>20</sup> Beleidsnota Onderwijs 2009-2014 en opeenvolgende beleidsbrieven onderwijs 2010, 2011, 2012 en 2013. Online beschikbaar via <http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/archief/>.

## Onderzoeksresultaten

### *Een sterk geloof in het monolinguale referentiekader van het huidige onderwijsbeleid*

Percepties van leerkrachten over taal en taalgebruik op school (onderzoeksvraag 1)

Uit de online bevraging van 674 leerkrachten, verspreid over 48 scholen in de steden Antwerpen, Genk en Gent, blijkt dat de percepties en overtuigingen van de leerkrachten in het Vlaamse secundaire onderwijs sterk aansluiten bij het monolinguale referentiekader waarop het huidige onderwijsbeleid gebaseerd is.

Op basis van acht stellingen<sup>21</sup> werd gepeild naar de wijze waarop leerkrachten denken over de rol van taal op vlak van onderwijs en schoolprestaties en het gebruik van Nederlands en thuistalen op school. De bevindingen uit het kwantitatieve onderzoeksluik worden telkens geïllustreerd met bevindingen uit het kwalitatieve onderzoeksluik, met name de diepte-interviews met leerkrachten. Op die manier wordt triangulatie gerealiseerd tussen de resultaten uit de kwantitatieve en de kwalitatieve dataset.

Stelling		(Volledig) akkoord
1.	Anderstalige leerlingen zouden op school onderling geen vreemde taal mogen spreken.	77,3 %
2.	De belangrijkste reden van de schoolachterstand van anderstalige leerlingen is hun gebrekkige kennis van het Nederlands.	78,2 %
3.	De schoolbibliotheek (klasbibliotheek, mediatheek) dient ook boeken te bevatten in de moedertaal van de leerlingen.	12,8 %
4.	Anderstalige leerlingen moeten op school ook de mogelijkheid krijgen hun moedertaal te leren.	6,8 %
5.	Door op school ook de eigen moedertaal te spreken, leren anderstalige leerlingen onvoldoende Nederlands.	72,1 %
6.	Anderstalige leerlingen moeten ook reguliere vakken aangeboden krijgen in hun moedertaal.	3,2 %

<sup>21</sup> Schaal monolinguale overtuigingen op basis van acht items (Cronbach's alpha van deze schaal was 0.82)

	Stelling	(Volledig) akkoord
7.	Het is belangrijker dat anderstalige leerlingen goed Nederlands leren dan de kennis van de eigen moedertaal te behouden.	44,7 %
8.	Het is in het belang van de anderstalige leerlingen als er straffen worden toegekend voor het spreken van de moedertaal op school.	29,1 %

Tabel 5.2 *Leerkrachtenbevraging: monolinguale percepties en overtuigingen.*

Een ruime meerderheid van de leerkrachten is ervan overtuigd dat er op school geen ruimte is voor andere thuistalen dan het Nederlands, ze kennen met andere woorden binnen de schoolcontext een exclusieve legitimiteit toe aan het Nederlands: meer dan 77% van de respondenten gaat (volledig) akkoord met de stelling dat anderstalige leerlingen op school onderling geen vreemde taal zouden mogen spreken (stelling 1) en 72% van de leerkrachten vindt dat anderstalige leerlingen onvoldoende Nederlands leren door op school ook de eigen moedertaal te spreken (stelling 5). Hierbij aansluitend is bijna één derde van de leerkrachten ervan overtuigd dat het in het belang van de anderstalige leerlingen is als er straffen worden toegekend voor het spreken van de moedertaal op school (stelling 8).

Zoals verder in het artikel nog zal worden toegelicht, motiveren leerkrachten het uitsluitende gebruik van Nederlands op school hoofdzakelijk vanuit de opvatting dat school vaak de enige plaats is waar de leerlingen Nederlands spreken.

*‘Die Turkse leerlingen, die zitten weer meer en meer in een getto. Want 15 jaar geleden konden bijna alle ouders Nederlands. Nu komen er weer ouders naar een ouderavond, Turkse ouders, die hier geboren zijn en zelfs geschoold zijn en niet goed Nederlands spreken. Die het wel begrijpen maar niet goed spreken. Dat is een beetje de maatschappij. Ze hebben hun eigen winkels, ze hebben hun eigen gezelschappen, ze hebben een eigen sociaal leven. Ze hebben eigenlijk die Nederlandse taal niet meer nodig.’ (VI, Leerkracht Nederlands, ASO, Gent)*

*‘Een probleem is toch dat een groot percentage van de ouders het Nederlands onvoldoende beheerst. Kinderen zijn vaak degenen in het gezin die het best Nederlands spreken en die dan ook nog eens moeten inspringen voor tolkdrachten, als één van de ouders in het ziekenhuis ligt of zo. Het gebeurt wel eens dat leerlingen er niet zijn omdat ze moeten gaan tolken. En dan merk je*



*ook, van thuis uit zal het niet komen.'* (VI, Leerkracht Nederlands, BSO/TSO, Gent)

Ook het deficietmodel met betrekking tot thuistalen wordt onderschreven door de leerkrachten. Dit model verwijst naar het problematiseren van het spreken van een andere thuistaal dan het Nederlands (en meer bepaald een thuistaal waaraan een lage status wordt toegeschreven), en het niet herkennen en erkennen van de meertalige competenties van leerlingen als een meerwaarde voor schoolse prestaties. Meer dan 78% van de leerkrachten is ervan overtuigd dat de belangrijkste reden van de schoolachterstand van anderstalige leerlingen hun gebrekkige kennis van het Nederlands is (stelling 2). Daarnaast geeft bijna 45% van de respondenten aan dat het belangrijker is dat anderstalige leerlingen goed Nederlands leren dan de kennis van de eigen moedertaal te behouden (stelling 7).

*'Ik vind persoonlijk dat het aantal uren taal dat (de leerlingen) in de eerste jaren krijgen, veel uitgebreider zou moeten zijn. Dat is niet alleen de basis is voor het vak Nederlands, maar voor alle vakken. Dus om goed te kunnen volgen, is het heel belangrijk dat ze eerst de taal goed kennen. Hoe kunnen ze nu iets snappen van aardrijkskunde, om een voorbeeld te geven, als ze de taal onvoldoende beheersen en bepaalde woorden onvoldoende kennen?'* (VI, Leerkracht Nederlands, BSO/TSO, Gent)

*'Er zijn leerlingen die hier geboren zijn en hun Nederlands is zo zwak. Ze zijn niet naar de kleuterklas geweest. Nu is dat veranderd, nu worden ze verplicht naar de derde kleuterklas te gaan. Maar die (leerlingen) komen dan naar het eerste leerjaar en hebben zo'n achterstand. Dat is soms nog moeilijk in te halen, als ze er zelf niet de nodige moeite voor doen.'* (VI, Taalcoördinator, BSO/TSO, Gent)

De leerkrachten zijn het zo goed als unaniem eens over het afwijzen van meertalig onderwijs waarbij anderstalige leerlingen ook reguliere vakken aangeboden krijgen in hun moedertaal of thuistaal (stelling 6). Maar niet alleen wordt meertalig onderwijs als onwenselijk beschouwd, ook de schoolse context wordt niet herkend als een (veilige) plaats waar meertalige talenten kunnen ontwikkeld worden en waar ruimte is voor de interesses van leerlingen met diverse talige achtergronden. Slechts een kleine 7% van de bevroegde leerkrachten gaat ermee akkoord dat anderstalige leerlingen op school ook de mogelijkheid moeten krijgen hun moedertaal te leren (stelling 4) en ongeveer 13% is van

mening dat de schoolbibliotheek ook boeken moet bevatten in de moedertaal van de leerlingen (stelling 3).

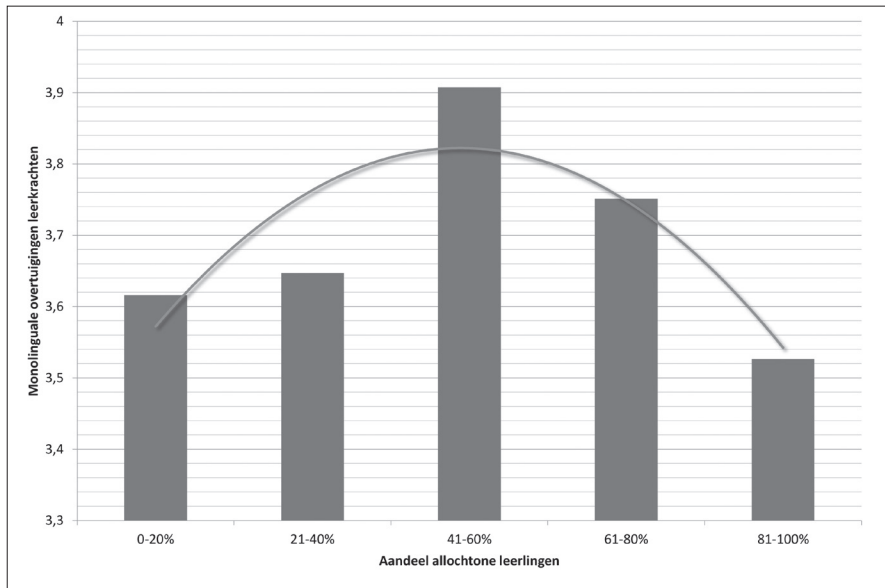
Sommige leerkrachten zijn zich echter bewust van de mogelijkheden van een meer open en inclusieve houding ten opzichte van de thuishalen van de leerlingen:

*‘De taalvaardigheid van de leerlingen van Turkse afkomst is zo arm. Zo is er iemand in het eerste jaar die regelmatig boeken in het Turks leest. Zij kan soms (Nederlandse) woorden vertalen in het Turks voor de andere leerlingen. Maar het gebeurt dat de andere leerlingen die woorden in het Turks zelfs niet kennen. Hun taalvaardigheid in het algemeen, dat is het grootste probleem.’*  
(Leerkracht Nederlands, 1ste graad)

### **Leerkrachten- en schoolkenmerken (onderzoeksvraag 2)**

Wat de spreiding van deze overtuigingen onder de respondenten betreft, werden er geen significante verschillen vastgesteld op leerkrachtniveau: deze overtuigingen worden in dezelfde mate gedeeld ongeacht de leeftijd van de leerkrachten, het vak dat ze geven of de onderwijsvorm waarin ze lesgeven. Het enige verschil dat werd vastgesteld, situeert zich op het niveau van het geslacht van de leerkrachten: vrouwelijke leerkrachten onderschrijven het exclusieve gebruik van het Nederlands op school in iets mindere mate. Op schoolniveau werd er geen verschil vastgesteld met betrekking tot het onderwijsnet waartoe de leerkrachten behoren.

Er werd echter wel samenhang gevonden tussen de schoolcompositie en de monolinguale overtuigingen van de leerkrachten. De mate waarin leerkrachten een monolinguaal beleid op school onderschrijven, is gerelateerd aan het (gepercipieerde) aandeel van allochtone leerlingen in de leerlingenpopulatie. Hoewel het geloof in een monolinguaal beleid op school gedeeld wordt door de meeste leerkrachten (bv. stelling 1), zijn deze overtuigingen toch het sterkst aanwezig op zogenaamde gemengde scholen (scholen met een aandeel allochtone leerlingen tussen 41% en 60%). Leerkrachten in witte concentratiescholen (aandeel tussen 0% en 21%) tonen iets meer openheid naar andere thuishalen dan het Nederlands, net zoals leerkrachten in zwarte concentratiescholen (aandeel tussen 81% en 100%). Deze samenhang wordt in onderstaande grafiek 1 weergegeven.



Grafiek 5.1. Monolinguale overtuigingen van leerkrachten in relatie tot etnische schoolcompositie.

### Vertrouwen van leerkrachten in leerlingen (onderzoeksvraag 3)

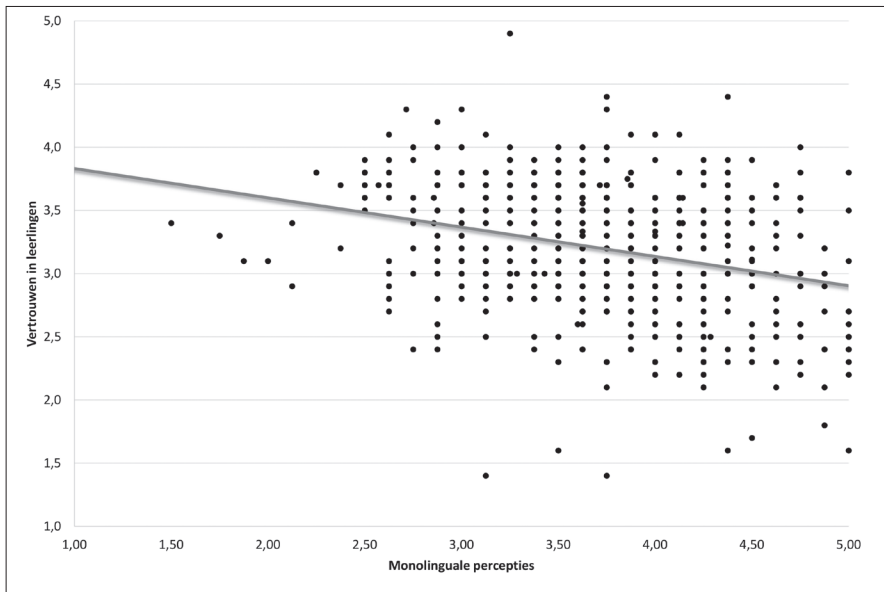
Een volgend element dat onderzocht werd op basis van de survey bij leerkrachten in het secundair onderwijs, is het verband tussen de monolinguale percepties van leerkrachten en het vertrouwen dat zij hebben in hun leerlingen. Onderzoek heeft immers aangetoond dat het vertrouwen van leerkrachten in hun leerlingen bepalend is voor de gerealiseerde schooleffectiviteit en gerelateerd kan worden aan verbeterde leerlingenprestaties (Van Maele & Van Houtte 2012).

Het vertrouwen van leerkrachten in hun leerlingen werd gemeten aan de hand van een gestandaardiseerde schaal bestaande uit 10 items waaronder: (1) De leerlingen zijn betrouwbaar; (2) Je kunt erop rekenen dat leerlingen hun werk doen; (3) Je moet de leerlingen nauwlettend in de gaten houden, en (4) De leerlingen spieken of plegen bedrog als ze er de kans toe zien.

Op basis van de verzamelde data kon worden vastgesteld dat er een sterke correlatie is tussen de monolinguale overtuigingen van de leerkrachten enerzijds en het vertrouwen dat deze leerkrachten hebben in de eigen leerlingen anderzijds. Hoe groter het geloof is van leerkrachten in een eentalige aanpak op school (uitsluitend het gebruik van het Nederlands in de klas, op de speelplaats

en in de referer toelaten en stimuleren), hoe lager het vertrouwen is van deze leerkrachten in hun leerlingen.

Onderstaande grafiek 2 geeft deze relatie weer.



*Grafiek 5.2. Samenhang monolinguale percepties van leerkrachten en hun vertrouwen in leerlingen.*

### **Leerkrachten verklaren deze monolinguale percepties en overtuigingen (onderzoeksvraag 4)**

In de gesprekken die in het kader van dit onderzoek gevoerd werden met leerkrachten, werd vooral bevestiging gevonden voor het rationaliseren van de eigen monolinguale percepties en overtuigingen kaderend binnen het tijds- en het integratieargument (Van den Branden & Verhelst 2009; Mampaey & Zanoni 2013).

#### **Tijdsargument**

De bevroegde leerkrachten geven aan dat anderstalige leerlingen vaak over een te beperkte kennis van het Nederlands beschikken. Leerkrachten zijn van mening dat de schoolcontext vaak de enige context is waarbinnen anderstalige leerlingen Nederlands spreken. Aangezien een goede kennis van het Neder-

lands noodzakelijk is voor een volwaardige participatie aan de Vlaamse samenleving en vooral een succesvolle schoolloopbaan (zie ook hieronder: integratieargument), moet de – beperkt – beschikbare tijd op school en in de klas zo optimaal mogelijk aangewend worden om de Nederlandse taalvaardigheid van deze leerlingen te verbeteren. Leerkrachten verwijzen veelvuldig naar de afwezigheid van het Nederlands in de thuis- en ruimere omgeving van de anders-talige leerlingen. Hierbij wordt een belangrijke verantwoordelijkheid toegerekend aan de ouders van de leerlingen.

*‘Dat is het probleem. Je kan alles doen in het Turks. De Turkse leerlingen gaan op school om met andere Turkse leerlingen en buiten school komen ze ook enkel met Turkse jongeren in contact. Ze gaan naar hun eigen winkels. Ze komen niet meer in contact met Nederlandstalige jongeren. [...] Maar ze kunnen alles doen in het Turks. In een bank, in een ziekenhuis, je kan zelfs je rijbewijs behalen in het Turks. Winkels, alles is daar in het Turks.’ (Groepsgesprek, Vakleerkrachten, BSO/TSO, Gent)*

*‘Thuis wordt ook gewoon in de taal van de ouders gepraat, wat dan meestal niet het Nederlands is. Dus, het begint vaak thuis al. Dat heeft natuurlijk zijn weerspiegeling op het schoolse gebeuren. [...] De school is eigenlijk de belangrijkste houvast die ze hebben. Ze moeten dat natuurlijk kunnen doortrekken buiten de school. Dat is het probleem, denk ik. Vaak eindigt het bij de schoolpoort.’ (VI, Leerkracht Nederlands, BSO/TSO, Gent)*

Uit deze en bovenstaande citaten van leerkrachten wordt al duidelijk dat zij het beheersen van het Nederlands als een sterk dichotoom gegeven beschouwen: een ouder of een leerling spreekt Nederlands of hij/zij spreekt het niet. Dit blijkt nog duidelijker uit volgende uittreksel (Groepsgesprek, Vakleerkrachten, BSO/TSO, Gent):

*Interviewer: ‘U zegt dat niemand (in uw klas) Nederlandstalig is. Hoeveel van deze leerlingen zijn hier geboren?’*

*Respondent: ‘Waarschijnlijk allemaal. Niet allemaal. Er zijn er meestal één of twee per klas die nieuwkomer zijn.’*

*Interviewer: ‘De leerlingen die niet-Nederlandstalig zijn, zij hebben wel hun hele schoolcarrière (hier) gevolgd. Kan je dan zeggen dat ze anderstalig zijn?’*

*Respondent: ‘Ja, toch wel. Sorry. Ze zijn echt anderstalig. Die blijven anders-talig.’*

Toch zijn ook andere stemmen te horen, die een meer genuanceerde kijk weer spiegelen op vlak van taalvaardigheid en het ideële beeld van het Standaardnederlands kunnen doorprikken:

*'Maar eerlijk gezegd vind ik ook dat dit (ouders die geen Nederlands spreken) hier bijna niet het geval is. Ouders kunnen altijd wel Nederlands, niet altijd goed Nederlands, maar ze kunnen wel Nederlands. Wij kunnen ook niet goed Nederlands, hoor. Ik bedoel, als ik een West-Vlaming hoor spreken of één van mijn Gentse collega's. Dat is ook geen Nederlands, hé.'* (Vl, Leerkracht Latijn, ASO, Gent)

### **Integratieargument**

Het verplichten van het Nederlands en het verbannen van thuistalen op school, wordt ook beargumenteerd vanuit de doelstelling bij te dragen aan de verdere integratie van de anderstalige leerlingen in het onderwijs, en daaropvolgend de arbeidsmarkt en de ruimere Vlaamse samenleving.

In het Vlaamse onderwijs is de schooltaal het Nederlands, een succesvolle schoolloopbaan kan bijgevolg niet bereikt worden zonder een goede kennis van deze taal. Zoals ook duidelijk werd in de resultaten van de survey, zijn de leerkrachten in het Vlaamse onderwijs overtuigd van deze conditionaliteit van het Nederlands voor een succesvolle schoolloopbaan.

*'Er zijn er (nieuwkomers) bij die intelligent genoeg zijn, maar die inderdaad de taal niet machtig zijn. Want ik heb een voorbeeld van een meisje uit Moldavië. Die was aan het wenen. "Kijk", zegt ze, "Ik heb slechte punten, maar ik heb dat allemaal gezien in mijn land." Ze was 16 jaar of zo, en ze moest één jaar of twee jaar zakken. Ze zegt: "Ik heb dat allemaal gezien, maar ik kan het niet reproduceren. Ik kan het niet in het Nederlands uitleggen."'* (Vl, Taalcoördinator BSO/TSO, Gent)

Dit argument wordt ook aangehaald met betrekking tot de ouders van de leerlingen. Een goede opvolging door de ouders van de schoolloopbanen van de leerlingen is van groot belang voor het al dan niet slagen van deze schoolloopbanen. Leerkrachten verwachten dat ouders dagelijks de agenda controleren, het maken van huistaken en leren van lessen opvolgen, deelnemen aan oudercontacten en reageren op communicatie van de school. Daarnaast verwachten leerkrachten dat ouders in de thuisomgeving een positief klimaat scheppen voor het leren van het Nederlands. Dit houdt in dat zijzelf Nederlands leren en hun kinderen stimuleren zoveel mogelijk Nederlands te gebruiken.

*'Ik denk dat als leerlingen gemotiveerd zijn om de taal te leren en als er thuis ook heel veel inspanningen gedaan worden, dat die leerlingen uiteindelijk wel terecht komen. Anders is het natuurlijk, als er geen of weinig inspanningen worden gedaan om Nederlands te leren, of als er weinig mogelijkheid is om Nederlands te leren.'* (VI, Leerkracht Nederlands, BSO/TSO, Gent)

Een dergelijke actieve betrokkenheid bij het schoolleven van de leerlingen, veronderstelt – volgens de bevraagde leerkrachten – bij de ouders niet alleen een goede kennis van het Nederlands maar ook een onderwijsgerichtheid zoals die is geconceptualiseerd binnen de Vlaamse samenleving. Anderstalige ouders voldoen echter niet altijd aan de verwachtingen die de school en de leerkrachten aan hen stellen. Leerkrachten schrijven deze niet-ingeloste verwachtingen voornamelijk toe aan culturele verschillen. Hierbij wordt de cultuur van de anderstalige leerlingen en ouders afgemeten aan de Vlaamse cultuur en de waarde die er binnen de Vlaamse samenleving gehecht wordt aan onderwijs.

*'Maar dat vraagt ook een mentaliteitsverandering. Als ik vergelijk met mijn eigen situatie. Mijn kind komt niet thuis zonder haar agenda te tonen. Ze is nog maar 6 jaar, maar die doet dat spontaan. Ook al moet dat niet van school, toch legt ze de agenda daar. Toen ik zelf van school thuis kwam, zelfs al zat ik in het 7de middelbaar, alle dagen lag mijn agenda voor mijn ouders op tafel. [...] Dat is een mentaliteitsverandering. Ja natuurlijk, van thuis uit werden wij zo gevolgd en nu doen wij dat zelf ook.'* (VI, Leerkracht Praktijk, BSO/TSO, Gent)

*'Vroeger leefde de school en kreeg je kinderen naar school buiten het lesgeven. Dat gaat nu niet meer. Ik denk niet dat dit in hun cultuur zit, het belang van school. En zij verwachten ook niet veel van hun kinderen, zij weten er niet veel van en zijn er niet in geïnteresseerd. Dat merk je, de agenda laten tekenen, laten nakijken, brieven terug krijgen die moeten getekend worden door de ouders. Dat gaat oh zo moeilijk.'* (VI, Leerkracht Economie, BSO/TSO, Gent)

Het spreken van het Nederlands wordt door leerkrachten vaak gezien als een teken van – bereidheid tot – integratie. Dit sluit aan bij het heersende beleidsdiscours over integratie, en de taalideologie waarop dit discours is gebaseerd. Sommige leerkrachten hebben dan ook moeite om te begrijpen waarom mensen met een migratieachtergrond de eigen taal blijven spreken.

*'Er is een negatieve evolutie in vergelijking met 10, 15 jaar geleden. Vroeger kwamen ze wel (naar het oudercontact). Vroeger was er veel meer interesse. Mijn man is apotheker en hij zegt: "Vroeger, als mama's met hun kindje in de apotheek kwamen, spraken die Nederlands. Ze spraken Nederlands tegen hun kindje in de apotheek. De laatste jaren niet meer. Dat is weer allemaal in het Turks." Dus dat is niet alleen op school dat wij dat ondervinden. Nochtans, zegt hij, zitten er daar mama's tussen, dertigers en veertigers, die westers gekleed zijn. Die volledig de indruk geven volledig geïntegreerd te zijn. Maar de taal met hun kinderen is Turks.'* (VI, Taalcoördinator ASO, Gent)

*'Ik kan dat dus niet begrijpen. Ze zijn dus allemaal hier geboren. Maar op het ogenblik dat ze zelf een gezin en kinderen hebben (spreken ze opnieuw de eigen taal). Die (kinderen) komen naar de kleuterklas, die kunnen geen Nederlands. En hier hebben (de ouders) hun hele schoolse loopbaan achter de rug in het Nederlands. Maar tegen hun kinderen spreken ze weer (de eigen taal). Wetende dat ze al in de kleuterschool een achterstand hebben.'* (Groeps gesprek, Vakleerkrachten, BSO/TSO, Gent)

Uit bovenstaande citaten blijkt opnieuw de dichotome benadering van het spreken van Nederlands: een ouder of een leerling spreekt Nederlands of spreekt het niet. Het concept van taligheid als een geheel van repertoires en registers – varianten van het Nederlands gecombineerd met varianten van andere talen, die worden gebruikt afhankelijk van de situatie en de gesprekspartners – lijkt afwezig. Zo kan verondersteld worden dat de Turkse persoon in bovenstaand citaat als klant (een variant van het) Nederlands spreekt met de apotheker, maar overschakelt naar (een variant van het) Turks wanneer zij zich als mama tot haar kind richt. Zij wordt in deze situatie niet erkend als een persoon beschikkend over meertalige competenties, enkel als een anderstalige persoon – anders dan het Nederlands.

Het belang van het Nederlands, zowel aan de kant van de leerlingen als aan de kant van de ouders, voor het behalen van goede schoolresultaten wordt door alle leerkrachten onderschreven. Andere leerkrachten geven echter blijk van een meer diepgaand inzicht in processen van integratie en identiteitsvorming om het gebruik van de eigen taal niet enkel als niet-bereidheid tot integratie te herkennen en de transfer naar eigen situaties en ervaringen te maken.

*'Als ze thuis Turks praten, of wat dan ook, dan vind ik dat 100% normaal. Maar die ouders zouden er toch ook eens de nadruk op moeten leggen: "Ik*



*kan het (Nederlands spreken) of ik kan het net niet. Jij moet verder geraken, dus leer het maar.” Ik vind dat ouders daar toch een beetje het voortouw in moeten nemen. Dat ze het thuis niet doen, dat vind ik normaal. Als ik naar mijn thuis ga in West-Vlaanderen, dan praat ik ook in het West-Vlaams. Ik vind dat normaal.’ (Vl, Taalcoördinator ASO, Gent)*

*‘Ik heb nu ook twee meisjes (in de klas) en die spreken ook altijd Servisch tegen elkaar. Ik begrijp dat wanneer die goed op dreef zijn, dat is veel makkelijker, hé. Anders horen ze steeds dat gebrekkig Nederlands (van elkaar), en dat is niet leuk om dat te vertalen. Dus ik kan me voorstellen dat die op de speelplaats beginnen [spreken in het Servisch wordt nagebootst]. Ik zou dat ook niet willen. Als je wil spreken tegen je vrienden, dan is dat veel gemakkelijker. Ik begrijp dat, dat (Nederlands spreken) is echt moeilijk voor die gasten. En dan mag je nog 20 keer zeggen (dat ze Nederlands moeten spreken).’ (Groepsgesprek, Vakleerkrachten, BSO/TSO, Gent)*

### **Argument ‘bij gebrek aan alternatief referentiekader’**

Naast de hoger vermelde tijds- en integratieargumenten, lijken leerkrachten het monolinguale referentiekader ook te rationaliseren bij gebrek aan een alternatieve aanpak van de talige diversiteit waarmee zij dagelijks geconfronteerd worden. Leerkrachten geven immers op impliciete en expliciete wijze te kennen dat het huidige taal- en onderwijsbeleid, geïmplementeerd op beleids-, school- en klasniveau, niet lijkt te werken. De taalvaardigheid van de anderstalige leerlingen evolueert eerder in negatieve dan in positieve richting, ondanks de vele inspanningen die geleverd worden. Toch blijven de bestaande klas- en lespraktijken ongewijzigd verder gezet. Het onderwijsbeleid versterkt in de recente beleidsmaatregelen de monolinguale aanpak van anderstaligheid in onderwijs en de leerkrachten en scholen blijken de nodige competenties en instrumenten te missen om zelf een alternatieve aanpak uit te werken.

*‘Alles wat er op school gebeurt. Ik vind dat echt frustrerend, want er gebeurt hier wel heel veel rond taal. Maar ik stel mij de vraag of het effect heeft? Ik voel daar niets van. Hun taal gaat erop achteruit in plaats van op vooruit. Dus hoe meer er gebeurt rond taal, hoe slechter dat het is.’ (Groepsgesprek, Vakleerkrachten, BSO/TSO, Gent)*

*‘Ik meen dat echt, individueel zijn dat schatten van kinderen, maar het is soms de dynamiek in zo’n klas. Ze trekken mekaar in een negatieve spiraal*

*naar beneden en uiteindelijk lachen ze soms met zichzelf. Ze zeggen: "Ik heb kapot Nederlands". Ze weten dat het niet juist is, maar ze blijven het zeggen omdat het een manier is om zichzelf te relativieren. Ik vind niet dat het positief evolueert. Ik heb er niet echt een goed gevoel bij.'* (V1, Leerkracht Nederlands, BSO/TSO, Gent)

Leerkrachten ervaren dat het onderwijskundig kader waarbinnen zij moeten werken – zowel op structureel als op pedagogisch-didactisch vlak – niet meer afgestemd is op de talige diversiteit van de leerlingenpopulatie.

*'Ik dacht dat het (les over voegwoorden) veel sneller zou gaan. [...] We hebben nu vandaag een test gedaan over die voegwoorden. Ik heb het gevoel dat ze het begrepen hebben. En dat geeft voldoening voor mij. Oké, daar zitten we nu. En wat er dan voor de rest in het leerplan staat, dat gaat gewoon niet. Wat heeft het voor zin om het allemaal af te haspelen, allemaal te zien. En dan mooi in de agenda te zetten dat het allemaal gezien is, als ze het uiteindelijk niet kunnen. Wie helpen we daarbij, vraag ik me af.'* (V1, Leerkracht Nederlands, BSO/TSO, Gent)

*'Wij hebben heel veel allochtone leerlingen, waarvoor Nederlands niet de moedertaal is. Nederlands wordt gegeven als moedertaal maar voor hen is dat eigenlijk al de 2de of de 3de taal en daar bovenop moeten ze ook nog eens Frans en Engels leren. Dus zien we dan dat heel veel van de tekorten bijna altijd gesitueerd zijn bij Frans, Nederlands, Engels en PAV (project algemene vakken).'* (V1, Leerkracht Nederlands, BSO/TSO, Gent)

*'Voor mij is (dat) een zeer groot probleem. Ik geef Nederlands, en ik word verondersteld van Nederlands te geven aan mensen wiens moedertaal Nederlands is. Die handboeken en het leerplan dat je moet volgen, is allemaal voor mensen wiens moedertaal Nederlands is. In het eerste en tweede jaar zit niemand die Nederlandstalig is. Begin dan maar. Dan kan je al die doelstellingen gewoon niet halen. Dat is onmogelijk. Ik bedoel daar niet mee dat het een onmogelijk publiek is. Maar de doelstellingen die je moet bereiken, dat is niet normaal.'* (Groepsgesprek, Vakleerkrachten, BSO/TSO, Gent)

Sommige leerkrachten proberen binnen de eigen klaspraktijk in te spelen op de gewijzigde behoeften van hun leerlingen, maar deze vormen van adaptatie zijn erg minimaal en blijven gesitueerd binnen het monolinguale referentiekader.

*'Ik houd er rekening mee in mijn manier van lesgeven, met het feit dat er veel leerlingen (anderstalig zijn). Ik geef Engels. Dus voor Belgische kinderen is dat een derde taal, maar voor leerlingen van Turkse afkomst is dat al de vierde of de vijfde taal. [...] Ik vind dat je in de klas daar echt aandacht aan kan besteden, dat is ook wel nodig.'* (Groepsgesprek, Vakleerkrachten, ASO, Gent)

*'En luisteroefeningen, dan schieten ze (de leerlingen) al in paniek omdat ze moeten luisteren en schrijven. We hebben wel een afspraak. Voor luisteroefeningen tel ik schrijffouten niet mee. De zinsbouw (die foutief is), tel ik niet mee. Waarom niet? Omdat ik op dat moment luisteren evalueer. En dan wil ik weten: "Hebben ze de tekst begrepen?" En dan pas ik ook wel de vragen aan: multiple choice, een woordje invullen en zo. Maar dan ga ik geen punten aftrekken. Voor Engels doe ik dat ook niet.'* (Vl, Taalcoördinator BSO/TSO, Gent)

*En wat zeggen de leerlingen?*

Hoewel de nadruk van dit artikel ligt op de percepties en overtuigingen van de leerkrachten over het monolinguale taalbeleid zoals dat in de Vlaamse secundaire scholen binnen het beleidskader van de onderwijsoverheid wordt geïmplementeerd, is het ook belangrijk de stem van de leerling te laten horen.

In het kader van voorliggend onderzoek werden ook leerlingen in de drie deelnemende scholen – in dit geval leerlingen met een Turkse of Vlaamse achtergrond – bevraagd naar hun percepties over het gebruik van het Nederlands en thuistalen op school. Het is opvallend dat de Vlaamse en de Turkse leerlingen een erg vergelijkbare positie innemen te opzichte van de plaats en de rol van talen op school. De percepties van de Vlaamse leerlingen – in dit onderzoek op een uitsluitend kwalitatieve wijze bevraagd – lijken eerder aan te sluiten bij de percepties van de peergroep, met name de Turkse leerlingen, dan aansluiting te vinden bij de percepties van hun – bijna uitsluitend Vlaamse – leerkrachten.

Zowel de Vlaamse als de Turkse leerlingen zijn zich erg bewust van het monolinguale karakter van het schoolbeleid. Het verbieden van het gebruik van de thuistalen in de klas en tijdens de lessen kan bij zo goed als alle leerlingen op bijval rekenen, al wordt het gebruik van de thuistaal ter ondersteuning van het leerproces in bepaalde situaties erkend door de leerlingen.

*'Ik vind dat wel goed (dat leerlingen op de speelplaats en in de eetzaal de eigen taal mogen spreken). Ik vind dat niet zo erg. In de lessen snap ik dat het niet anders mag zijn (enkel Nederlands), maar buiten de lessen dan moet dat kunnen. (M, VI, TSO, Gent)*

*'Ze kunnen er niets aan doen (dat ze vaak Turks spreken), ze spreken thuis bijna altijd Turks en ze kunnen het ook beter uitleggen in het Turks. Sommigen kunnen wel Nederlands, maar sommige woorden verstaan ze niet. En dan vragen ze het aan iemand die de taal ook spreekt en die het (woord) wel kent. En zo begrijpen zij het ook beter.' (M, VI, BSO, Gent).*

*'Van sommige leerkrachten mag het wel (Turks spreken in de klas). Bijvoorbeeld als ik het niet begrijp, dan kan iemand dat in het Turks vertalen. Maar dat mag niet altijd.' (V, Turks, TSO, Gent)*

De Vlaamse leerlingen lijken weinig tot geen problemen te ervaren bij het horen van andere talen dan het Nederlands op school. De meertalige realiteit op school wordt door de Vlaamse leerlingen in veel mindere mate geproblematiseerd dan door de leerkrachten. Zij erkennen dat anderstalige leerlingen spontaan, automatisch overschakelen op de thuistaal eens zij de klas verlaten en meer informele gesprekken aanknopen met vrienden in de gang of op de speelplaats. In tegenstelling tot de leerkrachten die hoofdzakelijk beroep doen op het tijds- en integratieargument om het monolinguale beleid op school te verdedigen, gebruiken leerlingen veelal het controle-argument wanneer ze toch kanttekeningen maken bij het gebruik van thuistalen op school. Vlaamse leerlingen vrezen dat de anderstalige leerlingen soms roddelen of andere leerlingen beledigen in een taal die zijzelf niet begrijpen.

*'Dat gebeurt soms op de speelplaats (dat er andere talen dan het Nederlands wordt gesproken), maar ik heb daar geen problemen mee. Ik heb daar eigenlijk totaal geen problemen mee.' (M, VI, ASO, Gent)*

*'Zolang ze er geen andere mensen mee lastig vallen, vind ik het ok dat ze hun eigen taal spreken. [...] Op de speelplaats vind ik wel dat ze eventjes in hun eigen taal moeten kunnen zeggen. Maar als ze andere mensen beginnen te beledigen of zo, dan is het niet goed.' (V, VI, ASO, Gent)*

De situatie van een uitgesproken monolinguaal beleid op school wordt door de Turkse leerlingen die deelgenomen hebben aan dit onderzoek heel wat nega-

tiever ervaren. Enerzijds zijn zij zich erg bewust van het onderscheid dat wordt gemaakt tussen talen met een hoge status en talen met een lage status – waarbij de aan de eigen taal, het Turks, een lage status wordt toegekend.

*I: Vind je dat er op deze school voldoende respect is voor de verschillende culturen?*

*R: Niet echt, omdat als er Frans of Engels of zo gesproken wordt er nooit echt een probleem is. Maar als je bijvoorbeeld Turks spreekt, dan heb je direct straf. Maar is eigenlijk is dat ook een andere taal (zoals Engels).*

*I: Als er Engels wordt gesproken, dan maken de leerkrachten geen opmerkingen?*

*R: Dan maken de leerkrachten zelfs een grapje in het Engels. Gewoon in de klas, gewoon een woord in het Engels. (V, Turks, ASO, Gent)*

De leerlingen met een Turkse achtergrond, die deelgenomen hebben aan dit onderzoek, zijn zich niet alleen bewust van de lagere status die aan hun thuistaal wordt toegekend, zij ervaren negatieve beeldvorming en stereotypering op basis van deze thuistalen.

*'Ja, (de leerkrachten) zeggen ook van Frans en Engels en zo dat mag ook niet (gesproken worden). Maar dat spreken ze (leerlingen) wel, en dan zeggen ze (leerkrachten) daar niets van. Als wij Turks praten, dan is het altijd een probleem, dan krijgen wij een opdracht. [...] Zo waren in wiskunde twee vrienden aan het praten. Een van Turkse afkomst en een van een andere afkomst, ik weet niet meer welke. En ze waren Nederlands aan het spreken. En de leerkracht zei van: "Geen Turks!" En die jongen zei van: "Wij zijn van verschillende nationaliteiten. Wij spreken geen Turks." Als wij spreken, dan denken ze onmiddellijk (dat we Turks spreken).'*' (V, Turks, ASO, Gent)

*'De leerkrachten letten er teveel op. Ik was een keer Nederlands aan het praten en de leerkracht komt (langs) en zegt dat ik Turks heb gepraat. Ik heb een keer vijf keer straf gekregen omdat ik Turks had gepraat, en het was toch Nederlands.'* (M, Turks, ASO, Gent)

*'Er is iets gebeurd. Ik heb dat gehoord van een vriendin. Dat is nog maar vorige week gebeurd. Ze sprak Turks (in de klas) en ze (de leerkracht) is beginnen te vloeken: "Jullie zullen geen werk vinden omdat jullie geen Nederlands praten. Jullie zullen werken vinden in het Kruidvat of zo." Dat heeft daar eigenlijk niets mee te maken. Omdat wij Turks praten, kunnen wij toch*

*ook Nederlands praten. Je kan twee talen toch met elkaar mixen. Ja, ik praat thuis Turks en soms Nederlands en ik kom op school en ik praat Turks en Nederlands. Ik kan het wel mixen, en kijk, ik kan wel Nederlands.'* (V, Turks, ASO, Gent)

## Conclusies en discussie

In het laatste deel van dit artikel werd aan de hand van kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksdata een antwoord geformuleerd op de vier geëxpliciteerde onderzoeksvragen, met name de vragen naar: (1) de mate van monolinguale percepties van leerkrachten; (2) de samenhang tussen monolinguale percepties en schoolkenmerken; (3) de samenhang tussen monolinguale percepties en het vertrouwen van leerkrachten in leerlingen en (4) de verklaringsschema's aangereikt door leerkrachten voor de eigen monolinguale overtuigingen.

Wat kan vervolgens uit deze bevindingen worden geleerd over de relatie tussen monolinguale percepties van leerkrachten enerzijds en de schoolprestaties en schoolloopbanen van leerlingen anderzijds. Op die manier wordt aansluiting gezocht bij de centrale onderzoeksvragen van het Oprit 14-project naar het verklaren van de schoolloopbanen van leerlingen en het zoeken naar factoren/personen/contexten die deze schoolloopbanen beïnvloeden.

### *De impact van monolinguale percepties op het vertrouwen van leerkrachten in leerlingen*

Zoals uit de onderzoeksresultaten is gebleken, stemmen de percepties van de leerkrachten over de rol van taal en taalgebruik in onderwijs in belangrijke mate overeen met het monolinguale onderwijsbeleid. Daarnaast werd ook een verband vastgesteld tussen de monolinguale percepties van leerkrachten en het vertrouwen dat leerkrachten hebben in hun leerlingen: hoe sterker de monolinguale overtuigingen van de leerkrachten, hoe minder vertrouwen zij hebben in hun leerlingen. Uit de wetenschappelijke literatuur over leerkracht-leerlingrelaties en onderwijsprestaties is reeds geweten dat het vertrouwen van leerkrachten in hun leerlingen bepalend is voor de verwachtingen die leerkrachten hebben ten aanzien van hun leerlingen en dat deze verwachtingen vervolgens bepalend zijn voor de schoolprestaties van leerlingen (cf. supra).

Het huidige onderwijsbeleid in Vlaanderen, dat onder meer gericht is op het verbeteren van de onderwijsprestaties van anderstalige leerlingen, is gestoeld op de overtuiging van de conditionaliteit van het Standaardnederlands voor een succesvolle onderwijsparticipatie. De beoogde impact – het verhogen van de taalvaardigheid Nederlands door het verplichtend gebruik van het Nederlands en het verbannen van thuistalen op school – lijkt echter gecompromitteerd te worden via de interactie tussen de percepties van de leerkrachten, het vertrouwen en de verwachtingen die zij koesteren ten aanzien van hun leerlingen.

*Samenhang tussen monolinguale percepties van leerkrachten en de samenstelling van de leerlingenpopulatie*

Zoals in grafiek 1 werd voorgesteld, is er een verband vastgesteld tussen de monolinguale overtuigingen van leerkrachten en de samenstelling van de leerlingenpopulatie. De overtuigingen van leerkrachten met betrekking tot een eentalige aanpak op school, zijn het sterkst in scholen met een min of meer evenredige verhouding tussen allochtone en autochtone leerlingen (41% – 60% allochtone leerlingen).

Deze vaststelling kan op twee uiteenlopende manieren geïnterpreteerd worden. Een eerste verklaring kan gevonden worden op basis van de ‘Group Threat Theory’ (Longshore 1982; Goldsmith 2004; Agirdag e.a., 2011). Deze theorie verwijst naar situaties waarin verschillende etnische groepen van gelijke omvang aanwezig zijn, en er (nog) geen dominante etnische groep is. In dergelijke situaties zijn de gevoelens van bedreiging het meest intens en zijn de machtsverhoudingen tussen beide (of meer) groepen nog niet vastgelegd. Deze machtsverhoudingen moeten nog beslecht worden. In de lijn van de ‘Group Threat Theory’ kan gesteld worden dat de kennis en het gebruik van het Nederlands het meest bedreigd wordt in de zogenaamde gemengde scholen. In de witte concentratiescholen is er zo goed als geen bedreiging van het gebruik van het Nederlands vast te stellen en in de zwarte concentratiescholen is de strijd geleverd in het nadeel van het Nederlands. In de gemengde scholen hameren de leerkrachten het meest op een monolinguale aanpak om het gebruik van het Nederlands veilig te stellen. Een andere, meer intuïtieve verklaring is de volgende: de zwarte concentratiescholen hebben de afgelopen decennia een evolutie van witte concentratieschool, naar gemengde school en uiteindelijk zwarte concentratieschool doorgemaakt. Tijdens dit proces hebben zij

voldoende ervaring en expertise opgedaan (en vertaald naar concrete instrumenten en pedagogisch-didactische manieren van werken) om met de veranderde schoolpopulatie en de toegenomen talige diversiteit op school om te gaan. Zij ervaren dan ook minder de noodzaak aan een sterk eentalig schoolbeleid. De bevindingen uit het kwalitatieve luik van dit onderzoek onderschrijven echter meer de eerste interpretatie op basis van de ‘Group Threat Theory’.

### *Beeldvorming en stereotypering op basis van thuistaal*

De leerlingen geven in de hoger vermelde citaten ervaringen van negatieve beeldvorming en stereotypering vanwege hun leerkrachten weer. Deze beeldvorming en stereotypering – zoals beleefd en verwoord door de leerlingen – vertrekt van de thuistaal van de leerlingen maar wordt verder uitgebreid naar andere aspecten van de spreker of sprekers van deze talen. Zo voelen leerlingen met een Turkse achtergrond zich onterecht behandeld door de leerkrachten omwille van (het vermoeden van) het spreken van hun thuistaal op school. Ze krijgen een straf toegekend voor het spreken van deze taal op school, terwijl aan leerlingen met een andere thuistaal (met een hogere status) geen straf of bijkomende opdracht worden opgelegd. De bevroegde leerlingen voelen zich gevisieerd door de leerkrachten, leerkrachten lijken – in de ogen van de leerlingen – bewust op zoek te gaan naar het betrappen van leerlingen bij het spreken van de thuistaal.

Dergelijke processen van stigmatisering en discriminerend gedrag, gebaseerd op de taal van een persoon wordt in de wetenschappelijke literatuur benoemd als ‘linguicism’ (Skutnabb-Kangas & Phillipson 1989). Het gaat hierbij om ideologieën en structuren die gebruikt worden om een ongelijke verdeling van macht en hulpbronnen (materieel en niet-materieel) te legitimeren, tot stand te brengen en te reproduceren tussen verschillende groepen die gedefinieerd worden op basis van de taal die ze spreken.

Gesteund op de bevindingen van de literatuur (cf. supra) kan verwacht worden dat ook dergelijke negatieve beeldvorming op basis van linguicism in de hoofden van de leerkrachten bepalend zijn voor het vertrouwen dat zij hebben in hun leerlingen. Daarnaast kan dit inzicht in de processen van (ervaren) stereotypering en discriminerend gedrag op basis taal, bijkomende ondersteuning bieden aan de ‘Group Threat Theory’ als verklaring voor de sterkere monolinguale overtuigingen van leerkrachten in gemengde scholen. Er kan veronder-



steld worden dat linguisticisme ingezet wordt in de strijd om het veilig stellen van het gebruik van het Nederlands in deze scholen. Om meer diepgaand inzicht te verkrijgen in deze processen is bijkomend onderzoek nodig.

### *Mogelijkheden tot teweegbrengen van processen van verandering*

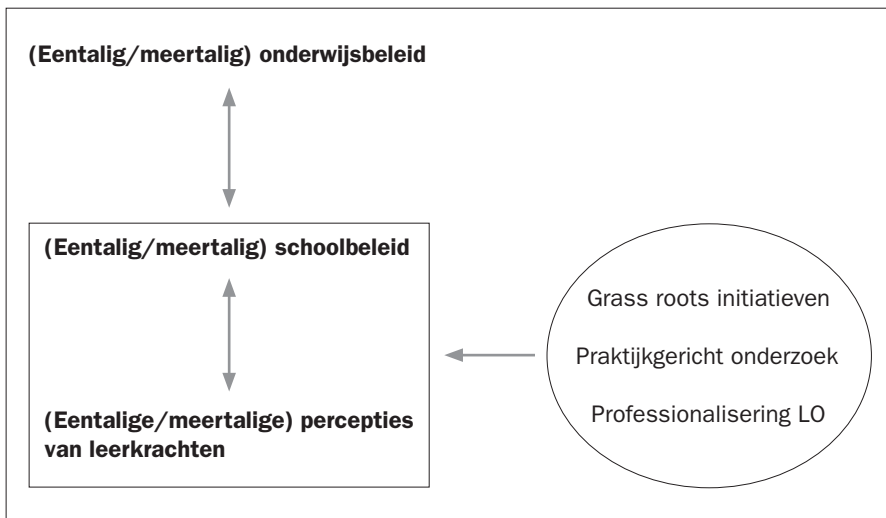
Zoals hierboven beschreven, werden de monolinguale percepties van de leerkrachten genuanceerd door de vaststelling dat het momenteel ontbreekt aan een alternatief referentiekader voor het omgaan met een toenemende talige diversiteit.

Leerkrachten ervaren in de dagelijkse realiteit dat het monolinguale beleidskader onvoldoende effectief is om vooropgestelde doelstellingen van verhoogde taalvaardigheid te bereiken bij de doelgroep van anderstalige en meertalige leerlingen. Toch blijven ze vasthouden aan het monolinguale referentiekader omdat de geïmplementeerde onderwijsmaatregelen geen andere dan de monolinguale aanpak bevorderen en zij zelf niet beschikken over de nodige expertise en competenties om een alternatieve benadering uit te werken.

Leerkrachten worden beïnvloed door enerzijds het beleidskader dat hen van bovenaf wordt opgelegd en anderzijds door de realiteit van de school en de leerlingenpopulatie waarbinnen zij dagelijks werken. De percepties en overtuigingen van de leerkrachten krijgen met andere woorden vorm op basis van de dynamische en wederkerige interactie tussen het onderwijs- en talenbeleid en de specifieke schoolcontext.

Bij leerkrachten lijkt er een aanwezige, maar tot hiertoe weinig aangeboorde, voedingsbodem te zijn voor het realiseren van een meer open en inclusief talenbeleid in onderwijs. Het ombuigen van een monolinguaal naar een multilinguaal referentiekader zal dan ook het meest kans op slagen hebben indien van onderuit geïnitieerd. De tegenovergestelde beweging lijkt momenteel moeilijker te realiseren, gezien de sterke verankering van het monolinguale beleid in de socio-politieke context van Vlaanderen. Eerdere onderzoeksprojecten, zoals het project 'Thuistaal in onderwijs' (Ramaut e.a. 2013), hebben aangetoond dat een dergelijke praktijkgerichte en experimentele aanpak positieve effecten teweegbrengt op de percepties van leerkrachten over de competenties van hun leerlingen en de betrokkenheid van de leerlingen bij het klasgebeuren en het leerproces.

In onderstaand schema 1 worden deze processen van wederzijdse beïnvloeding tussen onderwijsbeleid, schoolbeleid en overtuigingen van leerkrachten voorgesteld. Via het ondersteunen van *grass root* initiatieven (kleinschalige initiatieven die op bepaalde plaatsen vertrekkende vanuit de klaspraktijk ontstaan), het opzetten van praktijk- en experimenteel onderwijsonderzoek en het professionaliseren van de lerarenopleidingen, kan er ingegrepen worden in het schoolbeleid en de percepties van leerkrachten. Vervolgens kan het onderwijsbeleid op Vlaams niveau beïnvloed worden door gewijzigde inzichten, de opgedane ervaring en expertise op het niveau van de scholen en leerkrachten. Het gaat hier met andere woorden om het van onderuit contesteren en reconstrueren van een weinig effectief monolinguaal beleid.



Schema 5.1. Processen van wederzijds beïnvloeding tussen onderwijsbeleid, schoolbeleid en overtuigingen van leerkrachten.

## Bibliografie

- Adam, I. (2010). *Au-delà des modèles nationaux d'intégration. Analyse des politiques d'intégration des personnes issues de l'immigration des entités fédérées Belges*. Brussel: Ongepubliceerd proefschrift, Université Libre de Bruxelles, Departement Politieke Wetenschappen.
- Agirdag, O. & Van Houtte, M. (2011). 'A Tale of Two Cities: Bridging Families and Schools', in *Educational Leadership*, 68(8), pp. 42-46.

- Agirdag, O., Demanet, J., Van Houtte, M. & Van Avermaet, P. (2011). 'Ethnic School Composition and Peer Victimization: A Focus on the Interethnic School Climate', in *International Journal of Intercultural Relations*, 35(4), pp. 465-473.
- Agirdag, O., Van Avermaet, P. & Van Houtte, M. (2013). 'School Segregation and Math Achievement: A Mixed-method Study on the Role of Self-fulfilling Prophecies', in *Teachers College Record*, 115(3), pp. 1-50.
- Agha, A. (2003). 'The Social life of Cultural Value', in *Language and Communication*, 23(3/4), pp. 231-273.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4th ed. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bauman, R. & Briggs, C. (2003). *Voices of Modernity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blackledge, A. & Pavlenko, A. (2001). 'Language Ideologies in Multilingual Contexts', in *Multilingual*, 20(3).
- Blommaert, J. & Verschueren, J. (1998). 'The Role of Language in European Nationalist Ideologies', in Schieffelin, B., Woolard, K & Kroskrity, P. (eds.), *Language Ideologies: Practice and Theory*. New York: Oxford University Press.
- Blommaert, J. & Van Avermaet, P. (2008). *Taal, Onderwijs en de samenleving. De kloof tussen beleid en realiteit*. Berchem: EPO.
- Creese, A. (2010). 'Two-Teacher Classrooms, Personalized Learning and the Inclusion Paradigm in the United Kingdom', in Menken, K. & Garcia, O. (eds), *Negotiating Language Policies in Schools. Educators as Policymakers*. New York/London: Routledge.
- De Meyer, I. (2008). *Science Competences for the Future in Flanders. The First Results from PISA 2006*. Brussel/Gent: Flemish Ministry of Education and Training / University of Ghent, Department of Education.
- De Meyer, I., Pauly, J. & Van de Poele, L. (2005). *Learning for Tomorrow's Problems in Flanders. First Results from PISA 2003*. Gent: University of Ghent, Department of Education.
- Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I. & Van Doorselaer, Y. (2006). *Wit krijgt schrijft beter. Schoolopbanen van allochtone jongeren in beeld*. Antwerpen: Garant.
- Gal, S. (1998). 'Multiplicity and Contention among Language Ideologies: A Commentary', in Schieffelin, B., Woolard, K & Kroskrity, P. (eds.), *Language Ideologies: Practice and Theory*. New York: Oxford University Press.
- Garcia, O. & Wei, L. (2013). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave MacMillan.

- Godley, A.J., Sweetland, J., Wheeler, R.S., Minnici, A. & Carpenter, B.D. (2006). 'Preparing Teachers for Dialectally Diverse Classrooms', in *Educational Researcher*, 35(8), pp. 30-37.
- Goldsmith, P.A. (2004). School's Role in Shaping Race Relations: Evidence on Friendliness and Conflict', in *Social Problems*, 51, pp. 587-612.
- Hirtt, N., Nicaise, I. & de Zutter, D. (2007). *De school van ongelijkheid*. Antwerpen: Epo.
- Jacobs, D. (2009). *De sociale lift blijft steken. De prestaties van allochtone leerlingen in de Vlaamse Gemeenschap en de Franse Gemeenschap*. Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- Kroskirty, P.V. (ed). (2000). *Regimes of Language: Ideologies, Policies and Identities*. Santa Fé, New Mexico: School of American Research Press.
- Longshore, D. (1982). 'Race Composition and White Hostility. A Research Note on the Problem of Control in Desegregated Schools', in *Social Forces*, 61, pp. 73-78.
- Mampaey, J. & Zanoni, P. (2013) *Reproducing Monocultural Education: Ethnic Majority Staff's Discursive Constructions of Monocultural School Practices*. Gent/Hasselt: UGent/UHasselt, Working Paper.
- Merry, M.S. (2013). *Equality, Citizenship, and Segregation: A Defense of Separation*. New York: Palgrave MacMillan.
- Pulinx, R., Drijkoningen, J., Van den Branden, K. & Van Avermaet, P. (2013). *Aanzet tot uitwerken van een visietekst taalbeleid van de Vlaamse overheid. Steunpunt Inburgering en Integratie*. S.l.: s.n.
- Ramaut, G., Sierens, S. & Bultinck, K. (2013). *Evaluatieonderzoek van het project 'Thuistaal in onderwijs (2009-2012). Eindrapport*. Een onderzoek in opdracht van het departement Onderwijs en Opvoeding van de Stad Gent. Gent: Stad Gent.
- Roosens, E. (ed.) (1995). *Rethinking Culture, 'Multicultural Society' and the School*. Oxford: Pergamon.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Rumberger, R. & Palardy, G. (2005). 'Does Segregation Still Matter? The Impact of Student Composition on Academic Achievement in High School', in *The Teachers College Record*, 107(9), pp. 1999-2045.
- Shohamy, E. (2006). *Language Policy. Hidden Agendas and New Approaches*. New York: Routledge.
- Skutnabb-Kangas, T. & Phillipson, R. (1989). 'Mother Tongue: The Theoretical and Sociopolitical Construction of a Concept', in Ulrich, A. (ed.), *Status and Function of Languages and Language Varieties*. Berlin/New York: Walter de Gruyter & Co.

- Smet, P. (2011). *Samen taalgrenzen verleggen*. Beleidsdocument van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming. Brussel: Vlaamse Gemeenschap, Ministerie van Onderwijs.
- Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge: University Press.
- Van den Branden, K. & Verhelst, M. (2009). 'Naar een volwaardig talenbeleid. Omgaan met meertaligheid in het Vlaamse onderwijs', in Jaspers, J. (ed), *De klank van de stad. Stedelijke meertaligheid en interculturele communicatie*. Leuven: Acco.
- Van Houtte, M. (2011). 'So Where's the Teacher in School Effects Research? The Impact of Teachers' Beliefs, Culture, and Behavior on Equity and Excellence', in Van den Branden, K. Van Houtte, M. & Van Avermaet, P. (eds), *Education Equity and Excellence in Education Towards Maximal Learning Opportunities for All Students*. New York/London: Routledge.
- Van Maele, D. & Van Houtte, M. (2011). 'Collegial Trust and the Organizational Context of the Teacher Workplace: The Role of a Homogeneous Teachability Culture', in *American Journal of Education*, 117(4), pp. 437-464.
- Wheeler, R.S. (2008). 'Becoming Adept at Code-Switching', in *Educational Leadership*, 65(7), pp. 54-58.
- Vandenbroucke, F. (2006). *De lat hoog voor talen in iedere school. Goed voor de sterken, sterk voor de zwakken*. Beleidsdocument van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming. Brussel: Vlaamse Gemeenschap, Ministerie van Onderwijs.
- Vertovec, S. (2007). 'Superdiversity and its Implications', in *Ethnic and Racial Studies*, 29(6), pp. 1024-1054.
- Wils, L. (2009). *Van de Belgische naar de Vlaamse natie: een geschiedenis van de Vlaamse beweging*. Leuven: Acco.
- Woolard, K. (1998). 'Introduction: Language Ideology as a Field of Inquiry', in Schieffelin, B., Woolard, K & Kroskrity, P. (eds.), *Language Ideologies: Practice and Theory*. New York: Oxford University Press.