

TRANSFEREFFECTEN VAN PROFESSIONALISERINGSINITIATIEVEN OVER TAALONTWIKKELEND LESGEVEN AAN EX-OKAN'ERS

HET PERSPECTIEF VAN VLAAMSE LERAREN

Aantal woorden: 14622

Ellen Sauvage

01706722

Promotor: Prof. dr. Ruben Vanderlinde

Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad master in de Pedagogische Wetenschappen,
afstudeerrichting Pedagogiek en Onderwijskunde

Academiejaar: 2020 - 2021

Corona preambule

Deze masterproef werd geschreven tijdens de academiejaren 2019-2020 en 2020-2021, de twee jaren waarin het coronavirus de wereld in zijn greep had. Deze pandemie had een bepaalde invloed op deze masterproef.

Door coronarichtlijnen werden tijdens academiejaar 2019-2020 de nascholingen die ik zou meevolgen om ter plaatste participanten te vinden, afgelast of uitgesteld naar het volgend schooljaar. Toen in het academiejaar 2020-2021 opnieuw strengere maatregelen van kracht werden, zijn de meeste nascholingen online doorgegaan. Dit had impact op drie manieren.

Ten eerste was het bij de online sessies moeilijker om te netwerken en participanten te vinden voor mijn onderzoek. Ik heb daarom aan de organisatoren gevraagd of ik een oproep mocht doen bij aanvang of op het einde van de nascholingen, wat zij allen hebben toegestaan en waardoor ik voldoende participanten kon bereiken.

Ten tweede moesten ook de interviews online worden afgenomen. Non-verbale communicatie is online minder gemakkelijk waarneembaar wat kan leiden tot verlies aan informatie. Door ruim de tijd te nemen voor elk interview en voldoende inleidende vragen te stellen werden de respondenten zo goed mogelijk op hun gemak gesteld waardoor het eventuele verlies aan informatie kon beperkt worden.

Ten slotte heeft het feit dat veel nascholingen werden ingekort en/of online doorgingen invloed gehad op de kenmerken ervan. Het evalueren van de kenmerken van de nascholingen is één van de onderzoeksvragen. Het is belangrijk dit indachtig te zijn bij het lezen van de resultatensectie en de discussie van deze masterproef.

Er kan besloten worden dat de impact van corona methodologisch beperkt bleef maar dat een herhaling van dit onderzoek in niet-coronatijden tot andere resultaten zou kunnen leiden.

Voorwoord

‘Durf denken’ is het devies van UGent. Misschien best dat ik nog niet te hard aan het denken was toen ik mij inschreef in september 2017 in de richting Pedagogische Wetenschappen, afstudeerrichting Pedagogiek en Onderwijskunde.

Deze studies combineren met een halftijdse job en een gezin vergde enig stunt- en vliegwerk. Daarom wil ik in de eerste plaats mijn man bedanken voor de aanmoedigen en het vertrouwen dat hij steeds bleef hebben, zeker op de momenten waar ik dat vertrouwen in mezelf even kwijt was. Ik ben ook ontzettend trots op mijn kinderen, die in deze vier jaar sneller zelfstandig zijn moeten worden dan ze misschien wilden. Ik had deze weg ook nooit kunnen afleggen zonder de onvermoeibare input van Jolien, Flore en Ilse. Deze medestudentes hebben mij en mijn leerproces naar een hoger niveau getild. Verder wil ik mijn promotor prof. Ruben Vanderlinde bedanken voor de zeer degelijke begeleiding en voor de heldere en directe feedback die mij telkens weer op weg hielpen.

Ik verwachtte bij aanvang van mijn studies dat mijn hoofd zou gevuld worden met kennis en dat ik als een superslimme vrouw naar buiten zou wandelen. De UGent heeft deze verwachtingen totaal niet ingevuld. Ik heb vooral veel moeten werken, zoeken en reflecteren wat gepaard ging met veel vallen en weer opstaan. Hoe meer ik lees en leer, hoe meer ik beseft dat er nog zoveel is wat ik nog niet weet. Levenslang en levensbreed leren is vanaf nu het enige pad dat ik nog kan bewandelen.

Abstract

Anderstalige nieuwkomers die na één of twee jaar onthaalonderwijs (OKAN) doorstromen naar het regulier secundair onderwijs (Pulinx et al., 2017) zijn nog volop taal aan het verwerven terwijl zij vakinhouden moeten leren. Dit kan hun onderwijsloopbaan hypothekeren (Hajer & Meestringa, 2015; Vandecandelaere, 2020).

Leraren kunnen daarop inspelen door taalontwikkelen les te geven. Dit betekent dat zij het aanleren van taal en vakinhouden integreren (Hajer & Meestringa, 2015). Niettegenstaande steeds meer ex-OKAN'ers instromen, zijn leraren onvoldoende voorbereid om taalontwikkelen les te geven. Ze hebben bovendien vaak deficiënte opvattingen en attitudes ten opzichte van een ex-OKAN'er in hun klas (Pettit, 2011; Pulinx et al., 2017; Reeves, 2004). Hoewel professionalisering daar verandering kan in brengen (Desimone, 2009), is effectiviteitsonderzoek over professionaliseringsinitiatieven rond taalontwikkelen lesgeven schaars (Viesca & Teemant, 2019). Daarom bracht dit onderzoek de Vlaamse professionaliseringsinitiatieven rond dit thema van de laatste twee jaar in kaart. Daaruit bleek dat het Vlaams aanbod met slechts negen professionaliseringsinitiatieven niet in verhouding is tot de behoefte. Zes professionaliseringsinitiatieven werden beoordeeld door negen participanten. Zij rapporteerden de ervaren effecten en beoordeelden het professionaliseringsinitiatief op basis van het verfijnd raamwerk van Merchie (2018). Bij de vijf kortdurende professionaliseringsinitiatieven waren de transfereffecten zoals verwacht beperkt. Het enige langdurende professionaliseringsinitiatief vertoonde veel meer effectieve kenmerken dan de kortdurende professionaliseringsinitiatieven. De inhoud en (vak)didactiek focusten sterk op het concept 'taalontwikkelen lesgeven' en waren wetenschappelijk onderbouwd. Er werd vertrokken vanuit de context en noden van de participanten waardoor de inhoud ook coherent was en de respondent eigenaarschap had over het eigen leerproces. Er was ruim tijd en kans om actief te leren door nieuwverworven kennis te implementeren, daarover te reflecteren en feedback te krijgen. Essentieel bleek ook de uitwisselingen van noden, kennis en informatie, ofwel de collectieve participatie tussen de verschillende participanten. De respondent rapporteerde een diepgaande kennisverwerving over taalontwikkelen lesgeven en taalverwerving, een grondige aanpassing van de instructie en het lesmateriaal en een veel betere self-efficacy. Op basis van deze bevindingen worden aanbevelingen geformuleerd voor verder onderzoek, beleid en praktijk.

Lijst met figuren en tabellen

Figuur 1 Raamwerk voor professionele ontwikkeling voor leraren (Desimone, 2009).	16
Figuur 2 Opbouw semigestructureerd interview	21
Figuur 3 Google Form (a).....	47
Figuur 4 Google Form (b)	48
Figuur 5 Raamwerk professionele ontwikkeling (Merchie et al., 2018) (a)	51
Figuur 6 Raamwerk professionele ontwikkeling (Merchie et al., 2018) (b).....	52
Figuur 7 Raamwerk professionele ontwikkeling (Merchie et al., 2018) (c)	53
Tabel 1 Overzicht respondenten.....	21
Tabel 2 Overzicht aanbod individuele professionaliseringsinitiatieven over taalontwikkelen in Vlaanderen	23
Tabel 3 Codeboom	55

In functie van de vlotte leesbaarheid van deze masterproef werd in overleg met prof. dr. Ruben Vanderlinde besloten om enkel voor het refereren APA 7.0 toe te passen.

Inhoudstafel

Corona preambule	II
Voorwoord	III
Abstract	IV
Lijst met figuren en tabellen	V
Inleiding	7
1 Context	8
1.1 De anderstalige nieuwkomer.....	8
1.2 De aanpak van anderstalige nieuwkomers.....	8
1.3 Onderwijs voor nieuwkomers in Vlaanderen	8
2 Theoretische kaders	12
2.1 Het belang van taal en taalverwerving.....	12
2.2 Taalontwikkelen onderwijs.....	12
2.3 Professionele ontwikkeling.....	15
3 Probleemstelling	19
4 Methode	20
4.1 Methode van dataverzameling.....	20
4.2 Respondenten.....	21
4.3 Data-analyse	22
5 Resultaten	25
5.1 Nascholingen 20-21 in kaart gebracht.....	25
5.2 Transfereffecten van de gevolgde professionaliseringsinitiatieven.....	26
5.3 Beoordeling van de effectiviteitskenmerken door Vlaamse leraren.....	31
6 Discussie	36
6.1 Empirische bijdrage	36
6.2 Methodologische bijdrage	37
6.3 Aanbevelingen	37
6.4 Limitaties.....	39
Conclusie	40
Referentielijst	41
Bijlagen	47
Bijlage1 Oproep social media.....	47
Bijlage2 Informed consent	49
Bijlage3 Interviewleidraad	51
Bijlage4 Codeboom	55

Inleiding

De diverse samenleving is de laatste jaren meer divers geworden, ook op plaatsen waar dit voorheen minder het geval was (Mahalingappa et al., 2018). Deze diversiteit wordt weerspiegeld in het onderwijs (Cerna, 2019; Rohr, 2018). De vergrote instroom van vluchtelingen sinds 2015 deed het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers (OKAN) sterk uitbreiden (Pulinx et al., 2017). Deze OKAN-leerlingen stromen na één of twee jaar door naar het regulier secundair onderwijs (Pulinx et al., 2017). Ze worden dan ex-OKAN'ers genoemd. Integreren in het onderwijssysteem is voor deze kinderen met een migratieachtergrond belangrijk voor hun sociaal en emotioneel welzijn, hun verdere schoolloopbaan en hun kansen op de arbeidsmarkt in hun volwassen leven (Cerna, 2019). Deze leerlingen hebben echter specifieke noden waaraan het huidig onderwijs niet altijd kan voldoen (Callahan & Shifrer, 2016; Cerna, 2019; Pulinx et al., 2017). Ze moeten namelijk meerdere drempels overwinnen, zoals een onderbroken of beperkte schoolloopbaan, economische drempels en traumatische ervaringen (Cerna, 2019; Symons & Ponzio, 2019).

Daarbovenop wordt van hen verwacht dat ze leerinhouden verwerken die worden aangeboden in een nieuwe taal die ze nog aan het verwerven zijn (Callahan & Shifrer, 2016; Hajer & Meestringa, 2015). Zowel internationaal als in Vlaanderen blijkt taal een grote barrière te zijn (Cerna, 2019; Pulinx et al., 2017). Leerkrachten hebben de belangrijke taak om deze leerlingen niet alleen vakinhouden bij te brengen, maar hen ook te helpen bij het verwerven van de onderwijstaal (Lucas & Villegas, 2013). Toch blijken niet alle leraren over voldoende expertise en over de juiste opvattingen en attitudes te beschikken om deze leerlingen talig te ondersteunen (Lucas & Villegas, 2010; Pettit, 2011; Reeves, 2006). Leraren kunnen zich daarom professionaliseren om binnen hun vakinhouden ook talige doelen te leren integreren (Lucas & Villegas, 2010; Tong et al., 2017).

Het is echter niet duidelijk of het Vlaams aanbod aan professionaliseringsinitiatieven (PI's) over dit onderwerp tegemoet komt aan de nood. Bovendien is effectiviteitsonderzoek over PI's rond taalontwikkelen lesgeven schaars (Gleeson & Davison, 2019; Viesca & Teemant, 2019) en in Vlaanderen al helemaal onbestaande. Deze masterproef wil daarom het Vlaams aanbod van PI's over taalontwikkelen lesgeven in kaart brengen, nagaan welke effecten deze PI's teweegbrengen en onderzoeken welke effectieve kenmerken dergelijke PI's moeten hebben om tot een verbeterd leren van ex-okanners te komen.

1 Context

1.1 De anderstalige nieuwkomer

Leerlingen van wie de onderwijstaal niet de moedertaal is, worden in internationale literatuur vaak *language minority students* genoemd. In Engelstalige landen wordt vaker de term *English language learner, limited English proficient of English as a second language (ESL) students* gebruikt (Pettit, 2011). Uit recente vakliteratuur blijkt dat meerdere auteurs willen afstappen van een deficiënte benadering. Hierom wordt vaker de benaming *culturally and linguistically diverse students* gebruikt. Deze term gaat breder dan enkel het talig aspect (Lucas & Villegas, 2010, 2013).

In Vlaanderen en Nederland wordt binnen de onderwijscontext voornamelijk gesproken over anderstalige nieuwkomers. Dit betekent dat de moedertaal van deze leerlingen en eventuele andere talen die ze beheersen niet de onderwijstaal is (Pulinx et al., 2017; Vandecandelaere, 2020). Tegenwoordig wordt ook wel gesproken van een meertalige nieuwkomer of een gewezen anderstalige nieuwkomer omdat ook de term ‘anderstalige nieuwkomer’ uitgaat van een deficiënte benadering (Pulinx et al., 2017; Vandecandelaere, 2020). Hoewel in het licht van de recente mentaliteitswijziging deze termen inderdaad te prefereren zijn, wordt in deze masterproef, in navolging van de meeste geraadpleegde literatuur, de term ‘anderstalige nieuwkomer’ gebruikt bij het beschrijven van de context en theoretische kaders. In de specifieke Vlaamse context worden de begrippen OKAN-leerling en ex-OKAN'er gebruikt.

1.2 De aanpak van anderstalige nieuwkomers

Niet enkel het benoemen van nieuwkomers verschilt per land, maar ook de aanpak van het beleid om in te spelen op hun leernoden (Cerna, 2019). Globaal kunnen aanpakken opgedeeld worden in twee modellen: (1) directe integratie in het regulier onderwijssysteem en (2) de *introductory class* (Nilsson & Axelsson, 2013). In de Verenigde Staten en Canada nemen anderstalige nieuwkomers meteen deel aan het regulier onderwijs en krijgen, afhankelijk van de nood, gedurende hun schoolloopbaan extra taalondersteuning en een aangepast curriculum (Samson & Collins, 2012).

Veel landen opteren echter voor de *introductory class*. Dit is een inlooperperiode waarin de leerlingen, gescheiden van de reguliere school of leerlingen (Nilsson & Axelsson, 2013), worden voorbereid wat betreft taal en leerinhouden met als doel zo vlot mogelijk door te stromen naar het regulier onderwijs (Cerna, 2019; Nilsson & Axelsson, 2013). In Europa varieert de inlooperperiode en dus de focus op het leren van de onderwijstaal van één jaar (bijvoorbeeld Frankrijk) tot vier jaar (bijvoorbeeld Griekenland) (Cerna, 2019).

Hoewel vanuit onderzoek steeds meer gepleit wordt dat een snelle inclusie meer voordelen biedt op het vlak van gelijke onderwijskansen, blijft de keuze van aanpak een discussiepunt, zowel in het beleid als in de praktijk (Callahan & Shifrer, 2016). Ook in Vlaanderen gaan stemmen op om het huidige model van hoe onderwijs voor nieuwkomers wordt georganiseerd aan te passen (Pulinx et al., 2017).

1.3 Onderwijs voor nieuwkomers in Vlaanderen

In Vlaanderen hebben minderjarige nieuwkomers recht op onderwijs en een leerplicht. Daarvoor worden beide modellen toegepast. In het basisonderwijs integreren anderstalige nieuwkomers

onmiddellijk in het regulier systeem. De school krijgt uren voor Anderstalige Nieuwkomers om het lesaanbod voor de nieuwkomers aan te passen.

In het voltijds secundair onderwijs komen de nieuwkomers terecht in een inloopklas, de OKAN-klas (Departement Onderwijs, 2010). Ze worden dan OKAN-leerlingen genoemd die participeren aan het OKAN-onderwijs (Pulinx et al., 2017). Het doel hiervan is de taalvaardigheid in het Nederlands en de sociale integratie te bevorderen (Departement Onderwijs, 2010).

1.3.1 Organisatie OKAN

OKAN-leerlingen in het secundair onderwijs krijgen gedurende één jaar Nederlandse taallessen in een OKAN-klas waarna ze doorstromen naar het vervolgonderwijs, waar er begeleiding is (Vlaamse Overheid, 2016). OKAN is niet gebonden aan een graad of onderwijsvorm (Omzendbrief SO, 2006). Om toegelaten te worden tot het OKAN-onderwijs moeten leerlingen aan een aantal voorwaarden voldoen: (1) ze moeten dat schooljaar op 31 december enerzijds minstens 12 jaar en anderzijds nog geen 18 jaar zijn, (2) ze verblijven maximaal reeds één jaar in België, (3) Nederlands is niet de moedertaal of thuistaal, (4) ze beheersen het Nederlands onvoldoende om met goed gevolg de lessen te kunnen volgen en (5) ze zijn maximaal negen maanden ingeschreven in een school met Nederlands als onderwijstaal (Pulinx et al., 2017). Er kan afgeweken worden van deze voorwaarden onder bevoegdheid van de klassenraad (Omzendbrief SO, 2006).

OKAN-leerlingen krijgen 24 uur Nederlands per week waarbij de nadruk in eerste instantie ligt op de dagelijkse algemene taalvaardigheid (Cummins, 2008; Hajer & Meestringa, 2015). Dagelijks taalgebruik kenmerkt zich door relatief eenvoudige zinsbouw en woordvormen in direct waarneembare contexten, zoals iets afspreken of een gebeurtenis beschrijven (Hajer & Meestringa, 2015). Taalverwerving is echter een dynamisch, grillig en complex proces (Larsen-Freeman, 1997). OKAN hanteert daarom sinds 2010 geen eindtermen, maar ontwikkelingsdoelen die voornamelijk zijn opgebouwd rond taaldoelen op verschillende verwerkingsniveaus (beschrijvend, structurerend en beoordelend niveau), algemene doelen (bijvoorbeeld ICT-vaardigheden) en attitudes (bijvoorbeeld een positief zelfbeeld ontwikkelen) (Onderwijs Vlaanderen, 2013). Onthaalonderwijs in Vlaanderen omvat niet alleen een onthaaljaar, maar ook ondersteuning, begeleiding en opvolging door een vervolgschoolcoach gedurende de gehele schoolloopbaan, indien nodig (De Clerck et al., 2014). Onthaalonderwijs in Vlaanderen kreeg een boost sinds de verhoogde vluchtelingenstroom in het schooljaar 2015-2016. De instroom van OKAN-leerlingen blijft gestaag stijgen (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2019). Op 1 februari 2013 werden 2033 OKAN-leerlingen geteld, in 2016 waren dat er 4113 en in 2019 waren er 5056 OKAN-leerlingen ingeschreven in het voltijds secundair onderwijs (Departement Onderwijs en Vorming, 2014, 2016, 2020). Deze leerlingen vormen in het secundair onderwijs een aparte groep met een aantal specifieke kenmerken.

1.3.2 Kenmerken van de OKAN-leerling

De leerlingen in OKAN vormen een uiterst heterogene groep met een aantal kenmerken dat hun schoolloopbaan kan beïnvloeden (VLOR, 2018, 2019). Deze kenmerken situeren zich onder andere op het gebied van (1) nationaliteit en herkomst, (2) scholings- en alfabetiseringsgraad, (3) fysieke en mentale gezondheid en (4) financiële inkomsten en huisvesting. In 2018 volgden (1) 122 verschillende nationaliteiten onthaalonderwijs in Vlaanderen (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2019).

De laatste jaren zijn landen in oorlogssituaties zoals Afghanistan, Syrië, Irak en Somalië het meest vertegenwoordigd. Er zijn ook veel leerlingen uit Oost-Europese landen in OKAN terug te vinden

(AGODI, 2018). De heterogeniteit van deze groep gaat echter veel verder dan nationaliteit. Zo verschillen deze leerlingen sterk wat betreft (2) onderwijservaring (Dronkers et al., 2014).

Sommige leerlingen hebben langdurig onderwijs genoten in een systeem dat al dan niet gelijkend is aan dat van Vlaanderen. Het merendeel van de leerlingen is echter laaggeschoold, kende een discontinue scholing of ging nooit naar school. Veel OKAN-leerlingen zijn niet of anders gealfabetiseerd, hebben zeer gebrekkige voorkennis en kennis van de wereld en hebben zeer weinig basisvaardigheden wat betreft rekenen, lezen en schrijven (Dronkers et al., 2014; van Ael, 2007). Leerlingen in OKAN hebben gemiddeld meer (3) lichamelijke en mentale gezondheidsproblemen dan autochtone leerlingen (Fazel et al., 2012; Mock-Muñoz de Luna et al., 2020).

Veel van hen zijn (erkende) vluchteling. Ze ontvluchtten hun land (al dan niet met ouders), hebben vaak een lange tocht achter de rug, hebben traumatische ervaringen meegemaakt, worstelen meer met stress en depressie en leven soms in onzekerheid over achtergebleven familieleden (Mock-Muñoz de Luna et al., 2020; Symons & Ponzio, 2019; VLOR, 2018). Ten slotte leven veel nieuwkomers in een (4) onzekere situatie wat betreft huisvesting en financiële inkomsten (Kim et al., 2018; Sengoelge et al., 2020). Niettegenstaande de heterogeniteit van deze leerlingen en al hun barrières is het de bedoeling dat ze uiteindelijk hun weg vinden in het regulier onderwijs.

1.3.3 Doorstroom naar het regulier onderwijs

Na OKAN stromen leerlingen normaliter door naar het regulier onderwijs, verdeeld over de onderwijsvormen. Het is de bedoeling dat de OKAN-leerling na één jaar voldoende is voorbereid om te integreren in een studierichting die het nauwst aansluit bij de interesses en capaciteiten. De OKAN-klassenraad kan beslissen dat de leerling onvoldoende is voorbereid en nog een jaar langer in OKAN moet blijven (Vlaamse Overheid, 2016). Vanaf het moment dat de OKAN-leerling doorstroomt, is de leerling een ex-OKAN-leerling of een ex-OKAN'er.

1.3.4 De schoolloopbaan van een ex-OKAN'er

Een ex-OKAN'er is dus een leerling tussen 12 en 18 jaar die minstens één schooljaar en maximaal twee schooljaren in OKAN Nederlands heeft gevolgd en over wie de OKAN-klassenraad van oordeel is dat de leerling voldoende Nederlands beheerst om de lessen in het regulier secundair onderwijs te volgen (Vlaamse Overheid, 2016). De doorstroom van OKAN naar het regulier onderwijs verloopt meestal moeilijk. Hoewel de onderzoeksbasis over de effectiviteit van het Vlaams onthaalonderwijs zeer beperkt is (Pulinx et al., 2017), blijkt uit statistische gegevens dat de schoolloopbaan van ex-OKAN'ers veel problematischer verloopt dan die van Vlaamse leeftijdsgenoten (Bex & De Graeve, 2016; Pulinx et al., 2017; Vandecandelaere, 2020).

Ten eerste worden ex-OKAN'ers vaker georiënteerd naar het buitengewoon onderwijs: 5,66% komt in het buitengewoon secundair onderwijs terecht ten opzichte van 4,38% van de Belgische leerlingen (AGODI, 2018). Ten tweede kenmerkt de schoolloopbaan van ex-OKAN'ers zich veel meer door het watervaleffect dat samenhangt met de hiërarchische ordening van onderwijsvormen en studierichtingen (Vandecandelaere, 2020). Over slechts 68,4% van de 4090 leerlingen die in 1 februari 2017 onthaalonderwijs volgden, is informatie beschikbaar. Uit die informatie blijkt dat van die leerlingen in totaal slechts 56,9% op het einde van het eerste jaar in het voltijds of deeltijds secundair onderwijs een gunstige attestering of studiebekrachtiging behaalt (A- of B-attest, getuigschrift tweede of derde graad, diploma secundair onderwijs of certificaat van het deeltijds beroepssecundair onderwijs (dbso) (AGODI, 2018). Na één jaar algemeen secundair onderwijs (aso) of technisch secundair onderwijs (tso) stroomt één op de vijf ex-OKAN'ers door naar een 'lagere

richting' ten opzichte van één op de tien niet-ex-OKAN'ers. Bijgevolg zijn ze oververtegenwoordigd in het tso en voornamelijk in het bso (Pulinx et al., 2017; Vandecandelaere, 2020).

Ten derde blijkt schoolse vertraging kenmerkend te zijn voor ex-OKAN'ers. Vlaanderen kent internationaal gezien al een hoog percentage zittenblijvers (Vandecandelaere, 2020). Voor het schooljaar 2019-2020 had 25,94% van de Belgische leerlingen in het voltijds secundair onderwijs minstens één jaar schoolse vertraging. Van de leerlingen met een niet-Belgische nationaliteit is dat 64,83% (Onderwijs Vlaanderen, 2020). Hierbij dient vermeld te worden dat deze cijfers berekend worden op basis van een vergelijking tussen het leerjaar waarin de leerling is ingeschreven en het leerjaar waarin de leerling op grond van zijn geboortjaar en bij normale studievordering ingeschreven zou moeten zijn (Onderwijs Vlaanderen, 2020). Veel ex-OKAN'ers starten na het OKAN-jaar reeds met één jaar vertraging (Pulinx et al., 2017).

Ten vierde blijkt dat jongeren met een niet-Belgische nationaliteit tot vier keer meer problematisch spijbelen (minstens dertig halve dagen) dan de andere leerplichtige leerlingen in het secundair onderwijs (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, n.d.-c).

Ten slotte zijn jongeren met een niet-Belgische achtergrond oververtegenwoordigd wat betreft het vroegtijdig schoolverlaten. Van de Belgische leerlingen verlaat 10,1% het secundair onderwijs zonder kwalificatie tegenover 32,2% van de leerlingen met een niet-Belgische achtergrond (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, n.d.-a).

1.3.5 Besluit

Samenvattend kan gesteld worden dat (ex-)OKAN-leerlingen geconfronteerd worden met meer schoolloopbaanproblemen, zoals schoolse vertraging, doorstroming naar minder kansrijke richtingen (zoals bso en dbso), problematische afwezigheden en ongekwalificeerde uitstroom. Deze problemen beïnvloeden de kansen om een educatief traject te volgen dat aansluit bij hun talenten en capaciteiten en zich op een succesvolle wijze te ontplooien in de maatschappij (Pulinx et al., 2017). Leraren kunnen door effectieve professionalisering zich niet enkel bewust worden van de barrières waarmee deze leerlingen geconfronteerd worden, maar ook hun leeromgeving en instructie aanpassen. Op die manier kan onderwijs ook voor ex-OKAN'ers als hefboom naar maatschappelijke ontplooiing fungeren.

2 Theoretische kaders

Taal is een cruciale factor in het succes van de onderwijsloopbaan van anderstalige nieuwkomers (Cerna, 2019; Samson & Collins, 2012; VLOR, 2018). Ex-OKAN'ers lijken vooral het eerste jaar na OKAN de meeste problemen te ervaren (Pulinx et al., 2017). Ze staan op dat moment namelijk nog niet erg ver in hun taalverwervingsproces, terwijl taal de toegangspoort tot het curriculum is (Lucas & Villegas, 2010).

2.1 Het belang van taal en taalverwerving

Alledaagse taalvaardigheid of dagelijks algemeen taalgebruik opbouwen in een nieuwe taal duurt ongeveer twee jaar (Cummins, 1979). Ex-OKAN'ers worden ook geconfronteerd met cognitief academische taalvaardigheid (Cummins, 2008; Hajer & Meestringa, 2015). Deze vaardigheid omvat enerzijds schooltaal, die complexer is qua zinsbouw en woordvormen en veel conceptualiserende functies bevat (bijvoorbeeld verklaren, samenvatten, vergelijken) (Lucas & Villegas, 2010; Pulinx et al., 2017). Anderzijds is er specifieke vaktaal die concreet (bijvoorbeeld remklauw), maar ook abstract kan zijn (bijvoorbeeld factoren) (Hajer, 2005; Hajer & Meestringa, 2015). Het taalgebruik en de taaleisen van (vak)leerkrachten in het regulier onderwijs zijn meestal niet afgestemd op het taalvaardigheidsniveau van ex-OKAN'ers (Lucas & Villegas, 2010; Pulinx et al., 2017; VLOR, 2018), omdat een cognitief academische vaardigheid opbouwen vijf tot negen jaar duurt (Cummins, 1979; Pulinx et al., 2017; Van Den Branden & Bogaert, 2011).

Als gevolg presteren deze leerlingen slecht voor die vakken (Hajer, 2005; Hajer & Meestringa, 2015). Zowel vanuit de onderzoeksliteratuur als vanuit het beleid wordt gesteld dat leraren niet enkel hun vak onderwijzen, maar ook de onderwijstaal van het vak. Ze worden verwacht mee te werken aan de taalontwikkeling van de leerlingen (Bunch, 2013; Gleeson & Davison, 2019; Hajer, 2005; Vanhooren & Wulftange, 2020). Daarom is het belangrijk dat leraren ook weten wat taalontwikkeld onderwijs is en hoe dit moet worden geïmplementeerd.

2.2 Taalontwikkeld onderwijs

Taalontwikkeld onderwijs kent zijn oorsprong in Noord-Amerika en Australië als *Content-Based Instruction*. Dit is een paraplubegrip voor alle benaderingen die gericht zijn op het tegelijk aanleren van taal en vakinhoud (Cenoz, 2015). In Vlaanderen en Nederland nam de laatste twintig jaar de behoefte aan een gelijkaardige didactiek toe door het stijgend aantal anderstalige leerlingen in het regulier onderwijs. Zo ontstond *Language Oriented Content Teaching*, oftewel taalontwikkeld vakonderwijs (Hajer, 2018). Naast de vakinhoud is het leren van de vaktaal een van de lesdoelen.

De leraar houdt rekening met de taal die de leerlingen bij de start van de les beheersen en stemt de les hierop af (Hajer & Meestringa, 2015). Taal helpen ontwikkelen is niet louter de verantwoordelijkheid van taalleerkrachten (Lucas & Villegas, 2010; Samson & Collins, 2012; Van Den Branden & Bogaert, 2011), maar moet gesitueerd worden in een breder taalbeleid waarbij alle leraren gerichte steun bieden aan de leerlingen bij het hanteren van het vak en de vaktaal (Hajer, 2005; Hajer & Meestringa, 2015). Een aantal factoren zijn cruciaal voor succesvol taalontwikkeld onderwijs.

2.2.1 Succesfactoren van taalontwikkelen onderwijs

Ten behoeve van een succesvolle onderwijsloopbaan wordt ingezet op de taalontwikkeling van ex-OKAN'ers. Daarbij is ten eerste van belang een warme en veilige leeromgeving waarin positieve leerling-leerling- en leerling-leerkrachtinteractie worden vormgegeven (Anjomshoa, 2015; Cerna, 2019; Pettit, 2011; Reeves, 2006; VLOR, 2018). Ten tweede is het belangrijk dat de leerlingen effectief taalontwikkelen krijgen (Hajer, 2018; Lucas & Villegas, 2010; Pulinx et al., 2017; Turkan et al., 2014). De leraar heeft hierin een essentiële rol (Hajer, 2018).

De leraar geeft vorm aan de leeromgeving

De manier waarop de leraar vormgeeft aan de leeromgeving wordt sterk bepaald door diens opvattingen en attitudes (Bandura, 1993). Hoewel attitudes en opvattingen veelbesproken concepten zijn waarover in de wetenschappelijke literatuur weinig consensus bestond (Kagan, 1992), is er in de laatste dertig jaar een onderscheid gemaakt (Mellom et al., 2018). Attitudes hebben eerder betrekking op affectieve aspecten en refereren dus naar een aangeleerde ingesteldheid om op een positieve of negatieve manier te reageren op een bepaald object.

Opvattingen hebben meestal betrekking op cognitieve aspecten en gaan dus over wat men gelooft over het object en wat ermee moet gebeuren (Pajares, 1992; Richardson, 1996). Deze opvattingen en attitudes hebben een impact op de verwachtingen van zichzelf en de leerling, op hun acties en gedrag in de klas en daardoor op het gedrag en de leerprestaties van de leerling (Mellom et al., 2018; Pajares, 1992). Om een veilige leeromgeving te creëren waarin sociale interactie gestimuleerd wordt, is het belangrijk dat leraren van anderstalige leerlingen positieve opvattingen koesteren en hoge verwachtingen hebben van hen (Cummins, 2000) (Cerna, 2019; Cummins, 2000; García et al., 2010; VLOR, 2018).

Verschillende onderzoeken wezen echter uit dat veel leerkrachten (al dan niet bewust) deficiënte opvattingen en attitudes hebben ten opzichte van deze leerlingen in hun klas (Gleeson & Davison, 2015; Pettit, 2011; Reeves, 2006; Van Avermaet & Sierens, 2010; Walker et al., 2004). Bovendien zijn deze deficiënte opvattingen en attitudes zeer resistent tegen verandering (Gleeson & Davison, 2015; Pettit, 2011), hetgeen zich op meerdere vlakken manifesteert. Reeves (2006) en Pettit (2011) situeren de opvattingen en attitudes van leraren over anderstalige nieuwkomers op vlak van (a) de impact op de leeromgeving, (b) de leerlingen en hun taalverwerving en (c) zichzelf.

(a) De impact op de leeromgeving

Leerlingen met diverse achtergronden kunnen de *flow* van de alledaagse instructiepraktijken veranderen (Turkan et al., 2014), wat door de leraar als storend kan worden ervaren (Pettit, 2011). Deze is bezorgd over vertraging in het lestempo en daardoor in het curriculum (Pettit, 2011), waardoor de leerkansen van andere leerlingen zouden worden beïnvloed (Platt et al., 2003; Reeves, 2006, 2004).

(b) Attitudes en percepties over de leerlingen en hun taalverwerving

Attitudes van leraren ten opzichte van anderstalige nieuwkomers in hun klas variëren van verwelkomend naar ambivalent tot zelfs, in sommige gevallen, racistisch (Jong, 2013; Reeves, 2006; Walker et al., 2004). De meeste leraren weten niet hoe het er in een onthaalklas aan toegaat, welke inhoud deze leerlingen hebben gezien of wat hun schoolse achtergrond is (Pettit, 2011). Ze hebben meestal geen correct beeld van de didactische beginsituatie (Pulinx et al., 2017).

Veel leraren hebben bovendien vaak geen of een verkeerd idee over hoe taalverwerving verloopt. Velen gaan ervan uit dat nieuwkomers na één jaar onthaalonderwijs de onderwijstaal voldoende zouden moeten beheersen (Walker et al., 2004), terwijl dit vijf tot zeven jaar kan duren (Cummins, 1979; Pettit, 2011; Reeves, 2006; Van Den Branden & Bogaert, 2011).

Bijgevolg vinden leraren vaak dat een leerling met een taalachterstand niet competent genoeg is om regulier onderwijs te volgen en het curriculum te beheersen (Pettit, 2011). Een andere veel voorkomende misconceptie is dat het gebruik van de moedertaal in de klas het leerproces vertraagt, waardoor dit vaak wordt verboden (Mellom et al., 2018; Pettit, 2011; Van Den Branden & Bogaert, 2011).

Bovendien zijn veel leraren ervan overtuigd dat het belangrijk is dat de leerlingen thuis de onderwijstaal spreken om deze te verwerven (Mellom et al., 2018; Pettit, 2011; Reeves, 2006). Nochtans is het onderhouden en cultiveren van de moedertaal belangrijk voor het verwerven van een nieuwe taal, voor het zelfconcept en voor het welbevinden (Cummins, 1991; García et al., 2010).

(c) De impact van deze inclusie op zichzelf

Ten eerste ervaren leraren problemen op het vlak van het identificeren en implementeren van geschikt cursusmateriaal voor anderstalige leerlingen (Reeves, 2006). Sommigen koesteren minder hoge verwachtingen en verlagen het niveau om de anderstalige nieuwkomers op kunstmatige manier te laten slagen. Daardoor krijgt de leerling echter minder toegang tot het curriculum (Pettit, 2011).

Anderzijds zijn er leraren die zich niet verantwoordelijk voelen voor het taalverwervingsproces van deze leerlingen en hun cursus en instructie weigeren aan te passen (Hajer & Meestringa, 2015; Pettit, 2011; Reeves, 2006). Leraren maken zich bovendien zorgen over onderwijsgelijkheid.

Het dispenseren van bepaalde inhouden of doelen ligt gevoelig en wordt als 'oneerlijk' ervaren ten opzichte van de andere leerlingen (Reeves, 2006, 2004).

Ten tweede rapporteren leraren een grotere werklast, zowel tijdens de les als daarbuiten, door de inclusie van een anderstalige leerling (Reeves, 2006).

Ten derde hebben leraren onvoldoende tijd om hun instructie en lesmateriaal aan te passen en om tegemoet te kunnen komen aan de unieke noden van anderstalige nieuwkomers tijdens de les (Reeves, 2006).

Ten slotte hebben leraren vaak een negatieve *self-efficacy* wat betreft lesgeven aan deze leerlingen (McKinney, 2008; Reeves, 2006). Ze geloven niet in staat te zijn de onderwijstaak in deze specifieke context te implementeren (Bandura, 1977). Dit kan de kwaliteit van de onderwijspraktijk, en zo ook de leerprestaties, *self-efficacy* en de motivatie van de leerlingen zelf beïnvloeden (Faez & Valeo, 2012). Deze opvattingen en attitudes zijn onlosmakelijk verbonden aan de kennis, vaardigheden en instructiepraktijken van de leraar (Lucas & Villegas, 2010; Pettit, 2011).

Kennis van de leraar over effectief taalontwikkeland onderwijs

Taalontwikkeland vakonderwijs vereist specifieke pedagogische kennis (Lee & Buxton, 2013; Pulinx et al., 2017; Turkan et al., 2014). In internationale onderzoeksliteratuur wordt dit dikwijls *disciplinary linguistic knowledge* (Turkan et al., 2014) of *pedagogical language knowledge* (PLK) genoemd (Bunch, 2013). Daarmee wordt verwezen naar de kennis van het academisch taalgebruik, eigen aan een bepaalde discipline of een bepaald vak (Turkan et al., 2014). PLK zorgt ervoor dat de leraar zijn instructiepraktijken aanpast en de leerling voorziet van een talige leeromgeving, waarbij de ontwikkeling van de tweede taal geïntegreerd wordt in het curriculum (Bunch, 2013).

Hoewel in Vlaanderen sinds 2019-2020 de nieuwe basiscompetenties van de leraar van kracht zijn, waarbij wordt gesteld dat elke leraar een taalleraar is (Vanhooren & Wulftange, 2020), zijn de meeste leraren uit het regulier secundair onderwijs niet adequaat voorbereid om les te geven aan een talig diverse populatie (Jong, 2013; Lucas & Villegas, 2010; Pulinx et al., 2017).

Taalontwikkelen kwam namelijk niet of nauwelijks aan bod tijdens lerarenopleidingen (Lucas & Villegas, 2010; Mahalingappa et al., 2018). Leraren beschouwen het ondersteunen of onderwijzen van de onderwijstaal daarom vaak als de verantwoordelijkheid van gespecialiseerde of bijgeschoolde leraren (Gleeson & Davison, 2015; Polat & Mahalingappa, 2013). De realiteit is echter dat steeds meer anderstalige leerlingen instromen in het regulier onderwijs en er onvoldoende gespecialiseerde leerkrachten zijn (Gleeson & Davison, 2019). De huidige populatie leraren heeft behoefte aan professionele ontwikkeling van nieuwe instructiepraktijken om taalontwikkelen les te geven (Pulinx et al., 2017).

2.2.2 Besluit

Hajer en Meestringa (2015) beklemtonen het belang van effectief taalontwikkelen onderwijs voor een succesvolle schoolloopbaan van anderstalige leerlingen. Bovendien gebeurt dit in een warme en veilige leeromgeving (Cerna, 2019; VLOR, 2018) waar leraren positieve attitudes en opvattingen koesteren (Rodríguez-Izquierdo et al., 2020; Walker et al., 2004) en PLK hebben (Bunch, 2013; Lucas & Villegas, 2013; Turkan et al., 2014). Het aantal leraren dat de vereiste competenties bezit om les te geven aan anderstalige leerlingen voldoet echter niet aan de huidige nood (Lucas & Villegas, 2010; Turkan et al., 2014; Viesca & Teemant, 2019).

Het is van groot belang dat leerkrachten beter voorbereid worden om les te geven aan leerlingen met een grotere talige diversiteit (García et al., 2010; Hajer & Meestringa, 2015; Lee & Buxton, 2013; Polat & Mahalingappa, 2013; Turkan et al., 2014). Het verbeteren van de onderwijspraktijk wordt doorgaans geprobeerd te bereiken door middel van professionele ontwikkeling (Darling-hammond et al., 2017; Desimone, 2009; Merchie et al., 2018). Professionele ontwikkeling kan echter vele vormen en uitkomsten hebben.

2.3 Professionele ontwikkeling

2.3.1 Definitie

Professional development of professionele ontwikkeling wordt in de literatuur vaak gebruikt als paraplu begrip voor elke formele, informele, individuele en collectieve activiteit en ervaring die bijdraagt aan de kennis en persoonlijke groei van de leraar (Desimone, 2009). Er is consensus dat effectieve professionele ontwikkeling de opvattingen en attitudes (Mellom et al., 2018) en de instructiepraktijken van de leraar (Tong et al., 2017) kan verbeteren (Merchie et al., 2018; Viesca & Teemant, 2019).

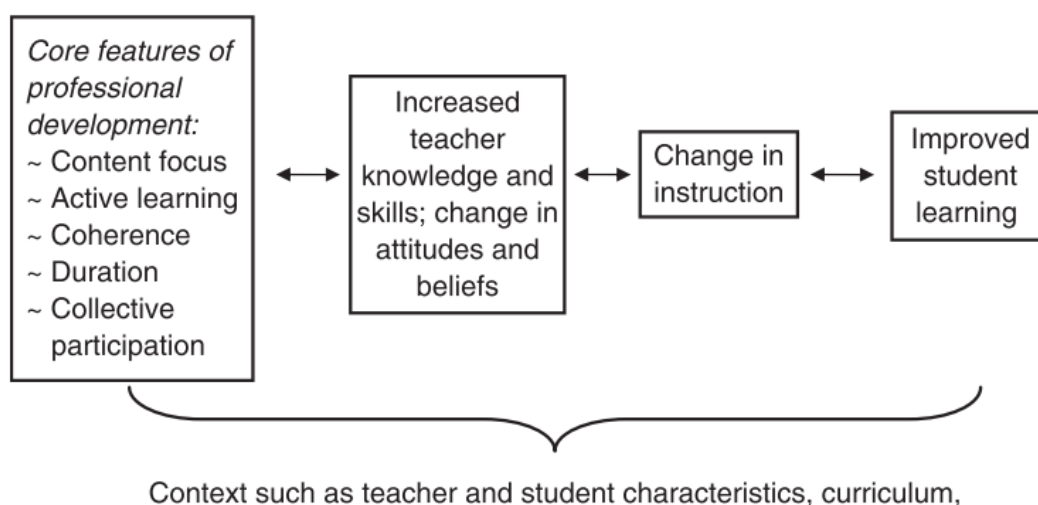
In deze masterproef ligt de focus op formele professionele ontwikkeling, met name professionaliseringsinitiatieven (PI's). Dit zijn activiteiten die expliciet ontworpen zijn om de kennis, vaardigheden en houding van leraren en die van hun leerlingen te versterken (Merchie et al., 2016).

2.3.2 Effecten van professionaliseringsinitiatieven

Het proces van participatie aan een PI tot verbeterd leren van de leerling is niet lineair en gaat niet in één richting. Desimone (2009) ontwikkelde een theoretisch raamwerk (Figuur 1 Raamwerk voor

professionele ontwikkeling voor leraren (Desimone, 2009).) dat duidt hoe professionele ontwikkeling een impact kan hebben op de leerprestaties van leerlingen.

Dit raamwerk identificeert de input van het proces, de impact op de intermediaire elementen en de uiteindelijke output, het effect van de professionele ontwikkeling. Het model situeert zich binnen de ruimere context van de school, de leraar, de leerlingen, het curriculum en het beleid en beschrijft de werking als volgt: (1) de leraar participeert aan een professionele ontwikkeling, (2) waarbij hij ervaringen opdoet die zijn attitudes, opvattingen en/of kennis en vaardigheden veranderen. (3) De leraar gebruikt deze nieuwe competenties om de inhoud van zijn instructie en/of pedagogische aanpak te verbeteren waardoor (4) de leerlingen beter leren. Daarbij heeft de PI bepaalde kenmerken, zoals de focus op de inhoud, in welke mate er actief wordt geleerd, de coherentie, de duur en de mate van collectieve participatie (Desimone, 2009).



Figuur 1 Raamwerk voor professionele ontwikkeling voor leraren (Desimone, 2009).

De relaties tussen de elementen in dit model zijn complex, dynamisch en wederkerig. Dat betekent bijvoorbeeld dat een leraar door het volgen van nascholing over taaldidactiek zijn instructie kan aanpassen, maar het is ook mogelijk dat door taalproblemen van zijn leerlingen de leraar op zoek gaat naar professionalisering.

Door de complexiteit is het niet eenvoudig na te gaan welke effecten een PI heeft (Merchie et al., 2018). Het effect van een PI die inzet op taalontwikkelen onderwijs kan nochtans mogelijk een wezenlijk verschil maken in de schoolloopbaan van ex-OKAN'ers. Het is bijgevolg cruciaal om de effectieve kenmerken van een dergelijke PI te identificeren om in de toekomst PI's doelgericht vorm te geven.

2.3.3 Effectiviteit van professionaliseringsinitiatieven over taalontwikkelen onderwijs

Effectiviteitsonderzoek naar PI's over taalontwikkelen onderwijs voor leraren van anderstalige leerlingen beperkt zich tot een handvol kleinschalige studies (Bunch, 2013; Lee & Buxton, 2013; Tong et al., 2017) waarin wordt geconcludeerd dat PI's effect kunnen hebben op deficiënte opvattingen en attitudes van leraren, op hun instructie en bijgevolg op de prestaties van de anderstalige leerlingen (Viesca & Teemant, 2019). Er is weinig evidentie over de specifieke kenmerken die deze PI's moeten hebben om effectief te zijn (Tong et al., 2017; Viesca & Teemant, 2019).

Lee en Buxton (2013) baseren zich in hun literatuurreview op de kenmerken van een PI, beschreven in het framework van Desimone (Desimone, 2009), om vanuit de eerste wetenschappelijke inzichten

effectieve kenmerken te identificeren van PI's over taalontwikkelen lesgeven. Volgens dit onderzoek zijn er vijf kenmerken die ertoe doen:

- (1) focus op de vakinhoud en taalverwerving;
- (2) actieve participatie via verschillende rollen;
- (3) coherentie wat betreft wetenschappelijke evidentie en het curriculum;
- (4) langdurige professionalisering;
- (5) participatie met alle betrokken stakeholders (Lee & Buxton, 2013).

Zij voegen echter toe dat ontwikkelaars van PI's voor deze groep leraren voor een aantal specifieke uitdagingen staan waarover nog meer onderzoek en theorievorming vereist is (Lee & Buxton, 2013). Daarvoor zijn meer verfijnde evaluatie-instrumenten nodig.

2.3.4 Verfijnd evaluatieraamwerk van Merchie en collega's (2018)

Merchie en collega's (2018) vinden het model van Desimone (2009) te vaag om PI's in de praktijk te evalueren. Zij baseerden zich wel op dit model om een concreet evaluatie-instrument voor PI's te ontwikkelen, waarop deze masterproef zich baseert. Een PI is effectief wanneer er 'effect' is. Merchie en collega's (2018) nemen daarbij expliciet afstand van een enge benadering van 'effect' als leerwinst van de leerling op korte termijn, maar beschrijven dit als 'transfereffect'. Daarmee wordt het effect van de transfer (op lange en korte termijn) van kennis, vaardigheden en attitudes op de lespraktijk van leraren bedoeld die uiteindelijk het leren van leerlingen beïnvloedt. Zij brachten de essentiële indicatoren in kaart om de effecten van de transfer te meten. Daarbij werd een onderscheid gemaakt tussen inhoudskenmerken en structurele kenmerken.

Inhoudskenmerken

(1) **Inhoud**

Er is focus op het leren van de leerlingen, *evidence-based*, concreet en gecontextualiseerd met informatie over integratie in het eigen lesgeven.

(2) **(Vak)didactiek**

Er is focus op het verbeteren van de kennis en vaardigheden en op het in kaart kunnen brengen van de voorkennis van de leerlingen. Er is expliciete aandacht voor vakoverstijgende elementen van het lesgeven.

(3) **Coherent en gebaseerd op onderzoek**

De inhoud van de PI sluit aan op de doelen van de leraar, het beleid van de school en van de overheid. Er is een praktijkgerichte vertaalslag van theoretische kaders en wetenschappelijk bevindingen.

(4) **Eigenaarschap**

De PI beantwoordt aan zelf-geïdentificeerde noden en interesses van de leraar.

Structurele kenmerken

(5) **Duur**

De PI duurt minstens twintig contacturen in gespreide momenten.

(6) **Collectieve participatie**

Er wordt samengewerkt met interne en externe *peers*.

(7) **School- of sitegebaseerd**

De PI wordt ingebed in de dagelijkse lespraktijk.

(8) **Actief leren**

Er wordt onderzoek gedaan naar en gereflecteerd over de eigen praktijk.

(9) **Kwaliteit van de trainer**

De trainer is facilitator en begeleider bij de kennisconstructie van leraren en voorziet hen van constructieve, individuele feedback.

Het is van belang dat de focus weldoordacht wordt gekozen, dat er samenhang is tussen de verschillende elementen en dat er rekening wordt gehouden met de complexe relatie tussen de PI, de leraren, de school en de leerlingen.

In realiteit zal niet elke PI aan alle effectiviteitskenmerken kunnen beantwoorden door praktische of financiële redenen (Merchie et al., 2018). Vaak speelt een economische factor een rol, zoals de regel van vraag en aanbod (Vandercruyssen et al., 2011). Dit geldt ook voor PI's over taalontwikkelen lesgeven aan ex-OKAN'ers.

2.3.5 Het aanbod professionaliseringsinitiatieven over taalontwikkelen lesgeven in Vlaanderen

De manier waarop wordt deelgenomen aan PI's staat niet los van de macrocondities (Merchie et al., 2018). In tegenstelling tot bijvoorbeeld in de Verenigde Staten zet de Vlaamse overheid veel minder druk op scholen en leraren om zich te professionaliseren, niettegenstaande de nood aan expertise over taalontwikkelen onderwijs in Vlaanderen ook reëel is (Pulinx et al., 2017). Volgens TALIS 2018 scoort de Vlaamse leraar lager dan de PISA-top-6-landen wat betreft PI's volgen over lesgeven in een meertalige setting. Bovendien blijkt dat Vlaamse leraren eerder deelnemen aan individuele nascholingen, in vergelijking met leraren in andere Europese landen (Van Droogenbroeck et al., 2018). Daarom focust deze masterproef op individuele nascholingen.

Individuele PI's komen in Vlaanderen voor in vraaggestuurde of aanbodgestuurde vorm. De aanbieders zijn de begeleidingsdiensten van de onderwijsverstrekkers: de Federatie Steinerscholen, Katholiek Onderwijs Vlaanderen, OVSG, PBD-GOI, Provinciaal Onderwijs Vlaanderen en Vocvo (Vlaams ondersteuningscentrum voor het volwassenenonderwijs). Daarnaast worden PI's aangeboden door organisaties die zijn verbonden aan hoger onderwijsinstellingen, externe organisaties en lerende netwerken tussen scholen of scholengemeenschappen (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, n.d.-b). Het is lastig om uitspraken te doen over het aanbod van PI's over taalontwikkelen lesgeven in Vlaanderen, omdat dit nog niet in kaart werd gebracht.

2.3.6 Besluit

Deelname aan een PI over taalontwikkelen lesgeven kan deficiënte opvattingen en attitudes van leraren veranderen en PLK bijbrengen, wat een wezenlijk verschil kan maken in de schoolloopbaan van ex-OKAN'ers (Reeves, 2006; Turkan et al., 2014). Het Vlaams aanbod van PI's over taalontwikkelen lesgeven is evenwel nog niet in kaart gebracht. Het is bovendien niet duidelijk of een deelname aan een dergelijke PI ook iets in de praktijk teweegbrengt (Merchie et al., 2016). Als een dergelijke PI wel effect heeft, rijst de vraag welke specifieke kenmerken die PI dan effectief maken.

3 Probleemstelling

In Vlaanderen, net als in de rest van de wereld, worden schoolpopulaties in alle scholen talig en cultureel steeds meer divers (García et al., 2010; Pulinx et al., 2017). Voor anderstalige leerlingen is het moeilijker om hun schoolloopbaan succesvol te beëindigen dan voor leerlingen die de onderwijstaal als moedertaal hebben (AGODI, 2018). Anderstalige leerlingen moeten namelijk tegelijk met de onderwijstaal nieuwe vakinhouden leren (Hajer & Meestringa, 2015). Leerlingen die instromen in het secundair onderwijs na één tot twee onthaaljaren in OKAN beheersen een bepaalde mate van dagelijkse taalvaardigheid (Pulinx et al., 2017; VLOR, 2018). Ze zijn echter onvoldoende vaardig wat betreft de cognitieve academische taalvaardigheid (Hajer & Meestringa, 2015).

Onderzoekers zijn het er unaniem over eens dat het de verantwoordelijkheid is van alle leraren om deze leerlingen niet enkel te onderwijzen in hun vak, maar hen ook de vaktaal te leren (Bunch, 2013; Lucas & Villegas, 2013; Pettit, 2011; Turkan et al., 2014). Het middel daartoe is het voorzien in effectief taalontwikkeland onderwijs (Hajer & Meestringa, 2015; Lucas & Villegas, 2013). Specifieke kennis om inhoud en vaktaal geïntegreerd te onderwijzen, is daarbij onontbeerlijk (Bunch, 2013; Turkan et al., 2014).

Ook positieve attitudes en opvattingen zijn noodzakelijk om vorm te kunnen geven aan een veilige en warme leeromgeving waarin positieve interactie centraal staat (Pettit, 2011; Reeves, 2006). Leraren zijn echter onvoldoende voorbereid en hebben vaak deficiënte opvattingen en attitudes over anderstalige leerlingen in hun klas (Bunch, 2013; Lucas & Villegas, 2010; Pulinx et al., 2017; Turkan et al., 2014). PI's kunnen hierop een antwoord bieden (Bunch, 2013; Karabenick & Noda, 2004; Lee & Buxton, 2013). Het is echter niet duidelijk of het aanbod van PI's voldoet aan de nood. Het in kaart brengen van het huidig aanbod is van belang. Daarom luidt de eerste onderzoeksvraag in deze masterproef als volgt:

Welke professionaliseringsinitiatieven voor leraren met als focus 'taalgericht of taalontwikkeland lesgeven aan ex-OKAN'ers worden aangeboden in Vlaanderen?

Het in kaart brengen van deze PI's geeft echter geen informatie over het effect ervan op de kennis, de instructiepraktijk en de opvattingen en attitudes. Omdat een effectieve PI een wezenlijk verschil kan maken in de leerprestaties van ex-OKAN'ers (Bunch, 2013) wordt de tweede onderzoeksvraag gesteld:

Welke veranderingen in kennis, vaardigheden, opvattingen en attitudes rapporteren leraren na deelname aan een van deze professionaliseringsinitiatieven?

Om in de toekomst effectieve PI's over taalontwikkeland lesgeven aan ex-OKAN'ers vorm te kunnen geven, is het belangrijk het huidig aanbod te evalueren. Er is echter onvoldoende wetenschappelijke evidentie die beschrijft welke effectieve kenmerken essentieel zijn voor een PI over taalontwikkeland lesgeven aan anderstalige leerlingen (Pulinx et al., 2017; Viesca & Teemant, 2019). Zo werd een derde onderzoeksvraag opgesteld aan de hand van het raamwerk van Merchie (2018):

Hoe evalueren de leraren de inhouds- en structurele kenmerken van deze professionaliseringsinitiatieven?

Vanuit de antwoorden die op deze onderzoeksvragen worden geformuleerd wil de onderzoeker middels deze masterproef aanbevelingen formuleren voor verder onderzoek, praktijk en beleid.

4 Methode

4.1 Methode van dataverzameling

Gezien de kleinschaligheid en exploratieve aard van dit onderzoek werd geopteerd voor kwalitatief en diepgaand onderzoek (Mortelmans, 2013). De dataverzameling vond plaats op twee manieren: via een exploratieve documentenanalyse (4.1.1) en semigestructureerde interviews (4.1.2) met leraren die participeerden aan een PI over taalontwikkelen lesgeven aan ex-OKAN-leerlingen.

4.1.1 Exploratieve documentenanalyse

In een eerste fase van het onderzoek werd een exploratieve documentenanalyse verricht op internet. Daarbij werd getracht een beeld te krijgen van het aanbod van PI's over taalontwikkelen lesgeven aan ex-OKAN'ers. Er werd gestart met een analyse van het aanbod van de Federatie Steinerscholen, Katholiek Onderwijs Vlaanderen, OVSG, PBD-GO! en Provinciaal Onderwijs Vlaanderen. Vervolgens werd het nascholingsaanbod van de Vlaamse universiteiten en hogescholen onderzocht.

Daarnaast werd gezocht in een lijst van nascholingsorganisaties, beschikbaar op Klascement (Departement Onderwijs en Vorming, n.d.). Ten slotte werd in Google gezocht naar nascholingen met behulp van zoektermen als 'vormingen', 'nascholingen', 'professionalisering' in combinatie met 'taalontwikkelen', 'taalgericht', 'taalrijk lesgeven' en met 'ex-okan-leerlingen', 'ex-OKAN'ers' en 'taalzwakke leerlingen'.

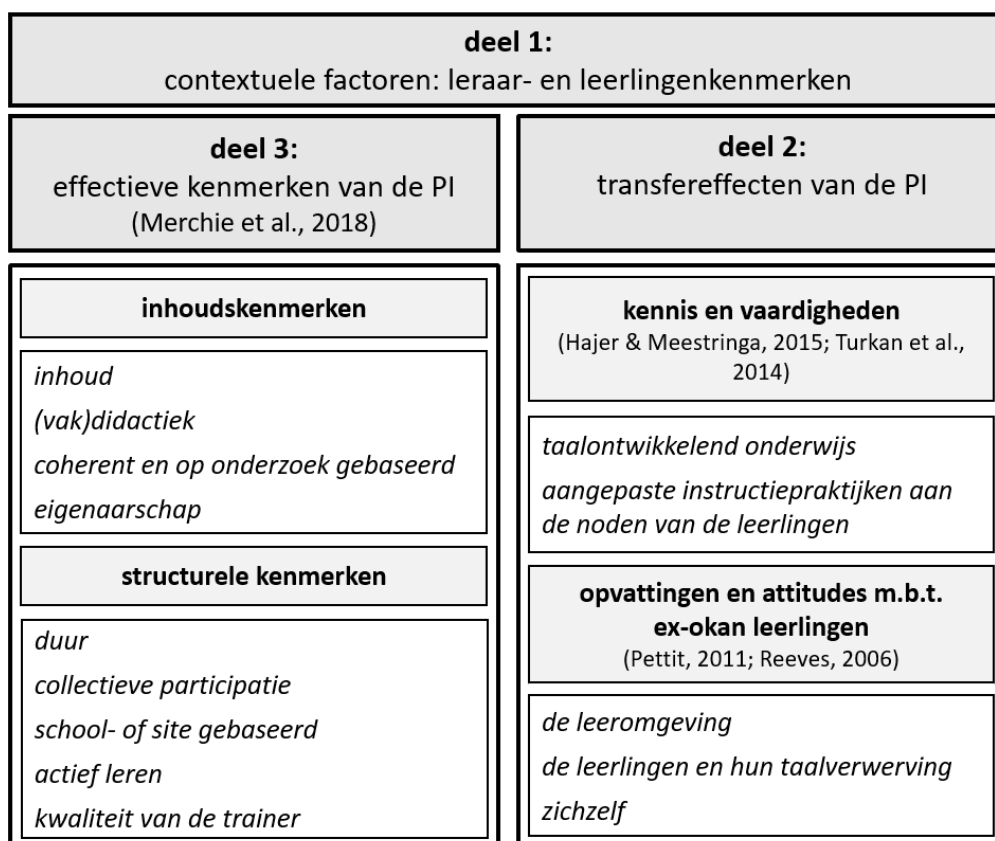
4.1.2 Semigestructureerde interviews

Om een antwoord te kunnen formuleren op de tweede en derde onderzoeksvraag werd gekozen voor semigestructureerde interviews met leraren die participeerden aan een PI over taalontwikkelen lesgeven aan ex-OKAN'ers. Semigestructureerde interviews lenen zich goed voor het verzamelen van informatierijke data (Mortelmans, 2013). Gezien de heersende pandemie werden alle interviews online gehouden via MS TEAMS. De interviewleidraad (Bijlage3 Interviewleidraad) bestond uit drie delen (Figuur 2 Opbouw semigestructureerd interview.).

Deel 1 bevat inleidende vragen over de achtergrondgegevens, de ervaring met ex-OKAN'ers, de school en de gevolgde nascholing.

In deel 2 werden de kennis en vaardigheden over taalontwikkelen lesgeven gepeild en werd gevraagd naar attitudes en opvattingen over anderstalige leerlingen in de klas en hoe deze kennis, vaardigheden, attitudes en opvattingen veranderd zijn sinds de deelname aan de PI. Deze vragen richtten zich op taalverwerving, de klaspraktijk en instructie en op de impact van de inclusie van anderstalige leerlingen op zichzelf en op de leeromgeving.

In deel 3 werd de leraar gevraagd om de nascholing te beoordelen. Vragen hierover waren gebaseerd op het evaluatie-instrument van Merchie et al. (2018). Deze interviewleidraad werd beschouwd als een flexibel instrument en werd bijgesteld door vragen toe te voegen naarmate de data rijker werden en bepaalde blinde vlekken werden blootgelegd (Mortelmans, 2013).



Figuur 2 Opbouw semigestructureerd interview.

4.2 Respondenten

De grootte van de steekproef werd bepaald door de mate van informatiesaturatie tijdens de dataverzameling (Mortelmans, 2013). Na negen interviews werd besloten dat ruime saturatie was bereikt en geen verdere interviews vereist waren (Mortelmans, 2013). Respondenten werden verzameld op twee manieren: ten eerste door als onderzoeker zelf te participeren aan PI's over taalontwikkeland lesgeven en contacten te leggen met andere deelnemers en ten tweede door een oproep te verspreiden via sociale media (Bijlage1 Oproep social media). De respondenten werden geselecteerd op basis van drie criteria (*purposive sampling*) (Mortelmans, 2013):

- (1) Ze geven les in het regulier secundair onderwijs (niet in OKAN).
- (2) Ze namen recent (maximaal twee schooljaren geleden) deel aan een PI over taalontwikkeland lesgeven aan ex-OKAN'ers.
- (3) Ze hebben ervaring met ex-OKAN'ers in hun eigen klas.

Zes respondenten geven les in het bso van wie vier respondenten in grootstedelijke context. Minstens één derde van hun leerlingen is ex-OKAN'er. Twee respondenten geven les in het tso en hebben op dit moment geen tot drie ex-OKAN'ers. Eén respondent staat in de derde graad aso en heeft op dit moment één ex-OKAN'er in de klas. De vakken die de respondenten geven, zijn voornamelijk project algemene vakken (in het bso), maar ook Nederlands, geschiedenis, Frans en wiskunde. Een aantal leraren heeft daarnaast een ondersteunende functie.

Tabel 1 Overzicht respondenten

respondent	type school	eigen klassen	locatie	functie	leeftijd
R1	bso	bso, bijna allemaal ex-OKAN'er of andere thuistaal	Gent	Leerkracht PAV vervolgschoolcoach	27
R2	dbso, bso, tso (harde sectoren)	bso, de helft van de klas is ex-OKAN	Brussel centrum	Leerkracht PAV	38
R3	tso en bso	bso, meer dan de helft in de klas is ex-OKAN	Aalst	Leerkracht PAV	38
R4	tso en bso harde sectoren	bso, een ex-OKAN'er in de klas (vier ex-OKAN'ers in heel de school)	Torhout	Leerkracht Mavo en Frans Leerling- begeleiding	36
R5	tso	tso, drie ex-OKAN'ers (tien ex-OKAN'ers in heel de school)	Deinze	Leerkracht Nederlands, geschiedenis en GOK-leerkracht	43
R6	tso en bso	bso, twee ex-OKAN'ers	Oostende	Leerkracht godsdienst, ondersteuning NL	47
R7	bso (harde sectoren)	bso, vijf van de vijftien leerlingen zijn ex-OKAN	Antwerpen	Leerkracht PAV en ankerpunt voor taalondersteuning	28
R8	aso school, tweede en derde graad	derde graad aso, drie ex-OKAN'ers (de enigen op de school)	Overijse	Leerkracht wiskunde, 1 uur taal ondersteuning	41
R9	tso en bso	geen ex-OKAN'ers in de klas, vorig jaar wel drie (vier ex-OKAN'ers op de school)	Kapellen	Leerkracht Nederlands en geschiedenis	39

Alle respondenten bevestigden voorafgaand aan het interview hun vrijwillige deelname en gaven toestemming voor registratie van de audio van het interview. Ze werden ook geïnformeerd dat alle data zouden worden geanonimiseerd. Ze deden dit door een *informed consent* te lezen en digitaal te ondertekenen. Deze informed consent is opgenomen in Bijlage 2 (Bijlage2 Informed consent).

4.3 Data-analyse

4.3.1 Documentenanalyse

Bij de documentenanalyse van de PI's in Vlaanderen werd een schematisch overzicht opgesteld (Tabel 2 Overzicht aanbod individuele PI's over taalontwikkelen lesgeven in Vlaanderen).

In de eerste kolom staat de code waarmee verder in deze masterproef naar elke PI wordt gerefereerd.

In de volgende kolommen is informatie opgenomen over de titel en de inhoud van de PI, hoelang de PI duurde, wie de doelgroep was en waar de PI plaatsvond, indien de PI niet online was. De PI's werden gegroepeerd per soort organisatie: de onderwijskoepels, organisaties verbonden aan universiteiten en hogescholen en de scholengemeenschappen.

In de laatste kolom is weergegeven welke respondenten hebben deelgenomen aan welke PI.

Tabel 2: Overzicht aanbod individuele professionaliseringsinitiatieven in Vlaanderen

	inhoud	duur	doelgroep	locatie	respondenten
onderwijskoepeis					
P11	Katholiek Onderwijs Vlaanderen <i>Taalondersteuning met (digitale) hulpbronnen en tools</i>	3 uur	leerkrachten nijverheid	VTI Brugge	
verbonden aan universiteiten					
P12	Centrum voor Taal en Onderwijs (CTO) (KULeuven) <i>Ex-okanners in de klas? Zo ga je aan de slag (twee herhalingen)</i>	2 uur	leerkrachten, zorgleerkrachten en -coördinatoren, beleidsondersteuners, directies, pedagogisch begeleiders	online	R6
P13	Centrum Nascholing onderwijs (CNO) (Universiteit Antwerpen) <i>Help, ex-okanners op mijn school! Tips en tools om een stevig beleid op te zetten (drie herhalingen)</i>	3 uur	directies, leerlingenbegeleiders secundaire scholen en leraren diverse vakken secundair onderwijs	online	R1, R2, R8
P14	(Universiteit Antwerpen) <i>Taalgericht les geven aan ex-okan leerlingen. (twee herhalingen)</i>	1,5 dag	leerkrachten secundair onderwijs, leerkrachten van praktijk of zaakvakken, vervolgschoolcoaches		R5, R9
P15	(Universiteit Antwerpen) <i>Taalgericht lesgeven aan ex-okan leerlingen</i>	2,5 uur		online: plenair gedeelte, break-out rooms	
verbonden aan hogescholen					
P16	Vives <i>Duurzame taalondersteuning voor ex-okan leerlingen in de zaakvakken</i>	4 x 3 uur	leerkrachten secundair onderwijs, taalcoaches	vier online sessies van 3 uur + digitaal leerpad	
P17	PA Hogeschool Antwerpen <i>Dag van de taal (workshop) + infosessie bij vervolgschoolcoach</i>	2 uur		nascholingscentrum	R7
P18	Fontys (NL) <i>Taal en Diversiteit (module uit master Educational Needs)</i>	4 x 3.5 uur		op de campus, plenair gedeelte, groepsdiscussie, reflectie, feedback door lesgever	R3
vanuit de eigen scholengemeenschap					
P19	Scholen-gemeenschap <i>Ex-okan leerlingen in de klas.</i>	halve dag		uitleg over OKAN, rondleiding in de OKAN	R4

4.3.2 Semigestructureerde interviews

Alle interviews werden getranscribeerd. Voor het coderen van de data werd gebruikgemaakt van de software NVivo. Het coderen gebeurde vanuit een a priori-benadering, wat betekent dat het coderen gebeurt op basis van een conceptueel kader dat wordt opgesteld voorafgaand aan het verzamelen van de data (Mortelmans, 2013).

In deze masterproef werd voor de codeboom (Bijlage4 Codeboom) vertrokken vanuit drie theoretische kaders. Het eerste deel van de codeboom is gebaseerd op twee theoretische kaders: (1) de theorie van Turkan et al. (2014) en Hajer en Meestringa (2015) wat betreft kennis en vaardigheden over taalontwikkeland onderwijs en (2) de theorie van Pettit (2011) en Reeves (2006) over de opvattingen en attitudes met betrekking tot de inclusie van een ex-OKAN'er in de klas. Dit eerste deel werd opgesplitst in de kennis, vaardigheden, attitudes en opvattingen van de leraren vóór deelname aan de PI en de kennis, vaardigheden, attitudes en opvattingen ná deelname aan de PI. Op deze manier werden de effecten van de transfer in kaart gebracht.

Het tweede deel van de codeboom is een vertaling van het verfijnd raamwerk van Merchie en collega's (2018). In dit deel werden de beoordelingen van de leraren aan de effectiviteitskenmerken van een PI gekoppeld.

In een eerste codeerfase werden stukken data toegewezen aan de bestaande codes. De initiële codeboom in een a priori-benadering is niet definitief (Mortelmans, 2013). In een tweede lezing werden stukken tekst die gelabeld waren met een code meer in detail bekeken en verder uitgediept in kleinere stukken code. Hierdoor kreeg de codeboom een uitgebreidere structuur. De codeboom werd in een derde codeerfase nogmaals aangepast door het corrigeren of terug samenvoegen van codes.

4.3.3 Betrouwbaarheid en validiteit

Om de interne validiteit van het onderzoek te waarborgen, werd gebruikgemaakt van een gestructureerde interviewleidraad die werd opgesteld op basis van de theoretische concepten (Mortelmans, 2013). Zo werden bijvoorbeeld transfereffecten over self-efficacy nagegaan door vragen te stellen die gebaseerd zijn op de definitie ervan (bijvoorbeeld: *In welke mate acht je jezelf meer in staat in te spelen op de noden van de ex-OKAN'er sinds deelname aan de PI?*) (Zimmerman, 2000).

Alle interviews werden onder dezelfde omstandigheden afgenomen, namelijk online, wat bijdraagt aan de interne betrouwbaarheid. Bij elk interview werden de vragen in dezelfde volgorde gesteld. Voor extra transparantie en om de interne betrouwbaarheid te verhogen, werd gebruikgemaakt van citaten. Bovendien werden alle transcripties via Wetransfer verstuurd naar prof. Vanderlinde (Mortelmans, 2013; Van Zwieten & Willems, 2004). Bij de analyse werd de beschreven procedure strikt gevolgd. De codeboom werd overlopen door prof. Vanderlinde, wat de betrouwbaarheid en de validiteit van dit onderzoek ten goede komt. Wat betreft de externe validiteit, de generaliseerbaarheid van de resultaten, moet vermeld worden dat deze masterproef onderzoek doet naar een specifiek type PI's (Van Zwieten & Willems, 2004). De resultaten zijn bijgevolg niet generaliseerbaar naar PI's die over andere onderwerpen gaan of andere doelgroepen aanspreken. Dit was ook niet de bedoeling van dit kwalitatief onderzoek. Met betrekking tot de externe betrouwbaarheid (Van Zwieten & Willems, 2004) dient vermeld te worden dat dit onderzoek zich afspeelde tijdens de corona-epidemie waardoor veel PI's online doorgingen. Tijdens een later moment in de toekomst zullen bij een herhaling van dit onderzoek de omstandigheden wellicht anders zijn, waardoor de resultaten kunnen verschillen. Dit werd opgenomen in de preambule.

5 Resultaten

In dit hoofdstuk wordt een antwoord geformuleerd op de vooropgestelde onderzoeksvragen.

In het eerste deel volgt een beschrijving van welke PI's over taalontwikkelen onderwijs er in Vlaanderen werden aangeboden voor het schooljaar 2020-2021 (5.2).

In het tweede deel wordt beschreven wat de transfereffecten zijn van de PI's waaraan de respondenten deelnamen (5.2).

In het derde deel beoordelen de leraren de gevolgde nascholingen op basis van het verfijnd raamwerk van Merchie en collega's (2018) (5.3).

5.1 Nascholingen 2020-2021 in kaart gebracht

Welke professionaliseringsinitiatieven voor leraren met als focus 'taalgericht of taalontwikkelen lesgeven aan ex-OKAN'ers' worden aangeboden in Vlaanderen?

Om een representatief beeld te krijgen van het huidige aanbod van PI's werd gezocht naar alle PI's die plaatsvonden gedurende de laatste twee schooljaren (2019-2020 en 2020-2021). Er werden in totaal negen PI's gevonden op de websites van 26 aanbieders, waaronder de pedagogische begeleidingsdiensten van de onderwijsverstrekkers, instellingen verbonden aan de Vlaamse universiteiten, hogescholen die lerarenopleidingen aanbieden en privé- en gesubsidieerde aanbieders zoals Tenz en Schoolmakers.

PI1 met als titel *Taalondersteuning met (digitale) hulpbronnen en tools* werd georganiseerd door Katholiek Onderwijs Vlaanderen en was specifiek gericht op leerkrachten Nijverheid en op het gebruik van digitale tools om meer taalondersteuning te kunnen bieden tijdens de praktijk- en theorielessen.

PI2 met als titel *Ex-OKAN'ers in de klas? Zo ga je aan de slag.* werd georganiseerd door het CTO en focuste zich naast het talig ondersteunen van ex-OKAN'ers op de socio-emotionele aspecten. Deze online sessie duurde twee uur en werd gedoceerd aan de hand van een presentatie.

Het CNO organiseerde drie nascholingen (PI3, 4 en 5) waarvan **PI3** eerder gericht was op het beleid dat een school kan hanteren met betrekking tot ex-OKAN'ers en waarbij taalondersteuning minder aandacht kreeg (*Help, ex-OKAN'ers op mijn school! Tips en tools om een stevig beleid op te zetten*). Deze PI werd voornamelijk gedoceerd.

PI4 vond gespreid over anderhalve dag plaats en had als thema *Taalontwikkelen lesgeven aan ex-OKAN-leerlingen*. Tijdens de eerste dag werd gefocust op de context van de OKAN-leerling en de OKAN-school en op het proces van taalverwerving. In het tweede online gedeelte kregen de deelnemers meer uitleg over taalontwikkelen lesgeven aan ex-OKAN'ers.

PI5 had als titel *Taalgericht lesgeven aan ex-OKAN-leerlingen* en bestond uit een online sessie van 2 uur. In deze korte sessie werd geschetst hoe taalverwerving verloopt, waarna werd ingegaan op het belang van een goed beleid en talig lesgeven. Een deel was plenair en tweemaal werden de participanten opgedeeld in *break-out rooms*.

Hogeschool Vives organiseerde het nascholingstraject *Duurzame taalondersteuning voor ex-OKAN-leerlingen in de zaakvakken* (**PI6**) waarbij leerkrachten vier sessies van 3 uur volgden gedurende het schooljaar. Deze sessies focusten zich op het implementeren van taalsteun en interactieve werkvormen in bestaand cursusmateriaal.

De leerkrachten konden na elke sessie aan de slag met het materiaal en kregen bij de volgende sessie telkens feedback. Daarnaast was er een digitaal leerpad ter beschikking gesteld.

PI7 werd georganiseerd door de Hogeschool Antwerpen. Tijdens de ‘Dag van de taal’, een evenement met verschillende workshops, was er een presentatie die zich richtte op het talig ondersteunen van ex-OKAN’ers.

PI8 was een module, Taal en Diversiteit, die kadert in de opleiding Educational Needs in een Vlaamse vestiging van de Nederlandse Hogeschool Fontys. Deze module vond gespreid over vier sessies van 3,5 uur plaats. Elk sessie startte met een theoretisch plenair gedeelte, waarna de participanten in groepjes aan de slag moesten gaan met eigen materiaal. Daarna volgde per groepje een korte presentatie, waarop feedback werd gegeven, en werd afgesloten met een groepsdiscussie.

PI9 was een PI van een halve dag in de OKAN-school van de scholengemeenschap. Deze PI startte met een rondleiding en kennismaking met een aantal leerkrachten en leerlingen. Ook werd er tijd gemaakt voor een stukje lesobservatie. Daarna gaven twee OKAN-leerkrachten uitleg over hoe leraren in vakonderwijs meer taalsteun kon bieden.

Alle PI’s (behalve PI6 en PI8) beperkten het aantal deelnemers tot bijvoorbeeld 25. De doelgroepen van de PI’s waren meestal ruim. De doelgroep betrof niet enkel leerkrachten van het secundair onderwijs, maar ook vervolgschoolcoaches, taalcoaches, pedagogisch begeleiders, directie en beleidsondersteuners. Daardoor was het publiek vaak erg divers.

Concluderend kan gesteld worden dat in alle beschikbare PI’s over het lesgeven aan ex-OKAN’ers in het regulier onderwijs het aspect taalondersteuning in wisselende mate aan bod komt. De PI’s verschillen ook sterk in de manier waarop ze worden georganiseerd. Wat de gerapporteerde transfereffecten zijn en hoe de leraren de PI’s beoordeelden, wordt in de volgende paragrafen duidelijk.

5.2 Transfereffecten van de gevolgde professionaliseringsinitiatieven

Welke veranderingen in kennis, vaardigheden, opvattingen en attitudes rapporteren leraren na deelname aan een van deze professionaliseringsinitiatieven?

In de subparagrafen van deze paragraaf worden eerst de transfereffecten van bovenstaande PI’s op de kennis over taalontwikkelen lesgeven beschreven en hoe de respondenten hun instructie hebben aangepast (5.2.1). Daarna volgt een beschrijving van hoe de attitudes en opvattingen van de respondenten zijn veranderd over de inclusie van een ex-OKAN’er in de klas (5.2.2).

5.2.1 Veranderingen in kennis en vaardigheden

Kennis over taalontwikkelen onderwijs

“Taalontwikkelen ... kun je een voorbeeldje geven?” (R5)

Volgens de meeste respondenten werd nauwelijks ingegaan op wat **taalontwikkelen vakonderwijs** onderscheidt van gewoon vakonderwijs en welke kennis daarvoor nodig is. Enkel R3 (PI8) rapporteerde duidelijke transfereffecten:

“Sinds ik die module gevolgd heb, dat ik ze ook wel veel meer vrijheid geef, in het zelf ontwikkelen van taal... En denk ik zo van ja, je bent nu in een groep aan het werken... door in discussie te gaan met je medeleerlingen ben je eigenlijk ook al bezig met taalverwerking.”

Talige doelen vallen volgens de andere respondenten niet onder hun verantwoordelijkheid: *“We hebben ook bijvoorbeeld praktijkleerkrachten... die dus iemand van taalbeleid in hun lessen vragen voor... om de woorden, ja de vaktaal eigenlijk aan te leren hé.”* (R7)

Zij zien hun rol eerder in het beperken en het helpen overkomen van talige hindernissen.

Doordat in alle P1's werd ingegaan op het verschil tussen **dagelijks taalgebruik**, **schooltaal** en **vaktaal** rapporteerden de respondenten een verhoogde bewustwording van de rol die taal speelt in kennisoverdracht. R6 zegt: *“Ik denk dat ik er nooit echt bij heb stilgestaan ... dat taal in alle vakken aan bod komt en dat het niet enkel tijdens de taalvakken is.”*

Aanpassen van instructie aan de noden van de leerlingen

Bijna alle respondenten rapporteerden transfereffecten op het gebied van instructie en design van de les. De meesten gebruikten de concrete tips al om hun **instructie** meer aan te passen aan de noden van de leerlingen. Ze beschrijven dit als *“kleine technieken die er toch wel voor zorgen dat het voor die ex-OKAN-leerlingen gemakkelijker wordt en die eigenlijk van de leerkracht zelf niet zo'n grote inspanning vragen.”* (R5) Voorbeelden daarvan zijn het meer visualiseren met afbeeldingen en pictogrammen, trager spreken, meer toetsen naar voorkennis en een buddy inschakelen.

Een aantal leraren paste ook het **curriculum** en het **design** van hun lessen aan. R3 heeft de opbouw van haar lessen sinds de deelname aan P18 een projectmatige vorm gegeven en implementeert meer interactieve werkvormen dan voorheen. Leerlingen kiezen zelf thema's en ze zet samenwerkingen op met andere vakken:

“Sinds dat ik die module volg, werk ik eigenlijk met het vak Frans en moeten ze dan eigenlijk hun nieuwsitem in het Frans vertalen vertalen. Dus we hebben daar eigenlijk ondertitels bij gemaakt. Dan heb ik samen met de collega praktijk, dus elektriciteit, de belichting gedaan. Met de leerkracht automechanica werk ik ook samen, hij heeft dan eigenlijk een soort van studio gemaakt, een soort decorbouw.”

De andere respondenten rapporteren minder grote veranderingen in hun lessen, maar hebben wel geschraapt in het curriculum: *“... al wat bijzaak is, dat is niet nodig voor hen hé. Het heeft me zeker doen stilstaan bij de manier waarop je lesgeeft, je didactiek en ook bij de kern van je les, van de zaak.”* (R4)

Een aantal respondenten denkt ook na over differentiatie, maar vindt dit praktisch gezien nog niet haalbaar. *“Ik denk dat dat allemaal heel moeilijk is als je alleen voor een klas staat.”* (R2) Twee leraren geven ook toe dat ze hun lessen helemaal niet hebben aangepast: *“Dus mijn lessen zelf geef ik eigenlijk nog altijd op dezelfde manier, maar bij mijn lesvoorbereiding ga ik er wel over nadenken, in welke mate gaan ze dat kunnen begrijpen?”* (R5)

Zo goed als alle respondenten **reflecteren** meer over hun spreektempo, de woordkeuze en het belang van herhaling. Ze kijken ook kritischer naar werkvormen: *“Zo van die stomme dingen als je dan bijvoorbeeld denkt van leerlingen laten voorlezen ... dat is misschien toch maar niet zo'n goed idee om die ex-OKAN-leerling direct mee te laten doen.”* (R2)

Besluit

Concluderend valt op dat bijna alle respondenten weinig nieuwe kennis en vaardigheden over taalontwikkelen konden rapporteren. Enkel R3 (PI8) kon benoemen hoe ze haar lessen talig heeft gemaakt en hoe ze nu nog meer inzet op taalsteun en interactie tussen de leerlingen. Wel hebben de meeste respondenten kleine aanpassingen gedaan in hun instructie en reflecteren ze meer over de opbouw van de les.

5.2.2 Veranderingen in opvattingen en attitudes

Over opvattingen en attitudes ten aanzien van (1) de leerling, (2) taalverwerving, (3) de leeromgeving en ten slotte over (4) zichzelf rapporteerden de respondenten wisselende transfereffecten.

De leerlingen

Het valt op dat alle respondenten in deze steekproef blijken te geven van een **empathische houding** ten opzichte van ex-OKAN'ers. Ze beschrijven deze leerlingen vaak als braaf, gemotiveerd, dankbaar en actief in de les. De PI's versterkten deze attitudes en helpen hen: *"... sommige vormen van gedrag beter te plaatsen."* Ze willen beschermend optreden voor deze leerlingen tegenover leerkrachten die minder verwelkomend of hulpvaardig zijn en *"gewapend de klassenraden kunnen binnengaan"* (R8).

Wat betreft de **didactische beginsituatie** van een ex-OKAN'er bevestigen de respondenten dat zij het heel moeilijk vonden om die in te schatten: *"... ik zei eerst zo: rond af twee cijfers na de komma, en dat echt, afronden en komma's, die leerlingen wisten totaal niet waarover dat ging!"* (R3) Ze geven aan dat ze hun verwachtingen over wat de ex-OKAN'ers moeten kunnen hebben bijgesteld:

"Ja het is echt een eyeopener geweest, het heeft ons echt... doen stilstaan... wat ze in dat jaar gezien hebben is al zo beperkt, en ze komen dan bij ons op school en wij vinden het dan zo evident dat ze alle vaktermen en dat ze al veel dingen begrijpen, maar allez, voor hen start het eigenlijk dan maar hé." (R4)

Over de impact van de **taalachterstand** voor **het bereiken van het curriculum** zijn de respondenten behoorlijk unaniem: ze vinden bijna allen dat één jaar OKAN-onderwijs te kort is. Als leerlingen slagen, gebeurt dit volgens hen vooral door hen 'mee te sleuren' door middel van bijlessen en door extra ondersteuning van de vervolgschoolcoach in de klas. Bovendien geloven de respondenten dat er een extreem grote inspanning van de leerling zelf nodig is: *"We hebben er een paar die erin slagen, maar dat zijn echt keiharde werkers.... Die werken zichzelf de eerste twee jaar echt dood."* (R2) Ook na deelname aan de PI blijken deze opvattingen niet te veranderen. Behalve de leraar die lesgeeft in het aso en R3 (PI8) blijven alle respondenten van mening dat er een soort overgangsjaar nodig is voordat deze leerlingen in het regulier onderwijs kunnen instromen.

"En dan bijvoorbeeld nog een jaartje waarin ze dan echt al vakken krijgen, zoals in het gewoon onderwijs. Een beetje geschiedenis, een beetje Nederlands, ... meer zo, persoonsvorm, onderwerp, allez zo die specifieke termen." (R5)

Concluderend kan gesteld worden dat de attitudes en opvattingen van de respondenten voor hun deelname aan een PI voornamelijk al positief waren. Deze attitudes en opvattingen werden vooral bevestigd, waardoor zij weinig verandering rapporteerden.

Taalverwerving

Ook de gerapporteerde transfereffecten met betrekking tot opvattingen en attitudes over taalverwerving zijn wisselend. Wat betreft de **tijd** die iemand nodig heeft om een taal te verwerven, had geen enkele respondent voor deelname aan de PI daarvan een duidelijk beeld. Vooral wetenschappelijk onderbouwde informatie, zoals het verschil in woordenschat tussen een ex-OKAN'er en een reguliere leerling, maakte indruk. R4 zegt daarover: *"... toen ze zei van je moet ze zeven jaar lang als OKAN-leerling beschouwen. Dat heeft me wel doen realiseren dat dat voor die leerlingen een enorme berg is die ze over moeten."*

Het gebruik van de **moedertaal in de klas** was voor hun deelname iets wat de meeste respondenten gedoogden: *"Ik had dat wel door dat zij in hun schrift, het Pashtu dacht ik, wel vertalingen erboven schreven in het begin.... maarja, ik denk dat dat naar vertraging zeker wel een grote rol speelt."* (R4) Omdat het gebruik van de moedertaal in de meeste PI's niet uitgebreid aan bod kwam, is de impact van de PI's op deze opvattingen beperkt. Enkel in PI8 werd één sessie gewijd aan het functioneel inzetten van de moedertaal, wat zich vertaalde in een transfereffect bij R3:

"Ik heb nu zo'n programma in de klas . . . dan mogen ze eigenlijk in hun eigen moedertaal, kunnen ze eigenlijk alles correct vertalen. Ze hebben ook de voorleessoftware in de klas, . . ., dat heb ik ook allemaal geïnstalleerd. Dus... ik ben daar eigenlijk een stapje verder ingegaan."

De meeste respondenten vinden het niet nodig dat de leerlingen **Nederlands spreken met ouders** die wellicht het Nederlands minder beheersen dan de ex-OKAN'er zelf. Ze vinden het beter dat leerlingen goed Nederlands leren op school en thuis eventueel Vlaamse tv kijken. Deze opvattingen zijn door deelname aan de PI's niet veranderd. Bovendien kwam dit onderwerp in geen enkele PI aan bod.

Geconcludeerd kan worden dat de PI's uitsluitend effect hebben gehad op hoe de respondenten kijken naar de duur van een taalverwervingsproces. Enkel R3 (PI8) rapporteerde transfereffecten over het gebruik van de moedertaal in de klas.

De leeromgeving

Ten derde werd geanalyseerd hoe de respondenten de impact van de inclusie van een ex-OKAN'er in de leeromgeving ervaren sinds hun deelname aan de PI.

De respondenten stoorden zich voornamelijk niet aan de **grotere diversiteit** door de inclusie van ex-OKAN'ers. Zij vinden de veranderende dynamiek van hun klas boeiend en zien er voordelen in voor de andere leerlingen:

"Overijse is nu niet de meest diverse omgeving, dus ik vind het sowieso positief. Al is het niet qua vakinhoud dan is het toch een leren op zich, om te gaan met mensen met een andere achtergrond, denk ik." (R8)

"Voor mij, ik vind dat een zeer groot voordeel. Hoe diverser mijn klas hoe liever ik het heb, maar dat is ja dat is dan ook heel persoonlijk. Waarom is dat voor mij een voordeel en voor mijn vak? Net omdat we met heel veel maatschappelijke thema's te werk gaan. Dat maakt het superboeiend." (R3)

Ook over de impact van de aanwezigheid van een ex-OKAN'er in de klas op het kunnen **afwerken van hun curriculum** zijn de meeste respondenten die in het bso lesgeven niet bezorgd:

"Bij project algemene vakken hebben we gewoon geluk dat dat zo'n algemene doelen zijn, dat we wel meer speling hebben dan iemand anders." (R2)

Doordat in de meeste PI's het 'ontstoffen van een leerplan' en 'schrappen in de cursus' aan bod kwam, heeft een aantal respondenten de doelen en evaluatie voor de ex-OKAN'ers aangepast. Ze zijn nu bezorgd dat ex-OKAN'ers op deze manier onvoldoende bagage meekrijgen om hun schoolloopbaan succesvol te vervolgen.

Volgens geen enkele respondent worden de **leerkansen** van de andere leerlingen beïnvloed door de aanwezigheid van een ex-OKAN'er in klas. Enkel R2 nuanceert dat er wel leerkansen worden gemist, maar dit komt door de samenstelling en de dynamiek in sommige klassen en zeker niet alleen door de ex-OKAN'er. De ex-OKAN'er is vaak zelfs de eerste die niet de aandacht krijgt die hij verdient of nodig heeft.

De respondenten zien ook extra leerkansen voor de andere leerlingen doordat bepaalde maatschappelijke thema's meer 'levend' kunnen worden gemaakt door de inbreng van een ex-OKAN'er, want *"die hebben soms al meer van de wereld gezien dan sommige andere leerlingen die altijd in Borgerhout hebben gewoond en die eigenlijk niet buiten komen."* (R9)

Bovendien kwam de invloed op de leerkansen volgens de respondenten in geen enkele PI aan bod.

Concluderend kan gesteld worden dat de respondenten voorafgaand aan hun deelname aan een PI geen problemen ondervonden met de impact van de ex-OKAN'er op hun leeromgeving. Integendeel, zij verwelkomden de grotere diversiteit in hun klas. De impact van een ex-OKAN'er op de leeromgeving is bovendien nauwelijks aan bod gekomen, waardoor weinig transfereffecten werden gerapporteerd.

Zichzelf

Ook de transfereffecten over de invloed van een ex-OKAN'er op de leerkracht zelf bleken wisselend.

Het vinden van geschikt **materiaal** of het aanpassen van het eigen materiaal bleek voorafgaand aan de deelname een uitdaging. Tijdens de PI kregen alle respondenten, in meer of mindere mate, toegang tot (online) tools, tips voor boeken en uitgewerkte voorbeelden: *"Het feit dat je daarnaar kan teruggrijpen, dat je niet alles zelf moet zoeken, vind ik wel een voordeel."* (R6) Dit inspireerde de respondenten om nogmaals kritisch naar het eigen materiaal te kijken en om hun eigen materiaal aan te passen aan de noden van de leerlingen.

Transfereffecten met betrekking tot de **self-efficacy** van de respondenten bleken gematigd. Alle respondenten waren zoekende en hadden het gevoel niet genoeg te kunnen betekenen voor hun ex-OKAN'ers. Ze hoopten door de PI sneller inzicht te krijgen in de competenties van hun leerlingen, inzichten te krijgen over hun eigen aanpak en wilden ook aan twijfelende collega's de concrete acties kunnen voorleggen. Hoewel de meeste respondenten zich sinds hun deelname aan de PI competentier voelen, hebben zij nog steeds het gevoel dat het nog niet genoeg is:

"Ik heb daar zeker zo een aantal zaken uitgehaald, maar eigenlijk vooraf had ik nog gehoopt dat ik zo nog meer bruikbare tips voor in de klas zou hebben, van ja, wat kan ik hier nu eigenlijk, nog allemaal gaan doen?" (R5)

R3 (PI8) is de enige die nu vol zelfvertrouwen voor de klas staat en er 100% van overtuigd is dat de aanpassingen die zij heeft gedaan een positief effect hebben op de leerprestaties van haar leerlingen:

"Omdat het mij versterkt heeft als leerkracht. Ik wou het anders aanpakken... je krijgt daarover dan niet altijd positieve feedback terug van leerkrachten en door die vorming te volgen... 100% sta ik erachter."

Volgens de respondenten is het niet alleen de ex-OKAN'er, maar voornamelijk ook leerlingen met andere leerproblemen die voor extra **werklast** zorgen. Geen enkele respondent ziet sinds de deelname aan de PI meer mogelijkheden om de werklast te verlichten, integendeel. Bovendien is 'haalbaarheid' bij velen erg belangrijk:

"Ik heb daar wel een aantal voorbeelden gezien waardoor ik dacht van, ik ga dat nu een keer niet doen, want dat wordt hier veel te ingewikkeld... dat is gewoon realistisch gezien niet mogelijk als er maar zo weinig ex-OKAN-leerlingen in de klas zitten." (R5)

De meeste respondenten bevestigen de extra **tijdsdruk** tijdens en tussen de lessen door extra uitleg te geven, veel afbeeldingen te tonen en woordenschat uit te leggen. In de PI's kwam soms het voorstel om een buddy aan te stellen, een tactiek die een aantal respondenten al toepast. Voorts kwam dit onderwerp weinig aan bod.

Er kan geconcludeerd worden dat de meeste transfereffecten zich situeren op het vlak van omgaan met materiaal en in beperkte mate op de self-efficacy. Enkel R3 (PI8) rapporteerde een groot zelfvertrouwen sinds de deelname aan de PI. De meeste respondenten willen hun werklast en tijd goed bewaken, maar de PI's gaven hen daarvoor geen tools.

5.3 Beoordeling van de effectiviteitskenmerken door Vlaamse leraren

Hoe evalueren de leraren de inhouds- en structurele kenmerken van deze professionaliseringsinitiatieven?

In deze paragraaf wordt beschreven hoe de respondenten oordelen over de inhoudskenmerken (5.3.1) en over de structurele kenmerken (5.3.2) van de PI's waaraan zij participeerden.

5.3.1 Inhoudskenmerken

Dit onderdeel beschrijft in welke mate het onderwerp 'taalontwikkelen lesgeven' aan bod is gekomen (inhoud), hoe ex-OKAN'ers vakinhoudelijk leren en taal verwerven (vakdidactiek), in welke mate de inhoud van de PI's aansluit bij de leerdoelen van de respondenten en wetenschappelijk onderbouwd waren (coherentie en wetenschappelijke onderbouwing) en in welke mate de inhoud aansloten bij de specifieke noden en de context van de respondenten (eigenaarschap).

Inhoud

De meeste PI's richtten zich minder op hoe de respondenten hun **onderwijs taalontwikkelen** kunnen maken. De bouwstenen context, interactie en taalsteun werden meestal benoemd, maar weinig uitgediept. Er werd op papier aantal voorbeelden gegeven van herwerkte of aangepaste lessen en bij één PI via een filmpje. De respondenten vonden het moeilijk om deze voorbeelden te transfereren naar hun eigen vak: *"Ik zou dat wel interessant vinden moest er bijvoorbeeld een keer nascholing zijn over hoe je bijvoorbeeld les kan geven aan ex-OKAN-leerlingen in het vak Nederlands." (R5)*. Ook R1 geeft aan dat de inhoud niet volledig aan haar verwachtingen voldeed: *"Daarmee dat ik ergens misschien toch wel hoopte met die nascholing, dingen te horen, of iets te leren wat misschien toch meer mindblowing was."*

Voornamelijk R3 (PI8) was tevreden over de inhoud die aan bod kwam in de verschillende sessies. Niet alleen taalontwikkelen lesgeven werd uitgediept, maar ook thema's als taalbeleid, vreemde

talen, projecten en de aanpak in het buitenland kwamen aan bod. De aangereikte tools gebruikt R3 dagelijks in haar klaspraktijk:

“Dan denk ik bijvoorbeeld aan die tool om te vertalen, dan vind ik dat zeer efficiënt. De leerlingen zijn dan bezig, ze moeten vertalen, ze zijn dan in het Nederlands aan het noteren en ze kunnen dan eigenlijk individueel te werk gaan.”

Daarnaast was er in de meeste PI's aandacht voor omkadering en beleid, wat een aantal respondenten minder relevant vond: *“... nu is het meer op beleidsniveau en op algemeen niveau gebleven. Daar kunnen we wel iets mee, maar het was leuk geweest als we een paar concrete lesdingen hadden gehad om een keer uit te testen zo.”* (R2)

(Vak)didactiek

Vooraf in PI8 en PI4 was aandacht voor de manier waarop leerlingen taal verwerven: *“Het ging echt wel over taalontwikkeling. Ze heeft echt wel ook neurologisch de dingen uitgelegd hoe taal eigenlijk in de hersenen verwerkt wordt.”* (R3) In de andere PI's werd gepoogd leerkrachten bewust te maken van de beginsituatie van ex-OKAN'ers en hoe moeilijk het is om leerstof te verwerven in een andere taal. De oefeningen in PI4 *“laten de ogen opengaan en laten u voelen hoe het is voor die ex-OKAN-leerling om te volgen en te studeren en alles te verwerken.”* (R5) Enkel in PI8 werd ingegaan op hoe het leren van vakinhoud en taal samen gebeurt en hoe dat kan gefaciliteerd worden:

“Dus zij heeft wel verteld over hoe die taalverwerving verloopt, maar er is niet echt – volgens dat ik mij kan herinneren – verteld hoe ze dan die leerstof moeten verwerven voor – ik zeg nu maar – geschiedenis, of bij mij voor Nederlands.” (R5)

Coherentie en wetenschappelijke onderbouwing

Verschillende respondenten gaven aan dat de informatie niet altijd coherent was met hun dagelijkse praktijk en niet aansloot bij de leerdoelen die zij met hun leerlingen moeten behalen. Enerzijds vonden sommigen de informatie te algemeen:

“Ik vond die op zich geen slechte nascholing, maar ze heeft toch niet voldaan aan mijn verwachtingen, omdat het te algemeen bleef voor mij bij dingen die ja ... die ik niet direct in mijn context dan toepasbaar vond.” (R9)

Anderzijds werden er soms leerplannen en voorbereidingen bekeken van specifieke vakken, zoals aardrijkskunde en economie, maar de meeste respondenten geven project algemene vakken.

“...dat dat allemaal heel mooi is in een aso-school of in een bso-school waar ze nog nooit iemand met een rare kleur gezien hebben... maar ik mis soms de toespitsing op mijn eigen school.” (R7)

De respondenten waardeerden de sterk wetenschappelijk onderbouwde theorie waarvoor vooral in PI4 en PI8 aandacht was. Elke sessie van PI8 startte gelijkaardig: *“... het eerste uurtje was wat theorie, wat wetenschappelijke modellen die ze daaraan koppelen.”* (R3) R3 vond het *“heel bruikbaar om te weten van ok, dat marcheert, dat marcheert niet.”*

Ze kreeg daardoor nieuwe inzichten: *“En bijvoorbeeld dat PISA-onderzoek, leesplezier en taalplezier in secundaire scholen, dat is een ramp bij ons! En dat vond ik aan die opleiding zeer goed dat dat echt wel aan bod kwam.”* Het ontbreken daarvan viel sommigen respondenten ook op: *“... dat ze echt wel vanuit hun buikgevoel spraken, dat dat misschien echt wel ietske onderbouwer mocht geweest zijn.”* (R4)

Eigenaarschap

Door het ruime doelpubliek dat elke PI beoogde, waren in de meeste PI's ook mensen uit het middenkader, OKAN-leerkrachten en vervolgschoolcoaches aanwezig. Daardoor bleek het moeilijk om op de noden van alle deelnemers in te spelen die meestal ook niet op voorhand bevroegd werden: *“Ik denk dat dat niet echt heel duidelijk stond in de ..., wie zich mag inschrijven, allez, voor wie dat het echt interessant zou zijn... Ik denk dat noden van vervolgschoolcoaches ook een pakske anders zijn...” (R1)*

R7 (PI7) vond dat de organisators meer moesten: *“... dat concreet maken en ook echt kijken van voor welk publiek sta ik hier, zijn dat allemaal scholen uit Antwerpen? Ga dan ook eens kijken welke problematiek of welke dingen zijn er nu in een school in Antwerpen!”* Enkel in PI8 werd gewerkt vanuit de noden en de praktijk van de deelnemers:

“... want per sessie werd er eigenlijk gevraagd van kijk, ga nu eens op zoek naar hoe dat jullie school omgaat met talenbeleid. Wat wordt er eigenlijk gedaan in verband met vreemde talen? ... En dan werd er daarover gediscussieerd. Er werd dan ja over gereflecteerd en geluisterd naar anderen ... Er werd daar echt wel heel veel mee gedaan ja.” (R3)

5.3.2 Structurele kenmerken

In deze subparagraaf wordt dieper ingegaan op hoe de respondenten zelf actief aan de slag konden gaan met de leerinhouden (actief leren), hoeveel kansen er waren tot samenwerkend leren (collectieve participatie), hoelang de PI duurde (duur), of deze al dan niet op de scholen zelf doorging (locatie) en in welke mate de respondenten tevreden waren over de trainer (kwaliteit van de trainer).

Actief leren

Zaken zelf ervaren maakt volgens de respondenten diepere indruk en blijft hen bij, maar dit kwam niet vaak aan bod:

“... die projectie van een bepaalde tekst en er was maar één vierde van de woorden en voor de rest was dat zo nonsens-tekens. Op dat moment besef je wel van wow, als je die woordenschat hier niet bezit, is het echt wel super moeilijk om ja de tekst al gewoon te begrijpen, laat staan om dat vanbuiten te gaan leren!” (R5)

Soms kon er kort gebrainstormd worden of mochten de deelnemers een voorbeeld uit de eigen praktijk geven, maar dit was eerder uitzondering dan regel. Verschillende respondenten uitten de wens om aan zelf aan de slag te kunnen gaan tijdens de PI: *“Het was leuk geweest als we een paar concrete lesdingen gehad om een keer uit te testen zo.” (R2)*

Opnieuw valt de andere aanpak in PI8 op: reflecteren op de eigen praktijk en feedback krijgen was de rode draad van het leren:

“Dat vond ik dan wel heel goed aan die module, wij moesten 1 lesuur opnemen en omdat, je krijgt vaak zodanig veel vragen van leerlingen dat je vaak antwoordt in één woord... Dus daar let ik nu echt wel op om echt in volle zinnen te praten en niet snel een antwoord te geven.” (R3)

Bovendien was er na elke sessie in PI8 ruim de tijd om over het materiaal dat de deelnemers tijdens het traject ontwikkelden feedback te vragen.

Collectieve participatie

Volgens alle respondenten is het samenwerken en uitwisselen van ideeën met andere leraren van grote meerwaarde. Ze vonden dat het samenwerken meestal langer mocht duren of dat de samenstelling van de groepjes niet ideaal was: *“Wij hadden zo graag een paar lessen echt zo kunnen bewerken of met andere leerkrachten kunnen horen, hoe pakken jullie dat dan aan of zo.”* (R2)

Opnieuw scoort PI8 hoog op collectieve participatie die als rode draad door het hele traject liep: *“En dan werden we in kleinere groepjes onderverdeeld, ... dan werd er daar eigenlijk over gediscussieerd, dat was ongeveer een uurtje. En nadien werd dat eigenlijk in een grotere groep opnieuw besproken en gaf de docent daar eigenlijk ja, haar feedback op.”* (R3) Ook de groepsverdeling was telkens anders, afhankelijk van het thema dat aan bod kwam in de sessie:

“Bijvoorbeeld: hoe pakken ze dat in het lager onderwijs aan? ... Dus dan waren we wel gemengd. Als het echt ging om het uitdelen van bruikbaar werkmateriaal voor je doelgroep dan werden we wel in een groepje gestoken met leerkrachten die ongeveer hetzelfde, of dezelfde doelgroep hadden.” (R3)

Duur

Bijna alle PI's duurden 2 tot 3,5 uur. De meeste respondenten ervoeren dit alsof er veel moest gezegd worden in zeer weinig tijd, waardoor ze een overdaad aan informatie kregen en er bovendien niet echt diep konden worden ingegaan op bepaalde aspecten: *“Dan was er misschien ook nog meer uitgekomen, dan hadden we ook nog meer tijd om na te bespreken, dan waren we misschien wel nog tot iets van vakinhouden of zo gekomen.”* (R2)

PI8 onderscheidt zich wederom van de andere PI's met een traject van vier sessies die 3,5 tot 4 uur duurden. R3 vond dat ideaal voor zichzelf, omdat ze erg geïnteresseerd was en omdat de materie complex is, maar betwijfelt of dit alle leraren zou aanspreken.

Kwaliteit van de trainer

Over het algemeen zijn de respondenten tevreden over de expertise van de trainer, hoewel de meesten daarover weinig konden rapporteren: *“Wacht hoor, ik weet efkes niet zo meer goed wat de achtergrond was, ...”* (R1) De meeste trainers hadden praktijkervaring, wat de respondenten belangrijk vinden, omdat zo iemand gemakkelijker hun bezorgdheden kan erkennen. R3 (PI8) was zeer lovend over de trainer, omdat zij: *“ook altijd les gegeven heeft in het buitengewoon onderwijs, logopediste van opleiding is, gespecialiseerd is in taalontwikkelingsstoornissen, onderzoeken gedaan heeft naar vreemde talen, zeer internationaal van alles op de hoogte was, ... jah top hé, echt top.”*

Locatie

Drie van de zes PI's zijn geheel of gedeeltelijk online doorgegaan door coronamaatregelen. Alle deelnemers vonden dat de online sessies de betrokkenheid bemoeilijkten: *“Die lesgeefster deed dat op dezelfde manier, maar het is gewoon moeilijker hé, via de computer, dat is gewoon anders.”* (R5) De leerkrachten die de PI volgden op een OKAN-school vonden dit een groot voordeel *“... omdat we ook ter plaatse geweest zijn, het was niet zomaar in een neutraal studiezaaltje waar we eens konden gaan kijken. We hebben daar echt aan den lijve kunnen ondervinden: wat is OKAN?”* (R4)

5.3.3 Besluit

De respondenten waren minder tevreden over het grootste deel van de effectiviteitskenmerken. Wat betreft de inhoudelijk kenmerken bleven de docenten te vaak aan de oppervlakte, was er te weinig aansluiting met de eigen context en werd er onvoldoende ingespeeld op de eigen noden. Voor de structurele kenmerken werd duidelijk dat actief leren en collectieve participatie belangrijk gevonden werd en dat dit onvoldoende aan bod is gekomen. Dit had meestal te maken met de korte duur van de PI. Actieve werkvormen en interactie moesten plaatsmaken voor het overbrengen van veel informatie in korte tijd. PI8 heeft nagenoeg alle effectiviteitskenmerken besproken. Deze PI was inhoudelijk zeer diepgaand, onderbouwd en coherent en maakte consequent gebruik van interactieve werkvormen op basis van het eigen materiaal van de deelnemers, waardoor ze mede vormgaven aan hun leerproces.

6 Discussie

6.1 Empirische bijdrage

Onderzoek naar effectiviteitskenmerken van een PI over taalontwikkelen lesgeven staat nog in de kinderschoenen, terwijl de nood aan professionalisering over taalontwikkelen lesgeven groot is (Tong et al., 2017; Viesca & Teemant, 2019). Deze masterproef wil daarover meer duidelijkheid scheppen door na te gaan hoe het Vlaams aanbod van PI's over taalontwikkelen lesgeven aan ex-OKAN'ers eruitziet, welke transfereffecten die PI's realiseren en welke effectieve kenmerken deze PI's hebben.

Er werd vastgesteld dat het aanbod van PI's in Vlaanderen schaars is: slechts negen verschillende PI's werden aangeboden in een periode van twee jaar. Dit is frappant, omdat het aanbod PI's over andere thema's zoals binnenklasdifferentiatie, een thema dat ook inspeelt op individuele leernoden van leerlingen, groter is. Nochtans kan uit voorgaande literatuurstudie geconcludeerd worden dat de behoefte aan taalontwikkelen lesgeven de laatste vijf jaar in Vlaanderen steeds groter wordt (Hajer & Meestringa, 2015; Pulinx et al., 2017). Bovendien heeft de overheid recentelijk de vereiste talige competenties van de leraar op didactisch, pedagogisch en professioneel vlak opnieuw uitgetekend (Vanhooren & Wulftange, 2020). Gezien deze discrepantie tussen het aanbod en de behoefte kan de vraag worden gesteld of de problematiek over de behoefte aan taalontwikkelen lesgeven voldoende aandacht krijgt in het Vlaams onderwijs.

De negen individuele PI's binnen het aanbod van Vlaamse PI's verschillen niet alleen qua doelgroep, maar ook qua vorm en inhoud, ondanks de vaak gelijkende titels. Zoals te verwachten bleken er bij de analyse van zes van deze PI's grote verschillen te zijn tussen de transfereffecten. PI8 onderscheidde zich van de andere PI's met transfereffecten zowel wat betreft kennis over taalontwikkelen lesgeven als wat betreft de vaardigheid om de instructiepraktijk aan te passen. Ook met betrekking tot opvattingen over taalverwerving en wat betreft self-efficacy waren er duidelijke transfereffecten. Bij de andere PI's waren de transfereffecten veel matiger tot zelfs afwezig. Zoals te verwachten was, bleek het verschil in effect tussen beide PI's gekoppeld te zijn aan een aantal effectiviteitskenmerken. Daarbij speelt het structurele kenmerk 'duur' een cruciale rol. Het zal niet verrassen dat PI8 een langdurende PI was die gespreid over vier sessies van bijna vier uur plaatsvond. Door de langdurigheid was er voldoende ruimte om diep in te gaan op inhoudelijke en (vak)didactische aspecten van taalontwikkelen onderwijs en taalverwerving.

Er was tijd om de wetenschappelijke achtergrond mee te geven, waardoor een duidelijk transfereffect was wat betreft kennis hierover. De trainer had voldoende tijd om in te spelen op de context en noden van de participanten, waardoor het geleerde gemakkelijker kon worden geïntegreerd in de eigen praktijk en de participanten eigenaarschap hadden over het eigen leerproces. Deze kenmerken waren bij alle andere PI's veel minder of niet aanwezig. Ook bij de andere structurele kenmerken bestonden duidelijke verschillen tussen PI8 en de kortdurende PI's.

Bij PI8 werd er in elke sessie collectief actief aan de slag gegaan met materiaal. Dit zorgde voor een sterkere ervaring voor de respondent waardoor dat deze effectiever kon leren. De locatie speelt een rol, maar enkel bij de kortdurende PI's. Veel van de kortere PI's vonden online plaats, waardoor de respondenten zich minder betrokken voelden. Eén kortdurende PI ging door op een OKAN-school, wat de ervaring versterkte en waardoor de respondent actief kon leren. PI8 was evenwel niet schoolgebaseerd, maar dat leek geen negatieve invloed te hebben. Wellicht werd dit gecompenseerd door de andere effectiviteitskenmerken die voldoende aanbod kwamen.

De kwaliteit van de trainer bleek bij de kortdurende PI's minder effect te hebben dan bij langdurende. Wel kreeg R3 bij PI8 veel meer kans om interactie met de trainer te hebben, waardoor er meer verbondenheid ontstond, wat een van de basisbehoeften van motivatie is (Ryan & Deci, 2020).

Geen enkele respondent rapporteerde transfereffecten wat betreft deficiënte attitudes ten opzichte van de ex-OKAN'er of ten opzichte van de grotere diversiteit in de klas. Dit kan een vertekend beeld geven over de effectiviteit van de PI's op dat vlak. De oorzaak daarvan is te zoeken bij de steekproef. De respondenten die werden verzameld via *purposive sampling* (Mortelmans, 2013) koesterden deze deficiënte opvattingen en attitudes namelijk niet bij aanvang van de PI. Dit is logisch, omdat leraren in Vlaanderen vrijwillig en op eigen initiatief deelnemen aan een PI. Dit stemt tot nadenken over Vlaamse macrocondities waarin professionalisering wordt opgevat en georganiseerd (Merchie et al., 2018). De overheid verwacht sinds een jaar dat iedere leraar een taalleraar is, maar koppelt daaraan geen beleid of acties. Nochtans is professionalisering de motor om innovaties en kwaliteitsverbetering te bewerkstelligen (Desimone, 2009). De overheid zou bij dergelijke veranderingen professionalisering meer kunnen sturen, zoals wel gebeurt in bijvoorbeeld de Verenigde Staten (Lee & Buxton, 2013).

Er kan geconcludeerd worden dat het Vlaams aanbod niet aansluit op de nood. Het aanbod is enerzijds te beperkt in aantal en anderzijds zijn het grotendeels kortdurende PI's die weinig tweewebbrengen. Dit onderzoek wees uit dat de duur van een PI een sterke invloed heeft op zowel de inhoudskenmerken als op de structurele kenmerken 'actief leren' en 'collectieve participatie', die op hun beurt invloed hebben op de transfereffecten. Deze bevindingen pleiten ervoor om vooral in te zetten op langdurige trajecten waarbij voldoende aandacht is voor de andere effectieve inhouds- en structurele kenmerken.

6.2 Methodologische bijdrage

Deze masterproef heeft ook een methodologische bijdrage, omdat gebruikgemaakt werd van het verfijnd evaluatieraamwerk van Merchie en collega's (2018). Dit raamwerk ambiert zeer volledig te zijn door alle mogelijke effectiviteitskenmerken te capteren, daar waar de meeste effectiviteitsonderzoeken naar PI's meestal op slechts één of enkele kenmerken focussen (Merchie et al., 2018). In deze studie werden dwarsverbanden gelegd tussen de effectieve kenmerken en transfereffecten van de PI's. Dit bevestigt dat het evaluatieraamwerk een geschikte methode is om de effectiviteit van PI's in kaart te brengen. Hoe vaker dit holistisch raamwerk gebruikt wordt in onderzoek, hoe beter verschillende studies met elkaar vergeleken kunnen worden en hoe steviger de onderzoeksbasis voor de effectiviteit van PI's wordt (Merchie et al., 2018).

6.3 Aanbevelingen

Op basis van dit onderzoek kan een aantal aanbevelingen worden gedaan voor zowel de praktijk als onderzoek als beleid.

6.3.1 Praktijk

Uit dit onderzoek bleek dat transfereffecten bij de kortdurende PI's veel effectieve kenmerken misten. De eerste aanbeveling richt zich dan ook op de organisatoren. Door PI's langer te laten duren, kan er dieper worden ingegaan op theoretische aspecten van taalontwikkelen lesgeven en de bijbehorende vakdidactiek, waardoor het talig bewustzijn van leraren geactiveerd kan worden.

Het wordt aangeraden om PI's op te splitsen in minstens twee delen, zodat er actiever kan worden geleerd (Darling-hammond et al., 2017). Na de eerste sessie kunnen de deelnemers aan de slag gaan met de opgedane kennis en materialen, waarna ze in een volgende sessie kunnen reflecteren en feedback kunnen krijgen.

Coherentie en eigenaarschap bleken bij de geanalyseerde PI's vaak niet te volstaan, omdat de doelgroep te ruim was en deelnemers op voorhand niet bevroegd werden naar de context en hun noden. Het wordt aanbevolen om bij inschrijving de deelnemers een voorgestructureerd document te laten invullen met gegevens over hun context en vragen over hun noden en verwachtingen, zodat op basis van deze informatie de inhoud van de PI vorm kan krijgen.

Het raamwerk van Merchie en collega's (2018) kan voor de organisatoren aangewend worden als instrument om ten eerste op voorhand na te gaan aan welke effectiviteitskenmerken de PI voldoet en om eventueel bij te sturen op deze kenmerken. Ten tweede bleek uit voorliggend onderzoek dat de respondenten het niet moeilijk vonden om een oordeel over de effectiviteitskenmerken te vormen. Deelnemers zouden dit raamwerk na afloop kunnen gebruiken om de PI te evalueren, in plaats van de gekende tevredenheidsenquêtes. Indien nodig kunnen ze daarin begeleid worden (Merchie et al., 2018).

Ten slotte is een cruciale rol weggelegd voor lerarenopleiders. Ze hebben de belangrijke taak toekomstige leraren voldoende voor te bereiden op de steeds meer (talig) diverse leerlingenpopulatie. Hoewel taalontwikkeland lesgeven tot voor kort niet aan bod kwam in de niet-taalvakken (Lucas & Villegas, 2010) is taalontwikkeland onderwijs niet meer weg te denken uit het curriculum van de toekomstige leraar.

6.3.2 Onderzoek

In deze studie bleek dat de attitudes en opvattingen van de respondenten al positief waren bij aanvang van de PI. Na de PI waren deze niet dusdanig gewijzigd. Het zou interessant zijn om na te gaan of bij andere macrocondities, waar PI's een meer verplichtend karakter hebben, een PI met dezelfde effectieve kenmerken impact zou kunnen hebben op deficiënte opvattingen en attitudes ten opzichte van de inclusie van anderstalige leerlingen in de klas. Op basis van deze bevindingen zouden onderbouwde aanbevelingen voor het Vlaams professionaliseringsbeleid kunnen worden uitgeschreven.

Dit onderzoek focust op transfereffecten bij de leraar en is gebaseerd op zelfrapportage over de eigen kennis, vaardigheden en opvattingen. Het uiteindelijke doel van een PI is het verbeterd leren van de leerlingen (Darling-hammond et al., 2017). Om na te gaan wat het effect is van een veranderde didactiek zou een longitudinaal onderzoek kunnen worden verricht waarin zowel kwalitatieve als kwantitatieve methodes gebruikt worden om het leren van de leerlingen in kaart te brengen (Merchie et al., 2018). Ten slotte is het de bedoeling dat door de PI's meer ex-OKAN'ers een succesvolle schoolloopbaan kennen (Pulinx et al., 2017).

6.3.3 Beleid

Hoewel ex-OKAN'ers leerbehoeften hebben waarop Vlaamse leraren meestal niet zijn voorbereid (Pulinx et al., 2017), blijken Vlaamse leraren een matige behoefte te hebben aan professionalisering voor de domeinen kennis en inzicht in pedagogisch-didactische vaardigheden (Van Droogenbroeck et al., 2018). De respondenten uit deze studie bevestigen dat ze met hun uitgesproken noden op hun school vaak in de minderheid zijn. De overheid of het beleid van de scholen zouden sensibiliseringscampagnes kunnen voeren om bij leraren een mentaliteitswijziging ten opzichte van

professionalisering rond dit thema te bewerkstelligen, zeker nu talige competenties door de Vlaamse overheid zijn opgenomen in de nieuwe basiscompetenties van de leraar (Vanhooren & Wulftange, 2020).

Uit dit onderzoek bleek ook dat 'duur' een belangrijk structureel kenmerk is van de PI's en dat slechts weinig PI's over taalontwikkelen lesgeven in Vlaanderen dit kenmerk hebben. De overheid zou daarom richtlijnen kunnen uitschrijven die aangeven dat kortdurende PI's enkel als kennismaking zouden mogen dienen voor het instappen in een langer traject. Dit zou organisatoren verplichten om hun aanbod te herorganiseren en de mogelijkheid bieden de PI's beter af te stemmen op de contexten en noden van de deelnemers.

6.4 Limitaties

Dit onderzoek heeft een aantal methodologische beperkingen. Ten eerste heeft er slechts één evaluatie per PI plaatsgevonden en ook nog op verschillende momenten. Bij R3 zat er één jaar tussen de deelname en het interview, terwijl dat bij anderen één week tot een paar maanden was. Om uitspraken te kunnen doen over de duurzaamheid van de effecten zijn minstens twee evaluatiemomenten nodig met voldoende tijd ertussen (Merchie et al., 2018). Er kunnen dan ook geen uitspraken gedaan worden over de duurzaamheid van de effecten van de PI's. Ten tweede is er bij dit onderzoek kans geweest op sociaal wenselijke antwoorden, omdat gebruikgemaakt werd van zelfrapportage (Mortelmans, 2013).

Door zelf als onderzoeker aanwezig te zijn bij een aantal PI's was er bij sommige respondenten een bepaalde angst waarneembaar om 'fout' te antwoorden. Datatriangulatie zou in dit onderzoek bijgevolg wenselijk zijn geweest (Mortelmans, 2013). Ten slotte is het van belang mee te delen dat de helft van de PI's die geanalyseerd werden volledig of gedeeltelijk online moest doorgaan door coronamaatregelen. Niet alle organisators hebben evenveel tijd gehad om zich aan die online leeromgeving aan te passen. Het is dus mogelijk dat dezelfde PI op een locatie en uitgevoerd zoals gepland was meer of andere transfereffecten gehad zou hebben.

Conclusie

Het doel van deze masterproef was ten eerste om het Vlaams aanbod van PI's over taalontwikkelen in kaart te brengen. Ten tweede werd onderzocht wat deze PI's teweegbrengen en ten slotte werd geanalyseerd welke effectieve kenmerken deze PI's hebben. Daartoe werden de Vlaamse PI's van de laatste twee jaar over taalontwikkelen in kaart gebracht en werd aan participanten gevraagd transfereffecten te rapporteren en de PI's te beoordelen op basis van het verfijnd raamwerk van Merchie en collega's (2018).

Uit het onderzoek bleek dat het Vlaams aanbod ontoereikend is, zowel wat betreft het aantal PI's als wat betreft de vorm en inhoud daarvan. De enige langdurige PI bracht transfereffecten teweeg op het gebied van kennis en vaardigheden over taalontwikkelen onderwijs, opvattingen over taalverwerving en self-efficacy. De transfereffecten bij de korte PI's waren minimaal. Er kan worden geconcludeerd dat voor een PI over taalontwikkelen lesgeven aan ex-OKAN'ers niet alle effectiviteitskenmerken uit het raamwerk evenveel invloed hebben op de transfereffecten.

Het structureel kenmerk 'duur' blijkt impact te hebben op hoe de andere kenmerken worden ingevuld. Bij de langdurige PI was er ruimte om bij de inhoudskenmerken (1) inhoud en (2) vakdidactiek het thema taalontwikkelen lesgeven uit te diepen en af te stemmen op de context en doelen van de participanten. Daardoor was de PI ook (3) coherent en werd ruim aandacht besteed aan de wetenschappelijke onderbouwing. Het ruime tijds kader gaf voldoende kansen om aan de slag te gaan met de noden van de participanten waardoor er (4) eigenaarschap was over het leerproces.

Niet alleen inhoudelijk, maar ook naar werkvormen toe werd veel tijd gemaakt om (6) actief te leren door zaken uit te proberen, te reflecteren en feedback te geven. Bovendien werkten de participanten samen materialen uit waardoor deze langdurige PI ook wat betreft (7) collectieve participatie hoog scoorde.

De conclusie is dat langdurige trajecten veel effectiever kunnen zijn dan korte PI's. Vlaamse organisatoren zouden er goed aan doen hun aanbod PI's over taalontwikkelen lesgeven niet alleen uit te breiden, maar ook anders in te richten.

Referentielijst

- AGODI. (2018). *Rapport Onthaalonderwijs 2016-2017 en 2017-2018*.
<https://www.agodi.be/publicaties-onthaalonderwijs-anderstalige-nieuwkomers-okan>
- Anjomshoa, L., & Sadighi, F. (2015). The importance of motivation in second language acquisition. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 3(2), 126–137.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.680.6071&rep=rep1&type=pdf>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-75361-4>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bex, C., & De Graeve, K. (2016). Alleen bouwen aan een toekomst in het secundair onderwijs. *Samenleving En Politiek*, 5, 41–47.
- Bunch, G. C. (2013). Pedagogical language knowledge: preparing mainstream teachers for English learners in the new standards era. *Review of Research in Education*, 37(1), 298–341.
<https://doi.org/10.3102/0091732X12461772>
- Callahan, R. M., & Shifrer, D. (2016). Equitable access for secondary English learner students: course taking as evidence of EL program effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 52(3), 463–496. <https://doi.org/10.1177/0013161X16648190>
- Cenoz, J. (2015). Content-based instruction and content and language integrated learning : the same or different ? *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 8–24.
<https://doi.org/10.1080/07908318.2014.1000922>
- Cerna, L. (2019). Refugee education: integration models and practices in OECD countries. *OECD Education Working Papers Series*, 203. <https://doi.org/10.1787/a3251a00-en>
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language linguistic proficiency. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 198–205. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED184334.pdf>
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. *Language Processing in Bilingual Children*, 70–89.
<https://doi.org/10.1017/cbo9780511620652.006>
- Cummins, J. (2000). Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire. *The Catesol Journal*, 13(1), 201–203. <https://doi.org/10.1080/15235882.2001.10162800>
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: empirical and theoretical status of the distinction. *Encyclopedia of Language and Education*, 2, 487–499. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_36
- Daems, F., Van den Branden, K., & Verschaffel, L. (2004). *Taal verwerven op school*. ACCO Uitgeverij.
<https://www.acco.be/nl-be/items/9789033456619/Taal-verwerven-op-school>
- Darling-hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development* (Issue June). <https://eric.ed.gov/?id=ED606743>
- De Clerck, H. M.-L., Piqueray, E., De Bruyne, L., Philips, I., & Truyts, I. (2014). *Geïntegreerd eindrapport Actie-onderzoek 16- tot 18- jarige nieuwkomers uit derdelanden. Geïntegreerd eindrapport*. https://www.esf-agentschap.be/sites/default/files/attachments/articles/rapport_actie-onderzoek_16-_tot_18-jarige_nieuwkomers_uit_derdelanden.pdf
- de Jong, E. (2013). Preparing mainstream teachers for multilingual classrooms. *Association of Mexican-American Educators*, 7(2), 40–49.

- Dellicarpini, M., & Alonso, O. B. (2014). Teacher education that works: Preparing secondary-level math and science teachers for success with English language learners through Content-Based Instruction. *Global Education Review*, 1(4), 155–178.
- Departement Onderwijs. (2010). *Vlaams Euridyce rapport 2010: Overzicht van het onderwijsbeleid en de onderwijsorganisatie in Vlaanderen*. <https://issuu.com/vlaanderen-be/docs/c97101ce-de21-4f47-8ea1-72137c071243>
- Departement Onderwijs en Vorming. (n.d.). *Nascholingsorganisaties*. <https://www.klasceement.net/organisaties/nascholing/>
- Departement Onderwijs en Vorming. (2014). *Vlaams onderwijs in cijfers 2013-2014*. www.onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken
- Departement Onderwijs en Vorming. (2016). *Vlaams onderwijs in cijfers 2015-2016*. www.onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken
- Departement Onderwijs en Vorming. (2020). *Vlaams onderwijs in cijfers 2019-2020*. www.onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken
- 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>
- Dronkers, J., Levels, M., & de Heus, M. (2014). Migrant pupils' scientific performance: The influence of educational system features of origin and destination countries. *Large-Scale Assessments in Education*, 2(1). <https://doi.org/10.1186/2196-0739-2-3>
- Faez, F., & Valeo, A. (2012). TESOL teacher education: Novice teachers' perceptions of their preparedness and efficacy in the classroom. *TESOL Quarterly*, 46(3), 450–471. <https://doi.org/10.1002/tesq.37>
- Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: Risk and protective factors. *The Lancet*, 379(9812), 266–282. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60051-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60051-2)
- García, E., Arias, M. B., Murri, N. J., & Serna, C. (2010). Developing responsive teachers: A challenge for a demographic reality. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 132–142. <https://doi.org/10.1177/0022487109347878>
- Gleeson, M., & Davison, C. (2015). A conflict between experience and professional learning: Subject teachers' beliefs about teaching English language learners. *RELC Journal*, 47(1), 43–57. <https://doi.org/10.1177/0033688216631221>
- Gleeson, M., & Davison, C. (2019). Teaching in linguistically and culturally diverse secondary schools. *Australian Review of Applied Linguistics*, 42(3), 301–321. <https://doi.org/10.1075/ara1.17093.gle>
- Hajer, M. (2005). Taalgericht vakonderwijs: Tijd voor een nieuw vijfjarenplan. *Levende Talen Tijdschrift*, 6(1), 3–11.
- Hajer, M. (2018). Teaching content through Dutch as a second language: How “Language Oriented Content Teaching” unfolded in mainstream secondary education. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 7(2), 246–263. <https://doi.org/10.1075/dujal.18001.haj>
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2015). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Uitgeverij Coutinho. <https://cld.bz/bookdata/MdprD6r/basic-html/page-2.html>
- Harper, C. A., & de Jong, E. J. (2009). English language teacher expertise: The elephant in the room. *Language and Education*, 23(2), 137–151. <https://doi.org/10.1080/09500780802152788>
- Joe, H. K., Phil, H., & Al-Hoorie, A. H. (2017). Classroom social climate, self-determined motivation, willingness to communicate, and achievement: A study of structural relationships in instructed second language settings. *Learning and Individual Differences*, 53, 133–144.

- <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.11.005>
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129–169. <https://doi.org/10.3102/00346543062002129>
- Karabenick, S. A., & Noda, P. A. C. (2004). Professional development implications of teachers' beliefs and attitudes toward English language learners. *Bilingual Research Journal*. <https://doi.org/10.1080/15235882.2004.10162612>
- Kim, S. Y., Schwartz, S. J., Perreira, K. M., & Juang, L. P. (2018). Culture's influence on stressors, parental socialization, and developmental processes in the mental health of children of immigrants. *Annual Review of Clinical Psychology*, 14, 343–370. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050817-084925>
- Larsen-Freeman, D. (1997). *Chaos/complexity science and second language acquisition*. <https://academic.oup.com/applij/article/18/2/141/134192>
- Lee, O., & Buxton, C. A. (2013). Teacher professional development to improve science and literacy achievement of English language learners. *Theory into Practice*, 52(2), 110–117. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.770328>
- Lucas, T., & Villegas, A. M. (2010). The missing piece in teacher education: The preparation of linguistically responsive teachers. *Teachers College Record*, 109(2), 297–318. [http://ezproxy.library.yorku.ca/login?url=http://search.proquest.com/docview/815958911?accountid=151825%5C\\$nhhttp://sfx.scholarsportal.info/york?url%7B_%7Dver=Z39.88-2004%7B&%7Drft%7B_%7Dval%7B_%7Dfmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:journal%7B&%7Dgenre=article%7B&%7D](http://ezproxy.library.yorku.ca/login?url=http://search.proquest.com/docview/815958911?accountid=151825%5C$nhhttp://sfx.scholarsportal.info/york?url%7B_%7Dver=Z39.88-2004%7B&%7Drft%7B_%7Dval%7B_%7Dfmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:journal%7B&%7Dgenre=article%7B&%7D)
- Lucas, T., & Villegas, A. M. (2013). Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education. *Theory into Practice*, 52(2), 98–109. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.770327>
- Mahalingappa, L., Hughes, E. M., & Polat, N. (2018). Developing preservice teachers' self-efficacy and knowledge through online experiences with English language learners. *Language and Education*, 32(2), 127–146. <https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1417996>
- McKinney, R. W. (2011). Mainstream teacher attitudes toward English language learners. In ProQuest LLC. http://proxy.binghamton.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED533136&site=ehost-live%5Cnhhttp://gateway.proquest.com/openurl?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&res_dat=xri:pqdiss&rft_da
- Mellom, P. J., Straubhaar, R., Balderas, C., Ariail, M., & Portes, P. R. (2018). "They come with nothing:" How professional development in a culturally responsive pedagogy shapes teacher attitudes towards Latino/a English language learners. *Teaching and Teacher Education*, 71, 98–107. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.013>
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016). Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen? In *Departement Onderwijs en Vorming*.
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2018). 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>
- Mock-Muñoz de Luna, C., Gransberg, A., Krasnik, A., & Vitus, K. (2020). Towards more equitable education: Meeting health and wellbeing needs of newly arrived asylum seeking and refugee children –perspectives from educators in Denmark and Sweden. *International Journal of Qualitative Research on Health and Well-Being*, 15(2). <https://doi.org/10.1080/17482631.2020.1773207>

- Mortelmans, D. (2013). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden* (4th ed.). Acco.
- Nilsson, J., & Axelsson, M. (2013). "Welcome to Sweden.": Newly arrived students' experiences of pedagogical and social provision in introductory and regular classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 137–162.
- Onderwijs Vlaanderen. (2013). *Ontwikkelingsdoelen "Nederlands voor nieuwkomers" in de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers van het secundair onderwijs*. <http://eindtermen.vlaanderen.be/secundair-onderwijs/okan/ontwikkelingsdoelenOkan.pdf>
- Onderwijs Vlaanderen. (2020). *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs 2019-2020: Schoole vorderingen en zittenblijven in het voltijds gewoon secundair onderwijs*. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/statistisch-jaarboek-van-het-vlaams-onderwijs-2019-2020>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pettit, S. K. (2011). Teachers' beliefs about second language Learners in the Mainstream Classroom: A Review of the Literature. *International Multilingual Research Journal*, 5(2), 123–147. https://augusta.openrepository.com/bitstream/handle/10675.2/319927/Teachers_beliefs_about_english_language_learners_literature_review.pdf?sequence=1
- Platt, E., Harper, C., & Mendoza, M. B. (2003). Dueling philosophies: Inclusion or separation for Florida's English language learners? *TESOL Quarterly*, 37(1), 105. <https://doi.org/10.2307/3588467>
- Polat, N., & Mahalingappa, L. (2013). Pre- and in-service teachers' beliefs about ELLs in content area classes: A case for inclusion, responsibility, and instructional support. *Teaching Education*, 24(1), 58–83. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.713930>
- Pulinx, R., Kemper, R., Verswijvel, K., De Bruyne, L., Vanthournout, G., Baeten, M., & Keygnaert, I. (2017). *Cartografie en analyse van het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen*. <http://integratiebeleid.vlaanderen.be/cartografie-en-analyse-van-het-onthaalonderwijs-voor-anderstalige-nieuwkomers-en-okan-leerlingen>
- Reeves, J. (2004). "Like everybody else": Equalizing educational opportunity for English language learners. *Tesol Quarterly*, 38(1), 529–530. <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1201&context=teachlearnfacpub>
- Reeves, J. (2006). Secondary teacher attitudes toward including English-language learners in mainstream classrooms. *Journal of Educational Research*, 99(3), 131–142. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.3.131-143>
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102–119). MacMillan.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M., Falcón, I. G., & Permisán, C. G. (2020). Teacher beliefs and approaches to linguistic diversity. Spanish as a second language in the inclusion of immigrant students. *Teaching and Teacher Education*, 90. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103035>
- Rohr, E. (2018). World in motion—the emotional impact of mass migration. *Group Analysis*, 51(3), 283–296. <https://doi.org/10.1177/0533316418784697>
- Ryan, R., & Deci, E. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 101860. <https://bit.ly/2VY3dU6>
- Samson, J. F., & Collins, B. A. (2012). *Preparing all teachers to meet the needs of English language learners applying research to policy and practice for teacher effectiveness* (Issue April). www.americanprogress.org
- Sengoelge, M., Solberg, Ø., Nissen, A., & Saboonchi, F. (2020). Exploring social and financial hardship, mental health problems and the role of social support in asylum seekers using structural

- equation modelling. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 1–14. <https://doi.org/10.3390/ijerph17196948>
- Sterckx, M. (2006). "Wat is er nog van onze dromen?" Eindrapport over een onderzoek naar de doorstroming van anderstalige nieuwkomers in het secundair onderwijs in de eerste drie jaar na de onthaalklas in Vlaanderen. http://www.cteno.be/downloads/publicaties/sterckx_2006_wat_is_er_nog_van_onze_dromen.pdf
- Symons, C., & Ponzio, C. (2019). Schools cannot do it alone : A community- based approach to refugee youth's language development. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(1), 98–118. <https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1531450>
- Tong, F., Luo, W., Irby, B. J., Lara-Alecio, R., & Rivera, H. (2017). Investigating the impact of professional development on teachers' instructional time and English learners' language development: a multilevel cross-classified approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(3), 292–313. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1051509>
- Turkan, S., De Oliveira, L. C., Lee, O., & Phelps, G. (2014). Proposing a knowledge base for teaching academic content to English language learners: Disciplinary linguistic knowledge. *Teachers College Record*, 116(3).
- van Ael, G. (2007). *Taal als sleutel: Tips voor de ondersteuning van anderstalige leerlingen*. <http://www.ksleuven.be/wp-content/uploads/2015/03/Taal-als-sleutel1.pdf>
- Van Avermaet, P., & Sierens, S. (2010). Diversiteit is de norm, er mee leren omgaan de uitdaging: Een referentiekader voor omgaan met diversiteit in onderwijs. *Handboek Beleidvoerend Vermogen, January*, 1–48.
- Van Den Branden, K., & Bogaert, N. (2011). *Handboek taalbeleid secundair onderwijs*. Acco. <https://www.acco.be/nl-be/items/9789033479281/Handboek-taalbeleid-basionderwijs>
- Van Droogenbroeck, F., Lemblé H., & et al. (2018). *TALIS 2018 Vlaanderen (Volume 1)*. I. <http://talism2018.be/>
- Van Zwieten, M., & Willems, D. (2004). Waardering van kwalitatief onderzoek. *Huisarts En Wetenschap*, 47, 38–43. <https://doi.org/10.1007/BF03083653>
- Vandecandelaere, M. (2020). *Flexibele leerwegen voor meertalige nieuwkomers in het basis- en secundair onderwijs* (1st ed.). Uitgeverij LannooCampus.
- Vandercruysse, S., De Fraine, B., & Van Den Noortgate, W. (2011). Leraren : behoefte aan nascholing ? Een studie naar de nascholingsbehoeften van leraren secundair onderwijs. *IMPULS*, 41(3), 133–143. <https://www.researchgate.net/publication/260360341%0ALeraren>:
- Vanhooren, S., & Wulftange, L. (2020). *De taalcompetente leraar: Een referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen*. Algemeen Secretariaat Nederlandse Taalunie. <https://taalunie.org/publicaties/196/de-taalcompetente-leraar>
- Viesca, K., & Teemant, A. (2019). Preparing content teachers to work with multilingual students. In *Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education*. <https://doi.org/10.1002/9781119421702.ch24>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (n.d.-a). *Dataloep VSV*. Retrieved December 17, 2020, from https://dataloep-publiek.vlaanderen.be/QvAJAXZfc/notoolbar.htm?document=LP-Publiek%2FPubliek_VSV.qvw&host=PubliekQVS%40cww100163&anonymous=true
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (n.d.-b). *Pofessionaliseren: wie, hoe en waarom* <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/professionaliseren-wie-hoe-en-waarom>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (n.d.-c). *Spijbelen en schoolverzuim*. Retrieved December 17, 2020, from <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/spijbelen-en-schoolverzuim>

- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2019). *AGODI jaarverslag 2019*. <https://www.agodi.be/publicaties-agodi-jaarverslag>
- Vlaamse Overheid. (2016). *Wat is onthaalonderwijs?* <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/wat-is-onthaalonderwijs>
- VLOR. (2018). *Onderwijs voor vluchtelingen: warm onthaal*. www.vlor.be/bramenali
- VLOR. (2019). *Continuïteit in schoolloopbanen van jonge nieuwkomers garanderen*. www.vlor.be
- Walker, A., Shafer, J., & liams, M. (2004). Not in my classroom”: Teacher attitudes towards English language learners in the mainstream classroom. *NABE Journal of Research and Practice*, 2(1), 130–160.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

Bijlagen

Bijlage1 Oproep social media

Dag iedereen! Ik ben leraar Engels, Frans en plastische opvoeding en was 2 jaar OKAN-leraar in het KTA Brugge. Ik studeer nu pedagogische wetenschappen aan de UGent.

Dat ex-OKAN'ers het moeilijk hebben in het regulier onderwijs zullen jullie wel weten! Maar ook de leraren van die leerlingen zitten meestal met de handen in het haar en zijn daarom vaak op zoek naar extra kennis en ondersteuning. Daarom koos ik **professionalisering over taalgericht/taalontwikkelen lesgeven aan ex-OKAN'ers als onderwerp voor mijn masterproef.**

Mijn vraag is dus. Ben jij ...

- (1) leraar van (een) ex-OKAN'er(s)**
- (2) die een nascholing rond taalgericht/taalontwikkelen lesgeven heeft gevolgd of gaat volgen**
- (3) en die ik even zou mogen interviewen daaromtrent?**

Klik op deze link en laat je gegevens na. Ik contacteer je ASAP! Eeuwige dankbaarheid beloofd!

The image shows a Google Form with a purple header. The title is 'Deelname onderzoek naar professionalisering over taalontwikkelen/taalondersteunend lesgeven aan ex-OKAN'ers'. The text in the form reads: 'Mijn naam is Ellen Sauvage. Ik ben leraar in het KTA te Brugge en student Pedagogische Wetenschappen (onderwijskunde) aan de UGent. Voor mijn masterproef ben ik op zoek naar leraren van ex-OKAN'ers, die een nascholing volg(d)en met betrekking tot taalontwikkelen of taalgericht lesgeven aan ex-OKAN'ers. In dit onderzoek wordt nagegaan hoe leraren nascholingsinitiatieven rond taalontwikkelen onderwijs percipiëren en wat zij daaruit meenemen. Door deze google form in te vullen geeft u uw email en naam, maar nog géén toestemming voor een interview. Deze gegevens zijn enkel om contact op te nemen. Uw gegevens worden in geen enkel geval doorgespeeld aan derden. Deelname is volledig vrijwillig en anoniem. Mijn email is ellen.sauvage@gmail.com. Contacteer mij gerust voor vragen of twijfels. Alvast bedankt en hopelijk tot gauw! *Vereist'. At the bottom, there is a text input field labeled 'e-mailadres *' and a text area labeled 'Jouw antwoord'.

Figuur 3 Google Form (a)

naam en voornaam *

Jouw antwoord

Wanneer zou je tijd hebben voor een online interview van maximum 1 uur?

Jouw antwoord

Verzenden

Verzend nooit wachtwoorden via Google Formulieren.

Deze content is niet gemaakt of goedgekeurd door Google. [Misbruik rapporteren](#) - [Servicevoorwaarden](#) - [Privacybeleid](#)

Google Formulieren

Figuur 4 Google Form (b)

Bijlage2 Informed consent



Contactpersoon: Ellen Sauvage

E ellen.sauvage@ugent.be

T 0471/419426

Beste leraar

In het kader van een masterproef, binnen de opleiding pedagogische wetenschappen afstudeerrichting onderwijskunde aan de Universiteit Gent wordt onderzoek gevoerd naar het professionaliseringsinitiatieven met betrekking tot taalondersteunend of taalontwikkeld lesgeven aan ex-OKAN'ers. U hebt zich vrijwillig opgegeven om deel te nemen aan dit onderzoek.

Wat houdt uw deelname in?

Met dit document wordt uw toestemming gevraagd om deel te nemen aan een online interview van 1 uur. Van dit interview wordt enkel audio geregistreerd. Tijdens het interview zal worden gepeild naar uw ervaringen met een professionalisering met betrekking tot taalondersteunend lesgeven aan ex-OKAN'ers en meerbepaald naar wat u daaruit meenam.

In het kader van de privacywetgeving wordt uw actieve toestemming gevraagd voor deelname aan dit onderzoek. Hierbij wordt benadrukt dat alles op anonieme en vertrouwelijke wijze wordt verwerkt. Dat betekent dat in het verwerken en het rapporteren van de data geen verwijzingen zullen zijn naar namen van personen, scholen of instellingen. Na het verwerken van de data wordt alle geluidsmateriaal gewist.

Bij onduidelijkheden of als u meer informatie wenst over het onderzoek kan u mij bereiken via bovenstaande contactgegevens.

Alvast heel erg bedankt!

Ellen Sauvage

Masterstudent

Pedagogische wetenschappen

Ruben Vanderlinde

Promotor

Ik, ondergetekende, _____ (naam en voornaam), leerkracht tewerkgesteld in de school

verklaar hierbij dat ik als deelnemer aan dit onderzoek over professionalisering met betrekking tot taalondersteunend/taalontwikkeland lesgeven aan ex-OKAN'ers:

- de uitleg over de aard van het onderzoek heb gelezen en dat me de mogelijkheid werd geboden om bijkomende informatie te verkrijgen;
- uit vrije wil deelneem aan dit onderzoek;
- de toestemming geef aan de onderzoeker om de verzamelde gegevens op vertrouwelijke wijze te bewaren, te verwerken en anoniem te rapporteren;
- op de hoogte ben van de mogelijkheid om mijn deelname aan het onderzoek op ieder moment stop te zetten en dit zonder opgave van reden;
- weet dat niet deelnemen of mijn deelname aan het onderzoek stopzetten op geen enkele manier negatieve gevolgen heeft voor mij;
- weet dat ik op aanvraag een samenvatting van de onderzoeksbevindingen kan krijgen nadat de studie is afgerond en de resultaten bekend zijn;

Gelezen en goedgekeurd op ___/___/_____

Handtekening:



Bijlage3 Interviewleidraad

Hoe veranderen de opvattingen, kennis, vaardigheden van leraren van ex-OKAN'ers na participatie aan professionalisering over taalgericht lesgeven.

Hoofdvragen + bijvragen indien nodig

Inleiding

Van harte bedankt voor uw deelname. In dit interview ga ik voornamelijk peilen naar hoe u de nascholing hebt ervaren en wat u eruit hebt meegenomen. Ik wil op het einde van mijn onderzoek namelijk aanbevelingen kunnen formuleren voor organisators van nascholingen die zich toespitsen op taalontwikkeland onderwijs voor ex-OKAN'ers.

Van dit interview wordt enkel audio geregistreerd.

Openingsvragen

Kunt u zichzelf kort voorstellen: uw leeftijd, uw kwalificaties, de vakken die u geeft en hoeveel jaar ervaring u hebt?

Kunt u uw school omschrijven? (de grootte, de ligging, de leerlingen)

Welke is de dichtstbijzijnde OKAN- school?

Hoeveel ex-OKAN'ers hebt u nu in klas? Hoe zag u dit evolueren?

Hoeveel ervaring hebt u ex-OKAN'ers in uw klas?

Transitievragen

Welke nascholing hebt u gevolgd?

Hoeveel keer hebt u al een nascholing rond dit thema gevolgd?

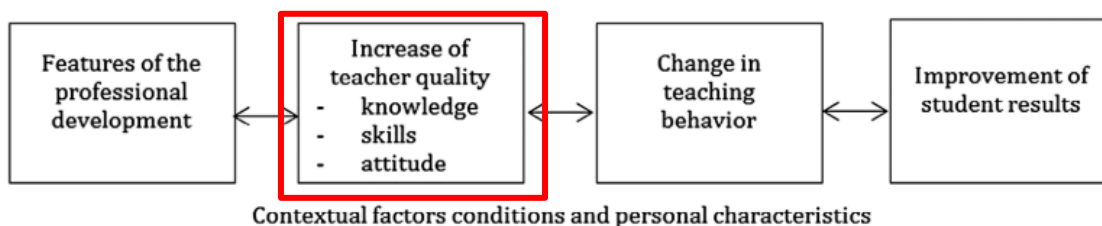
Hoe bent u bij deze nascholing gekomen?

Waarom hebt u beslist om in te schrijven voor deze nascholing?

- *Op welke manier werd beslist om deel te nemen aan deze nascholing?*
- *Eigen beslissing of vanuit de schoolleiding zelf?*
- *Waarom hebt u beslist om in te schrijven voor deze nascholing?*
- *Welke procedure?*
- *Wat wordt er na afloop verwacht van u op school?*

Kernvragen

1. M.B.T. KENNIS, OPVATTINGEN EN BELIEFS VAN DE LERAAR



Figuur 5 Raamwerk professionele ontwikkeling (Merchie et al., 2018). (a)

Deze vragen peilen naar hoe de nascholing al dan niet een invloed heeft gehad op uw hoe denkt over lesgeven aan ex-OKAN'ers.

1.1 over hoe de leraar kijkt naar taalverwerving

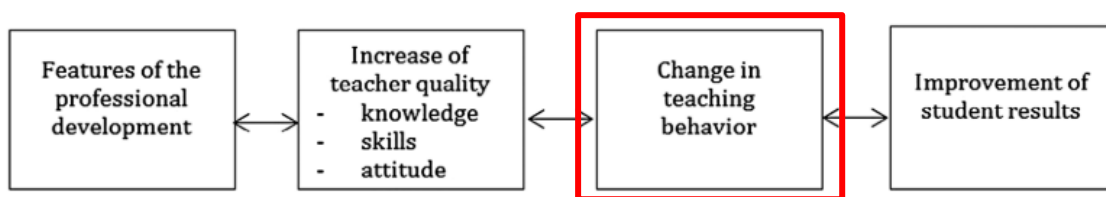
- a. Is uw idee over hoeveel tijd iemand nodig heeft om een taal te leren veranderd? Zo ja, in welke zin?
- b. In welke mate vertraagt het gebruik van de moedertaal in de klas het leerproces van het Nederlands, volgens u?
Is daar een beleid over op uw school?
- c. In welke mate is 1 jaar okan voldoende om te kunnen deelnemen aan het regulier onderwijs én het curriculum te kunnen beheersen?
Zou u dat anders inrichten en waarom?
- d. Hoe belangrijk vindt u het dat leerlingen thuis Nederlands spreken voor het verwerven ervan?
Hoe bespreekt u dat met uw leerlingen?

1.2 over de impact van de inclusie van ex-OKAN'ers op de leeromgeving

- a. In welke mate heeft de komst van ex-OKAN'er impact op de leeromgeving binnen uw klas?
Kunt u die impact beschrijven?
Moet u de lessen daarom anders gaan vormgeven?
Hebt u alle middelen die u nodig hebt om uw lessen te kunnen organiseren?
Welke tools heeft de nascholing u aangereikt om een beter evenwicht te vinden?
- b. Ex-OKAN'ers moeten zowel de taal nog verwerven als uw vak leren. Heeft dat een impact op het tempo van uw les?
Waarom heeft dat wel/geen impact?
Ziet u nu meer mogelijkheden om het tempo aan te houden dat u voor ogen houdt?
- c. Wat is de impact van de grotere diversiteit binnen uw klas voor de leeransen van de leerlingen?
In welke mate denkt u daar nu een beter evenwicht in te vinden?

1.3 over de impact van de inclusie van ex-OKAN'er op zichzelf

- a. In welke mate ervaarde u tijdsgebrek door de aanwezigheid van de ex-OKAN'er in uw klas?
Waarom ligt dat volgens u?
Hoe zal deze nascholing ervoor zorgen dat je efficiënter je de lestijd zult kunnen gebruiken en dus minder in tijdsgebrek zult komen?
- b. Heeft u extra werklast ervaren door de ex-OKAN'er(s) in de klas? Op welke manier?
In welke mate heeft deze nascholing ervoor gezorgd dat uw werklast zal verminderen?
Welke handvaten heeft u nu toegereikt gekregen waardoor die werklast zou kunnen verminderen?
- c. Hoe moeilijk vond u het om tegemoet te komen aan de noden van de leerlingen?
Kreeg u hulp/ondersteuning?
Bent u op zoek gegaan naar meer expertise?
In welke mate hebt u het gevoel nu meer in staat te zijn, om aan de individuele noden van de leerlingen tegemoet te komen?
Voelt u zich nu sterker op dat vlak? Waarom?



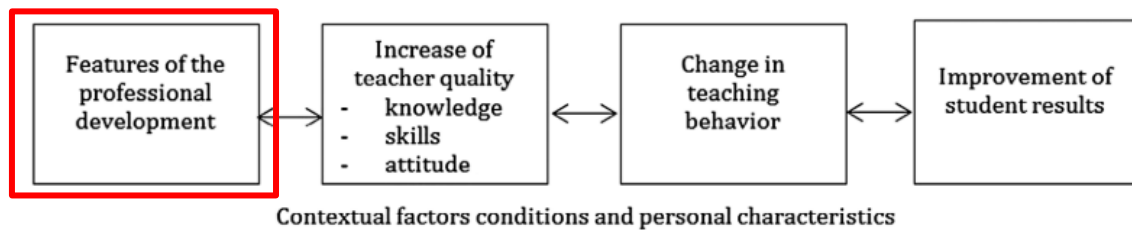
Contextual factors conditions and personal characteristics

Figuur 6 Raamwerk professionele ontwikkeling (Merchie et al., 2018) (b)

1.4 over de impact van de nascholing op het gedrag van de leraar in de klas

- a. Wat hebt u verandert aan uw lespraktijk sinds de nascholing?
- Op welke vlakken verschilt uw instructie/werkvormen sinds de nascholing?
 - Hebt u uw lesmateriaal aangepast?
 - Hebt u uw taalgebruik aangepast?
 - Benadert u ex-OKAN'er anders nu?
 - In welke mate houdt u nu meer rekening met taalondersteuning tijdens uw lessen?

2. M.B.T. EFFECTIVITEITSKENMERKEN VAN DE NASCHOLING



Figuur 7 Raamwerk professionele ontwikkeling (Merchie et al., 2018) (c)

2.1 inhoudskennmerken

Inhoud

- a. Welke **vakinhouden** uit de dagdagelijkse praktijk heeft men gebruikt om taalontwikkelen onderwijst te illustreren?
Welke vakken zijn aan bod gekomen?
Welke soort lessen heeft men besproken?
Zijn ervoor uw lessen relevante inhouden aan bod gekomen en zo ja, op welke manier?
Hoeveel kansen waren er om zelf voorbeelden aan te brengen?
- b. In welke mate zijn er **vakoverschrijdende** inhouden gebruikt?
Welke tips heeft u gekregen om bijvoorbeeld technologie gebruik van de ex-OKAN'er te ondersteunen?
- c. Vond u de voorbeelden over hoe taalontwikkelen lesgeven moet geïntegreerd worden in het dagdagelijks lesgeven **voldoende concreet** en waarom wel of niet?
Kunt u voorbeelden geven van oefeningen of tips waarvan u denkt ze te gebruiken in uw lessen?
Welke ideeën vindt u goed maar weet u niet onmiddellijk hoe ze toe te passen in uw eigen lespraktijk?
Welke inhoudelijke voorbeelden kunt u onmiddellijk integreren in uw eigen lessen en welke niet?

Vakdidactiek

- a. In welke mate werd er gefocust op **hoe ex-OKAN'er leren**?
Werd er een onderscheid gemaakt tussen hoe leren tot stand komt bij taal, de vakinhoud en vakoverschrijdende materie? Hoe werd dit aangepakt?
In welke mate weet u nu beter hoe leerprocessen kunnen gestimuleerd worden?
- b. In welke mate werd duidelijk hoe leerlingen **vaardigheden en inhouden** verwerven?
Welke tips om het leren van taal binnen de vakinhouden te vergemakkelijken vond u het meest waardevol?
Welke aspecten over het verwerven van taal binnen een vak waren nieuw voor u?

Coherentie

- a. Welke doelen had u vooropgesteld bij het inschrijven voor deze nascholing?
Wat had u zeker verwacht bij te leren?
- b. In welke mate sloot deze nascholing aan op uw doelen?
In welke mate sluit deze nascholing aan op de doelen van het schoolbeleid van uw school?
Hebt u inzichten verworven die u niet verwacht had?

2.2 structurele kenmerken

- a. Hoelang duurde de nascholing? Wat vindt u van de lengte van deze nascholing? Mocht ze langer/korter en waarom?
- b. Vindt u dat het een meerwaarde zou zijn dat deze nascholing op uw school voor het ganse team zou gegeven worden? Waarom wel/niet?

2.3 kwaliteit van de trainer

- a. In welke mate voldeed de expertise van de trainer om deze nascholing te geven?
- b. Hoe hebt u feedback gekregen tijdens deze nascholing?
Individueel of collectief?
Was de feedback eerder specifiek of algemeen?
Hoe voelde u zich bij de feedback die u kreeg?

Afsluitende vragen

- a. De doelen van de nascholing waren: (afhankelijk van de nascholing)?
Bijvoorbeeld
Je leert leerlingenopdrachten ontwikkelen die een gedifferentieerd en taalondersteunend aanbod generen voor elke (taalzwakke) leerling
In welke mate zijn deze doelen bereikt volgens u?
- b. Waarom zou u deze nascholing wel of niet aanraden aan collega's?
- c. Wat is de belangrijkste tip die u de organisator/lesgever zou willen meegeven?

Bedankt voor dit interview!

Bijlage4 Codeboom

Tabel 1 Codeboom

KENNIS, VAARDIGHEDEN, BELIEFS en ATTITUDES vóór de PI	
	Beschrijving van de codes
opvattingen en attitudes ten aanzien van ...	
<i>PI over taalontwikkeland onderwijs</i>	Bereidwilligheid van de deelnemers om deel te nemen aan een PI over taalontwikkeland lesgeven aan ex-OKAN'ers.
<i>de leerlingen</i>	
beginsituatie	Hoe deze leraren de competenties van ex-OKAN'ers bij hun aankomst in het regulier onderwijs inschatten. Wat ze wisten over hun achtergrond en schoolse vaardigheden.
empathie t.o.v. de leerling	De affectieve attitudes van deze leerkrachten ten opzichte van ex-OKAN'ers in termen van empathie en verwelkoming.
taalachterstand	De mate waarin men de taalachterstand als een struikelblok zag om te kunnen participeren aan de les.
curriculum bereiken	De mate waarin men dacht dat ex-OKAN'ers in staat zijn om het curriculum te beheersen.
verwachtingen	De verwachtingen (m.b.t. leerprestaties) die men had van deze ex-OKAN'ers bij hun komst in het regulier onderwijs.
<i>leeromgeving</i>	
diversiteit	Hoe men dacht dat een grotere diversiteit de leeromgeving beïnvloedt.
leerkansen	Welke indrukken men had over de leerkansen van alle leerlingen in een klas met ex-OKAN'ers.
tempo	De mate waarin men druk ervoer om doelen te bereiken of het curriculum af te werken met ex-OKAN'ers in de klas.
<i>taalverwerving</i>	
moedertaal in de klas	Hoe men stond t.o.v. het gebruik van de moedertaal op school/in de klas i.f.v. het leren van Nederlands.
moedertaal thuis	Hoe men stond t.o.v. het gebruik van de moedertaal thuis i.f.v. het leren van het Nederlands

tijd nodig om taal te verwerven	Hoeveel tijd men dacht dat een ex-OKAN'ers nodig heeft om een taal te verwerven.
<i>zichzelf</i>	
materiaal	De mate waarin men zich competent voelde om aangepast materiaal te maken/vinden.
self-efficacy	De mate waarin men zichzelf competent vond om in te spelen op de specifieke noden van ex-OKAN'ers.
tijd	De mate waarin men tijdsdruk ervoer om in de les in te spelen op noden, lessen voor te bereiden.
werklast	Welke werklast men ervoer met de komst van een ex-OKAN'er in de klas.
kennis en vaardigheden	
<i>instructiepraktijk</i>	Hoe men de instructie reeds aanpaste i.f.v. de ex-OKAN'ers?
<i>taalontwikkelen</i> onderwijs	Wat wist men over taalontwikkelen onderwijs?

TRANSFER EFFECTEN vd PI

	Beschrijving van de codes
opvattingen en attitudes ten aanzien van ...	
<i>de leerlingen</i>	
beginsituatie	In welke mate men nu een correcter idee heeft van wat een ex-OKAN'ers in de klas binnen brengt qua kennis, vaardigheden en achtergrond.
positieve benadering	In welke mate men anders/positiever/bewuster ten opzichte van de ex-OKAN'ers en zijn situatie aankijkt.
taalachterstand	In welke mate men nu tools en kennis heeft om beter om te gaan met taalachterstand als struikelblok.
t.o.v. curriculum	In welke mate men het nu haalbaarder acht dat een ex-OKAN'er de doelen uit het curriculum kan bereiken, en hoe dat te faciliteren.
verwachtingen	De mate waarin de verwachtingen t.o.v. wat een ex-OKAN'er moet aankunnen, veranderd zijn.
<i>leeromgeving</i>	
diversiteit	Hoe de houding ten opzichte van een grotere diversiteit in de klas gewijzigd is.

leerkansen	De mate waarin men nu denkt meer leerkansen aan alle leerlingen te kunnen bieden.
tempo van het curriculum	De mate waarin men het nu haalbaarder ziet, of manieren ziet om het curriculum te kunnen afwerken.
<i>taalverwerving</i>	
hoe taalverwerving verloopt	De mate waarin heeft men meer inzicht heeft gekregen in hoe taalverwerving verloopt.
moedertaal in de klas	De mate waarin de opvattingen t.o.v. gebruik van de moedertaal in klas of op school veranderd zijn.
moedertaal thuis	De mate waarin de opvattingen t.o.v. gebruik van de moedertaal thuis veranderd zijn?
tijd om NL te verwerven	Welke inzichten gegroeid zijn rond hoeveel tijd een leerling nodig heeft om school- en vaktaal te leren.
<i>zichzelf</i>	
materiaal	De mate waarin deze leerkrachten gemakkelijker geschikt materiaal kunnen maken/herwerken/vinden.
self-efficacy	De mate waarin ze zich competenten voelen om in te spelen op de specifieke noden.
tijd in en voor de les	De mate waarin ze nu minder tijdsdruk tijdens en voor of na de lessen ervaren.
werklast	De mate waarin hun werklast beheersbaarder, minder of beter is.
kennis en vaardigheden	
<i>aangepaste instructiepraktijken</i>	
concrete aanpassingen in de lespraktijk	De mate waarin ze al concrete aanpassingen hebben gedaan.
m.b.t. voorbereiding of lesdesign	Hoe zij nu anders omgaan met het voorbereiden of ontwerpen van een les.
reflectie en bewustwording	In welke mate ze meer reflecteren over de eigen lespraktijk en taalgebruik.
<i>taalontwikkelen onderwijs</i>	Welke inzichten kregen zij m.b.t. tot taalontwikkelen onderwijs?

KENMERKEN VAN DE PI**Beschrijving van de codes****Inhoudskenmerken***focus op inhoud*

De mate waarin werd gefocust op wat taalontwikkelen onderwijs juist is en hoe men het concreet moet gaan integreren in de eigen lessen.

(vak)didactiek

Welke aandacht werd geschonken aan hoe ex-OKAN'er leren (zowel taal als vakinhoud).

*coherentie en wetenschappelijke
onderbouwing*

De mate waarin de inhoud aansloot bij de doelen en context van de deelnemers/schoolbeleid + was het wetenschappelijk onderbouwd?

eigenaarschap

De mate waarin noden van de deelnemers op voorhand werden besproken, bevestigd. Was de trainer er zich van bewust en speelde hij/zij erop in?

structurele kenmerken*actief leren*

De mate waarin zelf aan de slag werd gegaan met materiaal, hoeveel ruimte er was voor ervaringsgericht leren, feedback krijgen, eventueel d.m.v. observaties.

collectieve participatie

De mate waarin er sprake was van samenwerkend leren, reflecteren, feedback op elkaar geven, kennis construeren.

duur

Beschrijving van de duur en wat de deelnemers daarvan vonden.

kwaliteit van de trainer

Wat de deelnemers belangrijk vonden m.b.t. de trainer zoals ervaring in de praktijk, het geven van constructieve feedback, kennis.

locatie

Waar en op welke manier de PI doorging.

