

Meertaligheid

Vroeg vreemdetalenonderwijs in Vlaanderen.

Opleiding: **Educatieve Bachelor Lager Onderwijs**
Academiejaar: **2020 - 2021**

Naam: Linn Eynatten
Studentennummer: 109040
Opleiding: educatieve bachelor in het lager onderwijs
AP Hogeschool Antwerpen

Begeleider: Inge Landuyt

Inhoudsopgave

Meertaligheid	1
Voorwoord	3
Inleiding & probleemstelling	4
1 Inleiding	4
1.1 Wat is meertaligheid?	4
1.1.1 Definitie	4
2 Probleemstelling	4
2.1 Meertaligheid in het onderwijs	4
2.2 Talenonderwijs	7
2.2.1 Mogelijke voordelen van het talenonderwijs	8
2.3 Taalbeleid binnen België	10
2.3.1 Visie rond taalbeleid volgens verschillende onderwijsnetten	10
2.4 Effectief talenonderwijs	13
2.5 De onderzoeksvraag	15
2.5.1 Deelvragen	15
Onderzoeksmethode	16
3 Soort onderzoek	16
3.1 Enquête	16
3.2 Het onderzoeksverloop	17
3.3 Data-analyse	18
Resultaten & Conclusie	20
4 Resultaten	20
4.1 Persoonsgegevens van de respondenten	20
4.2 Vreemdetalenonderwijs in de school	21
4.3 Vreemdetalenonderwijs in de klas	23
4.4 Verbanden	26
4.4.1 Verbanden tussen de persoonlijke mening van de leerkrachten in verband met het werken rond vreemde talen en het verder bouwen op al opgedane kennis.	26
4.4.2 Verband tussen het aantal jaar ervaring van de leerkracht en het verder bouwen op al opgedane kennis.	27
4.4.3 Verband tussen de onderwijskoepel, de aanwezigheid van een duidelijk taalbeleid en het voortbouwen op de voorkennis.	28
4.4.4 Verband taalinitiatielessen en de omgang met voorkennis in het verdere vreemdetalenonderwijs.	29

5 Conclusies	30
Discussie en aanbevelingen	34
Bibliografie.....	37
Bijlage.....	46
Bijlage 1: blanco enquête: vroeg vreemdetalenonderwijs.	46
Bijlage 2: begeleidende email versturen enquête.....	52

Voorwoord

Deze bachelorproef rond meertaligheid en vroeg vreemdetalenonderwijs is geschreven in het kader van mijn afstuderen aan de opleiding Educatieve Bachelor Lager Onderwijs aan de Artesis Plantijn Hogeschool te Antwerpen.

Het bestuderen van het onderwerp, onderzoeken en uitschrijven van de bachelorproef heeft twee jaar van mijn opleiding in beslag genomen en liep van september 2019 tot juni 2021.

Samen met enkele van mijn medestudenten, Emma Pourbaix, Annelies Penders, Amber Gaublomme, Lissauer Hadassa en Zjafman Lea en onder begeleiding van Inge Landuyt ben ik in de loop van vorig academiejaar een literatuurstudie rond meertaligheid gestart. Uit deze studie zijn meerdere onderzoeksvragen voortgekomen die door elk van mijn medestudenten in de loop van dit academiejaar zijn onderzocht. Tijdens dit onderzoek kon ik steeds rekenen op de hulp en ondersteuning van mijn begeleider, Inge Landuyt.

Ik wil haar dan ook uitvoerig bedanken voor haar fijne begeleiding en leerrijke ondersteuning tijdens dit traject. Ik zou ook het bachelorproefteam en dan in het bijzonder Jan Ardies en Annelies Geeraerts willen bedanken voor al de informatieve ondersteuning die ik mocht ontvangen.

Ik wil ook al de respondenten bedanken die hebben meegewerkt aan dit onderzoek. Zonder hen had ik deze bachelorproef nooit kunnen voltooien.

Vervolgens wil ik Emma Pourbaix bedanken voor haar steun, vertrouwen en inzichten. Deze bachelorproef was voor mij een hele uitdaging en zij heeft vaak mijn pad verlicht door me wegwijs te maken in de kunst van het onderzoeken en analyseren.

Tot slot wil ik mijn gezin bedanken.

Mijn echtgenoot, Robby Roelofsen, voor zijn onbreekbaar vertrouwen in mijn kunnen.

Maar vooral mijn kinderen, Lise en Febe Roelofsen, voor het onuitputbare geduld, al de bemoedigende woorden en het rotsvaste geloof in mij de afgelopen drie jaren.

Linn Eynatten
Kapellen, 1 juni 2021

Inleiding & probleemstelling

1 Inleiding

1.1 Wat is meertaligheid?

We stellen ons eerst de vraag wat meertaligheid juist inhoudt, wat meertaligheid betekent binnen een gemeenschap en wat meertaligheid doet in een schoolgemeenschap.

1.1.1 Definitie

Kris van de Branden¹ omschrijft meertaligheid als volgt;

Individen worden meertalig genoemd als ze de competentie hebben om meer dan een taal te begrijpen en te produceren (dat kan op verschillende niveaus, dus niet alle talen hoeven even sterk verworven te zijn), of als zij van meerdere talen regelmatig gebruik maken (Van den Branden, 2010).

Afhankelijk van de context gaan mensen taal gebruiken, ontwikkelen en aanpassen. Onze omgeving is in voortdurende verandering. We leren dagelijks nieuwe woorden, uitdrukkingen, expressies.... We leren door onze omgang met anderen onze taal in verschillende contexten te gebruiken. Het begrip meertaligheid beslaat dus niet enkel het gebruiken van verschillende talen, het gaat ook om lichaamstaal, tussentaal, dialecten, gebarentaal... Dit is voor ieder individu anders. Ieder persoon ontwikkelt een persoonlijk taalrepertoire.

Paradis (geciteerd in van den Beukel, 2016) onderscheidt twee vormen van meertalige ontwikkeling bij normaalontwikkelde kinderen, namelijk simultane en successieve meertaligheid. Simultane meertaligheid houdt in dat een kind vanaf de geboorte meerdere talen aangeleerd krijgt. Bij successieve of sequentiële meertaligheid leert een kind vanaf de geboorte één taal (de moedertaal) en leert het op latere leeftijd, wanneer de basisvaardigheden van de moedertaal verworven zijn, een tweede taal. Dit onderscheid zou gevolgen kunnen hebben bij de persoonlijke ontwikkeling van taal.

2 Probleemstelling

2.1 Meertaligheid in het onderwijs.

We gebruiken in onze scholen een heel specifieke taal. Deze verschilt vaak enorm met de taal die leerlingen thuis hanteren. In Vlaanderen is het algemeen Nederlands de voertaal in de scholen. Volgens Kind en Gezin worden jonge kinderen die thuis een andere taal spreken dan het Nederlands, vaker geconfronteerd met grotere uitdagingen om het later op school en op de arbeidsmarkt goed te doen. Kind en Gezin publiceert jaarlijks een rapport, Het Kind in Vlaanderen, waarmee het een duidelijk zicht wil krijgen op de situaties waarin kinderen opgroeien in Vlaanderen. Het rapport bundelt de meest

¹ Kris Van den Branden is hoogleraar taalkunde en lerarenopleider aan de KU Leuven. Hij is ook de academisch verantwoordelijke van het Centrum voor Taal en Onderwijs en was jarenlang hoofd van het Steunpunt Gelijke Onderwijskansen. Over de auteur van deze blog. (2019, 17 september). Geraadpleegd op 23 maart 2020, van <https://duurzaamonderwijs.com/over-de-auteur-van-deze-blog/>

recente en relevante gegevens. Zo willen ze “de maatschappelijke en wetenschappelijke aandacht voor kinderen en hun kansen verhogen” (Kin en Gezin, 2019).

Eén aspect uit deze gegevens is de taal waarin een moeder met haar kind communiceert. Belangrijke nota hierbij is dat wanneer een moeder een andere taal hanteert dan het Nederlands dit niet noodzakelijk betekent dat “de moeder geen Nederlands spreekt of begrijpt en/of dat er niemand anders in het gezin Nederlands spreekt met het kind” (Kind en Gezin, 2019). Het toont alleen aan met welke taal het kind het eerst en vaak ook het meeste in aanraking komt, vermits taalontwikkeling al gebeurt voor de geboorte.

Voordat kinderen hun eerste woord uitspreken hebben ze al heel wat geleerd over taal. Alleen is dat niet zo goed zichtbaar voor ouders en andere geïnteresseerden. Zelfs al voor hun geboorte beginnen kinderen met het leren van taal. Zodra de oren goed functioneren – doorgaans in het laatste trimester van de zwangerschap – luisteren kinderen naar de taal om hen heen. Ze horen dan nog geen spraak- klanken, maar wel het ritme van taal. (Fikkert, 2017)

Uit de gegevens in figuur 1 (Kind en Gezin, 2019, p. 51) blijkt het volgende;

Bij 29% van de kinderen geboren in het Vlaamse Gewest in 2018 is de taal tussen moeder en kind niet het Nederlands. Frans is de meest gebruikte andere taal (5,8%). Arabisch en Turks komen respectievelijk op de tweede en derde plaats. Het aandeel kinderen dat Nederlands spreekt met de moeder daalt met 0,3 procentpunt in 2018. Sinds 2014 zien we vooral stijgingen in het aandeel van Arabisch, Roemeens en Frans (Kind en Gezin, 2019).

Figuur 1

Aandeel borelingen naar taal moeder – kind.

2.11 Aandeel borelingen naar taal moeder - kind ⁽¹⁾

	2014	2015	2016	2017	2018
Nederlands	74,3	73,5	72,8	71,3	71,0
Frans	5,3	5,4	5,6	5,7	5,8
Arabisch	3,5	3,7	4,1	4,3	4,5
Turks	3,1	2,9	2,7	2,8	2,7
Roemeens	0,8	1,0	1,2	1,4	1,6
Berbers	1,5	1,6	1,4	1,6	1,4
Pools	1,2	1,2	1,3	1,4	1,3
Engels	1,1	1,2	1,2	1,3	1,2
Andere talen	9,3	9,4	9,8	10,2	10,5
Totaal	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

2.11 Aandeel borelingen naar de taal die de moeder spreekt met het kind - Vlaams Gewest (percentage)
Bron: Kind en Gezin - Miroge
(1) Het gaat voor alle duidelijkheid om percentages t.o.v. de groep kinderen waarvan de taal tussen moeder en kind geregistreerd kon worden, in 2018 98,7% van de geboortepopulatie

Noot. Herdrukt van “Het kind in Vlaanderen 2018”, Kind en Gezin, 2019, p. 51.

Kind en Gezin vermeldt ook “*Het aandeel leerlingen in het Vlaamse onderwijs met een niet-Nederlandse thuistaal neemt schooljaar na schooljaar toe*” (Kind en Gezin, 2019)

Uit figuur 2 (Kind en Gezin, 2019, p. 53) leidt Kind en Gezin het volgende af;

In het Vlaamse onderwijs wordt het kenmerk thuistaal niet-Nederlands* geregistreerd. Meer dan 1 op de 5 kleuters in het schooljaar 2017-2018 heeft als thuistaal geen Nederlands, bij kinderen in het lager onderwijs is dit 17,7% en bij leerlingen in het voltijds secundair onderwijs is dit 14,4%. In de afgelopen 5 schooljaren nam het aandeel leerlingen met een niet-Nederlandse thuistaal jaar na jaar toe.

* De taal die de leerling in het gezin spreekt, is niet-Nederlands indien de leerling in het gezin met niemand of in een gezin met 3 gezinsleden (de leerling niet meegerekend) met maximum 1 gezinslid Nederlands spreekt. Broers en zussen worden hierbij als 1 gezinslid beschouwd (Kind en Gezin, 2019).

Figuur 2

Aandeel leerlingen met een niet-Nederlandse thuistaal

	2014	2015	2016	2017	2018
Kleuteronderwijs	17,1	17,8	18,6	19,6	20,5
Lager onderwijs	14,7	15,3	16,2	16,9	17,7
Voltijds secundair onderwijs	10,6	11,3	12,5	13,5	14,4

2.13 Aandeel leerlingen met een niet-Nederlandse thuistaal ⁽¹⁾

2.13 Aandeel leerlingen uit het onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap die een niet-Nederlandse thuistaal spreken - woonachtig in het Vlaamse Gewest, situatie op de eerste schooldag van februari

Bron: Vlaamse Statistische Autoriteit, databeeld leerlingkenmerken

(1) Het kenmerk thuistaal niet-Nederlands is niet beschikbaar voor leerlingen in het buitengewoon onderwijs

Noot. Herdrukt van “Het kind in Vlaanderen 2018”, Kind en Gezin, 2019, p. 53

We treffen in onze scholen dus steeds meer eentalige kinderen aan die het Nederlands van nul moeten leren. Ze hebben een algemene schooltaal, in Vlaanderen het Nederlands, nodig om kennis en vaardigheden te ontwikkelen die levensnoodzakelijk zijn om te kunnen functioneren in de maatschappij. Het addertje onder het gras is dat dit taalrepertoire vaak niet overeenstemt, of zelfs sterk verschilt, met het alledaagse taalgebruik van deze kinderen.

De uitdaging voor leerkrachten in onze Vlaamse scholen, afhankelijk van de stad of gemeente waarin de school is gelegen, is dat ze een groot aantal leerlingen moeten onderwijzen die het Nederlands niet als thuistaal hebben. Het is een enorme taak voor de leerkrachten om deze leerlingen te helpen het Nederlands zo goed mogelijk aan te leren zodat de kinderen het niveau behalen dat nodig is om goed te functioneren binnen hun klasgroep. Hiervoor bestaat een waaier aan materialen die de leerkrachten kunnen raadplegen. Ze kunnen een bijscholing volgen ter ondersteuning en krijgen de tijd en ruimte om met de vernieuwde kennis en technieken te experimenteren.

Een project opgestart in 2018 door de Taalunie (2018) geeft antwoord op vragen rond meertaligheid in het onderwijs. De vragen werden steeds vanuit verschillende invalshoeken bekeken en werden beantwoord vanuit de meest recente wetenschappelijke inzichten. Een van de vragen die werd beantwoord gaf aan dat we nooit het welbevinden van de leerlingen uit het oog mogen verliezen. Hiervoor is het belangrijk om in te spelen op de meertaligheid en het als een positief element te beschouwen. Een kind dat het Nederlands niet beheerst, is geen dom kind. Elke (moeder)taal moet als even waardevol worden beschouwd.

Wat juist als een verrijking zou moeten dienen, speelt echter vaak in het nadeel van vele kinderen. Niet alle taalrepertoires krijgen namelijk dezelfde status. Talen zoals Engels, Frans en Duits krijgen vaak een hoger aanzien dan andere talen. Ook al is dit volgens taalkundigen heel onterecht. Geen enkele taal kan mooier, gevarieerder, rijker of leerrijker genoemd worden dan een andere.

We kleven ook geen waarde op taal wanneer we spreken over de minderheids- en de meerderheidstaal bij migranten. In een artikel geschreven door Prof. dr. Elma Blom, hoogleraar Taalontwikkeling en Meertaligheid in Gezin en Onderwijs bij de Faculteit Sociale Wetenschappen, lezen we dat we met minderheidstaal de taal bedoelen die deze gezinnen spraken in het land van herkomst. Deze zijn 'in de minderheid' binnen hun huidig taalgebied. De meerderheidstaal is de taal die gehanteerd wordt in het land waar ze nu wonen. Een land waar de meerderheid van de bevolking deze taal als moedertaal heeft.

Het is een wijdverbreid misverstand dat een andere moedertaal negatieve effecten op het Nederlands heeft. Beide talen kunnen elkaar juist versterken. Een moeder die gebrekkig Nederlands spreekt met haar kinderen is schadelijker voor de taalontwikkeling van een kind dan een moeder die in haar eigen taal of dialect communiceert met haar kinderen (Taal, Cultuur en Communicatie, 2016)

2.2 Talenonderwijs

“Meertaligheid is een werkelijkheid in verschillende sociale ruimtes, ook in het onderwijs. Meertaligheid is een realiteit in elke persoon. Nagenoeg iedereen heeft een meertalig repertoire. Daarin heeft het Standaardnederlands een specifieke plaats” (Piet Van Avermaet, z.d.).

Zoals al vermeld spreken we over meertaligheid vanaf het moment dat een kind in staat is meerdere talen te gebruiken bij het communiceren. Daarvoor hoeft dit kind deze talen niet volledig te beheersen. Het is voldoende dat het kind de taal gebruikt. Je mag jezelf meertalig noemen wanneer je in staat bent een tweede taal, anders dan je moedertaal, te begrijpen. We onderscheiden ook verschillende categorieën binnen meertaligheid namelijk: simultane meertaligheid en sequentiële meertaligheid. We kunnen dus stellen dat taal een belangrijke plek heeft binnen onze leefwereld. Degelijk taalonderwijs mag dus niet ontbreken. Een vraag die we ons kunnen stellen, luidt als volgt; waarom willen we eigenlijk dat onze kinderen worden onderwezen? Volgens Marjolijn Voogel, een Nederlandse sociologe, komt dit doordat we onderwijs verschillende functies hebben gegeven.

Vanaf het ontstaan van een nationaal en centraal georganiseerd onderwijsstelsel dichten wij ons onderwijs verschillende functies toe. Allereerst is daar de cognitieve-ontwikkelingsfunctie: op school moeten leerlingen bepaalde kennis en vaardigheden opdoen. In de tweede plaats de arbeidsmarktfunctie: onderwijs moet bijdragen aan de economische groei, en de kennis die leerlingen op school opdoen, moet aansluiten op huidige en toekomstige banen. Ten slotte wordt het onderwijs een socialisatiefunctie toebedeeld: kinderen moeten leren functioneren als burger in een steeds meer pluriforme samenleving. (Voogel, 2019)

Deze kijk op het onderwijs maakt dat er veel aandacht gaat naar de vakken Nederlands, wiskunde en Engels. Waardoor andere moderne vreemde talen een beetje op de achtergrond raken. De groeiende drang om kinderen voor te bereiden op een leven in een multiculturele maatschappij brengt een nieuwe tendens in beweging. Het wordt belangrijk om leerlingen te laten kennismaken met verschillende culturen en achtergronden van medeleerlingen. Hierbij zijn een taal beheersen en als gevolg daarvan het elkaar begrijpen belangrijke factoren.

2.2.1 Mogelijke voordelen van het talenonderwijs.

Binnen de Europese Unie geldt dat “kennis van vreemde talen wordt beschouwd als een fundamentele vaardigheid die alle burgers van de EU moeten verwerven om hun onderwijs- en arbeidskansen te vergroten” (Hériard, 2019).

Verscheidenheid is één van de pijlers van het taalbeleid binnen de Europese Unie. De EU bestaat momenteel uit 27 lidstaten en telt 24 officiële talen. Volgens de Europese Unie is het leren van talen belangrijk omdat daardoor meer mensen capabel zullen zijn om te gaan studeren en werken in het buitenland. Het maakt dat mensen uit verschillende culturen elkaar beter kunnen begrijpen waardoor ook de bedrijven efficiënter zaken kunnen doen in heel Europa. En het is een grote stimulans voor de taalindustrie (vertalen, tolken, taalonderwijs, taaltechnologie...).

De EU maakt van het leren van talen een belangrijke prioriteit. Om dit te verwezenlijken financiert zij verschillende programma's en projecten. *“Een van de doelstellingen van het Europees taalbeleid is dan ook dat iedere Europese burger naast zijn moedertaal twee andere talen beheerst”* (Hériard, 2019). Volgens de Europese Unie kan men dit doel, moedertaal + 2, enkel bereiken door kinderen al op jonge leeftijd te laten kennismaken met twee andere talen. Eén van de redenen waarom men aan (vroeg vreemde-) talenonderwijs (VVTO) wil doen, luidt als volgt;

Aan jonge kinderen wordt een ‘intellectuele souplesse’ toegeschreven, die maakt dat zij heel gemakkelijk een vreemde taal kunnen leren. Onderzoeken toonden aan dat het brein gedurende een bepaalde periode een zekere soepelheid vertoont die gunstig is voor taalverwerving (zie bijvoorbeeld Penfield & Roberts, 1959; Lenneberg, 1967). Tot de leeftijd van 7–9 jaar zou een kind een vreemde taal op dezelfde manier leren als zijn eigen moedertaal. Daarbij zouden dezelfde mechanismen in werking treden. (Adam, C., & Gonzalez, S., 2015)

Een bijkomende reden kan zijn dat is aangetoond dat het ontwikkelen van taal een hulpmiddel kan zijn bij het aanleren van vaardigheden die niets met taal te maken hebben.

Aan meertaligheid op zich worden diverse mogelijke cognitieve voordelen verbonden. Zo blijkt uit sommige studies dat meertaligen hun aandacht beter kunnen reguleren, zich beter kunnen concentreren en een beter functionerend werkgeheugen hebben. Meertaligen zouden hun brein meer trainen om irrelevante informatie te negeren, doordat ze dagelijks bezig zijn met het onderdrukken van een taal die ze niet aan het spreken zijn (Meertalig.nl, Meertaligheid.be, & Nederlandse Taalunie, 2019).

De stelling dat kinderen die meerdere talen machtig zijn, beter in staat zouden zijn informatie te filteren en juiste keuzes te maken, nemen we aan als mogelijke derde reden.

Uit onderzoek blijkt dat er ook mogelijke neurologische voordelen aan een verbeterde meertaligheid zijn verbonden. Zo geeft een aantal internationale studies aan dat meertalige mensen minder risico's lopen om aan Alzheimer gelieerde symptomen te ontwikkelen en blijkt uit een Canadees onderzoek dat mogelijke symptomen van dementie bij meertalige mensen pas later en minder sterk aan de oppervlakte komen. Meertaligheid op zich lijkt ons brein dus langer gezond en werkzaam te houden (Meertalig.nl et al., 2019).

Als vierde reden kan het sociaalpsychologische voordeel, verbonden aan meertaligheid, worden genomen.

Uit Vlaamse onderzoeksprojecten (zoals het Thuistaalproject en het Validivproject) blijkt dat er vooral positieve effecten zijn op het welbevinden en zelfvertrouwen van anderstalige leerlingen wanneer hun eigen thuis- en moedertalen op school worden erkend en gebruikt (Meertalig.nl et al., 2019).

Bovendien kan het verder ontwikkelen van de thuis- of moedertaal op school, ervoor zorgen dat anderstalige leerlingen een betere band met hun families weten te bewerkstelligen. Ook dit draagt weer bij aan hun welbevinden en zelfvertrouwen. Voor wie geen andere thuis- of moedertaal dan het Nederlands heeft, helpen meertalig onderwijs en meertaligheid vooral deuren naar andere taalgemeenschappen en culturen te openen (Meertalig.nl, Meertaligheid.be, & Nederlandse Taalunie, 2019).

Tenslotte kan als vijfde reden gelden dat meertaligheid vooral op economisch vlak voordelen biedt. En dit *“niet alleen omdat mensen binnen hun eigen bedrijven en organisaties in meerdere talen kunnen functioneren, maar ook omdat ze met deze meerdere talen betere contacten kunnen leggen met andere bedrijven en organisaties, ook binnen anderstalige markten”* (Meertalig.nl et al., 2019).

We willen onze kinderen voorbereiden op een leven in een multiculturele maatschappij waarin de mogelijkheid te communiceren met anderstaligen noodzakelijk is. Waar de kennis van andere talen deuren opent en kansen brengt.

Volgens Adam en Gonzalez (2010) bleek bij het ontstaan van de Europese Gemeenschap dat het (voor Europeanen) zeer belangrijk is om naast hun eigen moedertaal ook de voertaal van één of meer andere lidstaten te kennen. De regeringsleiders spraken af dat ze het aanleren van talen zouden stimuleren in de scholen waarbij extra aandacht werd geschonken aan het aanbod van vreemde talen op jonge leeftijd. Het aanleren van taal gebeurt dan ook stapsgewijs en in veel gevallen al van in de kleuterschool. Sommige landen, zoals Frankrijk en Spanje, hebben vroeg onderwijs in vreemde talen zelfs verplicht gemaakt.

In Nederland is het geven van Engels in groepen 7 en 8 van de basisschool [3de graad in België] sinds 1986 verplicht; op sommige scholen gebeurt dit nu al vanaf groep 1 [2de kleuterklas in België]. In 2005 diende de toenmalige minister van Onderwijs, Maria van der Hoeven een wetsvoorstel in om, naast Engels als verplicht leervak, ook Frans en Duits als mogelijk vak in de vrije ruimte van het curriculum in het basisonderwijs in te voeren. Via een amendement werd het voorstel met Spaans aangevuld, en vervolgens aangenomen. (Adam, C., & Gonzalez, S., 2010)

Ondanks dit besluit blijft onderwijs in een vreemde taal, anders dan het Engels, een uitzondering in Nederland.

2.3 Taalbeleid binnen België

Binnen het taalonderwijs wordt er een onderscheid gemaakt tussen talensensibilisering, taalinitiatie en formeel taalonderwijs. Onder talensensibilisering wordt het bijbrengen van de 'zin in vreemde talen' verstaan.

Talensensibilisering is een manier om leerlingen op een positieve manier in contact te brengen met taaldiversiteit. Bij talensensibilisering is het niet de bedoeling dat leerlingen een specifieke taal leren, maar wel een open attitude ontwikkelen ten aanzien van talen en culturen. Het gaat letterlijk om kinderen sensibel, gevoelig maken voor verschillende talen of voor taal in het algemeen (Centrum voor Taal en Onderwijs (KU Leuven) & Steunpunt Diversiteit en Leren (UGent), 2012)

Bij het geven van taalinitiatie richten we ons op één taal. Hier is het de bedoeling de kinderen echt kennis te laten maken met een taal zodat ze deze later sneller zouden kunnen oppikken. Het durven spreken in die taal en de motivatie om deze taal te leren zijn na te streven doelen binnen de taalinitiatie (VLOR, 2011b). Er bestaat geen regelgeving voor het geven van taalinitiaties en de scholen zijn vrij om te kiezen of ze dit wel of niet aanbieden in de kleuterscholen. Ook hier worden er vanuit de Vlaamse overheid geen verplichtingen opgelegd en kunnen de scholen zelf beslissen of ze taalinitiaties aanbieden. Dit kan dus vanaf het eerste jaar gewoon kleuteronderwijs en in de talen Frans, Engels en Duits.

Het formeel taalonderwijs heeft als doel vooraf bepaalde eindtermen te behalen. Om dit doel te bereiken besteedt de school opgelegde onderwijstijd aan het aanleren van deze taal (of talen). Frans is verplicht vanaf de derde graad in het lager onderwijs. Maar de scholen kunnen ervoor kiezen om buiten deze verplichte uren facultatief meer uren en/of talen aan te bieden aan de leerlingen. Hier kan ook weer gekozen worden tussen Duits, Engels of (extra) Frans. Vermits de voorwaarde is gesteld dat de leerlingen (in het Nederlands taalgebied) het Nederlands voldoende moeten beheersen, is het aan de scholen zelf om te bepalen of leerlingen het Nederlands voldoende beheersen om in aanmerking te komen voor het facultatief aanbod van andere talen. Voor Engels en Duits bestaan er geen eindtermen, maar de eindtermen van Frans kunnen als leidraad dienen bij het invullen van de leerinhouden.

2.3.1 Visie rond taalbeleid volgens verschillende onderwijsnetten

Om dit alles te realiseren is er binnen de school nood aan een degelijk schoolbeleid. Binnen de netten van het officieel onderwijs worden de scholen aangespoord een visie/talenbeleid op maat van de school te maken.

Hierbij dient men wel een duidelijk onderscheid te maken tussen taalbeleid en taalvakkenbeleid. Volgens het GO! (onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap) worden de termen vaak door elkaar gebruikt waardoor er verwarring ontstaat.

Voor alle duidelijkheid: taalbeleid is de meest algemene term. Taalbeleid gaat over taal en taalvaardigheid bij instructie en communicatie op school en is dus niet gebonden aan een leergebied of vak. Taalvakkenbeleid gaat over wat de school inzake taal doet binnen vakken of leergebieden. Dat kan dan gaan over de vreemde talen die leerlingen leren of over taalvaardigheid in alle vakken, van Nederlands en Frans over geschiedenis en fysica tot

praktijkvakken in beroepsopleidingen. Men spreekt in die zin ook van taalgericht of taal ontwikkelend vakonderwijs (GO!, z.d.).

Het GO! wil met haar taalbeleid, voor zowel de basisscholen als de secundaire scholen, de kansen van alle leerders verhogen, in en buiten het onderwijs. Dit willen ze bereiken door onder andere het taalbeleid af te stemmen op de beginsituatie van elke leerling. Het belangrijkste doel blijft het aanleren van het Standaardnederlands (de onderwijstaal) om het leerproces van de leerlingen ook te vergemakkelijken. Maar een andere belangrijke doelstelling binnen het GO! is ook de beheersing van vreemde talen. Ook hier lezen we dat *“Wie meerdere talen beheerst, zal beter maatschappelijk, professioneel en persoonlijk functioneren. Werk vinden of voortstuderen worden makkelijker. En als dat voor elke leerling lukt, dan creëren we ook gelijke kansen”* (GO!, z.d.). Binnen het taalvakkenbeleid stelt GO! dat een taal leren zinvol moet zijn voor de leerlingen en dat het een middel moet zijn dat leerlingen in staat stelt nieuwe contacten te leggen in een nieuwe wereld. Het leren van taal is geen doel op zich.

Binnen het OVSG is men ervan overtuigd dat binnen het basisonderwijs *“positieve gevoelens ten opzichte van de te leren taal belangrijk zijn”* (VLOR, binnen Onderwijskoepel van Steden en Gemeenten vzw.,2013) en dat scholen moeten *“nadenken over hun talenbeleid op basis van de lokale context en onderwijsbehoeften van de leerlingen”* (Onderwijskoepel van Steden en Gemeenten, 2013). Er moet op een muzische, speelse en communicatieve manier met taal gewerkt worden zodat het leren van de taal geen doel op zich kan worden. *“Een positieve attitude en respect tegenover andere talen is daarbij cruciaal”* (Onderwijskoepel van Steden en Gemeenten, 2013).

De koepel Katholiek Onderwijs Vlaanderen (KOV) die de grootste groep namelijk de katholieke scholen vertegenwoordigt binnen het vrij onderwijs, stelt dat *“een speelse aanpak, waarbij alle zintuigen aangesproken worden”* (Katholiek Onderwijs Vlaanderen,2018) aangewezen is. Zij geeft de scholen de mogelijkheid rekening te houden met zowel de eigen schoolcontext als met hun doelpubliek. Zo spelen de nabijheid van bijvoorbeeld de Franse grens of de Brusselse rand, maar ook de culturele achtergronden van de kinderen een belangrijke rol bij het bepalen van het taalbeleid binnen de school. Het hoofdoel is ook hier het verwerven van een taal om doelgericht te kunnen communiceren binnen relevante communicatieve situaties.

Taal moet de school(omgeving) met thuis verbinden. De leraar kan om dit te verwezenlijken bijvoorbeeld de diversiteit aan taal aanwezig in de klas gebruiken. Nederlands is immers voor veel kinderen al een tweede taal. Kinderen dicht bij elkaar brengen en in harmonie laten samenwerken is belangrijk. Dit kan enkel wanneer je elkaars taal begrijpt, je elkaars taal spreekt of op zijn minst een gemeenschappelijke andere taal beheerst.

Taal, leren en denken zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Kruis- en dwarsverbindingen over vakken heen zal [*sic*] leiden tot meer positieve effecten dan een louter vakgerichte benadering. De(vak)inhoud staat voorop en daarover praten en schrijven leerlingen en leraren met elkaar in(vak)taal. Aandacht voor taal betekent zo dubbele winst. Van belang is dan hoe het vak Nederlands samen met alle andere vakken effectief inzet op het belang van taal en de informatieverwerking en -verwerking van alle leerlingen versterkt (Katholiek Onderwijs Vlaanderen,2018)

De verschillende netten ontwikkelden elk een eigen visie met het vooropgestelde taalbeleid van de overheid als basis. Al roept dit taalbeleid van de Vlaamse overheid wel enkele vragen op. De VLOR

vraagt zich af of de kans bestaat dat er twee soorten basisscholen zullen ontstaan wanneer de voorwaarde wordt gesteld dat kinderen het Nederlands voldoende moeten beheersen voor de mogelijkheid er is om vanaf de tweede graad Frans te geven. Want wat met kinderen die van school veranderen en in een school met een compleet ander taalbeleid terecht komen? Ook de vraag of zulk schoolbeleid de overstap naar het secundair niet ingewikkelder maakt, wordt gesteld. Vragen zoals; Is het voor de scholen wel haalbaar om naast formeel taalonderwijs Frans, nog twee vreemde talen aan te bieden onder de vorm van taalinitiatie?, volgen. Wat vraagt dit van de leerkrachten? Zijn de leerkrachten van nu bekwaam om dit te doen? Moeten we meer inzetten op 'native speakers'? Bestaat de optie om taalonderwijs te integreren in de andere leergebieden? (VLOR, 2011b)

We lezen in een presentatie door het GO! gegeven als toelichting bij het vreemdetalenonderwijs dat ze de scholen het advies geven om in de tweede graad van het basisonderwijs taalinitiatie Frans aan te bieden. In de derde graad zouden scholen dan moeten starten met formeel Frans om te komen tot het niveau 1 van het Europees Referentiekader Talen².

Bij taalinitiatie is het zorgen voor continuïteit van taalinitiatie naar formeel taalonderwijs een belangrijk richtsnoer. Initiatieven waarbij kinderen reeds in de kleuterschool taalinitiatie Frans, Engels en/of Duits krijgen die dan plots weer wegvallen vanaf het eerste leerjaar hebben weinig zin. We pleiten er dan ook voor dat elke school steeds start met taalinitiatie Frans, ten laatste vanaf het derde leerjaar, dit in functie van het formeel Frans dat een verplicht leergebied is en blijft in de basisschool (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2018).

Ze adviseren de scholen ook om naast taalinitiatie Frans ook taalinitiatie Engels (of Duits) toe te voegen aan het weekschema. Ze raden de scholen wel aan hier pas in de derde graad mee te starten. Ook hier worden praktische redenen gegeven die een bepalende factor kunnen zijn bij het maken van deze beslissingen. Ze maken de scholen erop attent dat er bepaalde elementen een rol spelen bij het bepalen of de school al dan niet start met taalinitiatie en/of het formeel Frans in de tweede graad. Deze beslissing moet kaderen binnen een breder talenbeleid afgestemd op de context van de school en de beginsituatie van de leerlingen. Daarnaast moet de school zich realiseren dat er geen ontwikkelingsdoelen of eindtermen taalinitiatie bestaan en dat de leerkrachten zelf bepalen welke doelen ze willen nastreven. Maar ook de spreiding van de onderwijstijd is een factor waar de school rekening mee moet houden.

Ook het OVSG (onderwijsvereniging van Steden en Gemeenten) raadt de scholen aan "*eerst aandacht aan het impliciet leren van het Frans via talensensibilisering en taalinitiatie*" (Onderwijskoepel van Steden en Gemeenten vzw, 2013) te spenderen. Ten laatste in het derde leerjaar moet er van taalinitiatie Frans sprake zijn.

Scholen besteden eerst aandacht aan het impliciet leren van het Frans via talensensibilisering en taalinitiatie. Talensensibilisering kan in alle klassen van de basisschool en heeft aandacht voor de aanwezige talen in de klas en/of omgeving. Een positieve attitude en respect tegenover andere talen is daarbij cruciaal. Er kan muzisch, speels en communicatief aan de slag gegaan worden. Het leren van de taal is nooit een doel op zich. In een latere fase (ten laatste in het derde leerjaar) evolueert het aanbod naar taalinitiatie Frans. Ook hier is de aanpak speels,

² Beschreven in volgende: ERK. (z.d.). De niveaubeschrijvingen - Europees Referentiekader. Geraadpleegd op 29 april 2020, van <http://www.erk.nl/docent/niveaubeschrijvingen/>

muzisch en/of communicatief. Het gaat steeds over mondelinge vaardigheden in alledaagse kindvriendelijke situaties. Er wordt niet gelezen en geschreven. De scholen realiseren reeds een aantal leerplandoelen mondelinge vaardigheden (Onderwijskoepel van Steden en Gemeenten vzw, 2013).

Pas vanaf het vijfde leerjaar moet er met formeel taalonderwijs worden gestart volgens de visie van het OVSG.

Het Katholieke net houdt er een iets andere visie op na.

Hoewel de regelgeving het toelaat, adviseren wij geen formeel vreemdetalenonderwijs in Engels en Duits in de basisschool en geen formeel vreemdetalenonderwijs Frans vroeger dan het vijfde leerjaar (met uitzondering van Brussel). We vinden geen wetenschappelijk bewijs dat deze vorm van vreemdetalenonderwijs meer resultaten oplevert dan taalinitiatie. Bovendien zijn de vermogens van basisschoolleerlingen om op een formele manier meerdere talen te leren beperkt. Ten slotte heeft het aanleren van een vreemde taal op een formele wijze weinig zin als de continuïteit met secundair onderwijs niet is verzekerd (Katholiek onderwijs Vlaanderen, 2017)

Het net is wel grote voorstander van taalinitiatie vanaf vroege leeftijd. *“Talensensibilisering is in elke klas een vanzelfsprekendheid en zit vervat in ons nieuwe leerplan voor het basisonderwijs, ‘Zin in Leren! Zin in Leven!’* (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018)

2.4 Effectief talenonderwijs

Ondanks al de mogelijkheden binnen het vreemdetalenonderwijs lijkt de kennis van vreemde talen in Vlaanderen niet toe te nemen.

Docenten Frans van hogescholen en universiteiten trokken onlangs aan de publieke alarmbel: ze maken zich zorgen over het onderwijs Frans en de dalende taalvaardigheid Frans van Vlaamse leerlingen. Frans is voor steeds meer leerlingen van het Vlaams onderwijs een “vreemde” taal: ze worden nauwelijks aan de taal blootgesteld buiten de school (Impulsen voor het onderwijs Frans in Vlaanderen, 2020).

Zo staat Vlaanderen in de jaarlijkse English Language Proficiency Index (E.F., 2019) slechts op een tiende plaats. De Scandinavische landen en ook Nederland overtreffen ons ruimschoots wat kennis van het Engels betreft.

Een gedeeltelijke verklaring kan worden gevonden in een recent rapport, dat kadert in een onderzoek binnen de vrije ruimte van het Steunpunt SONO, dat een literatuurstudie behelst om op microniveau te kunnen bepalen welke interventies op vlak van effectief talenonderwijs effect hebben en voor wie.³

³ Hooft, H., Gobyn, S., & van den Branden, K. (2019). Vroege start? Een analyse van interventies en maatregelen voor effectief vreemdetalenonderwijs. (Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent). Geraadpleegd van <http://steunpuntsono.be/wp-content/uploads/2019/11/talenrapportenaanbevelingen.pdf>

In de Vlaamse Gemeenschap starten leerlingen vanaf de leeftijd van 10 jaar met Frans, de eerste vreemde taal, en, afhankelijk van het onderwijsnet, vanaf 12 of 13 jaar met Engels. Vlaanderen behoort daarmee tot die landen in Europa waar relatief laat met vreemdetalenonderwijs begonnen wordt en lijkt dus voorlopig de Europese trend niet te volgen. Ongeveer de helft van de leerlingen heeft wel al eerder een vorm van taalinitiatie gekregen, waar echter niet steeds rekening mee wordt gehouden bij verdere instructie (Hooft, H., Gobyn, S., & van den Branden, K., 2019).

Op de vraag of de start van vreemdetalenonderwijs op jonge leeftijd de oplossing zou kunnen zijn om het taalverwervingsproces te versnellen en te verstevigen wordt in dit onderzoek geen antwoord gegeven. *“Er is vooralsnog weinig empirische evidentie voor de hypothese dat vroeger starten met vreemdetalenonderwijs leidt tot een hogere taalvaardigheid.”* (Hooft, H., Gobyn, S., & van den Branden, K., 2019).

We merken wel op in datzelfde rapport:

Een start op jonge leeftijd maakt waarschijnlijk wel een verschil voor leerlingen die taal verwerven op een naturalistische manier, in een context waar de doeltaal dominant is. In de meer gelimiteerde context van vreemdetalenonderwijs zien we echter dat leerlingen die later beginnen vrij snel jongere starters inhalen, omdat ze verder staan in hun cognitieve ontwikkeling instructie. (Hooft, H., Gobyn, S., & van den Branden, K., 2019).

Enkele aanbevelingen werden geformuleerd en luiden als volgt; herhaaldelijk in aanraking komen met een gevarieerd aanbod van de vreemde taal is belangrijk om de te taal machtig te zijn. Het blijkt ook doeltreffend te zijn om de leerlingen buiten de taallessen om met de vreemde taal in aanraking te laten komen. Dit doel kan bereikt worden door de leerlingen in deze taal te begroeten, door creatieve opdrachten of door liedjes te zingen in deze vreemde taal. Uit onderzoek op macroniveau blijkt dat door de taal veelvuldig tijdens de lessen te gebruiken, door de leerkracht alsook door de leerlingen, de vaardigheden in die vreemde taal toenemen.

Onderzoek in Vlaamse basisscholen bevestigt dat contact met authentieke input van goede taalmodellen voor kinderen belangrijk is. Het is namelijk zo dat leerkrachten zich niet altijd bekwaam voelen om een goed taalmodel te zijn voor de leerlingen en dat een klein deel van de leerkrachten basisonderwijs onvoldoende kwaliteitsvolle instructietaal aanbiedt (Onderwijsinspectie in Hooft, H., Gobyn, S., & van den Branden, K., 2019). Bovendien bieden vele leerkrachten basisonderwijs maar een deel van de input tijdens de Franse les daadwerkelijk in het Frans aan en gebruikt de meerderheid minstens evenveel Nederlands. (AHOVOKS in Hooft, H., Gobyn, S., & van den Branden, K., 2019).

Wanneer kinderen vanaf jonge leeftijd starten en zodoende meer uren instructie genieten, spreekt men van een voordeel indien er aan een aantal belangrijke voorwaarden wordt voldaan.

Jonge leerlingen moeten kwaliteitsvolle lessen krijgen die aangepast zijn aan hun impliciete manier van leren en hun cognitieve niveau. De kennis en vaardigheden die ze in die lessen opdoen, mogen vervolgens niet verloren gaan in latere fases van hun vreemdetalenonderwijs. Dit vraagt om vreemdetalenonderwijs dat steeds rekening houdt met het beginniveau van leerlingen en voortbouwt op hun voorkennis (Hooft, H., Gobyn, S., & van den Branden, K., 2019).

Het literatuuronderzoek toont aan dat *“uit de beleidsmaatregelen kan echter niet afgeleid worden of en hoe geprobeerd wordt om ook aan de belangrijke randvoorwaarden zoals afstemming op de cognitieve leeftijd, continuïteit in het onderwijs en een kwaliteitsvolle en aangepaste didactiek te voldoen”* (Hooft, H., Gobyn, S., & van den Branden, K., 2019).

2.5 De onderzoeksvraag

Vanuit de voorgaande probleemstelling blijkt dat één van de adviezen luidt dat er om voordeel te halen uit VVTO er aan bepaalde voorwaarden moet worden voldaan. Eén daarvan is het verder bouwen op al opgedane kennis tijdens taalinitiatielessen in de daaropvolgende jaren (formeel)vreemdetalenonderwijs. Hierbij is het nodig om de beginsituatie van de leerlingen te bepalen en deze in te zetten als fundament voor de verdere (vreemde)taallessen. De vraag is of leerkrachten dit ook daadwerkelijk doen. Wat zouden hierbij bepalende factoren kunnen zijn?

In dit onderzoek stel ik me dus de volgende vraag; bouwen leerkrachten verder op de opgedane kennis van de leerlingen bij de les vreemde talen? En hoe bepalen leerkrachten het beginniveau van de leerlingen bij de lessen vreemde talen?

2.5.1 Deelvragen

Om deze onderzoeksvraag verder uit te diepen en om een verklaring te zoeken voor het al dan niet positief verkregen antwoord op de onderzoeksvraag, stel ik me de volgende deelvragen.

- 1) Heeft de attitude van de leerkracht ten opzichte van vreemde talen in de klas hier invloed op?
- 2) Speelt het aantal jaar ervaring van de leerkracht hierbij een rol?
- 3) Is er een verband tussen de (onderwijs)koepel, het al dan niet aanwezig zijn van een duidelijk taalbeleid in de school en de beslissing van de leerkracht tot het bepalen van de beginsituatie?
- 4) Is er een merkbaar verschil in de manier waarop leerkrachten omgaan met de voorkennis wanneer leerlingen in de school taalinitiatielessen aangeboden krijgen en heeft de wijze waarop deze taalinitiaties gebeuren hier een invloed op?

Onderzoeksmethode

3 Soort onderzoek

Om te achterhalen of de leerkrachten in het basisonderwijs de beginsituatie van hun leerlingen bepalen bij de aanvang van de lessen vreemde talen heb ik een kwantitatief onderzoek uitgevoerd. Ik heb data verzameld door een enquête op te stellen. Deze data heb ik in clusters geplaatst en vervolgens gerangschikt. De gegeven antwoorden bij de open vragen heb ik door ze te categoriseren en van een numerieke code te voorzien geanalyseerd. Uiteindelijk heb ik de meest relevante data in tabellen geplaatst.

Het doel bestond niet enkel uit het al dan niet bevestigen van een bepaalde theorie die naar voren kwam uit de literatuurstudie, uitgevoerd in opdracht van SONO, waarnaar ik in mijn probleemstelling verwijs⁴. Ik wou ook inzicht krijgen in de interpretaties en de opvattingen die het onderwijspersoneel heeft ten opzichte van enkele verschijnselen binnen het vreemdetalenonderwijs. Ik bevroeg in mijn onderzoek dan ook enkele opvattingen die heersen binnen de klas en de school alsook de manier waarop leerkrachten tewerk gaan.

3.1 Enquête

Mijn oorspronkelijke opzet was om enkele scholen in de provincie Antwerpen te bezoeken en leerkrachten te bevragen. Omwille van de omstandigheden en de toen geldende gezondheidsmaatregelen omtrent Covid-19 was dit geen optie en moest ik op zoek gaan naar een andere manier om de nodige gegevens te verzamelen. Vermits de maatregelen op geregelde tijdstippen werden aangepast en ik hierdoor moeilijk een verregaande planning kon opstellen, heb ik besloten om mijn onderzoek via een online enquête (zie bijlage 1) uit te voeren. Hierdoor diende ik geen rekening te houden met veiligheidsvoorschriften en waren mijn mogelijkheden minder beperkt.

Mijn enquête bestond uit drie verschillende luiken. In het eerste luik stelde ik een aantal vragen over de persoonskenmerken van de respondenten. Dit met de bedoeling zicht te krijgen op de achtergrond van de respondenten. Ik stelde vragen over de werkervaring in het onderwijs, de school waar ze werkzaam waren en onder welke onderwijskoepel deze school valt. Ik bevroeg ook de functie die de respondenten bekleeden en in welke klas ze eventueel lesgeven. Ik heb er bewust voor gekozen om geen namen en/of leeftijden te vragen om de anonimiteit van de bevroegden te garanderen. De respondenten werd wel gevraagd de school waarin ze tewerkgesteld waren én hun functie te benoemen, waardoor een stuk anonimiteit reeds werd opgeheven. Ik heb dan ook bij de inleidende tekst de vermelding gemaakt dat de gegevens in anonimiteit zouden worden verwerkt.

In het tweede luik van mijn enquête hadden de vragen betrekking op het aanbod van vreemdetalenonderwijs (VTO) binnen de school waar de respondenten werkzaam zijn. Hierbij bestond ook de mogelijkheid om vragen over de manier waarop taalinitiatielessen in de school worden aangeboden over te slaan als deze niet plaatsvonden op de school. De vragen in dit tweede luik werden voornamelijk gesteld om de structuur van de taallessen, zowel van de taalinitiatielessen als van het

⁴ Hooft, H., Gobyn, S., & van den Branden, K. (2019). Vroege start? Een analyse van interventies en maatregelen voor effectief vreemdetalenonderwijs. (Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent). Geraadpleegd van <http://steunpuntsono.be/wp-content/uploads/2019/11/talenrapportenaanbevelingen.pdf>

formeel taalonderwijs, te kunnen bepalen. (zie 2.3 Taalbeleid binnen België) Om dit te realiseren stelde ik vragen rond de gebruikte methodes en de regelmatigheid van de aangeboden lessen. Binnen dit tweede luik van de enquête heb ik ook vragen geformuleerd over de gehanteerde instructietaal tijdens de lessen vreemde talen waarbij steeds een duidelijk onderscheid werd gemaakt tussen het formele taalonderwijs en de taalinitiaties.

Het derde luik omvatte de vragen die betrekking hadden op het klasgebeuren en de aanpak van de individuele leerkracht. Het is in dit luik dat ik de antwoorden verwachtte te vinden op de onderzoeksvraag namelijk bepalen leerkrachten de beginsituatie van de kinderen in de les vreemde talen? Maar ook hoopte ik hier de data te verkrijgen die me zouden helpen een antwoord te formuleren op de deelvragen over de aanpak bij het bepalen van de beginsituatie, of de leerkrachten verschillen ondervonden bij leerlingen die wel of geen voorkennis bezitten en hoe ze met die voorkennis rekening houden in de lessen VTO. Tenslotte heb ik hier ook de vraag gesteld of leerkrachten die vreemde talen onderwijzen overleggen met elkaar en op welke manier dit overleg dan gebeurt.

Ik heb binnen mijn enquête zoveel mogelijk ja-nee vragen gesteld om te vermijden dat de antwoorden te ver uit elkaar zouden liggen en om een eenduidig beeld te bekomen. Enkel wanneer ik om een verduidelijking vroeg van een voorgaande vraag, heb ik de respondenten de mogelijkheid gegeven te antwoorden op een open vraag. Verder heb ik gewerkt met meerkeuzevragen om de eenvoudige reden dat het verschil in schrijfwijze van de antwoorden de latere analyse zou bemoeilijken en eventueel een invloed zou hebben op de resultaten.

3.2 Het onderzoeksverloop

Eens de beslissing was genomen om via een online enquête te werken, ben ik begonnen aan het opstellen van de vragen. Dit heeft een ruime tijd in beslag genomen. Na het maken van de enquête heb ik allereerst een lijst samengesteld met scholen die ik kon aanschrijven. Ik ben uitgegaan van de lijst met scholen die deelnemen aan het werkplekleren in de AP-hogeschool (Antwerpen) vermits hier al contactgegevens bij vermeld staan. Zo kon ik heel doelgericht werken. Ik heb dit overzicht doorlopen en daaropvolgend een aanvulling gemaakt van scholen die zich in de nabijheid van de scholen op deze lijst bevonden, maar er niet op terug te vinden waren.

Uiteindelijk heb ik in totaal een 200-tal scholen in de provincie Antwerpen aangeschreven. Deze scholen heb ik dan gesorteerd per gemeente zodat de mailing gestructureerd kon worden uitgevoerd. Een begeleidende mail met een link naar de enquête werd naar de directies en de secretariaten van deze scholen gestuurd. In deze mail werd de vraag gesteld of ze de enquête wilden delen met hun leerkrachten zodat zij deze konden invullen.

Wat hierbij opviel is dat zeer veel directies hier niet toe bereid waren. Dit als gevolg van het grote aantal enquêtes dat ze het afgelopen jaar toegestuurd kregen als gevolg van de beperkingen van de huidige pandemie. Ik heb vaak de respons gekregen dat het doorsturen van zulke aanvragen enkel gebeurde voor een oud-leerling van de desbetreffende school omwille van het hoge aantal verzoeken. Meerdere studenten hebben dit jaar hun toevlucht gezocht tot de online enquête en de scholen wilden de leerkrachten behoeden voor een overdaad aan enquêtes. Ik ben blijven zoeken naar scholen die eventueel wilden participeren, maar kreeg weinig tot geen respons, met als gevolg dat de ingevulde enquêtes uitbleven.

Ik ben om die reden uiteindelijk overgegaan tot het delen van de link via sociale media. Dit alles in een poging toch zoveel mogelijk leerkrachten te bereiken die bereid waren om de enquête in te vullen. Ook

hier werd de opmerking gemaakt dat veel studenten dit medium gebruikten om zo toch voldoende gegevens te verzamelen.

De beslissing om via een online platform gegevens te verzamelen, had als gevolg dat ik me niet langer kon beperken tot de provincie Antwerpen (n=29) en ik de gegevens vanuit andere provincies heb meegenomen in mijn onderzoek. Zo zijn er respondenten afkomstig uit Oost-Vlaanderen (n=7), West-Vlaanderen (n=3), Vlaams-Brabant (n=7) en ook telkens iemand uit de provincies Limburg (n=1) Luik (n=1) en Henegouwen (n=1). Ook het Brussels Hoofdstedelijk Gewest werd door 3 respondenten vertegenwoordigd.

Uiteindelijk heb ik 64 bruikbare antwoorden ontvangen waarvan ik uiteindelijk nog twee antwoorden heb weerhouden omdat deze dubbel waren ingegeven. Ik heb ook die antwoorden die geen respons gaven op de vraag; *ik bouw binnen mijn lessen VTO verder op wat de leerlingen in voorgaande jaren hebben geleerd.*, niet meegenomen in mijn onderzoek. Alles bij elkaar genomen heb ik 52 antwoorden kunnen gebruiken voor de analyse.

Hierbij moet ik vermelden dat niet alle andere vragen binnen de enquête door deze 52 mensen werden beantwoord. Dit was echter voor de verder verwerking van de data binnen mijn onderzoek minder relevant en zou geen grote impact hebben op de resultaten. Ik gebruik de termen 'blanco' of 'niet beantwoord' in de verdere analyse indien van toepassing.

Verder plaats ik hier de opmerking dat indien er in het verder analyseren van de gegevens en in de conclusie gesproken wordt over 'het verder bouwen op de kennis opgedaan in de voorgaande jaren' dit steeds vanuit het perspectief van het vreemdetalenonderwijs moet worden bekeken. Dit werd ook zo bevraagd tijdens de enquête.

3.3 Data-analyse

Voordat de verkregen data konden worden geanalyseerd, heb ik de enquêteresultaten ingevoerd in Excel. Bij de open vragen heb ik clusters gevormd om zo een overzicht te kunnen maken. Zoals reeds vermeld, heb ik vervolgens een numerieke code toegevoegd wat mij de mogelijkheid gaf de gegevens te vergelijken en te analyseren. Door gebruik te maken van tabellen en diagrammen kon ik de gegevens overzichtelijk weergeven. Ik heb per onderdeel het totaal aantal respondenten (N=...) dat ik gebruikte om een weergave te kunnen maken steeds vermeld. Dit om aan te geven dat er bij het zoeken naar verbanden en antwoorden vaak een filter was toegepast waardoor niet alle respondenten aan de vergelijking konden deelnemen. Zo heb ik enkele keren enkel de antwoorden van de leerkrachten gebruikt om in een tabel te plaatsen en werden die van de directies hierbij niet betrokken. Ik berekende vaak het percentage om zo een duidelijk beeld te kunnen weergeven en gemakkelijk een vergelijking te kunnen maken. Ook hier wordt telkens het aantal antwoorden (n=...) waarop die berekening gebaseerd is, genoteerd.

Wat de betrouwbaarheid en de validiteit van mijn onderzoek betreft, stel ik me de vraag of dit onderzoek volledig betrouwbaar is. Het feit dat ik vooraf geen duidelijkere afbakening heb kunnen hanteren wat de respondenten betreft, doet mij echter twifelen aan de betrouwbaarheid. Dit onderzoek had als doel een antwoord te geven op de vraag of leerkrachten de beginsituatie bepalen, waarop ik niet van alle respondenten een antwoord heb gekregen. Om de betrouwbaarheid van mijn onderzoek te verhogen, heb ik deze antwoorden weerhouden uit de analyse. Als ik deze vragenlijst opnieuw zou doorsturen naar dezelfde mensen zouden zij waarschijnlijk wel op deze vragen hetzelfde antwoord formuleren. Wat mij voldoende indicatie geeft dat het onderzoek wel betrouwbaar is.

Bij het maken van mijn enquête heb ik een tweetal leerkrachten én mijn begeleider gevraagd deze te bekijken. Op aanraden van deze mensen heb ik enkele begrippen verduidelijkt in de bevraging. Deze zouden op meerdere manier kunnen geïnterpreteerd worden wat de resultaten zou kunnen beïnvloeden.

Bij de volgende vragen heb ik een verduidelijking geplaatst:

Vanaf welk leerjaar biedt uw school formeel vreemdetalenonderwijs aan?

Bij formeel talenonderwijs is het de bedoeling om op een systematische manier aan taalverwerving te doen (via het aanbrengen van woordenschat en functionele grammatica) om mondeling en schriftelijk te kunnen communiceren.

De leerlingen krijgen in de school taalinitiatielessen aangeboden die hen laten kennismaken met een vreemde taal.

Taalinitiatie is erop gericht om jongere kinderen in te wijden in één specifieke vreemde taal die later formeel wordt aangeleerd.

Bij de vraag met welke methode er werd gewerkt plaatste ik nog het begrip handleiding.

Bij enkele vragen werd ook een extra aanvulling geplaatst om de vraag te verduidelijken.

Deze taalinitiatielessen worden op regelmatige basis gegeven.

Met regelmatig bedoelen we dat deze lesjes niet sporadisch worden gegeven, maar eerder wekelijks of tweewekelijks.

Op welke manier werkt u aan/met vreemde talen in de klas?

Werkt u hier dagelijks aan? Werkt u enkel tijdens de uren VTO met vreemde talen of ook daarbuiten? Als u dit nooit doet, gelieve dit hier ook aan te geven.

Ik bouw binnen mijn lessen VTO verder op wat de leerlingen in voorgaande jaren hebben geleerd.

Dit kan gaan om lessen taalinitiatie in de kleuterschool tot formeel taalonderwijs in het vijfde leerjaar.

Op welke manier gaat u om met de verschillen in (voor)kennis bij de leerlingen?

Welke werkvormen gebruikt u? Welke differentiatiemethode(s) gebruikt u? Welke hulpmiddelen zet u in?

Op welke manier verloopt die samenwerking?

Pleegt u vaak overleg met uw collega's? Team-teaching?

Omdat ik er op deze manier voor gezorgd heb dat er geen misinterpretatie van de vragen kan plaatsvinden, lijkt de begripsvaliditeit verzekerd.

Resultaten & Conclusie

4 Resultaten

Eerst geef ik een overzicht van de verzamelde data om daaropvolgend enkele mogelijke verbanden te analyseren.

4.1 Persoonsgegevens van de respondenten

De opzet van de online enquête was om zoveel mogelijk respondenten te bereiken. De enquête richtte zich daarom in eerste instantie naar al het onderwijspersoneel. Er werd geen voorgaande selectie uitgevoerd. Al werden er wel antwoorden weerhouden omwille van verscheidene redenen zoals vermeld bij het onderzoeksverloop.

Tabel 1
Persoonsgegevens

Onderwijskoepel	Respondent per koepel	Beroepsfunctie					Ervaring			
		Leerkracht lager	Leerkracht kleuter	AN-lkr	Zorg	Directie	Minder dan 1 jaar	Tussen 1-5 jaar	Tussen 5-20 jaar	Meer dan 20 jaar
GO!	21 40,4%	16 76,2%	2 9,5%	0 0,0%	3 14,3%	0 0,0%	2 9,5%	2 9,5%	13 61,9%	4 19,1%
KOV	18 34,6%	12 66,7%	1 5,6%	1 5,6%	3 16,7%	1 5,6%	0 0,0%	3 16,7%	11 61,1%	4 22,2%
OVSG	10 19,3%	8 80,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	2 20,0%	0 0,0%	3 30,0%	4 40,0%	3 30,0%
VOOP	1 1,9%	1 100,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	1 100,0%	0 0,0%	0 0,0%
FWB	1 1,9%	0 0,0%	0 0,0%	1 100,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	1 100,0%	0 0,0%	0 0,0%
Vrije basisschool	1 1,9%	0 0,0%	1 100,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	1 100,0%	0 0,0%	0 0,0%
Totaal	52 100%	37 71,1%	4 7,7%	2 3,85%	6 11,5%	3 5,77%	2 3,9%	11 21,2%	28 53,9%	11 21,2%

Tabel 1: persoonsgegevens per respondent per onderwijskoepel

Tabel 1 toont de resultaten van de persoonsgegevens die in het eerste luik van de enquête worden bevraagd. Er kunnen vijf verschillende beroepsprofielen worden onderscheiden. De enquête werd ingevuld door leerkrachten lager onderwijs (n=37), leerkrachten kleuteronderwijs (n=4), directieleden (n=3), zorgleerkrachten (n=6) en AN-leerkrachten (n=2). De leerkrachten die bovenop het lesgeven een (tijdelijke) directiefunctie uitoefenen, werden toegevoegd bij de cluster 'leerkracht' (lager of kleuter) en niet bij de directieleden vermits de antwoorden die zij gaven relevanter kunnen zijn in hun hoedanigheid als leerkracht dan binnen hun functie als directielid binnen dit onderzoek.

De antwoorden over de werkervaring heb ik gegroepeerd in de clusters; 'minder dan 1 jaar ervaring', 'tussen 1 - 5 jaar ervaring', 'tussen 5 – 20 jaar ervaring' en tenslotte de cluster 'meer dan 20 jaar ervaring'. Dit zorgt voor een duidelijker overzicht bij de analyse van de gegevens.

Binnen de cluster 'leerkrachten lager onderwijs' (n=37) geven 16 leerkrachten les in de eerste graad, 9 in de tweede graad en 19 leerkrachten onderwijzen de derde graad. Hier moet wel de opmerking bij genoteerd worden dat de leerkrachten (n=11) die in meerdere klassen lesgeven telkens bij elke graad bij geteld zijn. Dit om een vollediger beeld te krijgen over de variatie aan werkervaring binnen de groep respondenten. Een groep leerkrachten die lesgeeft in de eerste graad hebben vaak een andere kijk op de situatie dan leerkrachten uit de derde graad. Vandaar dat ik hier een onderscheid maak. Deze gegevens zijn niet opgenomen in tabel 1 om misinterpretatie te vermijden.

Wat de leerkrachten kleuteronderwijs (n=4) betreft heb ik dat niet gedaan vermits de kleuterleerkrachten door minder dan 5 personen vertegenwoordigd zijn. 2 leerkrachten geven les in de derde kleuterklas, 1 in de tweede kleuterklas en 1 leerkracht geeft les van de instapklas tot en met het derde.

4.2 Vreemdetalenonderwijs in de school

Tabel 2
VTO in de school

Onderwijskoepel	Respondent per koepel	Duidelijk taalbeleid in de school?			School moedigt het (dagelijks) gebruik van vreemde talen aan			Leerlingen krijgen taalinitiatielessen aangeboden.			Taalinitiatielessen worden op regelmatige basis gegeven.		
		Ja	Nee	Geen idee	Ja	Nee	Geen idee	Ja	Nee	Geen idee	Ja	Nee	Geen idee
GO!	21 40,4%	18 85,7%	3 14,3%	0 0,0%	7 33,3%	13 61,9	1 4,8%	18 85,7%	3 14,3%	0 0,0%	17 81,0%	1 4,8%	3 14,3%
KOV	18 34,6%	11 61,1%	5 27,8%	2 11,1%	7 38,9%	11 61,1%	0 0,0%	14 77,8%	4 22,2%	0 0,0%	13 72,2%	5 27,8%	0 0,0%
OVSG	10 19,3%	6 60,0%	3 30,0%	1 10,0%	7 70,0%	3 30,0%	0 0,0%	4 40,0%	5 50,0%	1 10,0%	3 30,0%	3 30,0%	4 40,0%
VOOP	1 1,9%	1 100,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	1 100,0%	0 0,0%	1 100,0%	0 0,0%	0 0,0%	1 100,0%	0 0,0%	0 0,0%
FWB	1 1,9%	0 0,0%	0 0,0%	1 100,0%	1 100,0%	0 0,0%	0 0,0%	1 100,0%	0 0,0%	0 0,0%	1 100,0%	0 0,0%	0 0,0%
Vrije basisschool	1 1,9%	1 100,0%	0 0,0%	0 0,0%	1 100,0%	0 0,0%	0 0,0%	1 100,0%	0 0,0%	0 0,0%	1 100,0%	0 0,0%	0 0,0%
Totaal	52 100,0%	37 71,2%	11 21,2%	4 7,7%	23 44,2%	28 53,8%	1 1,9%	39 75,0%	12 23,1%	1 1,9%	36 69,2%	9 17,31%	7 13,46%

Tabel 2: overzicht gegevens vreemdetalenonderwijs georganiseerd in de school per onderwijskoepel

De informatie in tabel 2 geeft een overzicht van de data gegroepeerd per koepel. Deze gegevens hebben betrekking op de mate waarin er een duidelijk taalbeleid aanwezig is op de school. In deze tabel werden ook de resultaten geplaatst waarbij wordt aangetoond of de school het (dagelijks) gebruik van vreemde taal aanmoedigt. Alsook de antwoorden op de vragen of de leerlingen taalinitiatielessen krijgen

aangeboden en of deze op regelmatige basis worden gegeven. Bij deze gegevens heb ik de bewust opengelaten antwoorden in de cluster 'geen idee' geplaatst. Ik interpreteer dit immers als een indicatie dat de persoon hier geen antwoord op weet te geven en dus eigenlijk 'geen idee' heeft.

Zoals we kunnen opmaken uit de data in tabel 2 geven 39 van de respondenten aan dat er in hun school taalinitiatielessen worden aangeboden. Hiervan wordt 74,4% (n=29) opgestart in de kleuterschool, 10,2% (n=4) in het eerste leerjaar en 15,4% (n=6) in de loop van de tweede graad in het basisonderwijs. Deze taalinitiatielessen omvatten volgens 30 respondenten (76,9%) uitsluitend Frans, vanuit 7 respondenten (18,1%) werd aangegeven dat er meerdere talen worden aangeboden zoals Spaans, Engels én Frans. Bij 2 personen (5,13%) werd het Nederlands als extra taalinitiatie aangeboden. (N=39)

Wat de instructietaal betreft tijdens de taalinitiatielessen gelden volgende cijfers (N=39); 18 respondenten (46,1%) gaven aan dat een mix Frans-Nederlands wordt gesproken, bij 16 antwoorden (41,0%) las ik dat er enkel Nederlands werd gehanteerd als instructietaal. Bij 4 respondenten (10,2%) wordt er tijdens de taalinitiatielessen uitsluitend Frans gesproken, 1 iemand (2,56%) had geen idee.

Wat het aanbod aan formeel vreemdetalenonderwijs in de school betreft, gaf 53,8% (n=28) van de respondenten (N=52) aan dat dit start vanaf de derde graad in het lager onderwijs. 85,7% (n=24) gaf aan dat hierbij gebruik wordt gemaakt van een methode. 42,3% (n=22) van de respondenten (N=52) antwoordde op deze vraag dat er al vroeger formeel vreemdetalenonderwijs wordt aangeboden. Ook hier wordt door 72,7% (n=16) van de respondenten het gebruik van een methode bevestigd.

Ik heb ook gevraagd welke taal er dan wordt aangeboden tijdens de lessen VTO. 39 respondenten (75%) gaven aan dat er enkel Frans wordt aangeboden als vreemde taal. 12 personen (23,1%) gaf aan dat er buiten het Frans ook Engels wordt gedoceerd binnen de school. 1 leerkracht geeft les op een immersieschool daar wordt het Nederlands als vreemde taal aangeleerd aan de leerlingen. (N=52)

De vaakst gebruikte instructietaal tijdens deze lessen is een mix Nederlands - Frans (n=39) namelijk in 59,6% van de scholen wordt er door de leerkrachten zowel Nederlands als Frans met de leerlingen gesproken, 28,9% (n=15) hanteert uitsluitend het Nederlands en 9,6% (n=5) van de leerkrachten spreekt uitsluitend Frans tijdens deze lessen. Eén persoon (1,92%) had geen idee welke taal ze gebruiken tijdens deze lessen.

4.3 Vreemdetalenonderwijs in de klas

In het laatste luik van mijn enquête heb ik vragen gesteld rond het vreemdetalenonderwijs in de klas. Ik heb enkele ja-nee vragen gesteld waarna ik om verduidelijking vroeg. De antwoorden van de ja-nee vragen heb ik in een diagram geplaatst. (zie diagram 1, 2, 3 en 4) Ik heb deze analyse gemaakt door de antwoorden aan de hand van steekwoorden in een cluster te plaatsen en van een numerieke code te voorzien.

Diagram 1: Ik vind het belangrijk dat een vreemde taal op jonge leeftijd wordt aangeboden in de school. (N=52)

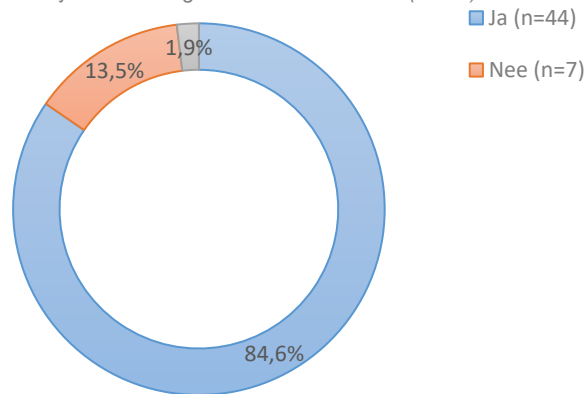
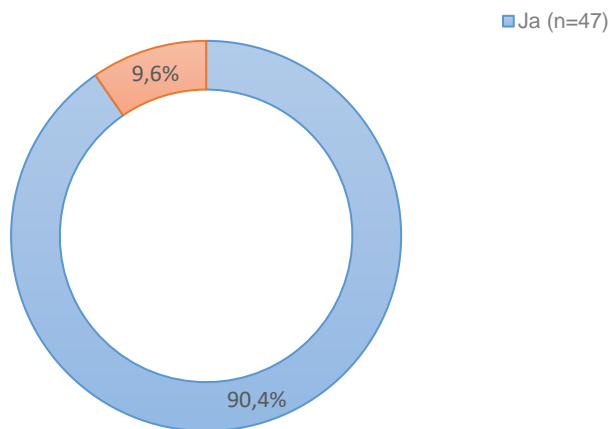
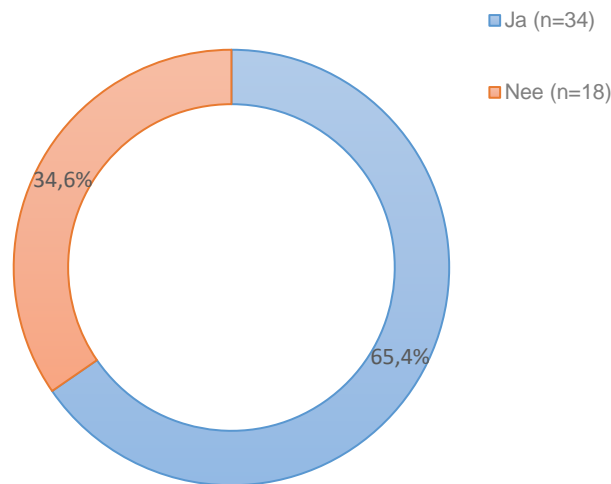


Diagram 2: Ik werk graag rond/met vreemde talen in mijn klas. (N=52)



Bij de vraag hoe leerkrachten (N=52) werken rond vreemde talen antwoordt 25,0% (n=13) dat dit uitsluitend tijdens de lessen vreemde talen gebeurt. 15,4% (n=8) werkt op een speelse manier rond talen, buiten de officiële taaluren. 5,8% (n=3) doet dit door losse woorden aan te leren bij het afwerken van de dagelijkse routine zoals de begroeting, de klaskalender... Tenslotte geeft 7,7% (n=4) aan een mix te hanteren van de hier eerder vermelde manieren. 46,2% (n=24) heeft deze vraag niet beantwoord.

Diagram 3: Ik bouw binnen mijn lessen VTO verder op wat de leerlingen in voorgaande jaren hebben geleerd. (N=52)



Bij de vraag hoe de respondenten (N=52) de voorkennis bepalen heb ik nogmaals clusters gevormd. 26,9% (n=14) deed dit door de voorgaande schooljaren te overlopen zowel in een overleg met de collega's als door de methodes en leerplannen te (her)bekijken. 11,5% (n=6) van de respondenten gaf aan met de leerlingen in gesprek te gaan om zo de voorkennis te bepalen. 7,7% (n=4) gebruikte toetsen of herhalingsoefeningen, alsook gerichte observatiemomenten. Hetzelfde aantal (n=4) hanteerde speelse technieken (spelletjes) in de klas om de voorkennis te bepalen en uiteindelijk antwoordde 9,6% (n=5) een mix te hanteren van de hier opgesomde technieken. 17,3% (n=11) gaf aan dat ze de voorkennis niet specifiek bepaalden en 19,2% (n=10) gaf bij deze vraag geen antwoord.

Bij de stelling: 'Ik ervaar een duidelijk verschil in (begin)niveau bij leerlingen die wel of geen taalinitiatielessen hebben genoten' antwoordde 44,2% (n=23) van de respondenten (N=52) ja en evenveel (44,2% (n=23)) antwoordde nee. 11,5% (n=6) gaf op deze vraag geen antwoord.

Als antwoord op de vraag hoe ze een verschil in voorkennis opmerkten, antwoordde 23,1% (n=12) van de respondenten (N=52) dat ze een duidelijk verschil in durf ervoeren bij de leerlingen. 19,32% (n= 10) vond het verschil in kennis en begrip bij de leerlingen opvallend. 57,7% (n=30) gaf geen antwoord op deze vraag.

Op de vraag hoe de respondenten (N=52) met het verschil in voorkennis omgingen, gaf 26,9% (n=14) aan dit te doen tijdens de les door te differentiëren, door met hoekenwerk of niveaugroepjes te werken en verschillende werkvormen te hanteren. 11,5% (n=6) gaf aan op een muzische manier het verschil in voorkennis aan te pakken. Ze speelden spelletjes of zongen liedjes. 28,8% (n=15) gebruikt beide manieren om met de verschillen in voorkennis om te gaan. 32,7% (n=17) gaf op deze vraag geen antwoord.

Diagram 4: Ik werk nauw samen met de andere leerkrachten wat VTO betreft.

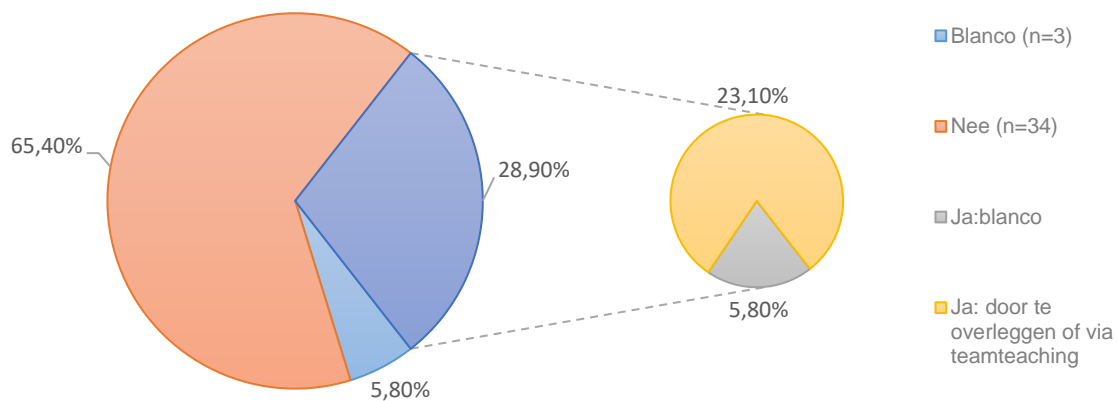


Diagram 4 toont het antwoord (N=52) op de stelling: 'Ik werk nauw samen met de andere leerkrachten wat vreemdetalenonderwijs betreft.' Daarbij is nog een diepgaandere analyse toegevoegd door te kijken wie er binnen de groep die ja (28,90%; n=15) antwoordde, aangaf 23,1% dat dit gebeurde door te overleggen met elkaar en/of door team-teaching. 5,8% gaf geen antwoord op de vraag hoe die samenwerking verliep.

4.4 Verbanden

4.4.1 Verbanden tussen de persoonlijke mening van de leerkrachten in verband met het werken rond vreemde talen en het verder bouwen op al opgedane kennis.

Tabel 3

	Leerkrachten lager en kleuter	Belangrijk dat vreemde talen op jonge leeftijd worden aangeboden.			Werk graag rond/met vreemde talen in mijn klas.	
		Ja	Nee	Blanco	Ja	Nee
Bouwt verder op de voorkennis	26 63,4%	24 92,3%	1 3,9%	1 3,9%	25 96,2%	1 3,9%
Bouwt niet verder op de voorkennis	15 36,6%	12 80,0%	3 20,0%	0 0,0%	12 80,0%	3 20,0%
Totaal	41 100,0%	36 87,8%	4 9,8%	1 2,4%	37 90,2%	4 9,8%

Tabel 3: verband tussen de persoonlijke mening van de leerkrachten en het voortbouwen op de voorkennis

In tabel 3 bekijk ik of er een verband kan aangetoond worden tussen de persoonlijke mening van de leerkrachten (N=41) en het al dan niet voortbouwen op opgedane kennis. De meningen van zowel de kleuterleerkrachten als de leerkrachten lager zijn in deze tabel verwerkt. Er is geen onderscheid gemaakt tussen de onderwijskoepels vermits dat geen directe invloed uitoefent op de persoonlijke mening van de respondenten. De AN – leerkrachten heb ik uit deze vergelijking gelaten vermits hier het begrip vreemdetalenonderwijs toch ook een andere invulling kan hebben en dit de resultaten wel kan beïnvloeden.

Wat we voornamelijk uit deze tabel kunnen aflezen is dat de meerderheid van de leerkrachten die de voorkennis gebruiken in de lessen vreemde talen (63,4%) het belangrijk vinden dat deze talen worden aangeboden op jonge leeftijd (92,3%). 96,2% van deze leerkrachten werkt ook graag rond/met vreemde talen in de klas. We merken hetzelfde op bij de leerkrachten die niet verder bouwen op de voorkennis (36,6%). In deze categorie vindt 80,0% van de respondenten het belangrijk dat leerlingen op jonge leeftijd vreemde talen aangeboden krijgen en 80,0% geeft ook aan graag rond/met vreemde talen te werken.

4.4.2 Verband tussen het aantal jaar ervaring van de leerkracht en het verder bouwen op al opgedane kennis.

Tabel 4

	Aantal jaren ervaring	Ik bouw verder op wat de lln. in voorgaande jaren hebben geleerd.	
		Ja	Nee
Minder dan 1 jaar	2 63,4%	1 50,0%	1 50,0%
Tussen 1-5 jaar	8 36,6%	4 50,0%	4 50,0%
Tussen 5 – 20 jaar	23 36,6%	17 73,9%	6 26,1%
Meer dan 20 jaar	8 36,6%	4 50,0%	4 50,0%
Totaal	41 100,0%	26 63,4%	15 36,6%

Tabel 4: verband tussen aantal jaren ervaring en het voortbouwen op de voorkennis

Tabel 5

	Aantal jaren ervaring	Voorkennis wordt bepaald door							Hoe omgaan met het verschil in voorkennis?			
		Vergelijk voorgaande schooljaren (lkr/methodes/leerplannen)	Op een speelse manier ontdekken	Toetsen/ herhalings oef./ observatie	Gesprek met leerlingen	Mix van voorgaande	Niet	Blanco	Muzische manier/ spelenderwijs	Tijdens de les differentiëren	Mix van beide	Blanco
Minder dan 1 jaar	2 63,4%	1 50,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	1 50,0%	0 0,0%	1 50,0%	0 0,0%	1 50,0%
Tussen 1-5 jaar	8 36,6%	0 0,0%	2 25,0%	0 0,0%	1 12,5%	1 12,5%	0 0,0%	4 50,0%	0 0,0%	1 12,5%	2 25,0%	5 62,5%
Tussen 5 – 20 jaar	23 36,6%	9 39,1%	1 4,4%	2 8,7%	4 17,4%	2 8,7%	3 13,0%	2 8,7%	2 8,7%	8 34,8%	9 39,1%	4 17,4%
Meer dan 20 jaar	8 36,6%	1 12,5%	1 12,5%	1 12,5%	0 0,0%	0 0,0%	4 50,0%	1 12,5%	1 12,5%	1 12,5%	2 25,0%	4 50,0%
Totaal	41 100,0%	11 26,8%	4 9,8%	3 7,3%	5 12,2%	3 7,3%	7 17,1%	8 19,5%	3 7,3%	11 26,8%	13 31,0%	14 34,1%

Tabel 5: verband tussen het aantal jaren ervaring en de wijze waarop de voorkennis wordt bepaald plus de omgang met het verschil in voorkennis

In tabel 4 heb ik de jaren ervaring van de leerkrachten lager en kleuter (N=41) op dezelfde manier geclusterd als in tabel 1 om te kunnen nagaan of er een verband bestaat tussen het al dan niet verder bouwen op de al opgedane kennis en het aantal jaren ervaring.

In tabel 5 heb ik dezelfde clusters aangaande 'het aantal jaren ervaring' gebruikt om zo te onderzoeken of er een verband kan aangetoond worden tussen de wijze waarop de voorkennis bepaald wordt en de manier waarop de leerkrachten omgaan met het verschil in voorkennis. Ook bij het verwerken van de gegevens voor de laatste kolom heb ik clusters gebruikt om een antwoord te zoeken op de vraag of dit beïnvloed wordt door het aantal jaren ervaring.

Ik heb de gegevens van de AN-leerkrachten uit de verwerking gehaald omwille van voorgaande reden. Er is geen onderscheid gemaakt in de onderwijskoepels omdat dit hier geen meerwaarde biedt.

4.4.3 Verband tussen de onderwijskoepel, de aanwezigheid van een duidelijk taalbeleid en het voortbouwen op de voorkennis.

Tabel 6

Onderwijskoepel	Leerkracht per koepel	Duidelijk taalbeleid aanwezig in de school?			Ik bouw verder op de voorkennis bij VTO.	
		Ja	Nee	Geen idee	Ja	Nee
GO!	18 46,2%	15 83,3%	3 16,7%	0 0,0%	12 66,7%	6 33,3%
KOV	13 33,3%	8 61,5%	4 30,8%	1 7,7%	8 61,5%	5 38,5%
OVSG	8 20,5%	5 62,5%	2 25,0%	1 12,5%	5 62,5%	3 37,5%
Totaal	39 100,0%	37 94,9%	4 10,3%	2 5,1%	25 64,1%	14 35,9%

Tabel 6: verband tussen de onderwijskoepel, de aanwezigheid van een taalbeleid en het voortbouwen op de voorkennis

Vervolgens heb ik een verband gezocht tussen de koepels, de aanwezigheid van een duidelijk taalbeleid en de beslissing om de voorkennis te gebruiken bij de lessen vto?

In tabel 6 heb ik clusters gemaakt van de leerkrachten per onderwijskoepel (N=39). Vermits ik vanuit de vrije basisschool, het VOO (Vlaams Onderwijs Overlegplatform) en het FWB (Fédération Wallonie-Bruxelles) telkens slechts één enkel antwoord (n=3) heb gekregen, heb ik deze gegevens weerhouden bij het samenstellen van deze tabel. Deze cijfers zouden geen meerwaarde betekenen in dit verband. Deze werden dan ook niet opgenomen in mijn analyse en oefenen geen invloed uit op de conclusies die hieruit volgen.

Daarnaast heb ik per koepel gekeken welke antwoorden ik heb ontvangen op de vragen of de scholen een duidelijk taalbeleid hebben en of deze leerkrachten verder bouwen op de voorkennis van de leerlingen.

In deze tabel zien we dat per onderwijskoepel er tussen de 61% en de 67% van de leerkrachten voortbouwen op de voorkennis. We kunnen hier geen onderscheid maken gebaseerd op de koepel waarin de leerkrachten werken. Wat de aanwezigheid van een duidelijk schoolbeleid aangaat, zien we dat bij het GO! 83,3% van de leerkrachten aangeeft dat dit in hun school zeker het geval is. Bij de

respondenten uit het OVSG en KOV geeft 61,5%-62,5% aan dat ze weten van een duidelijk schoolbeleid.

Ik heb vervolgens de antwoorden bekeken van diezelfde leerkrachten (tabel 6, N=39) bij de vraag hoe ze de voorkennis dan juist bepalen. Deze heb ik niet in de tabel geplaatst. Ook hier heb ik clusters gemaakt door de leerkrachten die een antwoord hebben gegeven bij elkaar te plaatsen.

Bij de leerkrachten van het GO! (n=18) zien we dat 38,9% (n=7) heeft aangegeven op welke manier ze dat doen. De overige 61,1% (n=11) heeft dit niet gedaan. Dit houdt in dat ze niet hebben geantwoord of hebben genoteerd geen voorkennis te bepalen. Bij de leerkrachten van het OVSG (n=8) heeft 25% aangegeven hoe ze de voorkennis bepaalt, de rest (65,0%; n=6) niet. De leerkrachten van het KOV (n=13) hebben voor 46,2% (n=6) aangegeven hoe ze de voorkennis bepalen, de overige 53,9% (n=7) niet.

Daarnaast heb ik de antwoorden van de respondenten uit tabel 6 (N=39) op de vragen of ze verder werken op de ervaring van de leerlingen vergeleken met de antwoorden op de vraag of er in hun school een degelijk schoolbeleid aanwezig is. Bij 17 respondenten (43,6%) liepen beide antwoorden niet gelijk. Met andere woorden wanneer ze 'ja' antwoordden op de eerste vraag antwoordden er 17 'nee' op de tweede vraag. Bij 56,4% (n=22) liepen deze wel gelijk. 22 leerkrachten gaven op allebei hetzelfde antwoord.

4.4.4 Verband taalinitiatielessen en de omgang met voorkennis in het verdere vreemdetalenonderwijs.

Tabel 7

	Leerkrachten die werken in een school waar taalinitiatie wordt gegeven/	Ik ervaar een duidelijk verschil in voorkennis bij kinderen die wel of geen taalinitiatielessen hebben gekregen.			Leerkracht geeft een manier aan om de beginsituatie te achterhalen		Ik bouw binnen mijn lessen VTO verder op wat de lln. in voorgaande jaren hebben geleerd	
		Ja	Nee	Blanco	Ja	Nee	Ja	Nee
ja	31 75,6%	18 58,1,0%	11 35,5%	2 6,5%	20 64,5%	11 35,5%	20 64,5%	11 35,5%
nee	9 21,9%	2 22,2%	4 44,4%	3 33,3%	5 55,6%	4 44,4%	5 55,6%	4 44,4%
Totaal	40 100,0%	20 50,0%	15 37,5%	5 12,5%	26 65,0%%	14 35,0%	25 62,5%%	15 37,5%

Tabel 7: verband tussen taalinitiatielessen en de omgang met voorkennis door de leerkrachten

In tabel 7 onderzoek ik een mogelijk verband tussen de taalinitiatielessen en de ervaringen van de leerkrachten. Hebben de taalinitiatielessen een invloed op de beslissing van de leerkrachten om de beginsituatie te achterhalen en de voorkennis als basis te gebruiken?

In tabel 7 heb ik de gegevens verzameld van de leerkrachten die in een school werken waar taalinitiaties worden gegeven (N=40). Bij deze vraag had één van de respondenten geen antwoord gegeven op deze vraag. Ik heb de gegevens van deze respondent niet gebruikt in deze tabel. Dit antwoord zou in dit verband geen meerwaarde betekenen en misschien de resultaten beïnvloeden.

De gegevens van respondenten die antwoordden op de vraag of ze een verschil in voorkennis ervaren bij kinderen die wel of geen taalinitiatielessen hebben genoten, zijn vervolgens toegevoegd.

Daaropvolgend heb ik clusters gevormd met de antwoorden op de vraag op welke manier de respondenten de beginsituatie trachten te achterhalen. Diegenen die hierop een antwoord formuleerden (zie resultaten weergegeven onder diagram 3) werden in de kolom 'ja' geplaatst, diegenen die 'niet' antwoordden of geen antwoord gaven, werden in de kolom 'nee' geplaatst.

Uiteindelijk heb ik hier ook de gegevens bij geplaatst die gelinkt zijn aan de vraag of deze leerkrachten verder bouwen op de reeds opgedane kennis.

Hier zien we dat 58,1% van de leerkrachten die in een school werken waar taalinitiatielessen worden gegeven een duidelijk verschil in voorkennis zien bij de leerlingen. Waarbij 35,5% van de respondenten die werken in een school waar taalinitiatie wordt aangeboden dit niet opmerken. Bij de respondenten die in een school werken waar geen taalinitiatielessen worden gegeven merkt 44,4% geen verschil in voorkennis op, 22,2% ziet wel een verschil bij de kinderen.

5 Conclusies

Uit de analyse van de data verkregen binnen mijn onderzoek kon ik stellen dat 65,4% van het onderwijspersoneel dat verantwoordelijk is voor het geven van vreemdetalenonderwijs in de basisschool de kennis die de leerlingen hebben opgedaan in de voorgaande jaren gebruikt om de lessen vreemde talen op te bouwen. Nochtans geeft een groot aantal respondenten, namelijk 34,6%, ook aan dat níet te doen. Ik concludeerde hieruit dat het voor veel leerkrachten wel degelijk belangrijk is om vanuit die beginsituatie te kunnen vertrekken. Maar het doet ook de vraag rijzen naar de motivatie van de andere leerkrachten om de kennis die de leerlingen in de voorgaande jaren hebben vergaard te verwaarlozen.

Ik heb kunnen vaststellen dat deze beslissing niet in verband staat met het belang dat leerkrachten/directies hechten aan het aanbieden van vreemde talen op jonge leeftijd. Dit onderzoek heeft aangetoond dat een heel grote meerderheid, namelijk 84,6%, het belangrijk vindt dat leerlingen op jonge leeftijd in aanraking komen met vreemde talen. Ook de leerkrachten die beslissen om een andere aanpak te hanteren dan het bouwen op de ervaring van de kinderen, geven aan het belangrijk te vinden dat kinderen vroeg in contact komen met andere talen. Waaruit ik concludeerde dat het ene geen betrekking heeft op het andere.

Wanneer ik keek naar het mogelijke verband tussen de wil van de leerkracht om rond of met vreemde talen te werken in de klas en het al dan niet steunen op de voorkennis, stelde ik vast dat ook hier geen relatie bestaat tussen beide. Een overgrote meerderheid (90,4%) van de respondenten die voorkennis als fundament gebruiken, werkt graag rond of met vreemde talen (in de klas). Hetzelfde zag ik bij diegenen die de voorkennis níet als basis gebruiken, ook hier gaf 80,0% immers aan graag met vreemde talen te werken in de klas. Ik kon dus uit dit onderzoek concluderen dat de attitude van de leerkracht ten opzichte van vreemde talen in de klas geen invloed heeft op de beslissing om vanuit de vooraf opgedane kennis verder te werken.

Wanneer ik me vervolgens vragen stelde bij een eventuele andere oorzaak die het al dan niet voortbouwen op de voorkennis kan beïnvloeden, kwam ik uit bij de werkervaring van de leerkrachten. Hierbij moest ik echter vaststellen dat de groep respondenten die ons van antwoorden heeft voorzien te klein is geweest om een degelijk onderbouwd antwoord te kunnen bieden op deze vraag. We kunnen

wel stellen dat er bij leerkrachten die minder dan 5 jaar ervaring hebben en bij diegenen die meer dan 20 jaar ervaring hebben zich een opvallend verschijnsel voordoet. In deze clusters zijn de meningen eerlijk verdeeld en blijkt de helft van de respondenten wél en de andere helft niet vanuit de voorkennis te starten in de lessen (VTO). Bij de leerkrachten die tussen de vijf en twintig jaar ervaring hebben, ondervinden we wel een grotere bereidheid, namelijk 73,9% om die voorkennis te gebruiken.

Bij het verder analyseren van de gegevens waarvan de leerkrachten me hebben voorzien, merkte ik wel op dat het vooral deze categorie, tussen 5 – 20 jaar ervaring, is die voornamelijk in overleg gaat met de collega's uit de voorgaande jaren om het beginniveau, waarmee ik de voorkennis gelijkstel, van de leerlingen te bepalen. 39,1% van deze leerkrachten bekijkt de methodes, de leerplannen en behaalde doelen van de voorgaande jaren. Nochtans stelde ik vast dat dit overleg beperkt moet zijn tot enkel het bespreken van de beginsituatie vermits 65,4% van de respondenten aangeeft niet nauw samen te werken met andere leerkrachten wat VTO betreft. (diagram 4)

Bij verdere analyse bleek dat de cluster 'tussen 5-20 jaar' ook vaak in gesprek gaat met de leerlingen (17,4%) om zo te achterhalen wat de leerlingen kennen en kunnen. Andere manieren die de leerkrachten gebruiken zijn het inschakelen van toetsen, herhalingsoefeningen of gerichte observaties in de klas. Uit de antwoorden kon ik ook opmaken dat leerkrachten door de leerlingen op een speelse manier met de taal om te laten gaan, ontdekken wat de beginsituatie van de kinderen is. In enkele gevallen passen de leerkrachten een mix toe van de voorgaande instrumenten. Toch blijft net zoals bij de cluster 'tussen 5-20 jaar' het geval is, het bekijken van de voorgaande jaren met onder andere de collega's de meest gehanteerde manier van de gehele groep leerkrachten (respondenten). In totaal bleek één vierde van de groep dit op deze manier te doen.

De verdere analyse wijst uit dat wanneer de vraag gesteld wordt hoe leerkrachten dan omgaan met het verschil in voorkennis bij de leerlingen er bij de cluster 'tussen 5-20 jaar' vooral een combinatie wordt gemaakt. Deze mix bestaat uit het aanwenden van verschillende differentiatiemethodes tijdens de les en het werken op een muzische manier met de kinderen. Hierbij viel het mij op dat 34,1% van de respondenten op deze vraag geen antwoord kon of wilde geven.

Ik moest echter ook hier vaststellen dat er onvoldoende gegevens ter beschikking waren om een gericht en overtuigender antwoord op deze vragen te kunnen geven.

Vermits ik geen onweerlegbaar antwoord kon geven op wat, bekeken vanuit het opzicht van de leerkrachten zelf, een invloed kon uitoefenen op de beslissing van de onderwijzers om te steunen op de ervaringen van de leerlingen, ben ik gaan kijken naar het beleid van de scholen. Werd de motivatie van de leerkrachten misschien gestuurd door de aanwezigheid van een duidelijk taalbeleid? Of kon ik aantonen dat de koepel waartoe de school behoorde een verschil maakte bij het nemen van deze beslissing?

Bij de bestudering van de gegevens uit het tweede luik van de enquête kwam naar voren dat er binnen de verzameling respondenten (N=52) verscheidene koepels vertegenwoordigd waren. Het was vooral het onderwijzpersoneel van de onderwijskoepels GO!, OVSG en KOV dat de meeste respons had gegeven. Ik maakte mijn besluit dan ook door me te baseren op gegevens afkomstig van de respondenten die werken vanuit deze drie onderwijskoepels.

Vanuit de analyse van de gegevens uit tabel 6 kwam ik tot de vaststelling dat er bij alle drie de koepels een grote meerderheid van de leerkrachten wel constructief aan de slag gaat met de ervaringen van de leerlingen. Verder leidde ik bij de analyse van deze tabel af dat er tussen de verschillende koepels onderling geen verschil zit. Vanuit alle drie beslist tussen de 61,5% en de 66,7% van de onderwijzers om vanuit de voorkennis verder te werken binnen de lessen vreemdetalenonderwijs. Hierbij maakte ik

ook wel de opmerking dat het frappant is dat één op drie leerkrachten dit niet doet. Ik ondervond bij deze vaststelling geen onderscheid tussen de leerkrachten van de verschillende koepels.

Uit dit alles concludeerde ik dat er geen echte invloed wordt uitgeoefend vanuit de verschillende koepels om al dan niet de beginsituatie van de leerlingen (VTO) als uitvalsbasis van de lessen vreemdetalenonderwijs te gebruiken.

Vervolgens stelde ik me de vraag of de aanwezigheid van een duidelijk taalbeleid dan wel een verklaring kon bieden. Hier merkte ik op dat bij het GO! de overgrote meerderheid (83,3%) aangaf zich bewust te zijn van een duidelijk taalbeleid binnen de school. Ook binnen het OVSG en KOV stelde ik vast dat het merendeel van de leerkrachten te kennen gaf dat er een helder taalbeleid aanwezig is in de school, al was deze meerderheid minder overweldigend te noemen (respectievelijk 61,5% en 62,5%) Nochtans bleek uit de verdere analyse van de gegevens dat dit geen invloed uitoefende op het benutten van de ervaringen van de leerlingen door de leerkrachten.

De data uit tabel 6 gaven aan dat de cijfers rond de aanwezigheid van een taalbeleid en die van het bouwen op de voorkennis mooi op elkaar aansluiten. Zo gaven 15 respondenten van het GO! aan dat er een duidelijk taalbeleid aanwezig is in de school wat gelijkloopt met de 12 respondenten uit dezelfde koepel die aangaven verder te bouwen op de voorkennis van de leerlingen. Bij de verdere analyse van de individuele antwoorden van deze respondenten⁵ viel het op dat de aanwezigheid van een taalbeleid niet automatisch leidt tot een besluit om verder te bouwen op de voorkennis van de leerlingen. 43,6%⁶ gaf immers aan dat ze ook al was er een duidelijk taalbeleid aanwezig ze toch niet vanuit de voorkennis vertrokken of dat indien er geen duidelijk taalbeleid te vinden was in de school ze toch wél de ervaring van de leerlingen als basis gebruikten. Waaruit ik kon besluiten dat de aan- of afwezigheid van het taalbeleid geen invloed uitoefent op de beslissing om al dan niet verder te bouwen op de voorkennis van de kinderen.

Uiteindelijk ben ik dan gaan kijken naar de invloed dat het aanbieden van taalinitiatielessen in voorgaande jaren zou kunnen uitoefenen. Om dit te kunnen analyseren heb ik de antwoorden van 40 leerkrachten onder de loep genomen (tabel 7) maar ben ik ook gaan kijken naar de manier waarop deze taalinitiatielessen plaatsvonden (tabel 2). Na het analyseren van deze gegevens rijst bij mij het vermoeden dat het aanbieden van taalinitiaties bepaalde verwachtingen schept bij de leerkrachten die daaropvolgend dan ook een bepaalde voorkennis verwachten bij de leerlingen.

Uit tabel 7 kon ik aflezen dat de meerderheid van de leerkrachten die werkzaam zijn in een school waar taalinitiatielessen werden gegeven ook een duidelijk verschil in voorkennis bij de leerlingen ervaren (58,1%). Vanuit deze groep onderwijzers kwam ook naar voren dat de meerderheid (64,5%) een bepaalde manier aangaf waarop ze de beginsituatie van de leerlingen achterhalen. Deze cijfers liepen gelijk met het aantal respondenten (64,5%) dat aangaf verder te bouwen op die voorkennis. Wanneer ik ging kijken naar de cijfers (tabel 7) van de respondenten die werkzaam zijn op een school waar geen taalinitiatielessen worden aangeboden (21,9%), zag ik dat de meerderheid van de leerkrachten hier geen verschil in voorkennis ervaren (44,4%) al viel het me hier ook op dat er een groot aantal (33,3%) deze vraag niet beantwoordde. Hieruit leidde ik af dat ook deze leerkrachten geen verschil ervaren al kan dit niet met zekerheid worden gezegd. Ik heb wel opgemerkt dat binnen deze groep er slechts een

⁵ zie 4.4.3 Verband tussen de onderwijskoepel, de aanwezigheid van een duidelijk taalbeleid en het voortbouwen op de voorkennis.

⁶ zie resultaten 4.4.3 Verband tussen de onderwijskoepel, de aanwezigheid van een duidelijk taalbeleid en het voortbouwen op de voorkennis.

kleine meerderheid aangaf hoe ze de beginsituatie bepalen en deze cijfers liepen gelijk met de cijfers van diegenen die verder bouwen op de reeds opgedane kennis van de leerlingen.

Bij de gegevens over hoe de taalinitiatielessen georganiseerd zijn⁷, zag ik dat in de scholen waar deze worden aangeboden dit ook op regelmatige basis (69,2%) gebeurt. Ze worden voornamelijk in de kleuterschool opgestart (74,4%) en het gaat bij 76,9% van de respondenten om Franse taalinitiatielessen. Wanneer ik keek naar de instructietaal die bij de taalinitiatielessen wordt gebruikt dan merkte ik op dat er door 46,1% van de leerkrachten een mix van Nederlands-Frans wordt gehanteerd. Vervolgens viel het me op dat er bij 59,6% van de respondenten tijdens de lessen formeel vreemdetalenonderwijs enkel Frans wordt gesproken. Hieruit besluit ik dan ook dat deze cijfers suggereren dat er in de latere vreemde taallessen een bepaalde voorkennis bij de leerlingen zal worden verwacht. Dit deed de vraag rijzen welke verwachtingen de leerkrachten dan precies koesteren over de kunde van de leerlingen. Nochtans gebruikt slechts 9,6% van de leerkrachten uitsluitend Frans tijdens de formele vreemde taallessen. Wat doet suggereren dat de verwachtingen omtrent het Franse taalgebruik zelf niet al te hoog liggen.

⁷ 4.2. Vreemdetalenonderwijs in de school, zie tabel 2

Discussie en aanbevelingen

Bij het nader bekijken van het taalbeleid in België⁸ merkte ik op dat één van de doelstellingen van taalinitiatielessen luidde; het durven spreken in deze taal. Het was dan ook bemoedigend te lezen dat veel leerkrachten uit mijn onderzoek de durf om te spreken aangaven als het voornaamste en meest waarneembare verschil in voorkennis bij de leerlingen. Dit toont aan dat taalinitiatielessen toch hun doel(en) (deels) bereiken en dat leerlingen ook in latere lessen hun voordeel kunnen halen uit deze taalinitiaties.

Ook het gegeven dat deze taalinitiaties het vaakst al vanaf de kleuterschool worden opgestart, is veelbelovend aangezien er vanuit enkele onderwijskoepels (GO! en KOV) het advies wordt gegeven dit pas aan te bieden ten vroegste vanaf de tweede graad van het basisonderwijs. Het geeft aan dat veel scholen het belang van vroeg vreemdetalenonderwijs wel inzien en bereid zijn hier tijd en middelen voor vrij te maken. Toch kan er binnen het onderwijs nog meer worden ingezet op variatie in de talen die de scholen aanbieden aangezien de meesten zich vooral focussen op het geven van Franse taalinitiaties ondanks dat deze ook in het Engels of het Duits mogen worden gegeven.

Bij de bespreking van de visie rond taalbeleid volgens de verschillende onderwijsnetten⁹, maakte ik de opmerking dat een adequaat taalbeleid binnen de school nodig was om degelijk vreemdetalenonderwijs aan te kunnen bieden. Ik vond het dan ook bemoedigend te zien dat voor veel respondenten het taalbeleid binnen de school duidelijk aanwezig is. Anderzijds vind ik het een manco dat de school het (dagelijks) gebruik van vreemde talen niet genoeg aanmoedigt bij de leerkrachten. Nochtans blijken deze zeer gemotiveerd om met en rond vreemde talen te werken in de klas. Zij erkennen het belang van het aanbieden van vreemde talen op jonge leeftijd. Leerkrachten gaven ook aan aandacht te besteden aan het integreren van de vreemde taal in de dagelijkse routine in de klas. Zowel tijdens de lessen vreemde talen als bij het bepalen van de voorkennis werd er op een speelse manier met de taal omgegaan. Wat zowel door het OVSG als door het KOV wordt beschouwd als een belangrijke voorwaarde om te vermijden dat het leren van taal een doel op zich zou worden. Ook vanuit het rapport van het Steunpunt Onderwijsonderzoek waarnaar ik eerder verwijs¹⁰ wordt de nadruk gelegd op het belang van het op een speelse manier omgaan met taal. Daarbovenop is het noodzakelijk om leerlingen de mogelijkheid te geven met de taal in aanraking te komen buiten de lessen om. Het principe luidt dat hoe vaker leerlingen de taal horen en beleven bij dagelijkse routines des te sneller nemen de vaardigheden in die taal ook toe. Het stemde me dan ook hoopvol te zien dat veel leerkrachten dit reeds toepassen in de klas en naast onderwijzen van de taal tijdens de eigenlijke taallessen ook hiervoor tijd vrijmaken.

Enkel het aanbieden van vreemde talen aan jonge kinderen waardoor zij meer taaluren genieten en aldus meer in contact komen met die vreemde taal is echter niet voldoende om deze kinderen hier een blijvend voordeel uit te laten halen. Het is noodzakelijk dat de lessen aangepast zijn aan het (cognitieve) niveau van de kinderen. Zulke kwaliteitsvolle lessen kan je enkel realiseren door rekening te houden met het beginniveau van de leerlingen en verder te bouwen op de voorkennis. Uit mijn onderzoek kwam

⁸ Zie 2.3. Taalbeleid in België

⁹ Zie 2.3.1. Visie rond taalbeleid volgens verschillende onderwijsnetten

¹⁰ Zie 2.4 Effectief talenonderwijs

naar voren dat het niet de persoonlijke kenmerken van de leerkracht zijn zoals werkervaring, zin om met taal te werken of het inzien van het belang van vroeg vreemdetalenonderwijs die hier een doorslaggevende rol in spelen. Binnen dit onderzoek was het opvallend hoe positief de leerkrachten stonden tegenover vreemde talen in de klas. De reden waarom niet alle leerkrachten verder bouwen op de voorkennis van de leerlingen moet verder onderzocht worden. Waarschijnlijk ligt de oorzaak bij externe factoren die in dit onderzoek niet zijn aangehaald.

Binnen de lerarenopleiding worden de studenten immers aangeleerd steeds de beginsituatie van de kinderen te bepalen zodat deze kan dienen als uitgangsbasis van verdere lessen. Wat houdt de leerkrachten binnen het vreemdetalenonderwijs dan tegen om dit op een uniforme manier te doen? Hoe komt het dat er toch een aanzienlijk deel van de leerkrachten zich niet bereid toont dit te volbrengen? Hoe kunnen kwaliteitsvolle lessen, aangepast aan het cognitieve niveau van de kinderen, standaard worden in de basisschool om zo het succes van VVTO te garanderen? Welke tools kunnen hier hulp bieden aan de leerkrachten? Dit onderzoek heeft aangewezen dat de meerderheid van de scholen gebruik maken van methodes. Wat erop wijst dat deze tool niet afdoende is om voldoende ondersteuning te bieden. Het zijn enkele vragen waarop ik bij uitbreiding van dit onderzoek nog graag een antwoord had kunnen formuleren.

Wat een mogelijke aanleiding zou kunnen zijn, is het gebrek aan overleg tussen de (taal)leerkrachten. Een meerderheid van de leerkrachten gaf immers aan niet of nauwelijks met hun collega's samen te werken binnen het vreemdetalenonderwijs. Deze samenwerking wordt nochtans gezien als een hulpmiddel om de voorkennis te bepalen. Wat dan weer de basis vormt om over de schooljaren heen kwaliteitsvolle (vreemde)taallessen te kunnen garanderen. Kan het ontbreken van overleg gezien worden als een lacune in het taalbeleid? Wat het taalbeleid juist inhoudt, is in dit onderzoek niet bepaald. Worden concrete zaken als organisatie of overleg met collega's hierin niet opgenomen? Anderzijds kan de vraag gesteld worden of het probleem ligt bij de implementatie van het taalbeleid. En wat het onderwijs en/of de school kan doen om de uitvoering ervan te bevorderen.

Tijdens het analyseren van de resultaten binnen dit onderzoek zijn er meerdere vragen bij me opgekomen. Bijvoorbeeld; hebben leerkrachten uit de eerste graad die de leerlingen in hun klas ontvangen die het jaar ervoor taalinitiatielessen hebben gekregen, een andere kijk op het nut van die taalinitiatielessen dan leerkrachten uit de derde graad die vaak leerlingen ontvangen die al verder staan in hun ontdekking van een vreemde taal. Is er een groot onderscheid tussen taalinitiatielessen die de kleuters ontvangen en die leerlingen van het derde leerjaar krijgen? Waarbij ik dan vooral nieuwsgierig ben naar de inhoud en minder naar de concrete uitvoering van die lessen.

Enkele respondenten gaven aan het Nederlands als vreemde taal aan te bieden bij de taalinitiatielessen. Hierbij stelde ik me de vraag of een vergelijkbaar onderzoek dat rekening houdt met de verschillende achtergronden van de leerlingen en de moedertaal van deze leerlingen dezelfde resultaten zou opleveren? Merken de leerkrachten een verschil in beginsituatie bij kinderen die Frans als derde taal krijgen aangeboden? Heeft de achtergrond van de leerlingen een grote invloed op de beslissing van de school om taalinitiatielessen op te starten? Wordt het taalbeleid afgestemd (zoals wel wordt aangeraden door de koepels) op het doelpubliek van de school? Om op zulke vragen een antwoord te kunnen formuleren is er een diepgaander onderzoek nodig. Maar ik ben ervan overtuigd dat een gelijklopend onderzoek waarvan de respondenten in scholen werken met een voornamelijk anderstalig publiek heel interessant vergelijkingsmateriaal zou kunnen bieden.

Want binnen dit onderzoek is aangetoond dat leerkrachten VVTO belangrijk vinden en dat ze graag werken rond (vreemde) talen in de klas, maar voelen ze zich ook bekwaam genoeg om dit te doen? Kan een school hier hulp bieden zodat de lessen vreemde talen doelgericht en kwaliteitsvol worden gegeven? Zou een externe taalleerkracht, een taalexpert als het ware, een antwoord kunnen bieden op

de dalende taalvaardigheid bij de Vlaamse leerlingen? Bijscholingen kunnen eventueel ook een oplossing betekenen.

Ik ben me zeer bewust van enkele hiaten binnen dit onderzoek. Eerst en vooral kan ik geen sluitende antwoorden formuleren op al mijn onderzoeksvragen vermits het aantal respondenten te klein is om een representatief beeld te vormen over hoe leerkrachten in Vlaanderen (en daarbuiten) binnen het vreemdetalenonderwijs handelen. Ik heb slechts een tipje van de sluier kunnen oplichten. Het vraagt om meer en grondiger onderzoek om een volledig(er) overzicht te krijgen van de voorwaarden die nodig zijn om VVTO functioneel en doeltreffend te maken en om na te gaan op welke manier deze worden toegepast.

Diepte-interviews hadden bij dit onderzoek een waardevolle aanvulling geweest net zoals een vooraf uitgevoerde selectie van de respondenten een duidelijker beeld had kunnen scheppen. Had ik me kunnen beperken tot de provincie Antwerpen, zoals oorspronkelijk mijn bedoeling was dan waren de resultaten van mijn onderzoek ook betrouwbaarder geweest. Ook had een voorstudie aangaande het doelpubliek van de scholen extra inzichten kunnen bieden. Al behoort dit misschien tot een ander (vervolg)onderzoek. Ik ben me ook bewust dat mijn gebrek aan ervaring bij het analyseren van data de resultaten en de daaruit vloeiende conclusies naar alle waarschijnlijkheid heeft beïnvloed.

Al lijkt me elk onderzoek, hoe summier het ook mag zijn, belangrijk genoeg om de problemen die zich binnen het vreemdetalenonderwijs voordoen in kaart te brengen. Al was het enkel om aan te tonen dat bij elk gevonden antwoord er meer nieuwe vragen opduiken. Maar ook om aan te geven dat de problemen zich niet enkel beperken tot het klaslokaal. Dat er op het vlak van taalbeleid op school en het uitdragen hiervan zich ook nog werkpunten bevinden. Het vraagt om een betere samenwerking tussen de verschillende betrokken partijen als ik zie hoeveel onderzoek er al gevoerd wordt binnen dit thema zonder dat er merkbare resultaten geboekt worden bij de leerlingen.

Zoals ik reeds heb aangehaald, is het leren van talen belangrijk niet alleen omwille van het economische aspect dat ermee verbonden is, maar vooral doordat het culturen met elkaar verbindt.

Bibliografie

- Adam, C., & Gonzalez, S. (2010). Vreemdetalenonderwijs op de basisschool, waarom en hoe? Geraadpleegd op 19 april 2020, van <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/itm/issue/view/24>
- Agirdag, O., & Kambel, E. (2018). Meertaligheid en onderwijs (1ste editie). Den Haag, Nederland: Boom Lemma.
- Anderssenschool. (2016, 1 augustus). Vroeg vreemdetalenonderwijs, Engels vanaf de kleuters. Geraadpleegd op 22 maart 2020, van <https://andersenschool.eu/vroeg-vreemde-talenonderwijs-engels-vanaf-kleuters/>
- Blom, E. (2010, 3 februari). Bekijk: Het voordeel van tweetaligheid. Geraadpleegd op 15 maart 2020, van <https://www.nemokennislink.nl/publicaties/het-voordeel-van-tweetaligheid/>
- Bodde-Alderlieste, M. (2015). Ambities voor vroeg Engels, niet het lespakket bepaalt de leerlijn, maar het beoogde ambitieniveau. *Levende talen magazine*, (6).
- Boderé, A., Sassenus, S., & Van Petegem, P. (2018). HET ONDERWIJS IN DE 21STE EEUW Maatschappelijke veranderingen en hun impact op het onderwijs van vandaag en morgen. Sono -Steunpunt onderwijsonderzoek. Geraadpleegd van <http://steunpuntsono.be/wp-content/uploads/2019/11/drierapportensamen.pdf>
- Bogaerds, E. (2013). Reading Education in Two Languages (Scriptie). Geraadpleegd van https://www.scriptiebank.be/sites/default/files/Thesis_Eva%20Bogaerds_complete.pdf
- Centrum voor Taal en Onderwijs (KU Leuven), & Steunpunt Diversiteit en Leren (UGent). (2012). TALENSENSIBILISERING IN HET KLEUTER- EN LAGER ONDERWIJS. Geraadpleegd op 23 mei 2020, van http://meertaligheid.be/content/3-materiaal/20200218-talensensibilisering-in-het-kleuter-en-lager-onderwijs-tips-voor-de-klas-en-schoolpraktijk/handleiding_talensensibilisering.pdf
- Claessen, F. (2018). Frans en Duits in het basisonderwijs: Vier jaar later | Claessen | *Levende Talen Magazine*. Geraadpleegd op 22 maart 2020, van <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/itm/article/view/1777/1384>
- CLB. (z.d.). CLB voor anderstalige ouders en leerlingen in 7 vragen. Geraadpleegd op 31 maart 2020, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/clb-voor-anderstaligen-in-7-vragen>
- De Graaff, R. (2012, 10 november). Hoe leer je een nieuwe taal op school? Geraadpleegd op 20 mei 2020, van <http://www.taalcanon.nl/vragen/hoe-leer-je-een-nieuwe-taal-op-school/>
- De Graaff, R. (2013 juli). Taal om te leren: Iedere docent een CLIL-docent. *Levende Talen Magazine*, 100/7. Geraadpleegd van <http://www.lt-tijdschriften.nl>

- De Graaff, R., & Lowie, W. (2018 januari). Met taal kunnen we de wereld aan | Graaff | Levende Talen Magazine. Levende Talen Magazine, 105. Geraadpleegd van <http://www.lt-tijdschriften.nl>
- De Rijk, E. (2015, 1 juni). Moderne vreemde talen op de basisschool: Een zoektocht naar werkbare kaders. Levende talen Magazine, 102/4. Geraadpleegd van <http://www.lt-tijdschriften.nl>
- De taalreis.nl. (2018, 22 juni). Meertaligheid; hoe en wat? Geraadpleegd op 23 maart 2020, van <https://www.detaalreis.nl/meertaligheid-hoe-en-wat/>
- Dönszelmann, S. (2018 januari). Doeltaal Leertaal: Over bibberen aan de rand van het taalbad en docenten-taalbewustzijn. Levende Talen Magazine, 105. Geraadpleegd van <http://www.lt-tijdschriften.nl>
- Duarte, J., & Günther, M. (2019 januari). Meer meertaligheid in het basisonderwijs...Ja maar, hoe? Nieuwe inzichten door meertaligheidsprojecten – MeerTaal. Meer taal, 6(2). Geraadpleegd van <https://vangorcumtijdschriften.nl>
- E.F. (2019). EF EPI - EF English Proficiency Index: A Ranking of 100 Countries and Regions by English Skills. Geraadpleegd van https://www.ef.be/_/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v9/ef-epi-2019-english.pdf
- Een wetenschappelijk artikel schrijven - richtlijnen en tips. (2008, 14 november). Geraadpleegd op 5 maart 2020, van <https://wetenschap.infonu.nl/diversen/25471-een-wetenschappelijk-artikel-schrijven-richtlijnen-en-tips.html>
- Elferink, I., Mitzschke, M., Bosveld, G., & Koops, G. (2018 januari). En route pour augmenter la motivation ; Auf dem Weg zu mehr Motivation. Levende Talen Magazine, 105. Geraadpleegd van <http://www.lt-tijdschriften.nl>
- Elzenga, A., & de Graaff, R. (2015, 1 januari). Motivatie voor Engels en Frans in het tweetalig onderwijs. Zijn leerlingen in het tweetalig onderwijs gemotiveerdere taalleerders? | Elzenga | Levende Talen Tijdschrift. Levende Talen Tijdschrift, 16(4). Geraadpleegd van <http://www.lt-tijdschriften.nl>
- ERK. (z.d.). De niveaubeschrijvingen - Europees Referentiekader. Geraadpleegd op 29 april 2020, van <http://www.erk.nl/docent/niveaubeschrijvingen/>
- Europese Unie. (2020, 12 februari). EU-talen. Geraadpleegd op 20 april 2020, van https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-languages_nl
- Europese Unie. (z.d.). Taalbeleid | Infopagina's over de Europese Unie | Europees Parlement. Geraadpleegd op 15 maart 2020, van <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/nl/sheet/142/taalbeleid>
- Fikkert, P. (2017, 1 juni). Waarom leren niet alle kinderen hun moedertaal even snel? Geraadpleegd op 20 mei 2020, van <http://www.taalcanon.nl/vragen/waarom-leren-niet-allen-kinderen-hun-moedertaal-even-snel/>

Gielen, S. G. (2015). Meertaligheid een troef! (1ste editie). Nederland: Abimo.

GO! (z.d.). Taalbeleid. Geraadpleegd op 28 april 2020, van <https://www.g-o.be/taalbeleid/>

GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, Katholiek Onderwijs Vlaanderen, & OVSG. (2018, 18 april). Toelichting – Vreemde talen in het basisonderwijs [Presentatieslides]. Geraadpleegd van <https://www.vlor.be/activiteiten/verslagen/toelichting-vreemde-talen-het-basisonderwijs>

GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. (2018, 18 april). Standpunt moderne vreemde talen in het basisonderwijs. [Presentatieslides]. Geraadpleegd van <https://assets.vlor.be/www.vlor.be/attachment/Standpunt%20moderne%20vreemde%20talen%20in%20het%20basisonderwijs.pdf>

GO! Onderwijs van de Vlaamse gemeenschap. (z.d.). Leerplannen basisonderwijs. Geraadpleegd op 3 december 2019, van <https://pro.g-o.be/pedagogische-begeleiding-leerplannen-nascholing/leerplannen/leerplannen-bao>

Grezel, J. E. (2020, 21 maart). Nationaal Platform gaat campagne voeren voor talenstudies; 'Laat leerlingen het maatschappelijke en culturele belang van talen ervaren' | Grezel | Levende Talen Magazine. Geraadpleegd op 21 maart 2020, van <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltn/article/view/1867/1474>

Havermans, N., Wouters, T., & Groenez, S. (2018). Which school characteristics influence parents' school preferences? (SONO/2018/OL3.2/2). Geraadpleegd van <http://steunpuntsono.be/portfolio/schoolkenmerken-en-ouderlijke-voorkeuren-voor-scholen/>

Hériard, P. (2019, 1 december). Taalbeleid | Infopagina's over de Europese Unie | Europees Parlement. Geraadpleegd op 8 april 2020, van <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/nl/sheet/142/taalbeleid>

Hooft, H., Gobyn, S., & Van den Branden, K. (2019). Vroege start? Een analyse van interventies en maatregelen voor effectief vreemdetalenonderwijs. (Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent SONO/2018.Vrije RuimteOD1/1). Geraadpleegd van <http://steunpuntsono.be/portfolio/vroege-start-een-analyse-van-interventies-en-maatregelen-voor-effectief-vreemdetalenonderwijs>

Houben, E. (2017). CLIL in het basisonderwijs. (masterthesis Universiteit Utrecht). Geraadpleegd van <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/348310>

Impulsen voor het onderwijs Frans in Vlaanderen. (2020, 12 februari). Geraadpleegd op 23 mei 2020, van <https://duurzaamonderwijs.com/2020/02/12/impulsen-voor-het-onderwijs-frans-in-vlaanderen/>

Katholiek onderwijs Vlaanderen. (z.d.). Aan de slag in de school. Geraadpleegd op 1 maart 2020, van <https://pro.katholiekonderwijs.vlaanderen/talenbeleid/aan-de-slag-in-je-school>

- Katholiek Onderwijs Vlaanderen. (2017). Wegwijzer voor vreemdetalenaanbod in de basisschool. Geraadpleegd van <https://pincette.katholiekonderwijs.vlaanderen/meta/properties/dc-identifier/Cur-20171221-31>
- Katholiek Onderwijs Vlaanderen. (2018, 22 november). Een sterk vreemdetalenonderwijs voor de Vlaamse leerling. Geraadpleegd op 29 april 2020, van <https://pincette.katholiekonderwijs.vlaanderen/meta/properties/dc-identifier/Sta-20181122-8>
- Kind en Gezin. (2019). Het kind in Vlaanderen 2018. Geraadpleegd van https://www.kindengezin.be/img/KIN0529_KIV2018_Alles.pdf
- Kind en Gezin. (z.d.). Kind in Vlaanderen. Geraadpleegd op 19 mei 2020, van <https://www.kindengezin.be/cijfers-en-rapporten/kind-in-vlaanderen/>
- Laan, M. (2014). De kennis van aankomende docenten over meertaligheid. (scriptie). Rijksuniversiteit Groningen. Geraadpleegd van <https://www.rug.nl/society-business/science-shops/taal-cultuur-en-communicatie/publicaties/marijke-laan-meertaligheid.pdf>
- Leemans, L. (2020, 9 maart). "Leraren moeten meer Frans spreken tijdens de Franse les". Geraadpleegd op 22 maart 2020, van <https://www.klasse.be/134834/leraren-basisonderwijs-frans-spreken/>
- Meertalig.nl, Meertaligheid.be, & Nederlandse Taalunie. (2019). Antwoorden op vragen over omgaan met meertaligheid in het onderwijs in het Nederlandse taalgebied. Geraadpleegd van <https://www.meertaligheid.be/materiaal?q=omgaan+met+meertaligheid>
- Meertaligheid | Taalunieversum. (2018, 12 december). Geraadpleegd van <http://taalunieversum.org/inhoud/meertaligheid>
- Meertaligheid: hoe en wat? (2018, 22 juni). Geraadpleegd op 17 maart 2020, van <https://www.detaalreis.nl/meertaligheid-hoe-en-wat/>
- Metrotaal.be | Inspiratie basisonderwijs. (z.d.). Geraadpleegd op 5 maart 2020, van <http://www.metrotaal.be/bibliografie>
- Ministerie van onderwijs en vorming. (2018). Peiling Frans in het basisonderwijs. (D/2018/3241/181). An Verhaegen. Geraadpleegd van <https://www.vlaanderen.be/publicaties/peiling-frans-in-het-basisonderwijs>
- Naber, R., & Lowie, W. (2012, 29 april). Hoe vroeger, hoe beter? Een onderzoek naar de effectiviteit van vroeg vreemdetalenonderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 13/4. Geraadpleegd van <http://www.lt-tijdschriften.nl>
- NEMO Kennislink. (2020, 3 maart). Geraadpleegd op 15 maart 2020, van <https://www.nemokennislink.nl/vakgebieden/taalwetenschap/>

- nieuwsblad.be. (2019, 25 maart). Steeds meer leerlingen spreken geen Nederlands thuis. Geraadpleegd van https://www.nieuwsblad.be/cnt/dmf20190325_04279518
- Nuffic Academy. (2019, 5 maart). Waarom vvto? Geraadpleegd op 29 april 2020, van <https://www.internationalisering.nl/modules/eerste-kennismaking-met-vroeg-vreemdetalenonderwijs-vvto/lessen/waarom-vvto/>
- Onderwijs Vlaanderen. (z.d.-a). Het pedagogisch project van een school - voor onderwijspersoneel. Geraadpleegd op 29 april 2020, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/het-pedagogisch-project-van-een-school>
- Onderwijs Vlaanderen. (z.d.-c). Het schoolreglement. Geraadpleegd op 29 april 2020, van Vlaanderen. (z.d.-b). Leerplannen – voor onderwijspersoneel. Geraadpleegd op 16 april 2020, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/leerplannen#waar>
- Onderwijs Vlaanderen. (z.d.-d). Leerplannen – voor onderwijspersoneel. Geraadpleegd op 16 april 2020, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/leerplannen#waar>
- Onderwijs Vlaanderen. (z.d.-e). Officieel en vrij onderwijs, onderwijsnetten en - koepels. Geraadpleegd op 28 april 2020, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/officieel-en-vrij-onderwijs-onderwijsnetten-en-koepels>
- Onderwijs Vlaanderen. (z.d.-f). Vrije schoolkeuze - voor ouders. Geraadpleegd op 29 april 2020, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/vrije-schoolkeuze>
- Onderwijskoepel van Steden en Gemeenten vzw. (2013, 1 september). Visietekst tweede taal Frans | OVSG. Geraadpleegd op 28 april 2020, van <https://www.ovsg.be/visieteksten/visietekst-tweede-taal-frans>
- Onderwijsvereniging van Steden en Gemeenten. (2011, 27 september). Standpunt van OVSG over de conceptnota “Samen taalgrenzen verleggen” | OVSG. Geraadpleegd op 23 april 2020, van <https://www.ovsg.be/standpunten/standpunt-van-ovsg-over-de-conceptnota-samen-taalgrenzen-verleggen>
- Over de auteur van deze blog. (2019, 17 september). Geraadpleegd op 23 maart 2020, van <https://duurzaamonderwijs.com/over-de-auteur-van-deze-blog/>
- Pedagogische begeleidingsdienst: GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. (z.d.). Standpunt moderne vreemde talen in het basisonderwijs. Geraadpleegd op 22 maart 2020, van <https://assets.vlor.be/www.vlor.be/attachment/Standpunt%20moderne%20vreemde%20talen%20in%20het%20basisonderwijs.pdf>
- Riemersma, A. M. J. (2012, 9 februari). Gelijkwaardigheid en continuïteit van meertalig onderwijs in Europees perspectief [Presentatieslides]. Geraadpleegd van https://www.researchgate.net/profile/Reitze_Jonkman/publication/241886229_Gelijkwaardigheid_en_continuïteit_van_meertalig_onderwijs_in_Europees_perspectief/links/5c558889299bf12be3f6386c/Gelijkwaardigheid-en-continuïteit-van-meertalig-onderwijs-in-Europees-perspectief.pdf

- Rijbroek, M. (2019). Het fact-flip-actmodel voor effectief taalonderwijs: Een samenspel tussen online leeromgeving, activerende didactiek en docentgedrag. *Levende Talen Magazine*, 106(7), 4-8.
- Rijksuniversiteit Groningen. (2016). Kennisdossier: meertaligheid. Geraadpleegd van <https://www.rug.nl/society-business/science-shops/taal-cultuur-en-communicatie/kennisdossiers-tcc/meertaligheid/misverstanden>
- Schellekens, F. (2018). *Beleid voor een meertalig Europa? (Eindwerkstuk 3834190)*. Geraadpleegd van <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/369452>
- Schoolportaal.be. (z.d.). Schoolportaal | Frans en andere talen in de lagere school. Geraadpleegd op 20 mei 2020, van <https://schoolportaal.be/lager-onderwijs/leergebieden-lager-onderwijs/frans/frans/>
- Smet, P. (z.d.). Samen taalgrenzen verleggen. Geraadpleegd op 16 april 2020, van <https://www.sampol.be/2011/09/samen-taalgrenzen-verleggen>
- Steunpunt Diversiteit & Leren. (2015, 30 juni). *Beleidsamenvatting Meertaligheid Als Realiteit op School (MARS)*. Geraadpleegd op 5 maart 2020, van <https://dataonderwijs.vlaanderen.be/onderwijsonderzoek/default.aspx?nr=186>
- Steunpunt Diversiteit & Leren. (z.d.). *Meertaligheid: Wat en waarom dit thema?* Geraadpleegd op 17 maart 2020, van <http://www.steunpuntdiversiteitenleren.be/themas/meertaligheid>
- Steunpunt Toetsontwikkeling en Peiling. (2018). *Peiling Frans in het basisonderwijs*. Geraadpleegd van <https://www.vlaanderen.be/publicaties/peiling-frans-in-het-basisonderwijs>
- Swaen, B. (2018, 19 februari). *Hoe formuleer je een probleemstelling voor je scriptie?* Geraadpleegd op 5 maart 2020, van <https://www.scribbr.nl/starten-met-je-scriptie/probleemstelling/>
- Taal, Cultuur en Communicatie. (2016). Kennisdossier: meertaligheid. Geraadpleegd van <https://www.rug.nl/society-business/science-shops/taal-cultuur-en-communicatie/kennisdossiers-tcc/meertaligheid/misverstanden>
- TaalUnie. (2018, December 12). *taalunieversum.org*. Retrieved 18 March 2020, from <http://taalunieversum.org/inhoud/meertaligheid>
- The Austrian education system – 2013. (2013). *[{illustration}]*. Geraadpleegd van <http://mavoieproeurope.onisep.fr/en/initial-vocational-education-and-training-in-europe/austria/>
- Tribune, V. (2018, 1 oktober). “Ons taalonderwijs heeft nood aan een marshallplan”. Geraadpleegd op 29 april 2020, van https://www.knack.be/nieuws/belgie/ons-taalonderwijs-heeft-nood-aan-een-marshallplan/article-opinion-1370845.html?cookie_check=1588176292
- Universiteit Utrecht. (2019, 20 maart). *Taalontwikkelingsexpert Elma Blom*. Geraadpleegd op 31 maart 2020, van <https://www.uu.nl/onderzoek/dynamics-of-youth/taalontwikkelingsexpert-elma-blom>


- Unsworth, S. (2010, 1 februari). Bekijk: Meertaligheid matters. Geraadpleegd op 3 maart 2020, van https://www.nemokennislink.nl/publicaties/meertaligheid-matters/?search_page=true
- Van Avermaet, P. (z.d.-a). Waarom zijn we bang voor meertaligheid? | Avermaet | Levende Talen Magazine. Geraadpleegd op 21 maart 2020, van <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/view/1523/113291>
- Van Avermaet, P. (z.d.-b). Waar zijn we bang voor? Bedenkingen bij meertaligheid in het onderwijs. Geraadpleegd op 19 maart 2020, van <http://taalunieversum.org/cgi-bin/index.cgi/sitesearch/taalunieversum.html?cmd=Zoeken&np=2&q=piet+van+Avermaet&ul=taalunieversum.org>
- Van Avermaet, P., & Sierens, S. (2010). Goed gegokt? Reflecties op twintig jaar gelijke onderwijskansenbeleid in Vlaanderen. Antwerpen, België: Garant Uitgevers.
- Van Avermaet, Piet. (z.d.). Waar zijn we bang voor? Bedenkingen bij meertaligheid in het onderwijs. Geraadpleegd op 19 maart 2020, van <http://taalunieversum.org/cgi-bin/index.cgi/sitesearch/taalunieversum.html?cmd=Zoeken&np=2&q=piet+van+Avermaet&ul=taalunieversum.org>
- van den Beukel, E. (2016). Meertaligheid en TOS; Overeenkomsten, risicofactoren en behandeling (eindwerk). Geraadpleegd van <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/338242>
- van den Broek, E., & Dielemans, R. (2017 april). Bewuste taalvaardigheid in de klas | Broek | Levende Talen Magazine. Levende Talen Magazine, 104/4. Geraadpleegd van <http://www.lt-tijdschriften.nl>
- van den Heuvel, Loes. (2016). Opvattingen van leerkrachten over Engels in het basisonderwijs en vroeg vreemdetalenonderwijs in het Engels (Bachelorproef). Loes van den Heuvel. Geraadpleegd van https://theses.uvu.nl/bitstream/handle/123456789/4217/Heuvel%20_L.J.S._van_den_1.pdf?sequence=1
- van der Donk, C., & van Lanen, B. (2016). *Praktijkonderzoek in de school* (3de editie). Bussum, Nederland: Coutinho.
- van Maris, B. (2018, 9 april). We willen te perfect Frans spreken. NRC. Geraadpleegd van <http://www.franszelfsprekend.nl>
- Vanbuel, M., Boderé, A., & Van den Branden, K. (2017). HELPEN TALENBELEID EN TAALSCREENING TAALGRENZEN VERLEGGEN? Een reviewstudie naar effectieve taalstimuleringsmaatregelen (Research paper SONO/2017.OL1.5/1). SONO - Steunpunt onderwijsonderzoek. Geraadpleegd van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsonderzoek/project/425>
- Vermeersch, B. (2017, 27 november). Meertaligheid op school: wat zeggen de onderwijsexperten? Geraadpleegd op 15 februari 2020, van <https://www.vrt.be/vrtnews/nl/2017/11/27/meertaligheid-op-school--wat-zeggen-de-onderwijsexperten--/>

- Verschueren, M. (2018, 1 juli). Meertalig opvoeden: Enkele mythes en waarheden uitgelicht. EOS-wetenschap. Geraadpleegd van <https://www.eoswetenschap.eu>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2016). MARS Meertaligheid Als Realiteit op School. Geraadpleegd van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=6366>
- Vlaamse Overheid. (2017, 3 juli). Onderwijsaanbod vreemde talen in het gewoon basisonderwijs. Geraadpleegd op 16 april 2020, van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=15073>
- VLOR. (2011a). *Advies over de conceptnota 'Samen taalgrenzen verleggen'* (AR-AR-ADV-002). Geraadpleegd van <https://assets.vlor.be/www.vlor.be/import/ar-ar-adv-002.pdf>
- VLOR. (2011b). *'t Is goe, juf, die spreekt mijn taal!* (Wetenschappelijk rapport over talensensibilisering in de Vlaamse onderwijscontext). Geraadpleegd van http://old.steunpuntdiversiteitenleren.be/sites/default/files/Rapport_Wegwijzer_Talensensibilisering_DEF20111107_0.pdf
- VLOR. (2016). Advies over meertaligheid als realiteit op school. Geraadpleegd van <https://assets.vlor.be/www.vlor.be/import/ar-ar-adv-1617-008.pdf>
- VLOR. (2018a). Beter Frans in het basisonderwijs (1819 – ADV-15299). Geraadpleegd van https://assets.vlor.be/www.vlor.be/advice_final_attachments/1819%20-%20ADV%20-%2015299_2.pdf
- VLOR. (2018b, 18 april). Toelichting – Vreemde talen in het basisonderwijs. Geraadpleegd op 23 maart 2020, van <https://www.vlor.be/activiteiten/verslagen/toelichting-vreemde-talen-het-basisonderwijs>
- VLOR. (2018c, 10 oktober). Sterker Frans in het basisonderwijs. Geraadpleegd op 26 januari 2020, van <https://www.vlor.be/adviezen/sterker-frans-het-basisonderwijs>
- Voogel, M. (2019 april). Sterker burgerschapsonderwijs biedt kansen voor moderne vreemde talen: Andere woorden doen anders denken | Voogel | Levende Talen Magazine. Levende Talen Magazine, 106/2. Geraadpleegd van <http://www.lt-tijdschriften.nl>
- Vrije Ruimte SONO. (z.d.). Vroege Start? Een analyse van interventies en maatregelen voor effectief vreemdetalenonderwijs. (SONO/2018.VrijeRuimteOD1/1). Geraadpleegd van <http://steunpuntsono.be/portfolio/vroege-start-een-analyse-van-interventies-en-maatregelen-voor-effectief-vreemdetalenonderwijs/>
- Vrije Ruimte SONO. (2019a). AANBEVELINGEN ROND VREEMDETALENONDERWIJS O.b.v. het onderzoeksrapport 'VROEGE START? Een analyse van interventies en maatregelen voor effectief vreemdetalenonderwijs' (SONO/2018.VrijeRuimteOD1/1 _ 12074). Steunpunt onderwijsonderzoek. Geraadpleegd van <http://steunpuntsono.be/portfolio/vroege-start-een-analyse-van-interventies-en-maatregelen-voor-effectief-vreemdetalenonderwijs/>

Wat is meertaligheid. (z.d.). Geraadpleegd op 3 maart 2010, van <http://meertaligheid.be/jouw-vragen-beantwoord/#/watismeertaligheid>

Bijlage

Bijlage 1: blanco enquête: vroeg vreemdetalenonderwijs.



Sectie 1 van 5

Vroeg vreemdetalenonderwijs in de basisschool.

Deze enquête is onderdeel van een onderzoek (Bachelorproef) naar vroeg vreemdetalenonderwijs (VVTO) uitgevoerd door Linn Eynatten, derdejaars student Educatieve Bachelor lager onderwijs, AP-hogeschool te Antwerpen.

De vraag of er vroeg(er) aan vreemdetalenonderwijs moet worden begonnen is voorlopig nog niet beantwoord. Over één ding zijn de meesten (na onderzoek) het al wel eens; een vroege start alleen maakt het verschil niet. Er zijn een aantal randvoorwaarden waaraan moet worden voldaan om van een vroege start een succes te maken.

In deze enquête worden u vragen gesteld over de manier waarop er binnen uw school aan vreemdetalenonderwijs (VTO) wordt gewerkt en de manier waarop vreemde talen een rol spelen in uw lessen. Met de term vreemde talen bedoel ik de (klassieke) talen die worden onderwezen anders dan de voertaal in de school zoals Frans, Engels, Duits...

Zou u mij willen helpen door deze enquête in te vullen? Het gaat om een twintigtal vragen en zou niet veel tijd in beslag mogen nemen.

Gelieve elke vraag of stelling goed te lezen en te beantwoorden met de daadwerkelijke situatie in gedachten en NIET met de situatie zoals u graag zou willen dat die is (tenzij gevraagd).

Ik zal uw antwoorden vertrouwelijk en anoniem verwerken.

Achtergrondinformatie



De volgende vragen hebben betrekking op uw persoonskenmerken. Deze worden gebruikt als achtergrondinformatie.

Sinds hoeveel jaren bent u werkzaam in het basisonderwijs? *

Ik werk al ... jaar in het onderwijs.

Korte antwoordtekst

Waar bent u werkzaam? *

Naam school, postcode gemeente

Korte antwoordtekst

Tot welke onderwijskoepel behoort de school? *

- Provinciaal Onderwijs Vlaanderen (POV)
- Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap (GO!)
- Onderwijsvereniging van Steden en Gemeenten (OVSG)
- Katholiek Onderwijs Vlaanderen (KOV)
- Anders...

Welke functie(s) bekleedt u binnen het basisonderwijs? *

- leerkracht kleuteronderwijs
- leerkracht lager onderwijs
- directeur
- Anders...

In welke klas geeft u les? *

- Instapklas
- Eerste kleuterklas
- Tweede kleuterklas
- Derde kleuterklas
- Eerste leerjaar
- Tweede leerjaar
- Derde leerjaar
- Vierde leerjaar
- Vijfde leerjaar
- Zesde leerjaar
- niet van toepassing (andere functie)

Vreemdetalenonderwijs in de school



De volgende vragen hebben betrekking op het aanbod van vreemdetalenonderwijs (VTO) binnen de school waar u werkzaam bent. Indien er geen taalinitiatielessen worden aangeboden in uw school kan u enkele vragen betreffende taalinitiatielessen overslaan.

De school heeft een duidelijk taalbeleid wat vreemdetalenonderwijs betreft.

- ja
- nee
- geen idee

Vanaf welk leerjaar biedt uw school formeel vreemdetalenonderwijs aan?

Bij formeel talenonderwijs is het de bedoeling om op een systematische manier aan taalverwerving te doen (via het aanbrengen van woordenschat en functionele grammatica) om mondeling en schriftelijk te kunnen communiceren.

- Instapklas
- Eerste kleuterklas
- Tweede kleuterklas
- Derde kleuterklas
- Eerste leerjaar
- Tweede leerjaar
- Derde leerjaar
- Vierde leerjaar
- Vijfde leerjaar
- Zesde leerjaar

Welke (klassieke) talen worden er in de basisschool waar u werkzaam bent aangeboden?

- Frans
- Engels
- Duits
- Anders...

Met welke methode/handleiding werkt de school?

vak(ken), naam methode(s), uitgever

Tekst lang antwoord

De instructietaal die wordt gehanteerd tijdens deze lessen (VTO) is...

- Nederlands
- Frans
- Engels
- Duits
- Anders...

De school moedigt het (dagelijks) gebruik van vreemde talen in de klas aan.

- ja
- nee
- Anders...

De leerlingen krijgen in de school taalinitiatielessen aangeboden die hen laten kennismaken met een vreemde taal.

Taalinitiatie is erop gericht om jongere kinderen in te wijden in één specifieke vreemde taal die later formeel wordt aangeleerd.

- ja
- nee
- geen idee

Vanaf welk leerjaar biedt uw school deze taalinitiatielessen aan?

- Instapklas
- Eerste kleuterklas
- Tweede kleuterklas
- Derde kleuterklas
- Eerste leerjaar
- Tweede leerjaar
- Derde leerjaar
- Vierde leerjaar
- Vijfde leerjaar
- Zesde leerjaar

Welke (vreemde) taal wordt aangeboden bij de taalinitiatielessen?

Korte antwoordtekst

.....

Wordt er met een handleiding/methode gewerkt bij de taalinitiatielessen? Zo ja welke?

Tekst lang antwoord

.....

De instructietaal die wordt gehanteerd tijdens de taalinitiatielessen is...

- Nederlands
- Frans
- Engels
- Duits
- Anders...

Deze taalinitiatielessen worden op regelmatige basis gegeven.

Met regelmatig bedoelen we dat deze lesjes niet sporadisch worden gegeven, maar eerder wekelijks of tweewekelijks.

- ja
- nee
- geen idee
- Anders...

Vreemdetalenonderwijs in de klas.



Deze vragen hebben betrekking op hoe u in de klas omgaat met vreemde talen. Gelieve het (enige) antwoord te kiezen dat het dichtst aansluit bij uw persoonlijke mening (ook al werkt u in uw klas niet rond/met vreemde talen). Vragen die op u(w klas) niet van toepassing zijn, kan u open laten.

Ik vind het belangrijk dat een vreemde taal op een jonge leeftijd wordt aangeboden in de school.

- ja
- nee

Ik werk graag rond/met vreemde talen in mijn klas.

- ja
- nee

Op welke manier werkt u aan/met vreemde talen in de klas?

Werkt u hier dagelijks aan? Werkt u enkel tijdens de lesuren VTO met vreemde talen of ook daarbuiten? Indien u dit nooit doet, gelieve dit hier ook aan te geven.

Tekst lang antwoord

.....

Ik bouw binnen mijn lessen VTO verder op wat de leerlingen in voorgaande jaren hebben geleerd.

Dit kan gaan om lessen taalinitiatie in de kleuterschool tot formeel taalonderwijs in het vijfde leerjaar.

- ja
- nee

Ik bepaal die (voor)kennis van mijn leerlingen op de volgende manier(en):

Tekst lang antwoord

.....

Op welke manier gaat u om met de verschillen in (voor)kennis bij de leerlingen?

Welke werkvormen gebruikt u? Welke differentiatiemethode(s) gebruikt u? Welke hulpmiddelen zet u in?

Tekst lang antwoord

.....

Ik ervaar een duidelijk verschil in (begin)niveau bij leerlingen die wel of geen taalinitiatielessen hebben genoten.

- ja
- nee

Op welke manier merkt u dit verschil?

Tekst lang antwoord

.....

Ik werk nauw samen met de andere leerkrachten wat vreemdetalenonderwijs betreft.

- Ja
- Nee

Op welke manier verloopt die samenwerking?

Pleegt u vaak overleg met uw collega's? Teamteaching?

Tekst lang antwoord

.....

Bedankt.



Dit is het einde van de vragenlijst. Mochten er zaken zijn die u toch nog even onder de aandacht wil brengen en die in de bovenstaande vragen niet of onvoldoende aan bod zijn gekomen, dan kunt u deze hieronder nog even kwijt.

Dit wil ik nog even kwijt wat VTO betreft.

Misschien wil je nog iets toelichten?

Tekst lang antwoord

Heel hartelijk bedankt voor uw tijd en moeite!

Al de gegevens uit deze bevraging worden anoniem verwerkt en enkel gebruikt als basis om conclusies te kunnen vormen in mijn Bachelorproef.

Bijlage 2: begeleidende email versturen enquête

Dit is een voorbeeld van een verzonden email nadat ik tot de vaststelling kwam dat er weinig respons zou worden gegeven.

Zou u deze enquête rond vreemdetalenonderwijs opgesteld in functie van mijn bachelorproef willen doorsturen naar uw leerkrachten?

Eynatten Linn [student] <linn.eynatten@student.ap.be>

Wo 10-2-2021 20:11

Aan:

1 bijlagen (316 kB)

Affiche - vroeg vreemdetalenonderwijs in de basisschool.pdf;

Beste,

ik wil me graag even voorstellen; mijn naam is Linn Eynatten. Ik ben een derdejaarsstudente aan de AP-hogeschool te Antwerpen. Ik doe dit jaar onderzoek naar het vreemdetalenonderwijs in de Vlaamse scholen in functie van mijn bachelor proef.

Graag had ik persoonlijk met de leerkrachten komen praten, maar heel de situatie rond Covid-19 laat dit natuurlijk dit jaar niet toe. Als alternatief heb ik een korte enquête opgesteld. Ik ben me bewust van de hoeveelheid aanvragen die u nu krijgt. De mogelijkheden van de studenten zijn momenteel zeer beperkt om informatie te verzamelen voor de bachelorproeven. U zou me enorm helpen indien u deze zou doorsturen naar uw collega's (leerkrachten, zorgteam...) om in te vullen.

Het beantwoorden van deze enquête neemt maar een paar minuten in beslag en de gegevens worden anoniem verwerkt.

In de bijlage vindt u de affiche met daarin een QR-code om in te scannen of een link naar de enquête, maar onderstaande link werkt natuurlijk ook.

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScAfXv9AI-oFC8p2Fz0K40XzuyevzV-cDMeU9DTP77Cg8FQ/viewform?usp=sf_link



Alvast hartelijk bedankt voor uw medewerking.

Met vriendelijke groet,

Linn

Linn Eynatten
3de jaars student - Educatieve bachelor lager onderwijs
AP Hogeschool Antwerpen
email: linn.eynatten@student.ap.be
Tel. 0477 743 347