

BUITENGEWOON MEERTALIG

*Een exploratief onderzoek naar
meertaligheid en klaspraktijken van
leraren in het buitengewoon
basisonderwijs.*

Evy Ho Tiu

Studentennummer: 20034273

Promotor: Prof. dr. Wendelien Vantieghem

Wordcount: 19.938

Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad master in Gender en Diversiteit

Academiejaar: 2024 – 2025

Deze masterproef is een examendocument dat niet werd gecorrigeerd voor eventueel vastgestelde fouten. In publicaties mag naar dit werk worden gerefereerd, mits schriftelijke toelating van de promotor(en) die met naam op de titelpagina is vermeld.

ABSTRACT

Deze masterproef onderzoekt de meertalige realiteit in het buitengewoon basisonderwijs type basisaanbod (BA) in Vlaanderen. Op basis van demografische data en vijftien interviews met leerkrachten in drie Gentse scholen wordt het profiel van meertalige leerlingen en hun begeleiding in kaart gebracht. De resultaten tonen dat deze leerlingen vaak op het kruispunt zitten van migratie, meertaligheid, disability en lage SES. Leerkrachten benaderen hen vanuit een holistische zorgreflex, maar houden weinig expliciet rekening met de verwevenheid van deze assen. Thuisstalen worden zelden ingezet als leerbron en meertaligheid wordt eerder als uitdaging dan als kapitaal gezien. Leraren handelen vanuit praktijkervaring en intuïtie, en beschikken over beperkte kennis over hoe ze meertaligheid doelgericht kunnen ondersteunen. Deze bevindingen sluiten aan bij het DisCrit-kader, dat aantoont hoe sociale uitsluitingsmechanismen zich kruisen. De studie onderstreept de nood aan verfijnde dataverzameling, visieontwikkeling en professionalisering om meertalige leerlingen in BuO structureel te erkennen en inclusiever te ondersteunen.

Kernwoorden: Meertaligheid, Buitengewoon onderwijs, DisCrit, Lerarenpercepties, Gelijke onderwijskansen



“Buitengewoon onderwijs, dat is wel eigenlijk een eilandje binnen het onderwijs” – Leen

“Die hebben al een heel traject afgelegd en zo’n enorme bagage”- Wendy

“Er wordt vaak gedacht: In BuO lossen ze het wel op, daar zit alle expertise” - Eline

DANKWOORD

Met dit dankwoord wil ik mijn waardering uitdrukken voor iedereen die mij heeft bijgestaan en geïnspireerd tijdens het schrijven van deze masterthesis. Allereerst gaat mijn oprechte dank uit naar de respondenten. In een tijd waarin het onderwijsveld onder grote druk staat en de uitdagingen zich opstapelen, hebben zij toch de tijd genomen om deel te nemen aan dit onderzoek. Hun bereidheid om hun ervaringen en inzichten te delen, verdient alle waardering. Het zijn precies die inzichten die deze masterproef haar waarde en betekenis geven. Zonder hun openheid en betrokkenheid was dit onderzoek niet mogelijk geweest.

Daarnaast ben ik diep dankbaar voor de begeleiding van mijn promotor, Wendelien Vantieghem. Haar vertrouwen, toegankelijkheid, toewijding en zorgvuldige feedback vormden een enorme steun in dit traject. Dankzij haar betrokkenheid en scherpe inzichten kon ik niet alleen deze masterproef tot een goed einde brengen, maar ook zelf groeien als onderzoeker én als professional.

Vervolgens wil ik alle leerlingen bedanken met wie ik in mijn vijftienjarige loopbaan in het buitengewoon basisonderwijs in contact ben gekomen. Het was een voorrecht om met hen samen te mogen leren en leven. Zij vormden een voortdurende bron van inspiratie, en daagden me telkens opnieuw uit om te groeien als leerkracht en als mens.

Tuur, mijn partner, jij was een rots in de branding. In een periode waarin ik werken, studeren en een gezin combineerde, bleef jij onvermoeibaar geloven in mij, ook op momenten dat ik het zelf even kwijt was. En alsof dat nog niet genoeg was, luisterde je keer op keer naar mijn nieuwste inzichten over gender en diversiteit. Je hebt ze moedig aangehoord, zelfs wanneer ze onze eigen verhoudingen subtiel (of minder subtiel) in perspectief plaatsten.

Morris en Billie-Rose, mijn twee prachtkinderen. Jullie waren de voorbije vier jaar mijn grootste motivatie en drijfveer. Ik ben me ten volle bewust van de offers die daarvoor zijn gemaakt. Dank jullie wel voor jullie geduld en nabijheid, ook wanneer mijn hoofd soms elders zat. Ik kijk er enorm naar uit om de komende jaren weer intenser samen te beleven met volle aandacht, ruimte en warmte.

Ook mijn familie en vrienden wil ik bedanken voor hun onmisbare bijdrage tijdens deze uitdagende studieperiode. Jullie luisterend oor, steun en relativiseringsvermogen waren van grote waarde. De fijne momenten samen boden niet alleen de nodige afleiding, maar gaven me ook de veerkracht om vol te houden.

INHOUDSOPGAVE

Abstract	3
Dankwoord	5
1. Inleiding	8
2. Literatuurstudie	9
2.1 Meertaligheid en diversiteit in het Vlaamse onderwijs	9
2.1.1 Het eentalig paradigma in Vlaanderen.....	10
2.2 Meertaligheid en disability in het buitengewoon onderwijs	11
2.2.1 Inclusie versus segregatie.....	11
2.2.2 Het medisch model en normatieve lichamen.....	14
2.2.3 Een DisCrit-perspectief op meertalige leerlingen in het Buitengewoon onderwijs.....	15
2.3 Meertalige leerlingen in het Vlaamse onderwijs	16
2.3.1 Meertaligheid, SES en structurele ongelijkheid.....	16
2.3.2 Meertalige leerlingen in het buitengewoon onderwijs.....	17
2.4 Leraren en hun klaspraktijken in het buitengewoon onderwijs	18
2.4.1 Perceptie van meertaligheid door leraren.....	18
2.4.2 Invloed van beleidskaders en schoolcontext.....	19
2.4.3 Persoonlijke ervaringen en sociolinguïstisch bewustzijn.....	20
2.4.4 Onderwijspraktijken en strategieën.....	20
2.5 Conclusie	23
3. Methodologie	24
3.1 Onderzoeksmethoden	24
3.2 Steekproef en respondenten	25
3.2.1 Steekproefstrategie.....	25
3.2.2 Overzicht deelnemende scholen en respondenten.....	26
3.3 Ethische overwegingen	27
3.3.1 Positionaliteit.....	27
3.3.2 Ten aanzien van respondenten: rekrutering, geïnformeerde toestemming en anonimiteit.....	27
3.3.3 Data management.....	28
3.4 Instrumenten	28
3.5 Analyse	28
4. Resultaten	29
4.1 Analyse van de secundaire data	29
4.1.1 Leerlingenkenmerken in het buitengewoon lager onderwijs.....	29
4.1.2 Databeperkingen en inconsistenties.....	31

4.1.3	Type basisaanbod	31
4.2	Kwalitatieve aanvullingen op het leerlingenprofiel	32
4.3	Percepties over meertaligheid en meertalige leerlingen.....	33
4.3.1	Kenmerken en uitdagingen bij meertalige leerlingen.....	33
4.3.2	Beeldvorming van meertalige leerlingen in het buitengewoon onderwijs	34
4.4	Strategieën en praktijken	35
5.	<i>Discussie</i>.....	37
5.1	Meertaligheid in het buitengewoon onderwijs: een onderbelicht profiel	37
5.2	Beeldvorming: tussen zorgreflex en potentieel denken.....	39
5.3	Praktijken: navigeren tussen intuïtie en structureel houvast.....	41
5.4	Beperkingen en aanbevelingen.....	43
6.	<i>Conclusie</i>	44
7.	<i>Epiloog</i>	45
8.	<i>Literatuurlijst</i>.....	48
9.	<i>Bijlagen</i>.....	55
9.1	Bijlage 1: Informed consent.....	55
9.2	Bijlage 2: Interviewleidraad.....	55
9.3	Bijlage 3: Mindmap Thematische analyse	55
9.4	Bijlage 4: Verklaring op eer (Ministerie van Onderwijs en Vorming)	55
9.5	Bijlage 5: Generatieve AI-gebruik	55

1. INLEIDING

De samenleving is de voorbije decennia ingrijpend veranderd onder invloed van globalisering, migratie en internationale mobiliteit. Deze evoluties hebben geleid tot toenemende diversiteit, zowel in grootsteden als landelijke gemeenten (Trojan & Auger, 2022). Ook in het onderwijs wordt deze realiteit steeds meer zichtbaar. Leerlingen brengen uiteenlopende thuistalen, culturele referentiekaders en schoolervaringen met zich mee. Meertaligheid is daarbij voor een groeiend aantal leerlingen geen uitzondering meer, maar een gegeven (Agirdag, 2010; Van Der Wildt et al., 2017). In sommige stedelijke gebieden spreekt meer dan 60% van de leerlingen thuis een andere taal dan het Nederlands (Van Raemdonck et al., 2023).

Tegelijkertijd blijft het Vlaamse onderwijsbeleid sterk verankerd in een eentalig paradigma, waarin het Nederlands geldt als vanzelfsprekende norm en enige instructietaal (Pulinx et al., 2014; Van Der Wildt et al., 2017). Binnen dit paradigma worden thuistalen zelden als pedagogisch kapitaal erkend en meestal slechts beperkt toegelaten in informele contexten. Deze visie is zichtbaar in schoolbeleid én klaspraktijken, waar het Nederlands de maatstaf vormt voor participatie en succes (Van Raemdonck et al., 2023). Dat staat in contrast met wetenschappelijke literatuur die pleit voor een inclusief taalbeleid waarin thuistalen erkend worden als hefboom voor leren en verbondenheid (Vanbuel & Van Den Branden, 2022). Een inclusieve benadering van meertaligheid wordt gelinkt aan cognitieve voordelen, zoals metalinguïstisch bewustzijn en taaltransfer (Adesope et al., 2010), en aan een verhoogd gevoel van welbevinden en identiteitsontwikkeling (Agirdag & De Leersnyder, 2024).

Deze spanning tussen enerzijds het dominante eentalige onderwijsbeleid en anderzijds de meertalige klasrealiteit en wetenschappelijke inzichten, beïnvloedt het handelen van leerkrachten. In een context waar meertaligheid steeds meer de norm wordt, voelen leraren zich verantwoordelijk voor het ondersteunen van de leerprestaties van hun leerlingen, terwijl ze moeten balanceren tussen beleidsverwachtingen en de diverse realiteit in hun klaslokalen. Dit spanningsveld legt een grote druk op hen en dwingt hen dagelijks complexe keuzes te maken (Pulinx et al., 2014; Jaspers, 2020; Jaspers & Rosiers, 2019; Van Raemdonck et al., 2023). Van Raemdonck en collega's (2023) benadrukken het belang van onderzoek dat deze spanningen in kaart brengt.

In het buitengewoon onderwijs (BuO) wordt deze spanning nog complexer. Leerkrachten balanceren er niet alleen tussen beleidslogica en klasdiversiteit, maar moeten ook inspelen op specifieke onderwijsbehoeften (Cuba & Tefera, 2024). In Vlaanderen is het aantal leerlingen in BuO blijven stijgen, met een opvallend hoog aandeel leerlingen uit sociaal kwetsbare gezinnen, meer dan 50%, tegenover 33% in het gewoon onderwijs (Rekenhof, 2024). Indicatoren zoals het opleidingsniveau van de moeder en de thuistaal – al dan niet Nederlands – geven slechts gedeeltelijk zicht op deze diversiteit. Ze worden verzameld door het Agentschap voor Onderwijsdiensten (AGODI), dat instaat voor de administratieve verwerking van leerlingengegevens en het toekennen van onderwijsfinanciering. Toch blijven deze indicatoren beperkt en blijft het profiel van meertalige leerlingen in BuO fragmentarisch (Charlier et al., 2018; Rekenhof, 2024).

Ook internationaal wordt gewezen op een gelijkaardig probleem. In de VS tonen Cuba en Tefera (2024) aan dat meertalige leerlingen disproportioneel aanwezig zijn in het buitengewoon onderwijs, vaak in combinatie met sociaaleconomische kwetsbaarheid. Een structureel gebrek aan verfijnde data maakt het moeilijk om de verwevenheid van taal, afkomst, SES en beperking zichtbaar te maken (Artiles, 2013). Charlier et al. (2018) pleiten daarom voor fijnmazige data die sociale uitsluitingsmechanismen kunnen blootleggen.

Eerder onderzoek in Vlaanderen, zoals het OBPWO-project *Meertaligheid als realiteit op school (MARS)* (Van Avermaet et al., 2014) en de studie van Van Raemdonck en collega's (2023), bracht in kaart hoe scholen in het gewoon onderwijs omgaan met taaldiversiteit. Over het buitengewoon onderwijs

bestaan echter nauwelijks gegevens. Daardoor blijft onduidelijk hoe meertaligheid zich daar manifesteert, en hoe leerkrachten hun klaspraktijk daaraan aanpassen.

Tegelijk wijzen recente studies op het belang van een intersectioneel perspectief. Meertalige leerlingen in het buitengewoon onderwijs bevinden zich vaak op het kruispunt van beperking, migratieachtergrond, racialisering en lage sociaaleconomische status, een combinatie die bepalend is voor hoe zij geïnterviewd en benaderd worden (Annamma et al., 2012; Artiles, 2013; Cuba & Tefera, 2024).

Om die lacune te onderzoeken, werd in deze thesis kwalitatief onderzoek verricht in drie scholen voor buitengewoon basisonderwijs type basisaanbod. In totaal werden vijftien respondenten geïnterviewd. Aanvullend werden secundaire gegevens geanalyseerd. Drie vragen stonden centraal: wie is de meertalige leerling binnen type BA, hoe wordt deze leerling gepercipieerd door leerkrachten, en hoe stemmen zij hun klaspraktijk af op de meertalige realiteit?

Deze studie beoogt bij te dragen aan een domein dat tot nog toe onderbelicht bleef in Vlaanderen. Door in te zoomen op zowel het profiel van de leerling als de percepties en strategieën van leraren, maakt deze thesis mechanismen zichtbaar die meertalige leerlingen positioneren binnen het buitengewoon onderwijs. De bevindingen bieden handvatten voor leraren, opleiders en beleidsmakers die streven naar een inclusieve onderwijspraktijk waarin meertaligheid niet wordt genegeerd, maar erkend en benut.

2. LITERATUURSTUDIE

2.1 Meertaligheid en diversiteit in het Vlaamse onderwijs

De diversiteit binnen het onderwijs neemt toe en is steeds duidelijker voelbaar op de klasvloer (Dursun et al., 2023; Rosiers et al., 2017; Troyan & Auger, 2022). Scholen worden geconfronteerd met een leerlingenpopulatie die niet alleen verschilt in migratie- en sociaaleconomische achtergrond, maar ook in talige en culturele kenmerken. Meertaligheid wordt steeds vaker de norm in onderwijscontexten, wat zowel nieuwe kansen als uitdagingen met zich meebrengt (Dursun et al., 2023; Pulinx et al., 2017; Van Der Wildt et al., 2017). Leerkrachten worden uitgedaagd om hun onderwijspraktijken af te stemmen op deze diverse leerlingengroepen en strategieën te ontwikkelen die taaldiversiteit erkennen en ondersteunen (Rosiers et al., 2017).

In dit kader wordt het concept superdiversiteit gebruikt om de toenemende en complexe variatie binnen populaties te beschrijven (Troyan & Auger, 2022). Superdiversiteit verwijst niet enkel naar de aanwezigheid van verschillende migratieachtergronden, maar ook naar de diversiteit binnen migrantengroepen zelf, met uiteenlopende talen, verblijfsstatussen en sociaaleconomische posities. Het helpt om traditionele indelingen zoals 'eentalig' versus 'meertalig' of 'autochtoon' versus 'allochtoon' te bevragen, en maakt de fluiditeit van hedendaagse klascontexten zichtbaar (Blommaert, 2015; Vertovec, 2024).

Dirk Geldof (2019) beschrijft superdiversiteit als een structurele maatschappelijke realiteit die echter niet altijd doorklinkt in beleid en praktijk. Strikte regels en maatregelen blijven de dominante taal en cultuur als norm hanteren, waardoor alternatieve talen en identiteiten weinig ruimte krijgen (Konings et al., 2023). In Vlaanderen blijft het onderwijsbeleid grotendeels gestoeld op een eentalige norm, waarbij het Nederlands als enige onderwijstaal wordt beschouwd. Het volgende onderdeel bespreekt hoe deze eentalige ideologie zich historisch heeft ontwikkeld en welke spanningen ze veroorzaakt in het onderwijs.

2.1.1 *Het eentalig paradigma in Vlaanderen*

Binnen de Europese Unie wordt meertaligheid steeds vaker ingezet om economische kansen te vergroten en sociale integratie te bevorderen. De Europese Commissie benadrukt de rol van meertaligheid als instrument om officiële landstalen te leren en de mobiliteit van werknemers te bevorderen (De Wilde et al., 2016). In verschillende lidstaten worden taalvereisten steeds strenger, waarbij de beheersing van de officiële taal vaak een voorwaarde is voor burgerschap of toegang tot sociale rechten (Pulinx et al., 2014). Dit beleid versterkt de eentalige taalideologieën die ook in Vlaanderen historisch geworteld zijn.

Taal heeft in Vlaanderen altijd een centrale rol gespeeld in sociale en politieke identiteitsvorming (Dursun et al., 2023). Sinds de Belgische onafhankelijkheid in 1830 en de dominantie van het Frans als bestuurstaal, hebben Vlamingen decennialang gestreden voor de erkenning van het Nederlands in het beleid en onderwijs (Van Der Wildt et al., 2017). Na de Tweede Wereldoorlog werd het Nederlands de officiële taal in Vlaanderen, en sindsdien vormt het de kern van het Vlaamse taalbeleid.

Deze focus op eentaligheid is niet enkel een sociaal en politiek gegeven, maar is ook sterk verbonden met processen van identiteitsvorming (Pulinx et al., 2014). Natiestaten streven immers naar een sterke, homogene identiteit. Om deze sterke identiteit te bewerkstelligen is ook een culturele homogeniteit van belang. In Vlaanderen is het beheersen van het Standaardnederlands de norm en wordt het gezien als een noodzakelijke voorwaarde voor maatschappelijke participatie en schoolsucces (Agirdag, 2010; Dursun et al., 2023).

Hoewel in sommige Vlaamse steden meer dan drie op de vijf leerlingen een andere thuistaal hebben dan het Nederlands (Van Raemdonck et al., 2023), blijft het onderwijsbeleid sterk gericht op taalassimilatie. Van leerlingen wordt verwacht dat zij zich aanpassen aan de dominante onderwijstaal, terwijl hun thuistalen vaak als problematisch worden beschouwd (Pulinx, Agirdag et al., 2014). Deze eentalige benadering vertaalt zich op schoolniveau in structuren zoals taalbaden en taalremediëring, waarbij andere talen bewust worden ontmoedigd (Van Der Wildt et al., 2017).

Tegelijk wijzen diverse studies op de voordelen van meertaligheid, zowel op cognitief vlak als op het vlak van welbevinden en interculturele competenties (Adesope et al., 2010; Agirdag & De Leersnyder, 2024). Toch blijven deze inzichten moeilijk doordringen in de praktijk, waar beleidskaders en onderwijsstructuren gestoeld blijven op eentalige taalideologieën (Hagenaars et al., 2024).

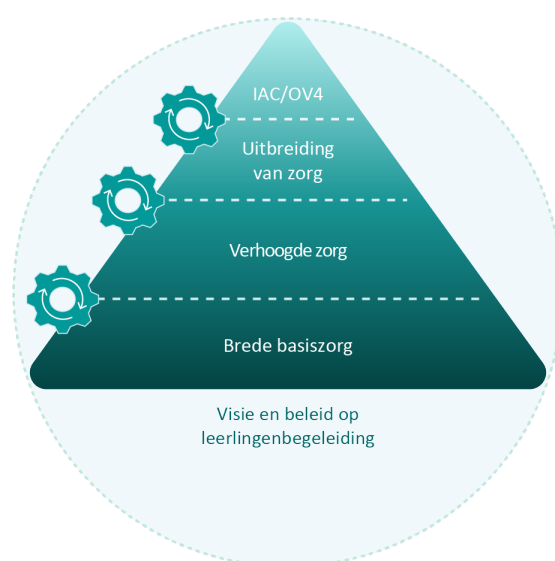
Taalbeleid is bovendien geen neutraal instrument, maar ingebed in machtsrelaties (Pulinx, Agirdag et al., 2014). Talen worden ongelijk gewaardeerd: dominante Europese talen zoals Frans of Engels worden gezien als prestigieus en nuttig, terwijl minderheidstalen vaak als minderwaardig of problematisch worden beschouwd (Blommaert, 2015). Dit bevestigt dat taal niet louter een communicatiemiddel is, maar ook een machtsinstrument dat sociale ongelijkheid kan bestendigen, een inzicht dat reeds werd benadrukt in het werk van Bourdieu (1977). Hierdoor blijft het eentalige paradigma in Vlaanderen stevig verankerd in beleid en onderwijs, ondanks de groeiende meertalige realiteit. Dit resulteert in een deficitbenadering van sprekers van een minderheidstaal: hun volledige talige repertoire wordt niet erkend als een meerwaarde, maar enkel beoordeeld op basis van hun beheersing van het Standaardnederlands. Ze worden bijgevolg niet als taalvaardige individuen gezien, maar als 'gebrekkige' sprekers binnen een systeem dat enkel de dominante taal als waardevol beschouwt (Agirdag, 2010; Dursun et al., 2023; Pulinx, Agirdag & Van Avermaet, 2014).

Deze machtsstructuren beïnvloeden ook hoe leerlingen worden waargenomen en beoordeeld. Leerlingen die het Standaardnederlands beheersen, worden sneller gezien als taalvaardig en capabel. Wie daarvan afwijkt, wordt benaderd als iemand die moet worden bijgestuurd om te kunnen participeren. Gloria Wekker (2016) beschrijft hoe witheid functioneert als een onzichtbare norm die zichzelf presenteert als vanzelfsprekend en universeel. Agirdag (2020) toont hoe deze logica ook het onderwijs doordringt: scholen beoordelen leerlingen vaak vanuit een dominant wit en eentalig referentiekader. Meertalige leerlingen worden daarin niet erkend als volwaardig taalgebruiker, maar als 'gebrekkig' of 'achtergesteld', wat leidt tot structurele uitsluiting.

2.2 Meertaligheid en disability in het buitengewoon onderwijs

2.2.1 Inclusie versus segregatie

Het Vlaamse onderwijssysteem is onderverdeeld in het gewoon onderwijs en het buitengewoon onderwijs (BuO). Het gewoon onderwijs omvat zowel basis- als secundair onderwijs en beoogt inclusief te zijn, wat betekent dat leerlingen met diverse vaardigheden en onderwijsbehoeften samen leren in dezelfde klasomgeving. Inclusief onderwijs wordt ondersteund door een zorgbeleid op schoolniveau, gebaseerd op een zorgcontinuüm dat brede basiszorg, verhoogde zorg, uitbreiding van zorg en eventueel een *individueel aangepast curriculum* omvat (Codex Secundair Onderwijs, 2011; Decreet Basisonderwijs, 1997). Een individueel aangepast curriculum (IAC) is bedoeld voor leerlingen die het gemeenschappelijk curriculum niet kunnen volgen, zelfs niet met redelijke aanpassingen. In samenspraak met de klassenraad, ouders en het Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB) worden de leerdoelen afgestemd op de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van de leerling (Decreet Leerlingenbegeleiding, 2018). BuO situeert zich binnen het hoogste segment van het zorgcontinuüm met een IAC als leertraject.



Figuur 1 Het Zorgcontinuüm
Bron: Prodia (2023)

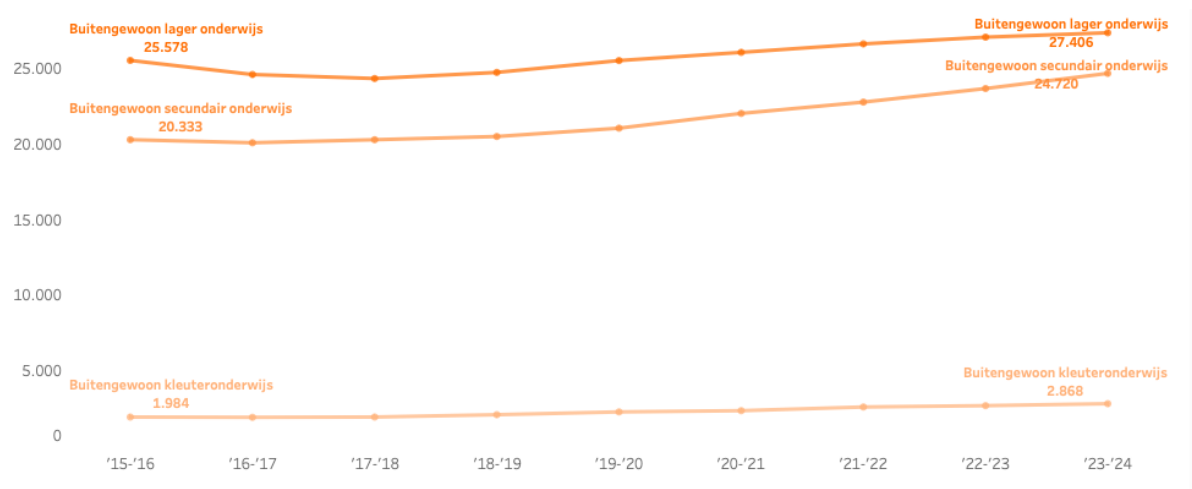
Met de invoering van het M-decreet in 2014 verplichtte de Vlaamse overheid scholen om vanaf het schooljaar 2015-2016 redelijke aanpassingen te voorzien voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Deze maatregelen – zoals remediërende, differentiërende, compenserende en dispenserende aanpassingen – moesten ervoor zorgen dat leerlingen met een gemotiveerd verslag of een IAC in het gewoon onderwijs konden blijven. Indien deze aanpassingen disproportioneel of onvoldoende werden geacht, kon een leerling alsnog doorverwezen worden naar BuO. In 2023 trad het Leersteundecreet in werking, waarmee leersteuncentra werden opgericht om de ondersteuning binnen het zorgcontinuüm te versterken en verdere stappen richting inclusief onderwijs te zetten (Rekenhof, 2024).

Het recht op onderwijs, inclusief onderwijs, is vastgelegd in diverse internationale mensenrechtenverdragen die België heeft geratificeerd (Unia, 2018). Het Verdrag van Salamanca (1994) stelt dat elk kind recht heeft op onderwijs binnen een inclusief systeem dat rekening houdt met de brede diversiteit aan eigenschappen en noden. Dit verdrag benadrukt dat onderwijssystemen en programma's zo ingericht moeten worden dat ze deze diversiteit ondersteunen en omarmen. Ondanks deze principes schetsen veel studies (Omgevingsanalyse van het Beleidsdomein Onderwijs en Vorming,

2023; Rekenhof, 2024; Unia, 2018) een somber beeld van de mate waarin integratie in het reguliere onderwijs in Vlaanderen wordt gerealiseerd.

Hoewel er wordt gestreefd naar meer inclusie, is het aantal leerlingen in BuO in Vlaanderen blijven toenemen, zoals geïllustreerd in Figuur 2. Initieel leidde het M-decreet tot een lichte daling van het aantal leerlingen in BuO, maar vanaf 2017-2018 begon dat cijfer opnieuw te stijgen. Dit wijst erop dat de scheiding tussen gewoon en buitengewoon onderwijs in stand wordt gehouden en zelfs wordt versterkt. Leerlingen met een disability volgen onderwijs in een apart systeem dat weinig raakvlakken heeft met het reguliere onderwijs. Op deze manier wordt de segregatie in het Vlaamse onderwijs bestendig. Vlaanderen wordt internationaal beschouwd als een onderwijssysteem waar segregatie structureel aanwezig is (Van Mieghem et al., 2018).

Figuur 2- Evolutie leerlingen in het buitengewoon onderwijs opgesplitst naar onderwijsniveau



Bron: Vlaams ministerie van onderwijs en vorming, 2025

Om deze structurele segregatie beter te begrijpen, is het nodig om stil te staan bij de manier waarop BuO georganiseerd is. De indeling in types op basis van onderwijsbehoeften, gekoppeld aan specifieke toelatingsvoorwaarden, bepaalt in sterke mate wie toegang krijgt tot welke ondersteuning.

Zowel het buitengewoon basisonderwijs als het secundair onderwijs zijn georganiseerd in types, afhankelijk van de onderwijsbehoeften van de leerling. Een overzicht hiervan is terug te vinden in Tabel 1.

Tabel 1- Overzicht van de types in het buitengewoon onderwijs

Type	Omschrijving	Toelatingsvoorwaarden	Opmerkingen
BA	Voor kinderen waarvoor aanpassingen in het gewoon onderwijs disproportioneel of onvoldoende zijn.	Verslag vereist, vastgesteld door CLB.	Geleidelijk ingevoerd sinds 2015, vervangt types 1 en 8.
2	Voor kinderen met een verstandelijke beperking	Verslag vereist, vastgesteld door CLB.	
3	Voor kinderen met een emotionele of gedragsstoornis zonder verstandelijke beperking.	Multidisciplinaire diagnose, psychiatrisch onderzoek vereist.	Voorlopig verslag mogelijk in dringende situaties; diagnose noodzakelijk voor verlenging.
4	Voor kinderen met motorische beperkingen	Medische diagnose vereist.	
5	Voor kinderen in een ziekenhuis, preventorium of residentiële setting.	Bewijs van medische, psychiatrische of residentiële noodzaak.	Kinderen blijven ingeschreven in hun oorspronkelijke school
6	Voor kinderen met een visuele beperking	Medische diagnose door oogarts vereist.	
7	Voor kinderen met een auditieve beperking of spraak- en taalstoornissen.	Diagnose door multidisciplinair team (incl. logopedist, audioloog, NKO-arts).	
9	Voor kinderen met autismespectrumstoornissen zonder verstandelijke beperking	Multidisciplinaire diagnose vereist.	Ingevoerd sinds 2015.

Bron: (Codex Secundair Onderwijs, 2011; Decreet Basisonderwijs, 1997)

Het BuO omvat zowel basis- als secundair onderwijs en is ingedeeld in types naargelang de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen. Het buitengewoon basisonderwijs (BuBaO), richt zich op kinderen van 2,5 tot 14 jaar, worden verschillende types onderscheiden op basis van de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Zo is er onder meer type 2 voor leerlingen met een verstandelijke beperking, type 3 voor leerlingen met emotionele of gedragsstoornissen, type 4 voor motorische beperkingen, type 7 voor gehoorproblemen of spraak- en taalstoornissen, type 9 voor autismespectrumstoornissen, en type basisaanbod voor leerlingen die onvoldoende geholpen kunnen worden in het gewoon onderwijs ondanks redelijke aanpassingen. Type basisaanbod omvat geen kleuteronderwijs (Decreet Basisonderwijs, 1997).

Het buitengewoon secundair onderwijs (BuSO) bouwt voort op deze structuur voor jongeren van 13 tot 21 jaar. Naast de typering op basis van specifieke onderwijsbehoeften, wordt het secundair onderwijs georganiseerd in vier opleidingsvormen (OV). Deze opleidingsvormen zijn afgestemd op uiteenlopende doelstellingen: van maatschappelijk functioneren en participatie in een ondersteunde omgeving (OV1 en OV2), over tewerkstelling in het gewone arbeidsmilieu (OV3), tot voorbereiding op vervolgonderwijs of tewerkstelling, met of zonder ondersteuning (OV4) (Codex Secundair Onderwijs, 2011).

In het volgende onderdeel wordt dieper ingegaan op hoe deze classificatieloga bijdraagt aan een medisch georiënteerde benadering van leerlingen en wat de implicaties daarvan zijn voor inclusie en participatie.

2.2.2 *Het medisch model en normatieve lichamen*

De toename van het aantal leerlingen in BuO houdt nauw verband met de beperkte capaciteit van het gewoon onderwijs om inclusief te functioneren. Uit het advies van de Commissie Inclusief Onderwijs (2024) blijkt dat scholen onvoldoende middelen en expertise ervaren om tegemoet te komen aan alle onderwijsnoden, waardoor leerlingen sneller worden doorverwezen naar BuO, ook wanneer redelijke aanpassingen in principe mogelijk zijn.

Tegelijk hangt toegang tot ondersteuning sterk samen met de aanwezigheid van een officieel label. Het huidige systeem werkt met labels als toegangspoort: pas wanneer een diagnose formeel is toegekend, komt een leerling in aanmerking voor individuele begeleiding, curriculumaanpassingen of extra ondersteuning. Hierdoor wordt niet het geheel van onderwijsbehoeften centraal gesteld, maar het al dan niet 'gelabeld' zijn (De Schauwer et al., 2019).

Hoewel het internationale beleid, zoals vastgelegd in het VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap, inzet op een inclusieve benadering van onderwijs, blijft de realiteit in Vlaanderen gekenmerkt door een sterke oriëntatie op het medische model (Unia, 2019; De Schauwer et al., 2019). Dit model beschouwt beperkingen primair als een individueel probleem dat gediagnosticeerd en behandeld moet worden, eerder dan als het resultaat van sociale of structurele barrières. In tegenstelling tot het sociale model van handicap, dat de omgeving en het systeem verantwoordelijk stelt voor uitsluiting, legt het medische model de nadruk op herstel en aanpassing van het individu (Oliver, 2013; Artiles, 2013). Deze logica blijft doorwerken in hoe leerlingen toegang krijgen tot ondersteuning. Voor veel types binnen BuO zijn medische of paramedische diagnoses vereist. Ook in de praktijk blijkt ondersteuning vaak pas mogelijk wanneer een formeel label wordt toegekend. Dit heeft belangrijke gevolgen voor hoe verschil en kwetsbaarheid worden begrepen. In plaats van in te zetten op een preventieve, contextgevoelige ondersteuning binnen het gewoon onderwijs, ontstaat een systeem waarbij leerlingen pas hulp krijgen wanneer ze als 'probleem' gedefinieerd zijn.

Het medische model is echter meer dan een organisatorisch principe — het is ook een culturele bril die mee bepaalt wie als normaal wordt gezien, en wie als afwijkend. Zoals Artiles (2013) stelt, produceert dit model beelden van het "beschadigde lichaam", dat moet worden bijgestuurd om te kunnen participeren. Villa (2010) benadrukt dat sociale normen bepalen welke lichamen als legitiem worden erkend in publieke ruimtes zoals de school. In onderwijscontexten wordt deze norm doorgaans ingevuld door het cognitief functionerende, Nederlandstalige en sociaal aangepast kind. Leerlingen die hiervan afwijken — bijvoorbeeld door een beperking, een ander taalgebruik of een andere gedragsstijl — lopen het risico niet als volwaardig erkend te worden.

Deze manier van kijken naar leerlingen sluit aan bij wat Bourdieu (1977) beschrijft als symbolisch geweld: sociale normen die zo vanzelfsprekend lijken, dat hun uitsluitende werking nauwelijks nog zichtbaar is. In het geval van BuO leidt dit tot een situatie waarin leerlingen niet alleen worden geclassificeerd op basis van medische labels, maar ook belichaamd als afwijkend ten opzichte van een impliciete norm. Zoals eerder besproken, raakt dit ook meertalige leerlingen, wier taalgebruik vaak niet als legitiem wordt beschouwd binnen de dominante eentalige logica.

In die zin is het medische model niet neutraal: het legitimeert classificatie, selectieve ondersteuning en segregatie, en beïnvloedt fundamenteel hoe verschil wordt benoemd en benaderd. In het volgende onderdeel wordt verkend hoe deze logica zich concreet manifesteert in de perceptie en positionering van meertalige leerlingen binnen het buitengewoon onderwijs, en hoe intersectionele benaderingen zoals Dis/ability Critical Race Studies (DisCrit) hierop een kritisch perspectief kunnen bieden.

2.2.3 Een DisCrit-perspectief op meertalige leerlingen in het Buitengewoon onderwijs

Hoewel het Vlaamse onderwijs inzet op gelijke onderwijskansen (GOK), blijkt die toegang in de praktijk ongelijk verdeeld. Vooral leerlingen met een migratieachtergrond en leerlingen met een disability lopen verhoogd risico op structurele uitsluiting. Beide groepen dragen een politiek geladen geschiedenis met zich mee, waarin tekorten vaak als legitimatie voor ongelijkheid worden ingezet. Ze botsen op structurele barrières zoals beperkte toegang tot ondersteuning, oververtegenwoordiging in onder gefinancierde scholen en nadelige langetermijngevolgen.

Beleidsmaatregelen die ongelijkheid willen verminderen, kunnen onbedoeld nieuwe vormen van uitsluiting creëren. Zo draagt het systeem van diagnoses en labels, bedoeld om ondersteuning te garanderen voor leerlingen met een disability, bij aan de oververtegenwoordiging van leerlingen met een migratieachtergrond in BuO. Talige of culturele verschillen worden soms geïnterpreteerd als tekenen van een stoornis, wat leidt tot snellere doorverwijzing (De Schauwer et al., 2019; Unia, 2018). Tegelijk ervaren leerlingen met een beperking uit sociaal kwetsbare gezinnen meer drempels in het diagnostische traject. Toegang tot ondersteuning wordt daardoor afhankelijk van het sociaal en cultureel kapitaal van ouders (De Schauwer et al., 2019).

Tegelijk kunnen maatregelen gericht op kansarmoede of migratieachtergrond ook blinde vlekken creëren voor leerlingen met een beperking. Het GOK-beleid hanteert indicatoren zoals onder andere thuistaal of opleidingsniveau van de moeder, waardoor leerlingen met een beperking minder zichtbaar zijn, tenzij zij ook aan deze criteria voldoen. Hierdoor lopen zij het risico op te weinig ondersteuning, ondanks hun structurele kwetsbaarheid (Nicaise et al., 2021; De Schauwer et al., 2019).

Deze complexe verwevenheid tussen migratieachtergrond en disability vormt het uitgangspunt van Dis/ability Critical Race Studies (DisCrit). Dit theoretisch kader stelt dat uitsluitingsmechanismen op basis van disability en migratieachtergrond geen losstaande fenomenen zijn, maar elkaar kruisen en versterken. DisCrit analyseert hoe normativiteit over taal, lichaam en gedrag wordt gebruikt om bepaalde leerlingen als 'afwijkend' te categoriseren, en hoe dit leidt tot systematische ondervertegenwoordiging, segregatie en ongelijke onderwijskansen (Artiles, 2013).

DisCrit vertrekt vanuit een intersectioneel perspectief, waarbij erkend wordt dat ongelijkheid niet voortkomt uit één enkele factor, maar uit de onderlinge verwevenheid van meerdere sociale assen, zoals migratieachtergrond, disability en sociaaleconomische status (SES). Dit sluit aan bij de bredere theorie van intersectionaliteit (Crenshaw, 1989), die stelt dat onderdrukking niet losstaand ervaren wordt, maar op elkaar inwerkt en unieke vormen van uitsluiting creëert. DisCrit past deze analyse specifiek toe op het onderwijs, door te laten zien hoe racisme en ableïsme niet afzonderlijk functioneren, maar elkaar versterken (Annamma et al., 2012).

DisCrit is opgebouwd rond zeven kernprincipes die richtinggevend kunnen zijn voor onderzoek en praktijk in het onderwijs (Annamma et al., 2012). Hieronder worden ze kort toegelicht, telkens met oog voor hun relevantie in deze context:

- 1) DisCrit onderzoekt hoe racisme en ableïsme op elkaar inwerken.
Het kader focust op hoe de krachten van racisme en ableïsme zich onderling afhankelijk en vaak op geneutraliseerde of onzichtbare manieren manifesteren, en zo dominante ideeën over 'normaliteit' in stand houden.
- 2) DisCrit erkent de gelaagdheid van identiteiten.
Het verwerpt eendimensionale opvattingen van identiteit, zoals enkel ras, disability, klasse, gender of seksualiteit, en benadrukt de verwevenheid van deze sociale posities.
- 3) DisCrit benadrukt dat ras en disability sociale constructies zijn.
Tegelijk erkent het de materiële en psychologische impact van het gelabeld worden als 'geracialiseerd' of 'gedisabled', wat mensen positioneert buiten de dominante westerse norm.

- 4) DisCrit geeft prioriteit aan gemarginaliseerde stemmen.
Het biedt ruimte aan perspectieven van groepen die historisch werden uitgesloten in onderzoek, beleid en onderwijs.
- 5) DisCrit integreert juridische en historische dimensies.
Het analyseert hoe ras en disability – afzonderlijk en in combinatie – zijn ingezet om bepaalde burgers structureel rechten te onttrekken.
- 6) DisCrit erkent witheid en bekwaamheid als vormen van eigendom.
Het stelt dat vooruitgang voor mensen met een disability grotendeels werd bereikt via belangenvermenging met de witte middenklasse, en dat 'bekwaamheid' wordt behandeld als een vorm van sociaal bezit.
- 7) DisCrit vereist engagement en verzet.
Het is niet louter een analytisch kader, maar roept op tot activisme en ondersteunt alle vormen van weerstand tegen raciale en disability-gerelateerde onderdrukking.

Gezien de focus van deze masterthesis op meertaligheid in het buitengewoon onderwijs, biedt DisCrit een passend analytisch kader om de positie van de meertalige leerling binnen dit onderwijslandschap te onderzoeken.

Hoewel deze zeven principes het fundament vormen van het DisCrit-kader, worden ze binnen dit onderzoek niet allemaal in gelijke mate toegepast. Het centrale doel van deze thesis is om in kaart te brengen wie de meertalige leerling in het buitengewoon basisonderwijs is, hoe leerkrachten hen percipiëren, en welke praktijken en strategieën zij hanteren om aan deze leerlingen les te geven. Vanuit deze focus wordt principe 4 niet rechtstreeks gerealiseerd, aangezien de dataverzameling zich richt op de ervaringen en perspectieven van leerkrachten, niet van de leerlingen zelf. Wel wordt via deze perspectieven geanalyseerd hoe meertalige leerlingen met een disability worden benoemd, begrepen en gepositioneerd binnen het onderwijs.

Principes 1, 2, 3 en 6 vormen het theoretische referentiekader voor de analyse. Ze helpen om meertaligheid en disability niet los van elkaar, maar in hun onderlinge verwevenheid te begrijpen als sociaal geconstrueerde categorieën met materiële gevolgen. Daarnaast wordt de manier waarop normatieve opvattingen over taal en bekwaamheid in het buitengewoon onderwijs doorwerken, kritisch onderzocht.

Ook principe 5 is relevant, aangezien dit onderzoek de context van het buitengewoon onderwijs in Vlaanderen beschouwt als historisch en beleidsmatig gevormd. De studie beoogt op die manier bij te dragen aan principe 7, door vanuit een kritische invalshoek praktijken zichtbaar te maken die kunnen bijdragen aan meer inclusie en rechtvaardigheid in het onderwijs.

2.3 Meertalige leerlingen in het Vlaamse onderwijs

2.3.1 Meertaligheid, SES en structurele ongelijkheid

In het Vlaamse onderwijsbeleid wordt thuistaal vaak ingezet als indicator in het kader van gelijke onderwijskansen en schoolfinanciering. Onderzoek toont echter aan dat dit criterium te simplistisch is om de complexiteit van meertaligheid te vatten (Van Avermaet et al., 2014; Blommaert, 2015). Veel leerlingen schakelen flexibel tussen het Nederlands en andere talen, afhankelijk van context, gesprekspartner of inhoudelijke taak.

Meertalige leerlingen vormen dan ook geen uniforme groep, maar beschikken over dynamische talige repertoires die beïnvloed worden door sociale, culturele en onderwijskundige factoren. Traditionele categorieën zoals 'eentalig' versus 'meertalig' schieten tekort om deze diversiteit te beschrijven. Meertaligheid is geen vast identiteitskenmerk, maar een contextuele praktijk die voortdurend in ontwikkeling is (Van Avermaet et al., 2014).

Uit internationale studies zoals PISA en TIMSS blijkt dat factoren zoals sociaaleconomische status (SES), thuistaal en migratieachtergrond sterk samenhangen met onderwijsprestaties. SES verwijst naar de maatschappelijke positie van een gezin, bepaald door factoren zoals inkomen, opleiding en beroepsstatus. Bijna een kwart van de kinderen met een migratieachtergrond wordt geboren in een kansarm gezin (Unia, 2018). Het Vlaamse PISA-rapport (2022) toont bijvoorbeeld aan dat leerlingen die thuis een andere taal spreken dan de instructietaal systematisch lagere schoolprestaties behalen, ongeacht hun migratiestatus. Leerlingen met een migratieachtergrond scoren gemiddeld 26 punten lager in wiskunde wanneer ze thuis geen Nederlands spreken, terwijl dit verschil bij autochtone leerlingen zelfs oploopt tot 51 punten (De Meyer et al., 2023). Wanneer gecontroleerd wordt voor zowel SES als thuistaal, verdwijnen de prestatieverschillen grotendeels. Dit suggereert dat ongelijkheid in onderwijskansen eerder voortkomt uit sociale en talige factoren dan uit migratieachtergrond op zich. Taal en SES werken hier dus als structureel verweven mechanismen van uitsluiting, eerder dan als op zichzelf staande verklaringen.

De invloed van sociaaleconomische status wordt nog duidelijker wanneer gekeken wordt naar de toeleiding naar het buitengewoon onderwijs. Verschillende studies tonen aan dat meertalige leerlingen uit lagere sociaaleconomische milieus een verhoogde kans hebben op doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs, zelfs wanneer hun onderwijsbehoeften niet significant verschillen van die van leeftijdsgenoten in het gewoon onderwijs (Franck & Nicaise, 2018; Groenez et al., 2009). Het aandeel kansarme leerlingen in het BuO bedraagt meer dan 50%, tegenover 33% in het gewoon onderwijs (Rekenhof, 2024). Toch weerspiegelt het huidige financieringsmodel deze realiteit slechts in beperkte mate. Voor de berekening van GOK-financiering binnen BuO worden slechts twee indicatoren gehanteerd: het opleidingsniveau van de moeder en het gebruik van een andere thuistaal dan het Nederlands. Bovendien geldt deze bijkomende financiering enkel voor scholen die type BA of type 3 aanbieden (Omzendbrief BaO/2005/10, 2005; Rekenhof, 2024). Het buitengewoon onderwijs hanteert dus een minder genuanceerde benadering, aangezien er slechts twee indicatoren gelden in plaats van vier, zoals in het gewoon onderwijs. Dit betekent dat scholen binnen andere types van BuO, ook als ze met sterk kwetsbare leerlingen werken, geen extra middelen krijgen om op contextfactoren in te spelen (Omzendbrief BaO/2005/10; Omzendbrief SO 75, 2024).

Deze dynamiek bevestigt dat factoren zoals SES, thuistaal en disability structureel op elkaar inwerken en samen de onderwijsloopbanen van leerlingen beïnvloeden (Franck & Nicaise, 2018; Groenez et al., 2009). Vanuit die verwevenheid is een intersectioneel analytisch kader nodig om deze processen van uitsluiting beter te begrijpen. Zoals eerder besproken, biedt DisCrit een lens om te analyseren hoe uitsluiting ontstaat op het kruispunt van disability, meertaligheid en sociaaleconomische kwetsbaarheid (Annamma et al., 2012). Dit kader helpt te begrijpen hoe leerlingen worden waargenomen, benoemd en gepositioneerd op basis van normen rond taal, gedrag en lichaam. Een leerling met een andere thuistaal, een disabilitylabel en een kwetsbare thuissituatie wordt vaak door een andere lens bekeken dan een leerling die slechts op één van deze assen afwijkt van de norm (Artiles, 2013). Hoewel sociaaleconomische status niet expliciet is opgenomen in de zeven oorspronkelijke principes, komt ze wel voor in de bredere uitwerking van het kader. In dit onderzoek wordt SES dan ook expliciet meegenomen als structurele factor die samen met racisme en ableïsme bijdraagt aan uitsluitingsprocessen. Daarmee bouwt deze benadering verder op de eerder besproken inzichten over talige hiërarchieën, sociale positie en normativiteit in het onderwijs.

Vanuit deze theoretische invalshoek wordt in het volgende onderdeel ingezoomd op type Basisaanbod — het onderwijstype waar de verwevenheid tussen meertaligheid, sociaaleconomische kwetsbaarheid en disability het scherpst zichtbaar wordt.

2.3.2 Meertalige leerlingen in het buitengewoon onderwijs

Binnen BuBaO volgt bijna de helft van de leerlingen onderwijs in type Basisaanbod (BA) (Rekenhof, 2024). Voor dit type is geen externe medische diagnose vereist; een verslag van het CLB volstaat. CLB-verslagen voor type BA besteden echter vaak weinig aandacht aan de bredere context van de leerling. Ze motiveren zelden expliciet waarom redelijke aanpassingen niet haalbaar zouden zijn, en de focus ligt doorgaans op

het ‘problematisch functioneren’ van het kind. Hierdoor ontstaat het risico dat leerlingen worden doorverwezen op basis van individuele kenmerken, zonder voldoende zicht op sociale of talige factoren die mee hun onderwijsnoden bepalen (De Schauwer et al., 2019; Rekenhof, 2024).

Tegelijk blijkt uit eerder onderzoek dat leerlingen met een lage SES en/of een meertalige achtergrond disproportioneel vertegenwoordigd zijn in het buitengewoon onderwijs (De Schauwer et al., 2019; Groenez et al., 2009). In combinatie met het grote aandeel van type BA binnen dit onderwijslandschap roept dit vragen op over de onderliggende dynamieken die deze instroom mee vormgeven. Om die reden is het belangrijk om na te gaan welke data beschikbaar zijn over deze specifieke leerlingengroep, en in welke mate die toereikend zijn om ongelijkheid in kaart te brengen.

De beschikbare administratieve data over BuO zijn echter versnipperd en beperkt. Zo worden slechts twee indicatoren gebruikt om kwetsbare leerlingen te identificeren: het opleidingsniveau van de moeder en thuistaal niet-Nederlands (Rekenhof, 2024). Deze gegevens worden niet systematisch of transparant verzameld, wat resulteert in een onvolledig beeld van de talige diversiteit binnen het buitengewoon onderwijs. Internationaal onderzoek wijst op vergelijkbare tekorten; het gebrek aan fijnmazige data maakt het moeilijk om te achterhalen of de aanwezigheid van meertalige leerlingen in het buitengewoon onderwijs vooral voortkomt uit bredere structurele patronen of uit reële onderwijsbehoeften (Cuba & Tefera, 2024). In Vlaanderen blijven analyses bovendien vaak beperkt tot binaire categorieën zoals ‘Nederlandstalig’ versus ‘anderstalig’, terwijl onderzoek zoals MARS (Van Avermaet et al., 2014) net de complexiteit en dynamiek van meertalige repertoires benadrukt.

Deze databeperkingen bemoeilijken een systematisch en genuanceerd begrip van wie de meertalige leerlingen in het buitengewoon onderwijs zijn, en hoe hun taalachtergrond zich verhoudt tot de onderwijscontext waarin zij functioneren. Net daarom is het waardevol om deze realiteit verder te verkennen via het perspectief van leraren en hun klaspraktijken, een insteek die in het volgende deel van dit onderzoek centraal staat.

2.4 Leraren en hun klaspraktijken in het buitengewoon onderwijs

Na de verkenning van structurele en beleidsmatige aspecten van meertaligheid in BuO, richt dit onderdeel zich op de klaspraktijk. Omdat bestaande databronnen slechts beperkt zicht geven op wie meertalige leerlingen zijn en hoe zij ondersteund worden, is het perspectief van leraren essentieel om deze realiteit verder te begrijpen. Dit deel onderzoekt hoe zij betekenis geven aan meertaligheid in hun klascontext en welke strategieën zij hanteren om in te spelen op de talige diversiteit van hun leerlingen.

2.4.1 Perceptie van meertaligheid door leraren

Leerkrachten worden uitgedaagd om hun onderwijspraktijken af te stemmen op diverse leerlingengroepen en om te gaan met toenemende taaldiversiteit in de klas. Dit vergt niet alleen pedagogische aanpassingen, maar ook een kritische reflectie op onderliggende overtuigingen en verwachtingen over meertaligheid (Rosiers et al., 2017).

Uit het TALIS 2018 Verdiepend Rapport Diversiteit blijkt dat Vlaamse leerkrachten zich vaak onvoldoende voorbereid voelen om les te geven in multiculturele en meertalige klascontexten. Slechts 17% voelt zich goed of zeer goed voorbereid om les te geven in een multiculturele omgeving. Dit is aanzienlijk lager dan in landen zoals Zweden (31,8%), Engeland (42,7%) en Canada (38,4%) (Siongers et al., 2020). Hoewel veel leraren aangeven dat diversiteit aan bod kwam in hun opleiding, vertaalt dit zich slechts beperkt in een gevoel van professionele bekwaamheid.

Naast dit gebrek aan voorbereidheid spelen ook persoonlijke overtuigingen en taalideologieën een rol in hoe leerkrachten omgaan met meertaligheid. In de samenleving wordt meertaligheid vaak als een meerwaarde beschouwd, zolang het Nederlands voldoende beheerst wordt. Binnen het onderwijs daarentegen leeft bij veel leerkrachten de overtuiging dat thuistalen de verwerving van het Nederlands belemmeren. Dit leidt tot praktijken waarin leerlingen worden aangemoedigd of verplicht om enkel Nederlands te spreken, waarbij andere talen bewust worden geweerd om maximale blootstelling aan het Nederlands te garanderen (Van Avermaet et al., 2014).

Leerkrachten geven ook aan dat het toestaan van thuistalen kan leiden tot verlies van controle of sociale spanningen, bijvoorbeeld door het ontstaan van klikjes. Thuistalen worden dan niet als didactisch kapitaal gezien, maar als potentiële barrière. Wanneer leerkrachten veronderstellen dat thuistalen leerachterstand veroorzaken, kan dit leiden tot lagere verwachtingen ten aanzien van meertalige leerlingen (Van Avermaet et al., 2014; Hagedoorn et al., 2024). Dit mechanisme sluit aan bij het Pygmalion-effect (Rosenthal & Jacobson, 1968), waarbij de verwachtingen van leerkrachten een directe invloed uitoefenen op leerprestaties. In een eentalige schoolcontext waar lage verwachtingen heersen, krijgen meertalige leerlingen minder kansen om hun volledige talige repertoire in te zetten. Dit heeft niet alleen gevolgen voor hun cognitieve ontwikkeling, maar ook voor hun sociaal-emotionele betrokkenheid bij het leerproces (Van Avermaet et al., 2014).

2.4.2 Invloed van beleidskaders en schoolcontext

De manier waarop scholen en leraren omgaan met diversiteit heeft een directe impact op het welbevinden en de leerprestaties van leerlingen. Het zogenoemde MAC-model (*Multicultural, Assimilationist and Colorblind*) biedt een analytisch kader om beleidsvisies van scholen te typeren (Celeste et al., 2019). In Vlaamse context wordt dit model vertaald naar drie benaderingen: een pluralistische aanpak, een assimilerende aanpak, en een kleurenblinde aanpak.

Een pluralistische benadering erkent diversiteit als meerwaarde en vertrekt vanuit het idee dat elke leerling zijn of haar volledige identiteit mag inzetten op school. Assimilatie veronderstelt dat minderheden zich moeten aanpassen aan de dominante cultuur en afstand doen van hun eigen achtergrond. Kleurenblindheid gaat uit van gelijkheid door verschillen bewust te negeren, in de overtuiging dat neutraliteit rechtvaardigheid bevordert.

Onderzoek toont aan dat pluralistische scholen positievere effecten genereren op vlak van welbevinden en prestaties bij minderheidsleerlingen. Kleurenblinde en assimilerende benaderingen daarentegen gaan vaker gepaard met grotere prestatieverschillen en minder inclusieve klaspraktijken (Agirdag & De Leersnyder, 2024; Konings et al., 2023).

Deze beleidsmatige visies beïnvloeden ook hoe leraren omgaan met meertaligheid. Binnen een onderwijscontext waarin het eentalige paradigma dominant is, ervaren zij vaak een spanningsveld tussen beleidsverwachtingen en de meertalige realiteit in de klas (Pulinx et al., 2014; Jaspers, 2020). Vooral in scholen met een hoge concentratie leerlingen met een lage SES of anderstalige achtergrond worden lagere verwachtingen gehanteerd (Pulinx et al., 2014), wat het risico op structurele uitsluiting verhoogt (Van Houtte, 2003). Ook in BuO, waar kwetsbaarheden zich vaak opstapelen, lijken vergelijkbare mechanismen aan het werk, al vraagt dit om verder onderzoek. Deze combinatie van meertaligheid en specifieke onderwijsbehoeften vraagt om een aanpak die zowel afgestemd als meervoudig is, en die rekening houdt met de brede context van de leerling (Cuba & Tefera, 2024).

Leraren moeten in deze context dagelijks keuzes maken. Hoewel wetenschappelijke literatuur pleit voor een inclusieve en pluralistische benadering van meertaligheid, ontbreekt vaak het beleidsmatige en pedagogische houvast om dit in praktijk te brengen. Dat leidt tot uiteenlopende en soms tegenstrijdige strategieën in de klaspraktijk, waarbij leraren intuïtief en individueel handelen. Van Raemdonck et al. (2023) onderstrepen daarom het belang van verder onderzoek naar deze handelingsverlegenheid.

Ten slotte wijzen studies zoals TALIS (2018) erop dat overtuigingen van leraren significant evolueren naarmate zij meer kennis verwerven over diversiteit en meertaligheid. Dit bevestigt het belang van opleiding, reflectie en beleidsondersteuning. Het buitengewoon onderwijs blijft daarin echter onderbelicht: grote studies zoals MARS (Van Avermaet et al., 2014) of recent werk van Van Raemdonck et al. (2023) focusten enkel op het gewoon onderwijs. Ook internationaal wordt op dit hiaat gewezen: talige minderheden zijn nauwelijks zichtbaar in onderzoek naar BuO, ondanks het belang van intersectionele analyses waarin taal, sociale positie en disability gezamenlijk bekeken worden (Artiles, 2013; Cuba & Tefera, 2024).

Bovenstaande inzichten tonen aan dat de manier waarop scholen en leerkrachten met meertaligheid omgaan sterk bepaald wordt door beleidscontexten, schoolpopulatie en professionele kaders. In BuO ontbreekt echter nog te vaak zicht op hoe deze factoren samenkomen in de praktijk van leerkrachten en hoe zij omgaan met de complexiteit van meertalige leerlingen met bijkomende onderwijsnoden.

2.4.3 *Persoonlijke ervaringen en sociolinguïstisch bewustzijn*

Zoals eerder besproken, is het Vlaamse onderwijssysteem diepgaand beïnvloed door dominante normen rond taal en cultuur, die zelden als zodanig benoemd worden. Gloria Wekker (2016) beschrijft hoe witheid functioneert als een onzichtbare referentiepositie: wie afwijkt van deze norm, moet zich voortdurend aanpassen. Ook binnen het onderwijs weerspiegelt zich dat patroon, onder meer via de vanzelfsprekendheid waarmee het Standaardnederlands als de enige legitieme onderwijstaal wordt gezien. Bourdieu (1977) toonde aan dat taalgebruik niet neutraal is, maar ingebed is in machtsrelaties waarin bepaalde manieren van spreken als waardevoller worden beschouwd dan andere. Deze mechanismen werken ook door in de klaspraktijk, waar leerkrachten — vaak zonder dat ze zich daar bewust van zijn — het dominante taalmodel reproduceren. De zogenaamde eentalige habitus (Gogolin, 2013) verwijst naar het diepgewortelde patroon waarin eentaligheid wordt gezien als norm en meertaligheid als afwijking of uitdaging. Leerkrachten worden opgeleid binnen dit systeem, internaliseren deze norm, en dragen ze vervolgens verder uit in hun omgang met leerlingen (Hagenaars et al., 2024). Tegelijk zijn leerkrachten geen passieve dragers van deze habitus. Ze navigeren tussen beleidsverwachtingen en de talige realiteit van hun klas. Persoonlijke ervaringen kunnen daarbij een belangrijke rol spelen. Leerkrachten die zelf meertalig zijn, of frequent in contact komen met taaldiversiteit, ontwikkelen vaker een flexibelere kijk op meertaligheid (Pulinx et al., 2014; Dursun et al., 2023). In dat licht wordt ook gepleit voor meer diversiteit binnen onderwijsteams, zodat dominante normenkaders actief bevraagd kunnen worden.

Om de impact van de eentalige habitus te doorbreken, is het noodzakelijk dat leerkrachten een sociolinguïstisch bewustzijn ontwikkelen. Dat houdt in dat ze de sociale functies van taal leren herkennen, beseffen dat taal verbonden is met identiteit en macht, en afstand nemen van deficit denken. Dit bewustzijn ontstaat niet enkel via theoretische scholing, maar groeit ook vanuit praktijkervaring en kritische reflectie (Dursun et al., 2023; Jaspers, 2022). Uiteindelijk vereist een responsieve omgang met meertaligheid meer dan bewustwording alleen. Het vraagt om een diversiteitsgevoelige houding, waarin het pedagogisch handelen wordt afgestemd op de talige en culturele realiteit van de klas. In de literatuur wordt dit omschreven als diversiteitsresponsief leraarschap: een vorm van onderwijzen waarin aandacht is voor representatie, gelijkwaardigheid en aansluiting bij de leefwereld van alle leerlingen (Ponet et al., 2024). Binnen het buitengewoon onderwijs, waar talige diversiteit vaak samenloopt met specifieke onderwijsbehoeften, is dit responsieve vermogen des te belangrijker.

2.4.4 *Onderwijspraktijken en strategieën*

De manier waarop leerkrachten omgaan met meertaligheid wordt dus beïnvloed door beleidskaders, schoolcultuur, overtuigingen én de specifieke klascontext. Zoals Jaspers (2022) beschrijft, ervaren leraren hierbij een structurele ambivalentie: ze worden geacht meertaligheid te negeren, te beheersen of net te benutten — vaak zonder duidelijke richtlijnen. Deze spanningen leiden tot uiteenlopende strategieën, die niet altijd coherent zijn en sterk afhankelijk blijven van individuele keuzes.

Een continuüm met vier profielen – verbieden, tolereren, exploreren en benutten – biedt een analytisch kader om de mate van meertalige integratie in de klaspraktijk te situeren (Sierens et al., 2016). Dit continuüm weerspiegelt in hoeverre leerkrachten omgaan met de aanwezigheid van verschillende talen in de klas en hoe actief ze meertaligheid benutten in hun pedagogische aanpak. Leerkrachten die onder het profiel ‘verbieden’ vallen, negeren de talige diversiteit van hun leerlingen en volgen strikt het eentalige beleid van de school of overheid. Ze staan enkel het gebruik van het Nederlands toe en grijpen in wanneer

leerlingen hun thuistaal gebruiken, soms zelfs met sancties. Bij het profiel 'tolereren' wordt het gebruik van thuistalen niet actief verboden, maar ook niet erkend of gestimuleerd; leerkrachten grijpen niet in wanneer leerlingen hun thuistaal gebruiken tijdens informele momenten zoals op de speelplaats of tijdens uitstappen. Leerkrachten die onder 'exploreren' vallen, waarderen de talige diversiteit in hun klas en maken deze zichtbaar via talen sensibiliserende activiteiten die het welbevinden van leerlingen versterken en hen in contact brengen met andere talen en culturen.

Tot slot zetten leerkrachten binnen het profiel 'benutten' de thuistaal van leerlingen bewust in als didactisch kapitaal, bijvoorbeeld via Functioneel Meertalig Leren, waarbij de thuistaal dient als hefboom om het Nederlands beter te begrijpen en leerinhouden te verwerken. (Mergan & Van Raemdonck, 2023).

Het MARS-onderzoek (Van Avermaet et al., 2014) bracht onder andere in kaart hoe Vlaamse leerkrachten omgaan met talige diversiteit en welke spontane aanpassingen ze doorvoeren in hun lespraktijk. Die praktijken kunnen worden geplaatst binnen een continuüm van vier profielen: verbieden, tolereren, exploreren en benutten. Zo zijn er leerkrachten die hun eigen taalgebruik aanpassen door complexe zinnen op te splitsen, moeilijke woorden te vermijden of instructies te vereenvoudigen. Tijdens evaluaties lezen ze vragen luidop voor, checken ze of leerlingen de opdracht begrepen hebben of laten hen vragen herformuleren. Deze strategieën situeren zich binnen het profiel 'tolereren': leerkrachten proberen begrijpelijker te communiceren, maar de thuistalen van leerlingen lijken buiten beeld te blijven.

Andere leerkrachten passen hun materiaal aan of maken gebruik van visuele ondersteuning, woordenlijsten en interactieve werkvormen om de leerinhoud beter te verbinden met de leefwereld van leerlingen. Hoewel deze aanpak responsief is en aandacht heeft voor differentiatie, wordt de thuistaal van leerlingen ook hier niet ingezet. Ook deze praktijken blijven binnen het profiel 'tolereren', aangezien de talige diversiteit impliciet blijft.

Tot slot worden ook gedifferentieerde evaluatiepraktijken beschreven, waarbij leerkrachten rekening houden met de taalvaardigheid van leerlingen bijvoorbeeld via aangepaste vragen of alternatieve evaluatievormen. Deze strategieën stemmen het lesgeven af op de noden van leerlingen, maar blijven binnen de grenzen van 'tolereren', zolang de thuistalen niet als legitieme hulpbron in het leerproces worden ingezet.

Hoewel sommige strategieën — zoals het aanpassen van materiaal of het inzetten van visuele ondersteuning — inspelen op de talige noden van leerlingen, blijven ze meestal binnen het profiel 'tolereren'. De thuistalen van leerlingen worden zelden expliciet erkend of gebruikt in het leerproces. Enkel wanneer leerkrachten ruimte creëren voor talensensibilisering of andere talen zichtbaar maken in de klasomgeving, komt dit in de buurt van 'exploreren' (Van Avermaet et al., 2014).

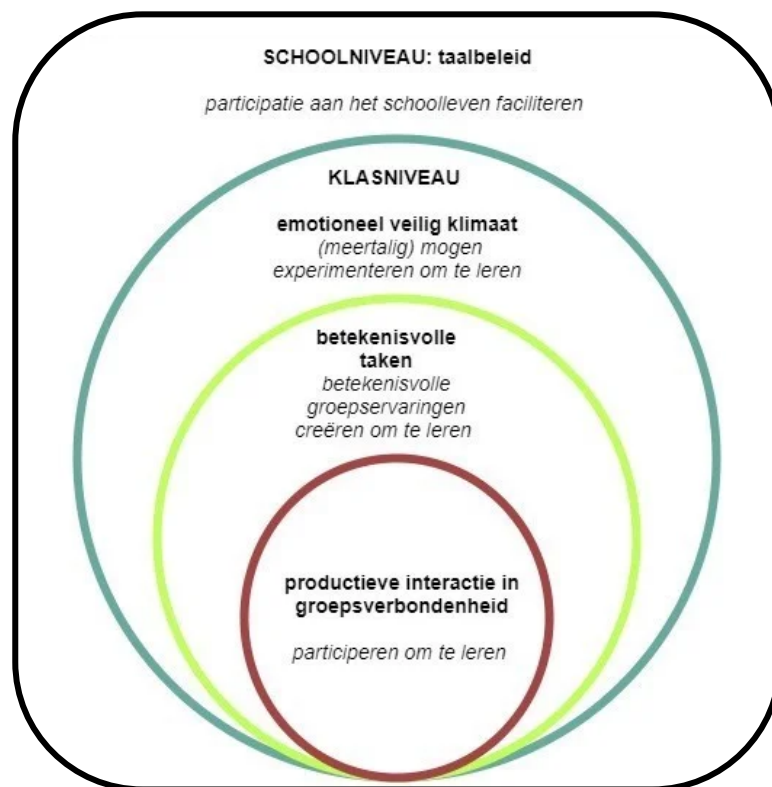
Een aanpak die verder gaat dan tolerantie en te kaderen binnen benutten, is Functioneel Meertalig Leren (FML). Deze pedagogische benadering werd ontwikkeld voor reguliere klascontexten met een hoge taaldynamiek en stimuleert het strategisch inzetten van het volledige talige repertoire van leerlingen (Foster et al., 2021). Dit sluit aan bij het concept van pedagogisch translanguaging, waarbij leerlingen bewust schakelen tussen verschillende talen om hun taalvaardigheid en begrip van de leerstof te versterken (Van Avermaet et al., 2014).

FML houdt in dat thuistalen niet als losstaande systemen tegenover de schooltaal worden geplaatst, maar als leermiddel worden geïntegreerd in het leerproces. Door zowel individuele als gemeenschappelijke taalvaardigheden te benutten, kan FML zowel inhoudelijk als talig leren ondersteunen (Foster et al., 2021; Mergan & Van Raemdonck, 2023).

Hoewel leerkrachten volgens het MARS-onderzoek (Van Avermaet et al., 2014) zich vooral in de tolerantiezone bevinden, tonen recentere studies zoals die van Foster et al. (2021) aan dat er in het reguliere onderwijs stilaan geëxperimenteerd wordt met strategieën zoals Functioneel Meertalig Leren (FML). In BuO blijft empirisch onderzoek naar dit soort praktijken echter schaars. Dit roept de vraag op in welke mate de principes van FML bruikbaar en wenselijk zijn binnen een context waar naast taaldiversiteit ook specifieke onderwijsbehoeften een rol spelen. Verdere studie is nodig om te begrijpen

hoe meertaligheid in het buitengewoon onderwijs kan worden ingezet als een kracht in plaats van als een bijkomende uitdaging.

Naast de typologie van benaderingen van meertaligheid, biedt ook het model van de krachtige taalleeromgeving (Verhelst, 2006) een waardevol aanvullend kader om leerkrachtpraktijken te analyseren. Dit model werd verder verfijnd door het Centrum voor Taal en Onderwijs (CTO) en wordt visueel weergegeven in figuur 3.



Figuur 3- Verfijning van het model van de krachtige taalleeromgeving zoals ontwikkeld aan het Centrum voor Taal en onderwijs, KU Leuven (naar: Jaspert & Frijnx, 2017, p.75, Van den Branden, 2010, p.92).

Het model onderscheidt twee niveaus: enerzijds het schoolniveau, waar een doordacht taalbeleid noodzakelijk is om leraren ruimte te geven voor talige diversiteit in hun klaspraktijk; anderzijds het klasniveau, waar drie centrale pijlers samenkomen. Een eerste pijler is een emotioneel veilig leerklimaat, waarin leerlingen zichzelf mogen zijn, fouten mogen maken, en waarin hun meertalige identiteit erkend en gewaardeerd wordt. Ten tweede wordt ingezet op betekenisvolle taken, waarbij taal geen doel op zich is, maar een middel om een ander, inhoudelijk of functioneel doel te bereiken. Zo ontstaat ruimte voor onbewust taal leren in authentieke situaties. Ten derde focust het model op ondersteunende interactie, waarin leraren via denkstimulerende vragen en co-constructie leerprocessen begeleiden, en waarin leerlingen maximaal worden uitgenodigd tot talige interactie binnen een groepsgevoel (Frijns, 2019).

Leraren gaan via uiteenlopende strategieën om met de meertalige realiteit in hun klaspraktijk. Deze praktijken situeren zich op een continuüm van verbieden tot benutten, afhankelijk van de mate waarin meertaligheid wordt erkend en geïntegreerd in het onderwijsproces. Hoewel beleidskaders en

schoolcultuur hierin een belangrijke rol spelen, blijven het uiteindelijk individuele leraren die — vaak zonder duidelijke richtlijnen — keuzes maken over hoe ze met talige diversiteit omgaan. Dat leidt tot grote variatie en soms ambivalente praktijken (Jaspers, 2022). Hoewel meertaligheid in alle onderwijscontexten toeneemt, blijft het buitengewoon onderwijs onderbelicht in het bestaande onderzoek. Er is weinig zicht op hoe leraren in deze context strategieën ontwikkelen en vormgeven. Een dieper inzicht in hun percepties en strategieën is noodzakelijk om de bestaande leemte in kennis te vullen en meertaligheid in het buitengewoon onderwijs niet langer als een blinde vlek, maar als een actief beleids- en praktijkdomein te beschouwen.

2.5 Conclusie

Uit de literatuurstudie blijkt dat het profiel van meertalige leerlingen in het buitengewoon onderwijs moeilijk vast te leggen is. Meertaligheid is een dynamisch en contextafhankelijk fenomeen, dat niet eenvoudig te vatten is met bestaande indicatoren zoals thuistaal (Blommaert, 2015; Van Avermaet et al., 2014). Onderzoek binnen het buitengewoon basisonderwijs blijft bovendien beperkt: de meeste studies focussen op het gewoon onderwijs en besteden weinig aandacht aan de complexe verwevenheid van meertaligheid, beperking en sociaaleconomische achtergrond (De Schauwer et al., 2019; Artiles, 2013; Cuba & Tefera, 2024).

Op beleidsvlak is er traditioneel een sterke nadruk op eentaligheid, waardoor meertalige praktijken, zeker in het buitengewoon onderwijs, slechts in beperkte mate ingang vinden (Pulinx et al., 2014; Van Der Wildt et al., 2017).

Daarnaast vertrekt onderzoek vaak vanuit afzonderlijke categorieën, zoals migratieachtergrond of specifieke onderwijsnoden, terwijl net de interactie tussen deze assen bepalend is voor hoe leerlingen worden benoemd en ondersteund (Annamma et al., 2012; Artiles, 2013). De beperkte beschikbaarheid van gedifferentieerde data over thuistaal in het buitengewoon onderwijs versterkt dit fragmentaire beeld (Rekenhof, 2024). In dat licht is het zinvol om het analytisch kader van DisCrit te hanteren, dat vertrekt vanuit een intersectioneel perspectief op ongelijkheid en uitsluiting en zo kan bijdragen aan een genuanceerder begrip van deze leerlingpopulatie.

Wat cijfers betreft, blijft het aantal leerlingen in het buitengewoon onderwijs stijgen (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2024). Door beperkingen in de AGODI-dataset is het echter moeilijk om de meertalige realiteit in kaart te brengen. Vooralsnog worden gegevens enkel systematisch verzameld voor type 3 en type BA. Binnen deze context fungeert type BA als een laagdrempelige toegangspoort: in tegenstelling tot andere types is geen medische diagnose vereist, maar volstaat een CLB-verslag (Rekenhof, 2024). Hierdoor komen leerlingen met een meertalige achtergrond of een lagere sociaaleconomische status vaker in dit type terecht, ook wanneer hun onderwijsbehoeften vergelijkbaar zijn met die van leeftijdsgenoten in het gewoon onderwijs (De Schauwer et al., 2019; Van Avermaet & Pulinx, 2017).

De geschetste onderzoeksnoden onderstrepen het belang van diepgaander inzicht in hoe meertaligheid vorm krijgt in het buitengewoon onderwijs en hoe leraren hiermee omgaan. Dit onderzoek wil daartoe bijdragen door zicht te krijgen op de realiteit van talige diversiteit in deze specifieke context, met bijzondere aandacht voor de percepties en praktijken van leraren.

Tegen die achtergrond worden de volgende onderzoeksvragen geformuleerd:

Centrale onderzoeksvraag:

Wat is de meertalige realiteit in het buitengewoon basisonderwijs en hoe gaan leraren hiermee om in hun klaspraktijk?

Deelvragen:

1. Welke beschikbare data geven inzicht in de meertaligheid van leerlingen in het buitengewoon basisonderwijs, en hoe worden deze data verzameld?
2. Hoe geven leraren betekenis aan meertaligheid en aan de aanwezigheid van meertalige leerlingen in hun klaspraktijk?
3. Welke strategieën en praktijken gebruiken zij in hun klaspraktijk om met meertalige leerlingen om te gaan?

Op basis van de voorgaande literatuurstudie en in het verlengde van de onderzoeksvragen, worden hieronder enkele hypothesen geformuleerd. Deze hypothesen zijn geïnformeerd door bestaande inzichten, maar blijven verkennend van aard. Ze vertrekken vanuit theoretische verwachtingen over databeperkingen, de percepties van leraren en de specifieke klaspraktijken in het buitengewoon basisonderwijs, en dienen als richtinggevend kader bij de interpretatie van de onderzoeksresultaten.

- I. Ik verwacht dat de data over thuistaal in het buitengewoon basisonderwijs ontoereikend zullen zijn om een volledig beeld te schetsen van het aantal meertalige leerlingen. Daarnaast ga ik ervan uit dat de complexiteit van meertaligheid, zoals eerder beschreven in het MARS-onderzoek, niet eenvoudig vast te leggen is in cijfers. Meertalige leerlingen hanteren een dynamisch en contextafhankelijk taalgebruik, wat de interpretatie van data bemoeilijkt en de noodzaak van een diepgaandere kwalitatieve analyse onderstreept.
- II. Ik verwacht dat de omgang met meertaligheid in het buitengewoon basisonderwijs enerzijds praktijken weerspiegelt die ook in het gewoon onderwijs worden gehanteerd, maar anderzijds beïnvloed wordt door de ervaring met cognitieve beperkingen, taalstoornissen en andere specifieke onderwijsbehoeften. Hierdoor wordt meertaligheid mogelijk benaderd vanuit een meer remediërende invalshoek. Daarnaast ga ik ervan uit dat leraren zullen aangeven dat ze over onvoldoende middelen en wetenschappelijke inzichten beschikken om effectieve beslissingen te nemen voor deze unieke doelgroep van meertalige leerlingen in het buitengewoon basisonderwijs.

3. METHODOLOGIE

3.1 Onderzoeksmethoden

Om de centrale onderzoeksvraag – *Wat is de meertalige realiteit in het buitengewoon basisonderwijs en hoe gaan leraren hiermee om in hun klaspraktijk?* – te beantwoorden, werd gekozen voor een exploratief onderzoeksdesign op basis van methodologische triangulatie. Door verschillende databronnen te combineren – zowel kwantitatief als kwalitatief – kon het onderzoek benaderd worden vanuit een structureel, contextueel en praktijkgericht perspectief. Deze triangulatie verhoogt de geloofwaardigheid van het onderzoek (Lincoln & Guba, 1986). In dit onderzoek werd bewust gekozen voor een emic benadering in het kwalitatieve luik, waarbij gezocht werd naar een dieper begrip van de ervaringen en betekenisgeving van leerkrachten met betrekking tot meertaligheid in hun klaspraktijk (Mortelmans, 2013). Tegelijkertijd werden theoretische concepten uit de literatuur gebruikt om deze ervaringen te kaderen en te analyseren.

Twee complementaire databronnen werden ingezet:

1. Secundaire kwantitatieve data afkomstig van AGODI, de Datawijzer van de Onderwijsinspectie en schooleigen data, om kenmerken van de leerlingenpopulatie in type BA in kaart te brengen.
2. Primaire kwalitatieve data via semi-gestructureerde interviews met leerkrachten om hun percepties, ervaringen en praktijken met betrekking tot meertaligheid te onderzoeken. Deze interviews dienden ook om de kwantitatieve inzichten verder te verdiepen en nuanceren.

De onderstaande tabel biedt een overzicht van de drie deelvragen en hoe deze worden beantwoord.

Tabel 2- Overzicht van de onderzoeksvragen, gebruikte databronnen en hun bijdrage aan het beantwoorden van de onderzoeksvragen

Deelvraag	Databron	Type data	relevantie
1. Welke beschikbare data geven inzicht in de meertaligheid van leerlingen in het buitengewoon basisonderwijs, en hoe worden deze data verzameld?	AGODI, Datawijzer (Onderwijsinspectie), Schooleigen data	Secundaire kwantitatieve data	Brengt de kenmerken van de leerlingenpopulatie in beeld, o.a. op basis van thuistaal en SES-indicatoren
2. Hoe geven leraren betekenis aan meertaligheid en aan de aanwezigheid van meertalige leerlingen in hun klaspraktijk?	Semi-gestructureerde interviews met leerkrachten	Primaire kwalitatieve data	Geeft inzicht in de overtuigingen en interpretaties van leraren m.b.t. meertaligheid, en biedt een aanvullend perspectief op de kwantitatieve data om het profiel van de meertalige leerling verder in kaart te brengen.
3. Welke strategieën en praktijken gebruiken zij in hun klaspraktijk om met meertalige leerlingen om te gaan?	Semi-gestructureerde interviews met leerkrachten	Primaire kwalitatieve data	Verheldert hoe meertalige leerlingen didactisch en relationeel ondersteund worden in de klaspraktijk

Hieronder wordt verder toegelicht hoe de gegevens concreet zijn verzameld en geanalyseerd.

3.2 Steekproef en respondenten

3.2.1 Steekproefstrategie

Voor het kwalitatieve luik werd een doelgerichte steekproef gehanteerd, met als doel rijke en contextuele informatie te verzamelen over de percepties en praktijken van leerkrachten in BuBaO. In kwalitatief onderzoek is het immers niet de bedoeling om te generaliseren naar een bredere populatie, maar om via gerichte selectie toegang te krijgen tot relevante perspectieven binnen een specifieke context (Curtis et al., 2000). Doelgerichte steekproeven zijn dan ook aangewezen wanneer men specifieke inzichten zoekt over een bepaald fenomeen.

De beoogde opzet bestond uit drie scholen, met telkens ongeveer vijf respondenten. De selectie gebeurde via mijn netwerk als pedagogisch begeleider binnen Katholiek Onderwijs Vlaanderen. De keuze was zowel inhoudelijk gemotiveerd (aanwezigheid van leerlingen binnen type BA) als praktisch (nabijheid). Aangezien een grootstedelijke context doorgaans gepaard gaat met grotere talige diversiteit, werd ook dat criterium bewust meegenomen in de selectie.

Leerkrachten werden via de directie geïnformeerd over het onderzoek en een aantal boden zich spontaan aan. Via informele gesprekken breidde de steekproef zich verder uit volgens het sneeuwbal effect.

3.2.2 Overzicht deelnemende scholen en respondenten

De deelnemende scholen namen eerder deel aan een lerend netwerk rond diversiteit en meertaligheid, waarin ze zichzelf inschaalden aan de hand van het MAC-model (Celeste et al., 2019). Hoewel deze inschaling niet werd gebruikt als selectiecriterium, wordt het profiel vermeld ter contextuele duiding. De drie scholen kregen in dit onderzoek de fictieve namen Sint-Catharina Instituut, De Horizon en De Kompasboom.

Tabel 3: Overzicht van de deelnemende scholen

Scholen	Onderwijsaanbod	Structuur Basisaanbod	Eigen inschaling MAC-profiel
BuBaO Sint-Catharina Instituut	Basisaanbod Type 4 Type 3 Type 9	7 klassen Basisaanbod Onderbouw: klas 1-2-3 Middenbouw: klas 4-5 Bovenbouw: klas 6-7	Pluralisme
Vrije Basisschool De Horizon	Basisaanbod Type 3 Type 9	5 mengklassen Basisaanbod en type 3 2 functionele klassen	Kleurenblind
BuLO De Kompasboom	Basisaanbod	10 klassen Basisaanbod 4 Functionele klassen	Pluralisme

In totaal namen vijftien respondenten deel. De respondenten zijn verspreid over drie scholen en vertegenwoordigen een mix van klasleerkrachten, ambulante leerkrachten en therapeuten met uiteenlopende ervaringsniveaus in BuO en type BA. Ambulante leerkrachten bieden vakondersteuning of begeleiding over meerdere klassen heen, of geven een specifiek vak in verschillende groepen. Klasleerkrachten zijn daarentegen verbonden aan één klas en staan in voor het geheel van de klaswerking. Aanvankelijk bestond de groep enkel uit leerkrachten. Drie van hen moesten echter afhaken wegens onvoorziene omstandigheden. Zij werden vervangen door twee logopedisten en één psychologe, die eveneens intensief betrokken zijn bij de klaswerking. Vanuit hun expertise boden deze respondenten een aanvullende en unieke kijk op zowel de klaspraktijken als de percepties rond meertaligheid in het buitengewoon onderwijs. De deelnemers zijn tussen de 24 en 50 jaar oud. De meesten hebben ruime ervaring in het onderwijs én binnen het type basisaanbod. Drie van de deelnemers geven aan nog maar één jaar ervaring te hebben binnen dit type.

De onderzoeksgroep bestond hoofdzakelijk uit vrouwelijke leerkrachten uit de witte middenklasse. Eén van de vijftien respondenten identificeerde zich als man. Alle deelnemers groeiden op in een hoofdzakelijk Nederlandstalige context, zonder migratieachtergrond en geven aan vandaag de dag ook in een Nederlandstalige gezinssituatie te leven. Een uitzondering vormt Sien, die eveneens tot de witte middenklasse behoort, maar in een meertalige context opgroeide: zij sprak thuis Nederlands met haar moeder en Frans met haar vader. Deze demografische kenmerken zijn relevant om mee te nemen in de interpretatie van de resultaten, gezien de thematiek van meertaligheid en beeldvorming.

3.3 Ethische overwegingen

In sociaalwetenschappelijk onderzoek wordt doorgaans een onderscheid gemaakt tussen procedurele, situationele en relationele ethiek (Mortelmans, 2013). In dit onderzoek werd met deze drie dimensies rekening gehouden: formeel via schriftelijke toestemming, situationeel door sensitief om te gaan met kwetsbaarheid en diversiteit binnen het buitengewoon onderwijs en relationeel door openheid, vertrouwen en reflexiviteit centraal te stellen in de interviews en de analyse.

Hieronder wordt toegelicht hoe deze drie ethische dimensies concreet vorm kregen tijdens de voorbereiding, uitvoering en analyse van het onderzoek.

3.3.1 Positionaliteit

In kwalitatief onderzoek is de positie van de onderzoeker niet louter observerend, maar maakt deze deel uit van het onderzoeksproces. Het expliciteren van de eigen positionaliteit helpt om de invloed van perspectieven, waarden en ervaringen op de dataverzameling en interpretatie zichtbaar te maken (Ponterotto, 2005).

Naast mijn rol als masterstudent ben ik ook werkzaam als pedagogisch begeleider binnen Katholiek Onderwijs Vlaanderen. Daarvoor was ik vijftien jaar actief in het buitengewoon basisonderwijs, waarvan de laatste jaren als combinatie van klasleerkracht in type BA en GOK-coördinator. Binnen deze functies werkte ik actief mee aan het uitbouwen van een beleid rond meertaligheid op schoolniveau. Deze praktijkervaring geeft me niet alleen inzicht in de context, maar ook een zekere betrokkenheid en affiniteit met enerzijds de leerlingen en anderzijds het bredere team in BuO.

Mijn professionele én persoonlijke achtergrond beïnvloedt onvermijdelijk mijn kijk op het onderzoeksthema. Zelf groeide ik op in een gezin met een lage sociaaleconomische status en heb ik een migratieachtergrond. Hoewel ik niet meertalig ben opgevoed, spreek ik vandaag de dag Frans en Engels met mijn vader en heb ik een sterk meertalig netwerk opgebouwd via vrienden. Die ervaringen hebben ongetwijfeld mijn perspectief op meertaligheid gevormd.

Ik ben me bewust van de mogelijke bias die deze intersecties met zich meebrengen. Mijn vertrouwdheid met het veld biedt enerzijds toegang en herkenbaarheid, maar kan anderzijds ook leiden tot blinde vlekken of veronderstellingen. Daarom heb ik tijdens de interviews bewust een open, niet-sturende houding aangenomen, met ruimte voor afwijkende meningen of ervaringen. Zoals ook Mortelmans (2013) benadrukt, vereist kwalitatief interviewen voortdurende reflexiviteit, waarbij de onderzoeker zijn eigen rol kritisch bevraagt om de invloed op de data te beperken. Ook in de analysefase heb ik gereflecteerd op mijn eigen positie en aannames onder andere door mijn interpretaties regelmatig te toetsen aan letterlijke citaten van respondenten.

Door mijn achtergrond, ervaring en reflectie wil ik niet enkel vermijden dat mijn perspectief het onderzoek onbedoeld kleurt, maar ook net gebruikmaken van mijn positie om complexiteit en nuance in beeld te brengen. Mijn positionaliteit wordt zo een actief onderdeel van de kennisproductie, in plaats van een factor die geneutraliseerd moet worden.

3.3.2 Ten aanzien van respondenten: rekrutering, geïnformeerde toestemming en anonimiteit

Zoals aanbevolen in sociaalwetenschappelijk onderzoek (Meganck & Dewaele, 2022), werden participanten zowel schriftelijk als mondeling geïnformeerd over het doel en verloop van het onderzoek. In begrijpbare taal werd toegelicht wat zij van het interview konden verwachten, welke thema's aan bod zouden komen en hoe de data verwerkt zou worden (Freya, 2016). Er werd expliciet aangegeven dat deelname vrijwillig was, dat participanten op elk moment konden stoppen, en dat zij geen vragen hoefden te beantwoorden die hen ongemakkelijk maakten.

Voor het schriftelijke luik werd gebruikgemaakt van het sjabloon voor ethische toestemming van Universiteit Gent (*Toestemming in Onderzoek – Ethiek & Privacy (AVG/GDPR)*, n.d.), aangepast aan de

context van dit onderzoek. In dit document werd verduidelijkt dat persoonsgegevens niet worden gedeeld en dat alle gegevens worden geanonimiseerd. Het document is opgenomen in bijlage 1.

3.3.3 Data management

Zowel voor de kwantitatieve als kwalitatieve gegevensverzameling werd zorgvuldig omgegaan met ethische aspecten van databeheer. De secundaire kwantitatieve gegevens afkomstig van AGODI en de Datawijzer zijn gegevens op schoolniveau en bevatten geen informatie op leerlingenniveau. Er werden geen persoonsgegevens opgevraagd of opgeslagen. Alle data werden opgeslagen in een beveiligde digitale omgeving, uitsluitend toegankelijk voor de onderzoeker.

Voor de kwalitatieve gegevens werden interviews met toestemming van de deelnemers opgenomen en nadien volledig uitgeschreven. In het kader van ethische onderzoeksprincipes en met het oog op de bescherming van de privacy, werden alle identificeerbare gegevens geanonimiseerd. De namen van scholen en personen zijn vervangen door fictieve benamingen, zodat de instellingen en individuen niet herkenbaar zijn in de rapportering van de resultaten.

Tijdens de analyse en het schrijfproces werd geen software gebruikt die data opslaat in externe databases. Waar AI werd ingezet (zoals ChatGPT), gebeurde dit enkel met geanonimiseerde fragmenten, zonder persoonlijke of identificeerbare informatie, volgens de richtlijnen voor veilig gebruik (Freya, 2016), waarbij de interpretatie en verwerking steeds onder verantwoordelijkheid van de onderzoeker gebeurde.

3.4 Instrumenten

Voor het kwantitatieve luik werd gebruikgemaakt van bestaande administratieve data van AGODI en de Datawijzer van de Onderwijsinspectie. AGODI leverde enkel gegevens over type BA en type 3, beperkt tot de indicatoren 'thuisstaal' en 'opleidingsniveau moeder'. Deze gegevens worden verzameld via een verklaring op eer van de ouders.

De DataWijzer is een digitaal en interactief dashboard dat scholen toegang geeft tot actuele data van hun school en vergelijkingen met relevante referentiegroepen, zoals gelijkaardige scholen of het Vlaamse gemiddelde. De vier gebruikte indicatoren – thuisstaal, opleidingsniveau moeder, schooltoelage en buurtkenmerken – worden in de Datawijzer gegroepeerd als OKI-kenmerken (onderwijskansarmoede-indicatoren). De buurtindicator wordt door AGODI mee opgenomen en is gebaseerd op het aandeel 15-jarigen met minstens twee jaar schoolse vertraging in de woonomgeving van de leerling. De indicator 'schooltoelage' is gekoppeld aan sociaaleconomische gegevens afkomstig van het Agentschap Opgroeien. Omdat deze laatste twee indicatoren enkel systematisch worden geregistreerd binnen het gewoon onderwijs, werd voor leerlingen in het buitengewoon onderwijs gewerkt met teruggekoppelde gegevens uit hun vroegere schoolloopbaan.

Voor de interviews werd een leidraad opgesteld, gebaseerd op het MARS-onderzoek (Van Avermaet et al., 2014) en aangepast aan de realiteit van buitengewoon onderwijs. De aanpassingen gebeurden op basis van de literatuurstudie. De leidraad omvatte drie thema's: percepties over meertaligheid, klaspraktijken, en beeldvorming van meertalige leerlingen in BuO. Tijdens de interviews werd flexibel omgegaan met volgorde en formulering van vragen. Op deze manier werd ruimte gelaten voor spontane inbreng en verdieping van het perspectief van de respondent (Mortelmans, 2013). De volledige leidraad is opgenomen in bijlage 2.

3.5 Analyse

De kwantitatieve gegevens afkomstig van AGODI en de Datawijzer werden verzameld via schoolgebonden dashboards en de detailmodule van het Datawijzerplatform, en gerapporteerd in aantallen en percentages. Er werd niet gebruikgemaakt van eigen meetinstrumenten; alle indicatoren zijn standaard beschikbaar binnen de administratieve context van het Vlaamse onderwijs. De gegevens werden vervolgens overgezet naar Excel en per school gecategoriseerd volgens de vier OKI-indicatoren. Nadien

werd het aandeel leerlingen dat aan één of meerdere van deze kenmerken voldoet berekend om een beeld te krijgen van de leerlingenpopulatie binnen de verschillende doelgroepen van BuO. Binnen deze bredere analyse werd specifiek ingezoomd op type BA, aangezien deze doelgroep in deze thesis centraal staat. De analyse gebeurde op beschrijvende wijze.

De kwalitatieve data werden geanalyseerd aan de hand van thematische analyse. De transcripten van de interviews werden meermaals gelezen om vertrouwd te raken met de inhoud en gemarkeerd op betekenisvolle uitspraken (Braun en Clarke; 2006). Alle interviews werden verbatim getranscribeerd. De eerste transcriptie werd opgesteld met behulp van een online transcriptietool, waarna de teksten handmatig werden nagelezen en gecorrigeerd op basis van de oorspronkelijke audio-opnames, om de nauwkeurigheid en volledigheid te garanderen.

De thematische analyse werd uitgevoerd volgens de richtlijnen van Braun en Clarke (2006). In een eerste fase werden open codes toegekend aan relevante passages in de tekst. Deze codes werden nadien geclusterd in voorlopige thema's, die visueel werden geordend in schema's en vervolgens in een mindmap. Deze mindmap werd opgenomen in bijlage 3. Thema's die mogelijk een antwoord boden op de centrale onderzoeksvraag of de deelvragen werden verder uitgewerkt. Daarnaast werd gezocht naar verbanden, contrasten en terugkerende patronen tussen thema's.

In een volgende fase werden de thema's verfijnd en gedefinieerd. Daarbij werd gelet op hun interne samenhang en op de aanwezigheid van sub thema's. Uiteindelijk resulteerde dit in een selectie van kernbegrippen en thema's, die samen het analytisch kader van de studie vormden. Deze werden ondersteund met citaten van respondenten en waar relevant aangevuld met reflecties vanuit de onderzoeker.

Voor de analyse werd geen softwareprogramma gebruikt. Wel werd ChatGPT ingezet als ondersteunende tool tijdens de interpretatie van thema's, het structureren van categorieën en het herformuleren of bondiger formuleren van inzichten.

4. RESULTATEN

4.1 Analyse van de secundaire data

4.1.1 *Leerlingenkenmerken in het buitengewoon lager onderwijs*

Om de meertalige realiteit in het buitengewoon onderwijs beter te begrijpen, is het belangrijk eerst stil te staan bij de sociaal-demografische achtergrond van de leerlingen. De beschikbare data geven inzicht in vier cruciale indicatoren: thuistaal, opleidingsniveau van de moeder, buurtkenmerken en schooltoelage.

In 2023-2024 volgen meer dan 28.000 leerlingen buitengewoon lager onderwijs. Type BA is met 12.265 leerlingen veruit het grootste type, gevolgd door type 9 (7.296) en type 2 (6.231). Kleinere types zoals type 6 (137) en type 7 (1.310) zijn marginaal vertegenwoordigd.

De sociaal-demografische indicatoren zijn enkel systematisch beschikbaar voor type BA en type 3. Volgens AGODI heeft 30,2% van de leerlingen in type BA een andere thuistaal dan het Nederlands, en 51,5% een moeder met een laag opleidingsniveau. Voor type 3 liggen deze cijfers lager qua taal, maar hoger qua opleiding.

Tabel 4 geeft een overzicht van de verdeling van GOK-indicatoren per type.

Tabel 4- GOK-indicatoren van de leerlingen buitengewoon lager onderwijs per type schooljaar 2023-2024

Type	Thuis taal geen Nederlands		Lage opleiding moeder		Totaal aantal lln
	n	%	n	%	
Type 2	-	-	-	-	6.231
Type 3	217	11,9%	863	47,4%	1.820
Type 4	-	-	-	-	1.216
Type 6	-	-	-	-	137
Type 7	-	-	-	-	1.310
Type 9	-	-	-	-	7.296
Type BA	3.700	30,2%	6.319	51,5%	12.265

Bron: Agentschap voor Onderwijsdiensten

- = niet beschikbaar

Tabel 5 biedt aanvullend inzicht in de spreiding van OKI-kenmerken vanuit Datawijzer. Hieruit blijkt dat type BA en type 3 hoog scoren op alle afzonderlijke indicatoren. Type BA toont de sterkste cumulatie: 38,4% anderstalig, 59,7% laagopgeleide moeder, 46,5% kansarme buurt en 74,1% recht op schooltoelage. Ook type 2 toont opvallend hoge percentages qua taal (30,4%), ondanks het ontbreken van bijkomende middelen op basis van taalindicatoren.

Tabel 5- OKI-kenmerken van de leerlingen buitengewoon lager onderwijs per type 2023-2024

Type	Thuis taal geen Nederlands		Lage opleiding moeder		Buurt		Schooltoelage		Totaal aantal lln
	n	%	n	%	n	%	n	%	
Type 2	1421	30,4	1748	37,39	1563	33,43	1916	40,98	4675
Type 3	251	14,75	980	57,58	874	51,35	1253	73,62	1702
Type 4	114	11,90	181	18,89	197	20,56	256	26,72	958
Type 6	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Type 7	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Type 9	904	14,09	1640	25,56	1756	27,37	3123	48,68	6416
Type BA	4709	38,40	7328	59,73	5705	46,52	9092	74,14	12264

Bron: Datawijzer Buitengewoon Basisonderwijs van de Onderwijsinspectie

- = niet beschikbaar

Tabel 6 toont de cumulatie van OKI-kenmerken bij leerlingen in het buitengewoon lager onderwijs per onderwijstype. De gegevens geven weer hoeveel leerlingen voldoen aan 0, 1, 2, 3 of 4 indicatoren van onderwijs- en kansarmoede, uitgedrukt in aantallen en percentages.

In de meeste types heeft een aanzienlijk aandeel van de leerlingen twee of meer kenmerken. Type 3 en type BA kennen de hoogste percentages leerlingen met drie of vier cumulatieve kenmerken. Type 9 valt dan weer op door het relatief hoge aandeel leerlingen met 0 of 1 kenmerk. Voor type 4 liggen de percentages over de categorieën heen lager dan bij andere types.

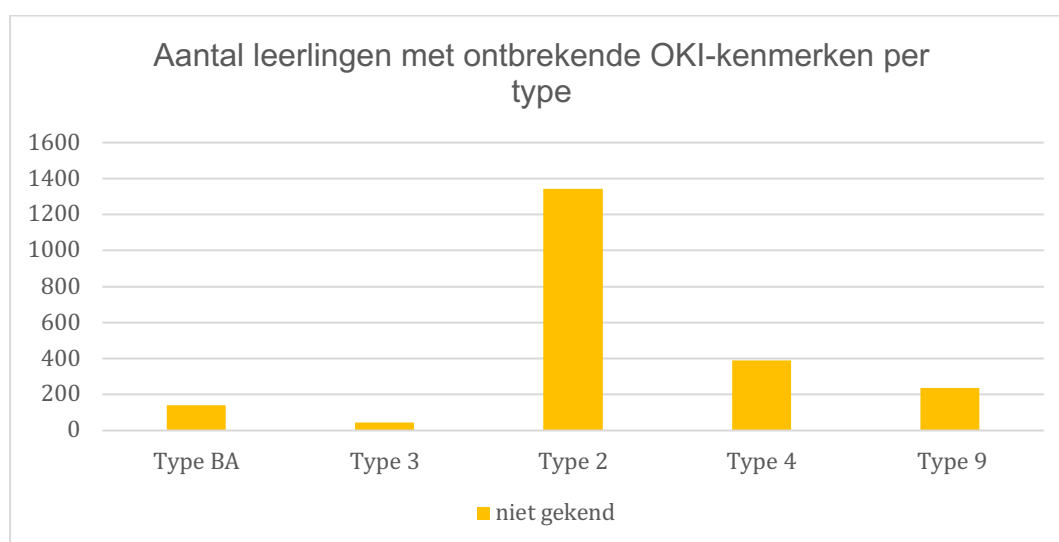
Tabel 6- Cumulatie van OKI-kenmerken per leerlingen in het buitengewoon lager onderwijs schooljaar 2023-2024

Type	0 kenmerken		1 kenmerk		2 kenmerken		3 kenmerken		4 kenmerken	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Type 2	536	11,47	699	17,95	869	18,59	811	17,38	418	8,94
Type 3	144	8,46	410	24,09	596	35,02	432	25,38	74	4,35
Type 4	197	20,56	150	16,66	114	11,90	69	7,20	37	3,86
Type 6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Type 7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Type 9	2002	31,20	2126	33,14	1265	19,72	584	9,10	203	3,16
Type BA	1277	10,41	2579	21,03	3351	27,32	2993	24,40	1924	15,69

Bron: Datawijzer van de Onderwijsinspectie

- = niet beschikbaar

4.1.2 Databeperkingen en inconsistenties



Figuur 4- Ontbrekende OKI-kenmerken van de leerlingen buitengewoon lager onderwijs per type 2023-2024

Bron: Dataijzer van de Onderwijsinspectie

Figuur 4 toont per onderwijstype hoeveel leerlingen geen geregistreerde OKI-indicatoren hebben. Deze leemtes ontstaan doordat de betrokken leerlingen in het gewoon onderwijs niet werden geregistreerd. Ook deze gegevens zijn afkomstig uit de Datawijzer. Type 6 en 7 ontbreken volledig in de registratie. Daarnaast blijken de cijfers uit de verschillende databronnen (AGODI en Datawijzer) niet altijd overeen te stemmen. Zo wijken de absolute aantallen leerlingen met een andere thuistaal of met een laagopgeleide moeder in type basisaanbod licht af tussen beide bronnen.

De onvolledige en inconsistente data maken het moeilijk om een representatief beeld te schetsen van de leerlingenpopulatie binnen het buitengewoon lager onderwijs.

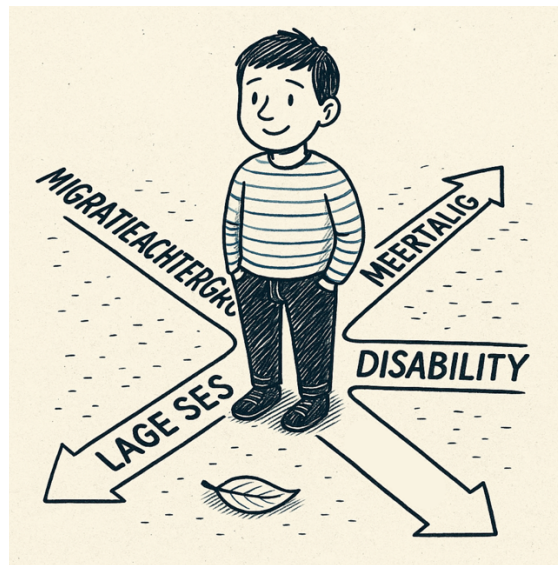
4.1.3 Type basisaanbod

Op basis van de beschikbare cijfers kan een beschrijving worden gegeven van de leerlingenpopulatie binnen type BA, het meest bevolkte type van het buitengewoon lager onderwijs (12.265 leerlingen). Volgens de Datawijzer heeft 38,4% van deze leerlingen een andere thuistaal dan het Nederlands.

Daarnaast heeft 59,7% een moeder zonder diploma secundair onderwijs, woont 46,5% in een buurt met verhoogde schoolse vertraging, en heeft 74,1% recht op een schooltoelage. Uit dezelfde gegevens blijkt dat 40,1% van de leerlingen binnen type BA aan drie of vier van de OKI-indicatoren voldoet. Slechts 10,4% voldoet aan geen enkele van deze indicatoren. Deze data geven aan dat meertaligheid binnen dit type vaak voorkomt in combinatie met andere kenmerken van sociaaleconomische kwetsbaarheid.

In het volgende deel wordt op basis van kwalitatieve data verder verkend hoe leerkrachten deze leerlingen omschrijven en hoe zij omgaan met meertalige klasgroepen binnen type basisaanbod.

4.2 Kwalitatieve aanvullingen op het leerlingenprofiel



Wanneer respondenten de doelgroep binnen type BA omschrijven, geven ze aan dat ze werken met complexe klasgroepen. Leerlingen in dit type worden vaak beschreven als kinderen met beperkte cognitieve vaardigheden en leerproblemen. In sommige scholen, zoals De Horizon en De Kompasboom, wordt gewerkt met functionele klasgroepen, waarbij een onderscheid wordt gemaakt tussen 'zwakkere' en 'sterkere' groepen. Daarnaast rapporteren leerkrachten een toename van gedragsproblemen en ontwikkelingsstoornissen, zoals ADHD en autisme. Verschillende respondenten geven aan dat er in hun klas leerlingen zitten die volgens hen beter zouden aansluiten bij type 2, 3 of 9.

"Het probleem met type basisaanbod is zo'n beetje dat wij vaak de toegangspoort zijn naar een andere doelgroep, merken wij. Omdat de stap van het gewoon onderwijs naar het buitengewoon vaak groot is, maar van gewoon onderwijs naar basisaanbod verkleint het iets wat, omdat je geen attest nodig hebt. Dus het gaat allemaal veel sneller." - Eva

Daarnaast signaleren respondenten spijbelgedrag en schoolmoeheid, vooral bij oudere leerlingen. Zij beschrijven dat deze leerlingen vaak op zoek zijn naar aansluiting bij klasgenoten of leerkrachten, en bezig zijn met vragen rond identiteit.

Alle respondenten bevestigen dat er in hun klasgroepen meertalige leerlingen aanwezig zijn. Deze meertaligheid wordt benoemd als een bijkomend kenmerk van de klascontext.

"Wij hebben procentueel veel meer leerlingen die een andere taal spreken dan in het gewoon onderwijs. [...] En in vergelijking met andere scholen in de buurt ligt dat percentage ook nog eens opvallend hoog." - Wendy

De informatie over thuistaal en opleidingsniveau van de moeder wordt verzameld via een verklaring op eer, die ouders bij inschrijving invullen. Respondenten geven aan dat zij zelden stilstaan bij de manier waarop deze gegevens tot stand komen of hoe ze precies geregistreerd worden. Bij doorvragen blijkt dat

sommige leerkrachten deze informatie als beperkt ervaren om een goed beeld te krijgen van de talige context van leerlingen.

“Ik vind dat heel subjectief. [...] Die man spreekt Nederlands, dus hij duidt aan dat hij Nederlands spreekt. Dan tikt hij aan voor “Nederlands”, maar hij begrijpt onvoldoende om de juiste communicatie te kunnen voeren.” - Jolien

De emotionele gelaagdheid zit er volgens haar niet in. Volgens meerdere respondenten geeft het vakje ‘thuis taal’ geen informatie over de mate waarin een leerling het Nederlands of de thuis taal beheerst. Sommige leerkrachten verwijzen naar bijkomende contextuele factoren die volgens hen relevanter zouden kunnen zijn, zoals de taal van televisie, spelgewoonten of buitenschoolse activiteiten. Toch geven zij aan dat deze informatie zelden systematisch wordt bevestigd. Op schoolniveau ligt het verzamelen en verspreiden van gegevens doorgaans bij de GOK-coördinator, die de AGODI-informatie ter beschikking stelt en soms aanvult met informele kennis over de aanwezige thuis talen. Respondenten geven aan dat zij weinig zicht hebben op de aard en sterkte van de meertaligheid bij hun leerlingen. In het volgende onderdeel wordt onderzocht hoe zij deze leerlingen omschrijven en welke betekenissen zij aan meertaligheid toekennen in hun klaspraktijk.

4.3 Percepties over meertaligheid en meertalige leerlingen

Wanneer gevraagd wordt naar het begrip meertaligheid, geven de meeste respondenten aan dat zij het moeilijk vinden om dit precies te definiëren. Meestal verwijzen zij naar het spreken van meerdere talen, waarbij zij aangeven dat die talen niet noodzakelijk volledig beheerst hoeven te zijn. De begrippen ‘meertaligheid’ en ‘anderstaligheid’ worden vaak door elkaar gebruikt. Respondenten koppelen het begrip ook sterk aan hun klaspraktijk, en gaan daarbij spontaan over tot het beschrijven van concrete ervaringen. Daarbij wordt meertaligheid vrijwel altijd meteen in verband gebracht met de beheersing van het Nederlands.

In bredere maatschappelijke zin geven respondenten aan dat meertaligheid overwegend als een meerwaarde wordt gezien, zolang de beheersing van het Nederlands voldoende is. Dorothé merkt op: *“Ik geloof dat meertaligheid een verrijking is—als je een normaal cognitief niveau hebt.”* Daarnaast benoemen sommige respondenten dat talen zoals Nederlands, Frans en Engels maatschappelijk en economisch meer gewaardeerd worden dan andere thuis talen. Sien, die zelf Franstalig is opgevoed, merkt op dat mensen bewonderend reageren wanneer ze vertelt dat ze Frans spreekt. Tegelijk stelt ze vast dat talen die haar leerlingen spreken vaak met minder waardering worden benaderd of geminimaliseerd.

Binnen de onderwijscontext beschrijven respondenten een meer ambivalente houding. Meertaligheid wordt daar voornamelijk gezien als een bijkomende uitdaging, zeker wanneer het niveau van het Nederlands onvoldoende wordt geacht om de leerstof te begrijpen. Alle respondenten benadrukken het belang van een goede beheersing van het Nederlands, zowel voor schoolsucces als voor maatschappelijke participatie en toekomstige tewerkstelling. Leen nuanceert dat door te verwijzen naar de leefwereld van sommige gezinnen: *“Veel kinderen groeien op in een gemeenschap waar vooral de thuis taal gesproken wordt. Niet alle ouders vinden goed Nederlands belangrijk, omdat hun kinderen later vaak ook in die gemeenschap zullen werken.”*

Daarnaast geven respondenten aan dat meertaligheid vaak verweven is met culturele identiteit, waarden en normen. Meertaligheid wordt geregeld benoemd in positieve termen, maar de praktische zorgen over taalondersteuning en didactische haalbaarheid blijven voor veel respondenten doorslaggevend in hun omgang met meertalige leerlingen.

4.3.1 Kenmerken en uitdagingen bij meertalige leerlingen

Wanneer wordt doorgevraagd naar kenmerken van meertalige leerlingen, benoemen de meeste respondenten taal als de belangrijkste drempel in het leerproces. Sommigen geven aan dat een groot deel

van hun leerlingen een voldoende niveau Nederlands beheerst, terwijl anderen melden dat er ook leerlingen zijn die nauwelijks Nederlands spreken. Meertalige leerlingen worden vaak omschreven als taalzwak, met een beperkte en weinig genuanceerde woordenschat. Respondenten signaleren een trage taalontwikkeling, die zich uit in het gebruik van tussentaal of een mix van Nederlands en de thuistaal.

Tegelijk wijzen respondenten op positieve eigenschappen. Meertalige leerlingen worden beschreven als veerkrachtig, vindingrijk en creatief in het zoeken naar oplossingen. Hoewel zij vaak opgroeien in sociaal kwetsbare situaties, ervaren leerkrachten hen als zelfstandig en zelfredzaam. Verschillende respondenten geven aan dat deze leerlingen "hun plan leren trekken". Joke benoemt hun spreekdurf, terwijl Sien benadrukt hoe gemakkelijk zij sociale interacties aangaan.

Ook culturele verschillen worden vaak aangehaald. Respondenten merken op dat ouders en leerlingen soms andere waarden, normen of verwachtingen hebben dan wat op school als vanzelfsprekend wordt gezien. Dat kan volgens hen leiden tot misverstanden of botsingen in communicatie en samenwerking. *"Ook de culturele verschillen die er soms zijn, waar je op botst. Dingen dat wij, of dat ik heel normaal vind. Dat ik altijd als normaal geacht heb, dat bij anderen niet normaal zijn, af en toe zelfs sprekend. Dat is heel moeilijk."* - Lara

Wat betreft motivatie en leerhouding geven meerdere respondenten aan dat zij hierover twijfels hebben. Meertalige leerlingen worden soms als ongemotiveerd ervaren, al wordt hiervoor niet altijd een duidelijke oorzaak benoemd. Wendy suggereert dat deze leerlingen "al een rugzakje met zich meedragen", verwijzend naar een lange en vaak moeizame schoolloopbaan. Leen koppelt dit aan negatieve ervaringen in het gewoon onderwijs. Zowel Wendy als Leen geven aan dat ze zich afvragen of alle meertalige leerlingen in type BA wel op hun plaats zitten, maar zijn daarin de uitzondering.

"Wanneer een leerling nét niet sterk genoeg is én ook de taal niet meeheeft, dan is de kans groter dat hij wordt doorverwezen." - Wendy

"Ik denk dat er ook wel veel kinderen zitten in het buitengewoon onderwijs die meertalig zijn en dat ze - moesten ze de lessen gekregen hebben in hun thuistaal-misschien niet in het buitengewoon zouden zitten." - Eva

Ook Jolien merkt op dat opvallend veel meertalige leerlingen in type BA terecht komen. Volgens verschillende respondenten speelt de cognitieve belasting een rol: het voortdurend verwerken van een andere taal vraagt energie en kan hun concentratie, motivatie en leerhouding beïnvloeden.

4.3.2 Beeldvorming van meertalige leerlingen in het buitengewoon onderwijs

Wanneer respondenten gevraagd wordt om de meertalige leerling in het buitengewoon onderwijs te omschrijven, geven velen aan dat zij dit moeilijk vinden. Enkele respondenten verwijzen naar leerlingen met zowel cognitieve als talige uitdagingen. Zij benoemen dat meertalige leerlingen soms lange, onderbroken schooltrajecten hebben doorlopen, al dan niet in verschillende landen. Daarnaast wordt door sommigen vermeld dat traumatische ervaringen niet uitzonderlijk zijn bij deze leerlingen.

Tegelijk geven verschillende respondenten aan dat zij geen onderscheid maken tussen meertalige en andere leerlingen. Greet stelt dat ze werkt vanuit het totaalbeeld van een kind en daarbij niet vertrekt vanuit afzonderlijke kenmerken.

"Ik vind het zeer moeilijk om de anderstaligheid los te koppelen van alle noden die onze leerlingen hebben. Ik denk echt dat wij hier werken vanuit het totaalbeeld van een kind en niet dat één aspect meer doorweegt dan een ander." - Greet

Ook Jasmijn benadrukt dat het onderscheid voor haar niet op taal gebaseerd is: in haar klas zijn alle leerlingen taalzwak, ongeacht hun thuistaal. Volgens Sien bestaat er dan ook geen eenduidig profiel van de meertalige leerling.

“Dé meertalige leerling bestaat niet. Elk kind is uniek in zijn of haar context.” – Sien

Hoewel sommige respondenten aangeven dat zij weinig verschil ervaren, merken anderen op dat veel van hun meertalige leerlingen volgens hen beperkte cognitieve mogelijkheden hebben. Zij koppelen dit aan moeilijkheden in het leren van het Nederlands. Daarnaast wordt beschreven dat de taalvaardigheid van deze leerlingen vaak achterblijft ten opzichte van hun sociaal-emotionele ontwikkeling. Volgens deze respondenten vraagt dit om een zorgvuldige afstemming in klaswerking en communicatie. Een van hen waarschuwt ervoor dat instructie en materiaal ondanks beperkte taalvaardigheid niet te kinderachtig mogen overkomen.

4.4 Strategieën en praktijken

Hoewel scholen verschillend omgaan met meertaligheid, geven alle respondenten aan dat het gebruik van het Nederlands doorgaans voorrang krijgt in de klaspraktijk. In twee van de drie onderzochte scholen – De Horizon en het Sint-Catharina Instituut – werd via het GOK-team ingezet op visieontwikkeling rond meertaligheid. In BuLO De Kompasboom ontbreekt een expliciet taalbeleid, al geldt daar de algemene afspraak dat in de school en klas Nederlands wordt gesproken. Uit de interviews blijkt dat de concrete toepassing van afspraken rond taalgebruik sterk varieert tussen leerkrachten.

Op de speelplaats wordt het gebruik van de thuistaal doorgaans toegestaan. Zo wordt op De Horizon “een oogje toegeknepen” wanneer leerlingen buiten de klascontext een andere taal gebruiken.

“De algemene boodschap is dan meestal: probeer ook in het Nederlands tegen elkaar te praten. Maar dat is niet iets waarvoor gesanctioneerd wordt. Tenzij het echt over scheldwoorden gaat—die gebruiken ze hier ook wel eens.” -Anja



In de klas wordt verwacht dat leerlingen Nederlands spreken, tenzij het taalgebruik moeilijk te controleren valt of de leerling nauwelijks Nederlands begrijpt. Respondenten geven aan dat ze het soms toelaten dat leerlingen elkaar in de thuistaal helpen of woorden vertalen. In bepaalde gevallen wordt bewust gebruikgemaakt van code-switching, bijvoorbeeld om instructies te verduidelijken. In De Kompasboom geldt de afspraak dat de thuistaal ter ondersteuning mag worden ingezet wanneer taalverwerving moeizaam verloopt. Verschillende respondenten geven aan dat ze leerlingen zoveel mogelijk oplossingsstrategieën aanreiken om zichzelf te helpen wanneer ze iets niet begrijpen, bijvoorbeeld door te zoeken naar context, terug te grijpen op visuele ondersteuning of door hulp te vragen aan een klasgenoot.

Sommige respondenten benoemen ook situaties waarin het gebruik van een andere taal bij leerlingen gevoelens oproept van controleverlies, kliekvorming of uitsluiting.

Leerkrachten geven aan dat ze meertalige leerlingen proberen te ondersteunen via uiteenlopende strategieën, hoewel ze deze zelden als specifiek ‘meertalig’ benoemen. De meeste respondenten geven aan dat ze moeilijk expliciet kunnen nadenken over aanpakken voor deze doelgroep, omdat ze hun strategieën als algemeen toepasbaar beschouwen. Controlevragen en herformuleringen worden wel bewust ingezet bij leerlingen met een lagere taalvaardigheid.

Visuele ondersteuning komt bij alle respondenten terug. Ze noemen onder andere het gebruik van pictogrammen, prenten, stappenplannen en kalenders. Instructie wordt vaak aangepast via korte zinnen, herhaling en concrete taal. Ook vragen leerkrachten leerlingen geregeld om uitleg in eigen woorden te herhalen.

Sommige respondenten proberen bewust een balans te vinden in hun taalgebruik. Greet geeft aan dat zij eenvoudige taal vermijdt in haar schoolverlatersklas, om te streven naar rijkere taalinput.

Leen beschrijft een verschuiving in haar aanpak:

“Toen ik hier aankwam, was ik echt verbaasd over hoe tegen die kinderen gepraat werd, in gebrekkig Nederlands. Ik dacht: hoe willen jullie dat zij het zelf goed leren als jullie zo hikkend tegen hen spreken? Maar je vervalt daar zo snel in. Ik doe dat nu ook al [...] Dus tegen mijn principes in – ik die altijd zo taalbewust was – maak nu ook korte, eenvoudige zinnen. [...] Ze raken het overzicht kwijt. Wij structureren alles volgens ‘wie doet wat waar’.”

De meeste respondenten benoemen dat ze automatisch eenvoudige zinnen gebruiken, in de overtuiging dat dit nodig is om begrepen te worden.

In alle scholen wordt gewerkt met differentiatie: in De Horizon en De Kompasboom via niveaugroepen voor taal en rekenen; in het Sint-Catharina Instituut via binnenklasdifferentiatie, ondersteund door een ambulante leerkracht of therapeut. In de klaspraktijk is er aandacht voor zowel formele taallessen — zoals lezen, schrijven en spreken — als voor het functioneel inzetten van taal tijdens andere activiteiten. Leerkrachten koppelen taal nadrukkelijk aan concrete handelingen, zoals spel, kook- of knutselmomenten. Ze proberen taal zoveel mogelijk uit te lokken via betekenisvolle activiteiten en maken daarbij gebruik van concreet materiaal.

In De Kompasboom wordt daarnaast gewerkt met een taalbad voor leerlingen met beperkte taalvaardigheid. Leerlingen worden in groepjes uit de klas gehaald en werken aan woordenschat en taalvaardigheid.

Een vaak genoemde focus is woordenschatuitbreiding. Dit gebeurt via thematische pakketten binnen vakken zoals spelling en wereldoriëntatie, en met visuele hulpmiddelen zoals woordenmuren en woordborden. Taal wordt ook ingebouwd via klasgesprekken, het bespreken van het weekend, spel- en toneelmomenten en gezamenlijke klasafspraken. Taal wordt verder ook gekoppeld aan tijdstructuur via dagritmekaarten, kalenders en klasagenda's. Hoewel woordenschatuitbreiding vaak expliciet aan bod komt, wijzen sommige leerkrachten ook op het belang van inhoudelijke rijkdom. Elias benadrukt dat taalverwerving niet mag leiden tot het verengen van leerdoelen:

“Je moet de taal dus niet als enige parameter nemen voor je lesdoelen want dan loop je het risico dat je de lat te laag legt op andere gebieden. Je moet net zoeken naar rijke inhoud en die vertalen naar haalbare instructies” - Elias

Ook klasmanagement en structuur spelen volgens de meeste respondenten een cruciale rol in het ondersteunen van meertalige leerlingen. Leerkrachten geven aan dat voorspelbaarheid en duidelijkheid essentieel zijn om rust te creëren in de klas en om taal beter te laten landen. Dit vertaalt zich in het werken met vaste structuren, rituelen en visuele plannings.

Verskillende respondenten geven aan dat ze geschikt materiaal missen. Bestaande methodes worden soms als te complex ervaren voor leerlingen met beperkte taalvaardigheid. Leerkrachten zoeken materiaal online of ontwikkelen zelf aangepast lesmateriaal. In twee van de drie scholen wordt gewerkt met *Veilig leren lezen*, dat volgens respondenten visueel sterk is opgebouwd. Jolien noemt het koppelen van prenten aan woordbeelden als meerwaarde. Op De Horizon is ook het materiaal *Zien is snappen* beschikbaar, maar het gebruik ervan is beperkt.

Sommige respondenten gebruiken materiaal uit andere contexten, zoals logopedie of onderwijs voor type 2-leerlingen. Tools zoals Sprint of methodieken als SMOG-taal worden af en toe ingezet. Ook verwijzingen

naar beelddenken of visueel gestructureerde aanpakken komen voor wat doorgaans gelinkt wordt aan leerlingen uit type 9.

Technologie wordt regelmatig ingezet om taalbarrières te overbruggen. Leerkrachten noemen toepassingen als *Google Translate*, YouTube of het gebruik van tablets met visuele tools. Enkele respondenten verwijzen ook naar logopedische software of apps om woordenschat en uitspraak te oefenen.

Hoewel deze strategieën vaak pragmatisch en leerlinggericht zijn, geven verschillende respondenten aan dat er weinig overleg of systematiek is in het omgaan met meertalige leerlingen. Ondersteuning hangt sterk af van persoonlijke ervaring, improvisatievermogen en inschatting.

“Eerlijk, Evy, ik weet daar eigenlijk niet zoveel over. Ik ben ook niet echt op zoek geweest naar extra dingen, omdat ik nu het gevoel heb dat wat ik doe wel werkt.” – Dorothe

Respondenten geven aan dat ze nood hebben aan meer houvast. Ze vragen naar professionalisering, onderbouwd beleid, toegankelijke materialen en gedeelde expertise om hun klaspraktijk beter af te stemmen op meertalige leerlingen.

5. DISCUSSIE

Hoewel het aandeel meertalige leerlingen in het buitengewoon onderwijs stijgt (Rekenhof, 2024), blijft deze groep onderbelicht in onderzoek (Cuba & Tefera, 2024). De meeste studies rond taaldiversiteit focussen op het gewoon onderwijs en houden geen rekening met de specifieke combinatie van meertaligheid en leer- of ontwikkelingsnoden in het buitengewoon onderwijs. Binnen Vlaanderen is het buitengewoon basisonderwijs georganiseerd in types. In type BA komen relatief veel leerlingen voor met een lage sociaaleconomische status en/of een andere thuistaal. Meertaligheid gaat hier dus vaak samen met andere vormen van kwetsbaarheid (De Schauwer et al., 2019). Dit onderzoek vertrok vanuit de vaststelling dat het kruispunt tussen meertaligheid en BuO nauwelijks onderzocht is. Met behulp van kwantitatieve en kwalitatieve data werd het profiel van meertalige leerlingen in type BA in kaart gebracht, en werd onderzocht hoe leerkrachten deze realiteit ervaren en er in hun klaspraktijk mee omgaan. De resultaten moeten worden gelezen tegen de achtergrond van een breder spanningsveld: het Vlaamse onderwijsbeleid blijft sterk eentalig georiënteerd, terwijl leerkrachten in toenemende mate geconfronteerd worden met talige diversiteit waarvoor zij zich vaak onvoldoende voorbereid voelen (Hagenaars et al., 2024; Van Avermaet et al., 2014).

Tegen die achtergrond formuleerde dit onderzoek de centrale vraag: Wat is de meertalige realiteit in het buitengewoon basisonderwijs, en hoe gaan leraren hiermee om in hun klaspraktijk?

5.1 Meertaligheid in het buitengewoon onderwijs: een onderbelicht profiel

Om het profiel van meertalige leerlingen in type BA te analyseren, werd gebruikgemaakt van zowel administratieve data als interviews met leraren en therapeuten. Deze combinatie toont aan dat het buitengewoon onderwijs een aanzienlijke groep meertalige leerlingen bereikt, maar dat hun talige achtergrond vaak slechts fragmentarisch in beeld komt.

De registratie van thuistaal en opleidingsniveau van de moeder gebeurt via verklaringen op eer (zie bijlage 4), ingevuld door ouders. Volgens respondenten laat dit systeem weinig ruimte voor nuance: per gezinsslid kan slechts één taal worden aangeduid, wat leidt tot een binaire classificatie (Nederlands, Frans, een andere taal of geen contact). Enkele leraren merken op dat ouders soms invullen dat er thuis Nederlands wordt gesproken, terwijl dit in de praktijk beperkt het geval is. Dit gebeurt vermoedelijk vanuit de veronderstelling dat Nederlands als positief wordt beoordeeld door de school. Andere ouders doen moeite om Nederlands te spreken met hun kind, ook als ze de taal zelf niet goed beheersen. Vooral respondenten met een logopedische achtergrond benadrukken echter het belang van een stevig ontwikkelde thuistaal als fundament voor verdere taalontwikkeling (zie ook Adesope et al., 2010). In de praktijk worden de geregistreerde gegevens vooral geraadpleegd door GOK-coördinatoren, die op basis daarvan overzichten maken op school- of klasniveau. Daarbij wordt meestal vastgehouden aan de oorspronkelijke binaire classificatie. Slechts sporadisch wordt verder gespecificeerd welke thuistalen worden gesproken, en informatie over taalvaardigheid of gebruikscontext blijft meestal afwezig. Leerkrachten geven aan dat bijkomende informatie over de talige context enkel incidenteel ter sprake komt, bijvoorbeeld tijdens oudercontacten of via informele observaties. Er wordt zelden actief naar gevraagd of systematisch bijgehouden.

Hoewel deze gegevens beleidsmatig zwaar doorwegen, onder meer in de toekenning van GOK-financiering en bij de analyse van de schoolcontext in de Datawijzer, blijven ze in de dagelijkse onderwijspraktijk onderbenut. Leerkrachten koppelen er nauwelijks concrete acties aan. De registratie wordt ervaren als noodzakelijk voor financiering, maar niet als bruikbaar instrument om het onderwijs beter af te stemmen op de realiteit van meertalige leerlingen.

Deze bevindingen bevestigen wat Van Avermaet et al. (2014) benoemen als een structureel probleem: de complexe, meervoudige en contextgebonden taalrealiteit van leerlingen blijft grotendeels onzichtbaar in administratieve systemen die werken met vereenvoudigde categorieën. Ook binnen de scholen zelf wordt zelden geprobeerd om deze complexiteit in kaart te brengen. Slechts één respondent, Elias, beschrijft hoe hij via gesprekken met ouders en leerlingen actief probeert zicht te krijgen op de context van zijn leerlingen. Zijn praktijk toont dat een contextgevoelige benadering mogelijk is, maar vandaag eerder uitzonderlijk blijft.

De verklaringen op eer worden in het buitengewoon onderwijs doorgaans actief opgevolgd, vooral omwille van de directe link met financiering. GOK-coördinatoren nemen soms zelf contact op met ouders om formulieren in te vullen, maar deze acties zijn primair administratief en niet gericht op pedagogisch gebruik van de taaldata. Bovendien zijn de Datawijzergegevens waarop scholen zich baseren vaak verouderd of onvolledig — zeker bij leerlingen die slechts kort in het gewoon onderwijs zaten of van school wisselden. Hierdoor ontstaat een beperkt beeld dat weinig zegt over de actuele taalcontext van leerlingen in type BA.

De interviews maken duidelijk dat scholen weinig structurele inspanningen leveren om dit beeld aan te vullen. Leerkrachten signaleren wel een gebrek aan inzicht in de thuistaal van hun leerlingen, maar ondernemen zelden acties om deze hiaten te dichten. Er wordt niet onderzocht wat leerlingen effectief wel of niet kunnen in hun thuistaal. Deze informatiearmoede belemmert een genuanceerde inschatting van waar moeilijkheden vandaan komen. Leerkrachten geven aan dat ze vaak niet kunnen achterhalen of een leerling iets niet begrijpt vanwege een beperkte beheersing van het Nederlands, dan wel door cognitieve beperkingen. Deze interpretatieve onzekerheid leidt ertoe dat meertaligheid enerzijds onderbenut blijft, en anderzijds toch wordt ingezet als verklaringsgrond voor leerproblemen zonder dat het werkelijk wordt onderzocht. Een mogelijke oplossing zou kunnen zijn om systematisch een meertalige anamnese af te

nemen bij het kind en diens ouders, zodat het volledige talige repertoire en de context van het kind beter in beeld komen.

Daarnaast wijst een deel van de respondenten op de instroomdynamiek binnen type BA. Ze beschrijven klasgroepen als erg heterogeen, met combinaties van taal-, leer- en gedragsproblemen. Type BA wordt door sommigen gezien als een laagdrempelige toegangspoort tot BuO, ook voor leerlingen die elders moeilijk geplaats raken. De rol van het CLB in deze doorverwijzing komt in de interviews nauwelijks aan bod. Slechts enkelen uiten kritiek op CLB-verslagen die te weinig aandacht besteden aan de bredere context, waaronder meertaligheid. Dit bevestigt eerdere bevindingen van het Rekenhof (2024).

De analyse bevestigt daarmee de veronderstellingen uit de literatuurstudie. Eerder onderzoek (zoals Groenez et al., 2009; De Schauwer et al., 2019; Rekenhof, 2024) wees al op de structurele oververtegenwoordiging van kansarme en meertalige leerlingen in het buitengewoon onderwijs. De data binnen dit onderzoek tonen aan dat deze tendens zich doorzet binnen type BA: bijna 60% van de leerlingen heeft een laagopgeleide moeder, ruim 38% spreekt thuis een andere taal dan het Nederlands en meer dan 40% voldoet aan drie of vier OKI-indicatoren. Deze cijfers bevestigen dat type BA een onderwijssegment is waar sociaaleconomische kwetsbaarheid, meertaligheid en specifieke onderwijsbehoeften samenkomen.

Hoewel het M-decreet beoogde de instroom in het buitengewoon onderwijs af te bouwen, is het aandeel leerlingen in BuO sinds 2017 opnieuw beginnen stijgen. Tegelijk werden nieuwe types zoals type 9 en type BA geïntroduceerd. Dit zijn types die vandaag een aanzienlijk deel van de leerlingenpopulatie vertegenwoordigen. Type BA, dat geen formele medische diagnose vereist, blijkt in de praktijk een instroomkanaal te vormen voor leerlingen die elders uitvallen of waarvoor de redelijke aanpassingen in het gewoon onderwijs als onvoldoende worden ingeschat. Deze dynamiek vergroot het risico op segregatie.

Deelvraag 1 wordt hiermee beantwoord: de beschikbare data geven slechts een beperkt, fragmentair beeld van de meertalige realiteit in type BA. Ze maken de aanwezigheid van meertalige leerlingen zichtbaar, maar bieden geen inzicht in hun taalgebruik, vaardigheden of onderwijsnoden. Daarnaast wordt hypothese I bevestigd: de huidige registratiepraktijken, gebaseerd op verklaringen op een en vereenvoudigde indicatoren, zijn ontoereikend om een volledig en genuanceerd beeld te schetsen van meertalige leerlingen in het buitengewoon onderwijs.

Deze bevindingen onderstrepen de noodzaak aan contextgevoelige dataverzameling. Hoewel registratie alleen geen oplossing biedt, vormt het wel een noodzakelijke eerste stap. Instrumenten zoals een talenpaspoort of taalportfolio, zoals aanbevolen in het MARS-onderzoek, kunnen bijdragen aan een beter begrip van de talige context, mits ze ook effectief geïntegreerd worden in de pedagogische praktijk. Inzicht in meertaligheid vergt dus meer dan registratie, maar begint wel bij betere registratie zowel op schoolniveau als in de klas.

5.2 Beeldvorming: tussen zorgreflex en potentieel denken

Uit de analyse blijkt dat de geïnterviewde leraren meertaligheid voornamelijk benaderen vanuit een zorglogica. Hun beeldvorming wordt gekleurd door een eentalige habitus, waarbij het gebruik van het Standaardnederlands als vanzelfsprekend wordt beschouwd in onderwijscontexten (Gogolin, 2013). Hoewel meertaligheid in abstracte zin soms als een maatschappelijke rijkdom wordt erkend, overheerst in de klaspraktijk een problematiserende insteek. Thuistalen worden zelden gezien als pedagogisch kapitaal en eerder benaderd als barrière voor leerwinst en communicatie.

Deze spanning weerspiegelt de hiërarchie in talen zoals beschreven in de literatuur: talen zoals Nederlands, Frans of Engels worden als legitiem erkend, terwijl thuistalen van migrantenleerlingen minder status genieten (Van Avermaet et al., 2014). Sprekers van een minderheidstaal worden in dit discours vaak niet gezien als iemand met een rijk talig repertoire, maar als ‘taalzwak’, ‘taalarm’ of ‘moeilijk bereikbaar’. Dit sluit aan bij eerder onderzoek in het gewoon onderwijs en toont aan dat gelijkaardige mechanismen ook in het buitengewoon onderwijs aanwezig zijn.

Respondenten beschrijven meertaligheid zelden als een aparte onderwijsdimensie. Ze benaderen het kind in zijn geheel, wat op het eerste gezicht inclusief lijkt, maar er tegelijk toe leidt dat meertalige noden niet expliciet in beeld komen. Slechts uitzonderlijk wordt taaldiversiteit benoemd als relevant voor leerstrategieën of onderwijsaanpak. De focus blijft grotendeels liggen op het compenseren van tekorten via individuele ondersteuning.

Bij het interpreteren van motivatie en leerhouding blijven structurele oorzaken vaak onderbelicht. Respondenten rapporteren geregeld lage motivatie of schoolmoeheid bij meertalige leerlingen, zeker in oudere leerjaren. Slechts enkelen linken dit aan factoren zoals het langdurig functioneren in een tweede taal, complexe schooltrajecten of zorgen uit de thuissituatie. Frustratie, teruggetrokken gedrag of vermoeidheid worden doorgaans geïnterpreteerd als persoonlijke kenmerken, niet als indicaties van structurele drempels of uitsluitingsmechanismen. Hierdoor blijven bredere verklaringsmodellen buiten beeld, en wordt meertaligheid opnieuw gereduceerd tot een bijkomende moeilijkheid.

Wat nauwelijks expliciet wordt bevraagd of onderzocht, is wat leerlingen effectief *wél* kunnen in hun thuistaal. Respondenten signaleren geregeld dat ze moeilijk kunnen inschatten of een leerling een bepaald leerdoel niet bereikt door beperkte beheersing van het Nederlands, dan wel door cognitieve beperkingen. Die onzekerheid leidt tot een vorm van interpretatieve vaagheid: leerkrachten weten dat er een probleem is, maar niet waar het precies vandaan komt. Daardoor worden talige moeilijkheden vaak toegeschreven aan algemene zwakte of beperking, zonder dat er zicht is op het volledige talige repertoire van de leerling. Meertaligheid blijft zo onderbenut, terwijl het tegelijk als verklaringsgrond wordt ingezet voor leerproblemen. Deze spanning versterkt het risico dat meertalige leerlingen in het buitengewoon onderwijs onbedoeld als ‘taalzwak’ of ‘cognitief beperkt’ worden geclassificeerd, zonder dat hun werkelijke competenties in kaart zijn gebracht.

Tegelijkertijd is er een opvallend instrumentele waardering van meertaligheid. Wanneer gevraagd wordt naar positieve aspecten, verwijzen leerkrachten vooral naar het vermogen van leerlingen om elkaar te helpen, bijvoorbeeld door instructies te vertalen of peers te ondersteunen. Die peer-support wordt wel erkend als waardevol, maar blijft een pragmatisch gegeven: meertaligheid wordt niet erkend als leerbron op zich, maar hoogstens als handig hulpmiddel in een moeilijke leercontext.

Toch tonen de interviews ook signalen van potentieel denken. Verschillende respondenten omschrijven meertalige leerlingen als veerkrachtig, zelfstandig of vindingrijk. Deze kwaliteiten worden echter zelden expliciet gekoppeld aan hun meertaligheid. Ze lijken eerder toegeschreven aan het ‘trekken van hun plan’ binnen een moeilijke context dan aan het benutten van talige diversiteit als kracht.

Hoewel leerkrachten het kind graag holistisch benaderen — wat een sterk uitgangspunt vormt binnen BuO — blijkt het moeilijk om de onderliggende verwevenheid van kwetsbaarheden te duiden. De focus ligt sterk op wat leerlingen niet kunnen en hoe ze daarbij ondersteund moeten worden. Positieve eigenschappen worden pas na aandringen benoemd en blijven vaak functioneel, zoals “ze helpen elkaar.” Dit wijst op de aanhoudende invloed van het medische model (Oliver, 2013), al zijn ook sporen van het relationele model zichtbaar in uitspraken over veilige leeromgevingen, wederkerigheid en de nood aan

wederzijds afgestemde klaspraktijken. Dit toont aan dat binnen één klaspraktijk verschillende modellen naast elkaar kunnen bestaan en in wisselwerking met elkaar vorm krijgen.

Concluderend kunnen we stellen dat de tweede hypothese grotendeels wordt bevestigd: meertaligheid wordt binnen het buitengewoon onderwijs slechts zelden gezien als kracht of potentieel. De dominante benadering blijft gestoeld op een zorg- en remediërende logica waarin de nadruk ligt op taalachterstand, niet op talige rijkdom. Positieve elementen worden wel genoemd, maar blijven vaak impliciet en onbenut. Leraren lijken te twifelen over de oorzaak van leerproblemen — ligt het aan taal, aan beperking, aan motivatie? — maar ondernemen weinig om deze twijfels te onderbouwen of te onderzoeken. Daarmee bevestigt deze analyse dat het onderwijs in type BA ook op het vlak van beeldvorming mee wordt gestuurd door dominante discoursen waarin normaliteit, taalvaardigheid en schoolsucces nauw met elkaar verweven zijn. Ook de tweede deelvraag wordt hiermee beantwoord: leraren geven betekenis aan meertaligheid vanuit een zorglogica, waarbij ze meertalige leerlingen vooral beschouwen als kwetsbare profielen. Hun percepties zijn weinig expliciet en doorgaans niet gestoeld op een structurele visie op talige diversiteit. Meertaligheid wordt nauwelijks benoemd als pedagogisch kapitaal, en blijft in de klaspraktijk grotendeels onzichtbaar of onderbenut.

5.3 Praktijken: navigeren tussen intuïtie en structureel houvast

De interviews tonen aan dat leerkrachten binnen type BA zich sterk engageren om hun leerlingen zo goed mogelijk te ondersteunen. Respondenten beschrijven hoe zij hun onderwijspraktijk voortdurend afstemmen op de noden die zij bij hun leerlingen waarnemen. Toch blijkt dat meertaligheid zelden expliciet wordt benoemd als een aparte dimensie binnen die aanpak. Hoewel meertaligheid als een bijkomende uitdaging wordt erkend, kunnen veel leerkrachten in eerste instantie moeilijk concrete praktijken benoemen die specifiek gericht zijn op deze doelgroep. Ze geven aan dat ze weinig houvast ervaren vanuit opleiding, visie of beleid, en dat hun handelen vooral voortkomt uit ervaring en intuïtie, binnen een overwegend remediërende logica. Tegelijk stellen ze dat wat ze doen "wel werkt", wat wijst op een pragmatische benadering waarin reflectie en structurele onderbouwing grotendeels ontbreken. Deze spanning sluit nauw aan bij wat Jaspers (2020) omschrijft als chronische ambivalentie: leerkrachten bewegen voortdurend tussen verwachtingen, onzekerheden en praktische afwegingen in een complexe klascontext.

De meeste respondenten verwijzen naar impliciete afspraken over het gebruik van Nederlands en de thuistaal. In de klas is Nederlands doorgaans de norm. Thuistalen worden zelden toegelaten of benoemd als volwaardig leermiddel. Enkel in uitzonderlijke situaties — bijvoorbeeld bij het verduidelijken van instructie of tijdens een informele activiteit — worden ze tijdelijk toegestaan. In één school werd dit ook formeel vastgelegd in het taalbeleid, maar de toepassing verschilt sterk per leraar. Structurele inzet van meertaligheid als leerbron komt in de interviews niet aan bod.

In hun klaspraktijk hanteren leerkrachten uiteenlopende strategieën om het leerproces te ondersteunen, zoals het gebruik van visualisaties, vereenvoudigde instructie, voorspelbare klasstructuren en betekenisvolle taken. Deze aanpakken worden echter zelden als specifiek 'meertalig' benoemd, maar maken deel uit van wat men beschouwt als de algemene basisdidactiek binnen type BA. Meertaligheid wordt nauwelijks benoemd als aparte onderwijsdimensie, en specifieke praktijken gericht op het talig ondersteunen van meertalige leerlingen zijn vaak moeilijk te articuleren. Hierdoor blijft onduidelijk in welke mate deze strategieën ook werkelijk inspelen op de noden van meertalige leerlingen.

Wanneer deze praktijken geplaatst worden binnen het continuüm van omgang met talige diversiteit — van negeren tot benutten (Sierens et al., 2016; Mergan & Van Raemdonck, 2023) — blijkt dat de meeste respondenten zich binnen het profiel tolereren situeren: ze laten meertaligheid toe in informele situaties

of bij onderlinge hulp, maar benutten deze zelden doelgericht als leerbron. Enkele leerkrachten bevinden zich op de grens met exploreren, bijvoorbeeld wanneer ze bewust de thuistaal toelaten om begrip te versterken of in te zetten bij verwelkoming of groepsvorming. Structureel benutten van thuistalen in functie van leerwinst — zoals via Functioneel Meertalig Leren (FML) — komt in de interviews niet aan bod. Er is weinig tot geen bewust beleid om meertaligheid als kapitaal in te zetten. Dit bevestigt dat in type BA, net zoals eerder aangetoond in het gewoon onderwijs (Van Avermaet et al., 2014), meertaligheid vaak “in de marge” blijft. Of FML ook binnen het BuO effectief is, verdient nader onderzoek.

Daarnaast valt op dat het klasinteractie vaak gebaseerd is op sterk vereenvoudigd taalgebruik. Deze vereenvoudiging wordt zelden bevestigd of afgestemd op de specifieke noden van meertalige leerlingen. Zoals Van Avermaet et al. (2014) waarschuwen, kan dit op termijn leiden tot een verarming van taalaanbod en beperkte talige uitdaging. Frijns (2019) benadrukt het belang van rijke taalinteracties waarin taal wordt opgebouwd via co-constructie. Het terugschroeven van taalaanbod uit bezorgdheid voor taalbegrip mag niet leiden tot het verengen van leerdoelen of het uitsluiten van diepere taalontwikkeling.

Ook in de omgang met didactisch materiaal blijkt een gebrek aan structurele ondersteuning. Leerkrachten geven aan dat ze vaak zelf op zoek gaan naar geschikte middelen, soms buiten de reguliere methodes om. Daarbij grijpen ze terug op materialen uit andere contexten, zoals Type9-ondersteuning, logopedie of type 2. Deze strategieën tonen de flexibiliteit en betrokkenheid van leerkrachten, maar bevestigen ook dat het onderwijsaanbod voor meertalige leerlingen in BuO weinig uitgewerkt is. Het blijft zoeken en improviseren, zonder stevig onderbouwd referentiekader.

Systematische opvolging van taalontwikkeling ontbreekt grotendeels. Leerkrachten geven aan dat ze zelf moeten inschatten of leerlingen iets begrijpen, maar maken zelden gebruik van observatie-instrumenten of taaldoelen. Feedback op taalgebruik gebeurt intuïtief, met wisselende aanpakken: corrigeren, herhalen, vermijden, of zelfs volledig achterwege laten. Dit duidt op een gemis aan gedeelde kennis of richtlijnen, en versterkt de onzekerheid over hoe meertalige leerlingen optimaal te begeleiden.

De resultaten tonen ook aan dat het MAC-model relevant is voor het analyseren van de manier waarop scholen omgaan met meertaligheid binnen het buitengewoon onderwijs. Zo schaalde De Horizon zichzelf in als kleurenblind, maar uit de interviews blijkt eerder sprake van een assimilerende praktijk. Nederlands wordt zowel in de klas als op de speelplaats als norm gesteld en respondenten geven aan weinig richting te ervaren over hoe ze hiermee kunnen omgaan. In de andere scholen — die zichzelf eerder pluralistisch inschaalden — blijkt er meer kennis over en aansluiting bij de visie van de school. In De Kompasboom bijvoorbeeld zijn er expliciete afspraken over het toelaten van de thuistaal in de klas, wat wijst op een grotere openheid. Tegelijk blijft ook daar de nood bestaan aan een duidelijker beleid, gedeelde afspraken en meer kennis over taalverwerving en effectieve aanpakken.

Daarnaast beschrijven veel respondenten hun handelen als sterk geïndividualiseerd, met weinig overleg of gezamenlijke reflectie. Er is weinig sprake van systematische teamwerking of visievorming. Dat meertaligheid vooral wordt benaderd vanuit een impliciete norm om Nederlands voorop te stellen, zonder expliciete erkenning van talige diversiteit, sluit aan bij wat het MAC-model omschrijft als kleurenblind of assimilerend handelen (Celeste et al., 2019; Konings et al., 2023): diversiteit wordt niet actief ontkend, maar ook niet benut als structurele rijkdom.

Hoewel sommige activiteiten, zoals het koken van Turkse pannenkoeken, de thuistaal tijdelijk zichtbaar maken, gebeurt dit meestal vanuit het perspectief van welbevinden en niet vanuit de cognitieve meerwaarde van thuistalen. Er is weinig bewustzijn over welke kleine of grote didactische aanpassingen mogelijk zijn om meertaligheid structureel te integreren.

Toch tonen de interviews ook een groot engagement. Leerkrachten willen hun leerlingen écht ondersteunen, zoeken naar werkbare oplossingen, en tonen een sterke betrokkenheid bij het welbevinden van hun klasgroep. Hun intenties zijn positief en oprecht. Ze geven duidelijk aan dat ze meer kennis, materiaal, ondersteuning en beleidshouvast nodig hebben om hun aanpak te versterken.

Op basis van deze bevindingen kan ook deelvraag 3 worden beantwoord. Leerkrachten gebruiken uiteenlopende strategieën om meertalige leerlingen te begeleiden, maar deze zijn zelden expliciet gericht op taaldiversiteit en eerder ingegeven door een zorggerichte reflex. Ze missen structurele ondersteuning en opleiding om hun aanpak te versterken of doelgerichter in te zetten op meertaligheid. Ook het tweede deel van hypothese 2 wordt bevestigd:

leerkrachten geven aan dat ze weinig houvast ervaren in hun aanpak van meertalige leerlingen. Hun handelen is sterk intuïtief en vertrekt vooral vanuit hun betrokkenheid en ervaring, binnen een overwegend remediërende logica. Meertaligheid wordt zelden expliciet geïntegreerd in de klaspraktijk, en de thuistaal blijft grotendeels onbenut als leerbron. Tegelijk bevestigen de interviews dat de wil en betrokkenheid wél aanwezig zijn en dat meer structurele ondersteuning, kennisdeling en visieontwikkeling kansen kunnen bieden om dit potentieel ten volle te benutten.



5.4 Beperkingen en aanbevelingen

Hoewel dit onderzoek waardevolle inzichten biedt in hoe leerkrachten binnen type BA van het buitengewoon lager onderwijs omgaan met meertalige leerlingen, zijn er enkele beperkingen die de reikwijdte van de resultaten inperken. Alle deelnemende scholen bevonden zich in eenzelfde stedelijke regio waar actief wordt ingezet op diversiteit. Generaliseerbaarheid naar andere regio's of minder diverse contexten is daarom niet vanzelfsprekend. Ook was de focus in dit onderzoek hoofdzakelijk gericht op leerkrachten, met een beperkte vertegenwoordiging van andere personeelsleden. Toekomstig onderzoek zou kunnen verbreden naar CLB-medewerkers, orthopedagogen, therapeuten en directies.

Een opvallende vaststelling is dat leerkrachten zich vaak op zichzelf aangewezen voelen, met weinig ondersteuning of afstemming op teamniveau. Er is nood aan gedeeld beleid, intervisie en versterking van collectieve professionaliteit. De vastgestelde verschillen in sociolinguïstische gevoeligheid tussen leraren en bijvoorbeeld logopedisten of begeleiders suggereren dat opleiding en achtergrond een grote invloed hebben op hoe men met meertaligheid omgaat. Dit impliceert een belangrijke verantwoordelijkheid voor lerarenopleiders. Het werk van Ponet et al. (2024) rond diversity-responsive teacher educators biedt hierbij een bruikbaar kader. Lerarenopleidingen dienen explicieter in te zetten op ervaringsgerichte, reflexieve vorming rond diversiteit en intersectionaliteit, niet als apart vakgebied, maar geïntegreerd in het volledige curriculum. Ook pedagogische begeleidingsdiensten hebben hierin een belangrijke rol te spelen. Leerkrachten vragen expliciet om houvast, materiaal en voorbeelden uit de praktijk. Ook CLB-medewerkers vervullen een sleutelrol in de positionering van leerlingen binnen het onderwijslandschap.

Pedagogische begeleiders en lerarenopleidingen kunnen samen met CLB's inzetten op gedeelde reflectie over hoe meertaligheid en onderwijsnoden worden gediagnosticeerd en benoemd.

Tegelijk is er nood aan beleidsmatige actie. Hoewel het Vlaamse onderwijs streeft naar inclusie, blijft de structurele instroom in type BA stijgen. Dit suggereert dat type BA steeds vaker fungeert als instap in het buitengewoon onderwijs, ook wanneer een andere typering meer aangewezen zou zijn. Er is dan ook meer onderzoek nodig naar doorverwijzingspraktijken en de rol van meertaligheid binnen die dynamiek. Daarnaast zijn verfijnde, systematische data nodig. AGODI verzamelt gegevens over indicatoren zoals thuistaal en opleidingsniveau van de moeder, maar deze zijn slechts systematisch beschikbaar voor bepaalde types in het buitengewoon onderwijs, zoals type BA en type 3. Voor andere types ontbreken zulke data grotendeels. Er is dus nood aan verfijndere en vollediger verzamelde gegevens voor alle types binnen BuO, zodat structurele intersecties tussen taal, sociaaleconomische kwetsbaarheid en onderwijsnoden beter geanalyseerd kunnen worden. Ook longitudinaal onderzoek kan bijdragen aan inzichten over de effecten van doorverwijzing op langere termijn.

Ten slotte benadrukt dit onderzoek het belang van meertaligheid als structurele realiteit. Het buitengewoon onderwijs kan hierin een laboratorium zijn voor vernieuwende aanpakken, maar enkel als er voldoende investering komt in opleiding, begeleiding en reflectie. Door in te zetten op diversiteitsresponsief handelen, het versterken van het referentiekader en effectieve didactiek van leraren via praktijknabije vorming en het betrekken van externe organisaties en ervaringsdeskundigen, kunnen scholen structureel groeien in hun inclusieve capaciteit. De huidige besparingen op middenveldorganisaties die hierin ondersteunen staan dan ook haaks op deze nood.

Deze studie toont aan dat de combinatie van meertaligheid, armoede en specifieke onderwijsnoden een structurele realiteit vormt binnen type BA. Door de koppeling van kwalitatieve interviews aan kwantitatieve profielgegevens biedt dit onderzoek een eerste stap naar het zichtbaar maken van die realiteit. Verdere verdieping is nodig om onderwijspraktijken af te stemmen op de noden én het potentieel van deze leerlingenpopulatie.

Een cruciale stem in dit onderzoek blijft echter grotendeels ongehoord: die van de leerlingen zelf en hun ouders. Hun perspectieven op schooltaalbeleid, positionering en klaservaringen zijn onmisbaar om tot een rechtvaardiger en responsiever onderwijssysteem te komen. In lijn met principe 4 van het DisCrit-kader, dat pleit voor het centraal stellen van gemarginaliseerde stemmen, is het aanbevelenswaardig dat toekomstig onderzoek deze ervaringen structureel integreert.

6. CONCLUSIE

Hoewel Vlaanderen zich met de ondertekening van internationale verdragen zoals het VN-Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap formeel engageert voor inclusief onderwijs, blijft segregatie in het Vlaamse onderwijssysteem structureel aanwezig. De stijgende leerlingenaantallen in het buitengewoon onderwijs bevestigen deze tendens. De oprichting van type Basisaanbod heeft de drempel naar BuO verlaagd en functioneert in de praktijk als een toegangspoort voor leerlingen met complexe maar niet altijd medisch gediagnosticeerde onderwijsnoden. Inzicht krijgen in de profielen van leerlingen die in BuO terechtkomen, is een eerste noodzakelijke stap om doorverwijzingsdynamieken beter te begrijpen en te evolueren naar meer inclusieve praktijken in het gewoon onderwijs.

Deze thesis was een eerste aanzet om disproportionaliteit in het buitengewoon onderwijs in kaart te brengen. De gegevens bevestigen dat meertalige leerlingen met een lage sociaaleconomische status

oververtegenwoordigd zijn in type BA, en dat zij zich vaak bevinden op het kruispunt van meertaligheid, migratieachtergrond, disability en sociale kwetsbaarheid. Het lichaam van de leerling in BuO wijkt af van de norm, zowel in cognitieve als in talige zin, wat samen een kwetsbaar profiel vormt dat vatbaar is voor classificatie en doorverwijzing.

Naast het analyseren van profielen richtte dit onderzoek zich op de percepties van leerkrachten en de praktijken die zij hanteren ten aanzien van meertalige leerlingen. De bevindingen tonen dat leerkrachten oprecht betrokken zijn en hun best doen om hun leerlingen te ondersteunen. Tegelijk blijken ze gevangen tussen eentalige beleidsverwachtingen, beperkte wetenschappelijke handvaten die onvoldoende rekening houden met intersecties en een complexe klasrealiteit die om directe antwoorden vraagt. De keuzes die zij maken zijn grotendeels gebaseerd op praktijkervaring, intuïtie en zorglogica eerder dan op een doordachte visie op meertaligheid of inclusie.

De sleutels voor verandering liggen in verder onderzoek dat rekening houdt met kruispunten van ongelijkheid, beleidskeuzes die sterker worden geïnformeerd door wetenschappelijke inzichten, en het versterken van teamwerking, gedeelde visievorming en professionele ondersteuning op schoolniveau. Alleen dan kunnen we stappen zetten richting een onderwijssysteem dat structureel werk maakt van scholen voor iedereen.

7. EPILOOG

Ben ik dan geen kind?

Weken onderweg voor de zoveelste keer
Mijn hart is moe en mijn voeten die doen zeer
Uw kind staat op een wachtlijst maar krijgt de tweede keuze in de rij . Neen!!
Maar is er op uw school misschien een plaatsje voor mij vrij?
Want ben ik dan geen kind?

Ge vindt mij heel vervelend en ik stel moeilijk gedrag
En T is waar ik test uw grenzen en ondermijn graag uw gezag.
Mijn buurman doet graag mee maar daar ga je niet mee strijden
Want ocharme diene jongen die zijn ouders zijn gescheiden.
Maar mijn ouders zijn zo moe want het geld is bijna op
En met onze achternaam vind je niet zomaar een job
Ik probeer wel echt mijn best te doen ook al maakt het mij zo moe
Maar hoe hard ik ook probeer het is zo vaak gewoon niet goed.
Ben ik dan geen kind?

Ik had dezelfde kleren droeg hetzelfde uniform
Maar mijn haar dat was wat anders, mijn ogen een andere vorm
Anderen deden soms wat raar, maar toen had ik dat niet door
En de leerkrachten hadden altijd maar het beste met mij voor
Ik had altijd goede punten en een schitterend rapport
Maar kreeg toch een doorverwijzing naar technische op mijn bord
Ik zit nu in Grieks Latijn en doe nog altijd goed mijn best,
Maar K heb nog altijd niet goed door waarom ik soms wat wordt gepest.
En T is thuis wel heel erg lastig want we hebben niet veel geld
Maar mama doet wat ze kan ook al is ze uitgeteld.
Er zijn er anderen op school die er niet zoveel van maken
Maar met de ouders die zij hebben zullen zij er wel geraken
En voor het hoger onderwijs zegt de leerkracht dat ik niet te hoog moet mikken.
Ik voel de moed zakken dus ik zal me ernaar schikken.
Ben ik dan geen kind?

We spreken thuis geen Nederlands maar wel een andere taal,
Op zich is dat niet vreemd wat dat doen we allemaal
Gelukkig val ik zo dus niet echt uit de toon
Ze vinden kinderen zoals ons bijzonder buitengewoon.
Ze noemen ons complex, met veel noden en weinig taal
Ze noemen ons te veel – een te complex verhaal
Maar ik ben niet te veel – gewoon een beetje meer
Meer verhaal, meer lagen, meer rugzak, keer op keer
Ik leer niet zoals anderen, maar ik leer wel elke dag
En als u écht zou kijken, ziet u hoeveel ik vermag
Misschien niet in uw normen of in cijfers op papier
Maar als u mij begeleidt, dan groei ik – hier, nu, hier.
Dus voor u wat moeite, voor mij een wereld van verschil
Geen label, maar een leerkracht die naast mij lopen wil.

U noemt het buitengewoon, maar ik wil gewoon erbij
Met mijn taal, mijn tempo, mijn verhaal – is er plek voor mij?
Want ben ik dan geen kind?

Evy Ho Tiu naar Sojourner Truth (1851)



8. LITERATUURLIJST

- Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A Systematic Review and Meta-Analysis of the Cognitive Correlates of Bilingualism. *Review of Educational Research, 80*(2), 207–245. <https://doi.org/10.3102/0034654310368803>
- Agirdag, O. (2010). Exploring bilingualism in a monolingual school system: insights from Turkish and native students from Belgian schools. *British Journal of Sociology of Education, 31*(3), 307–321. <https://doi.org/10.1080/01425691003700540>
- Agirdag, O. (2020). *Onderwijs in een gekleurde samenleving*. EPO.
- Agirdag, O., & De Leersnyder, J. (2024). Against the odds: predictors of academic success and excellence in majority-minority schools. *School Effectiveness and School Improvement, 35*(3), 273–297. <https://doi.org/10.1080/09243453.2024.2385938>
- Annamma, S. A., Connor, D., & Ferri, B. (2012). Dis/ability critical race studies (DisCrit): theorizing at the intersections of race and dis/ability. *Race Ethnicity and Education, 16*(1), 1–31. <https://doi.org/10.1080/13613324.2012.730511>
- Artiles, A. J. (2013). Untangling the racialization of disabilities. *Du Bois Review Social Science Research on Race, 10*(2), 329–347. <https://doi.org/10.1017/s1742058x13000271>
- Atlas superdiversiteit*. (n.d.). Departement Omgeving - Vlaamse. <https://omgeving.vlaanderen.be/nl/onderzoek-cijfers-en-geotoepassingen/atlas-superdiversiteit>
- Barton, A. C., & Tan, E. (2020). Beyond Equity as Inclusion: A Framework of “Rightful Presence” for Guiding Justice-Oriented Studies in Teaching and Learning. *Educational Researcher, 49*(6), 433–440. <https://doi.org/10.3102/0013189x20927363>
- Bell, L. (2014). Ethics and feminist research. In *SAGE Publications, Inc. eBooks* (pp. 73–106). <https://doi.org/10.4135/9781071909911.n4>
- Blommaert, J. (2011). Superdiversiteit. *Samenleving En Politiek, 18*(9), 24–35. <https://www.sampol.be/2011/11/superdiversiteit>
- Blommaert, J. (2015). Commentary: Superdiversity old and new. *Language & Communication, 44*, 82–88. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2015.01.003>
- Bonacina-Pugh, F. (2012). Researching ‘practiced language policies’: insights from conversation analysis. *Language Policy, 11*(3), 213–234. <https://doi.org/10.1007/s10993-012-9243-x>
- Boone, S., & Van Houtte, M. (2013). In Search of the Mechanisms Conducive to Class Differentials in Educational Choice: A Mixed Method Research. *The Sociological Review, 61*(3), 549–572. <https://doi.org/10.1111/1467-954x.12031>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Celeste, L., Baysu, G., Phalet, K., Meeussen, L., & Kende, J. (2019). Can school diversity policies reduce belonging and achievement gaps between minority and majority youth? Multiculturalism, colorblindness, and Assimilationism Assessed. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(11), 1603–1618. <https://doi.org/10.1177/0146167219838577>
- Cioè-Peña, M. (2020). Bilingualism for students with disabilities, deficit or advantage?: Perspectives of Latinx mothers. *Bilingual Research Journal*, 43(3), 253–266. <https://doi.org/10.1080/15235882.2020.1799884>
- Codex Secundair Onderwijs*. (2011). Retrieved January 19, 2025, from <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=12254#135301>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black Feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1. <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8/>
- Cuba, M. J., & Tefera, A. A. (2024). Contextualizing Multilingual Learner Disproportionality in Special Education: A Mixed-Methods approach. *Teachers College Record the Voice of Scholarship in Education*, 126(1), 29–60. <https://doi.org/10.1177/01614681241233877>
- Curtis, S., Gesler, W., Smith, G., & Washburn, S. (2000). Approaches to sampling and case selection in qualitative research: examples in the geography of health. *Social Science & Medicine*, 50(7–8), 1001–1014. [https://doi.org/10.1016/s0277-9536\(99\)00350-0](https://doi.org/10.1016/s0277-9536(99)00350-0)
- DataWijzers*. (n.d.). Onderwijsinspectie. <https://www.onderwijsinspectie.be/nl/DataWijzers>
- De Backer, F., Van Avermaet, P., & Slembrouck, S. (2016). Schools as laboratories for exploring multilingual assessment policies and practices. *Language and Education*, 31(3), 217–230. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1261896>
- De Meyer, I., Berlamont, L., Hoedt, L., Janssens, R., Lermytte, A., Warlop, N., & Van Braak, J. (2023). *Vlaams rapport PISA 2022*. Gent: Universiteit Gent. <https://www.pisa.ugent.be/uploads/images/Vlaams-Rapport-2022.pdf>
- De Schauwer, E., Van De Putte, I., & De Beco, G. (2019). Inclusive education in Flanders, Belgium. In *Cambridge University Press eBooks* (pp. 514–529). <https://doi.org/10.1017/9781316392881.021>
- De Wilde, J., Van Praet, E., & Rillof, P. (2016). Contesting the monolingual mindset. *Journal of Language and Politics*, 15(2), 121–146. <https://doi.org/10.1075/jlp.15.2.01dew>
- Decreet basisonderwijs*. (1997). Retrieved January 19, 2025, from <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=12254#135301>
- Decreet betreffende de leerlingenbegeleiding in het basisonderwijs, het secundair onderwijs EN DE Centra voor Leerlingenbegeleiding*. (2018). Retrieved February 23, 2025, from <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=15236>
- Dursun, H., Agirdag, O., & Claes, E. (2023). Unpacking preservice teachers' beliefs about students' home languages: what matters in initial teacher education? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2173209>

- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Cross-country reports*.
<https://www.european-agency.org/activities/data/cross-country-reports>
- Foster, N., Auger, N., & Van Avermaet, P. (2021). Multilingual tasks as a springboard for transversal practice: teachers' decisions and dilemmas in a Functional Multilingual Learning approach. *Language and Education*, 37(1), 22–38. <https://doi.org/10.1080/09500782.2021.1958835>
- Franck, E., & Nicaise, I. (2018). *Iets gelijker, maar helaas niet beter. Trends in ongelijkheden in het Vlaamse onderwijs, 2003-2015*. Leuven: HIVA / Gent: Steunpunt onderwijsonderzoek.
- Frijns, C. (2019). *De vliegtuigklas: Naar sterk taalonderwijs op de basisschool*. Pelckmans.
- Geldof, D. (2019). *Superdiversiteit: hoe migratie onze samenleving verandert* (1st ed.). Acco.
- Gheysen, T. (2022). Leerlingen met specifieke noden in het buitengewoon onderwijs: wat kunnen cijfers ons vertellen? *Caleidoscoop Magazine*, 34(4). <https://emagazine.caleidoscoop.be/standard-article/Leerlingen-met-specifieke-noden-in-buitengewoon-onderwijs>
- Gogolin, I. (2013). The “monolingual habitus” as the common feature in teaching in the language of the majority in different countries. *Per Linguam*, 13(2). <https://doi.org/10.5785/13-2-187>
- Groenez, S., Nicaise, I., & De Rick, K. (2009). De ongelijke weg door het onderwijs. *De Sociale Staat Van Vlaanderen*.
- Hagenaars, M., Van Heese, T., Vantieghem, W., & Stevens, P. a. J. (2024). Pardon my French, Turkish and Arabic! How Flemish headteachers and teachers respond to multilingualism in the classroom. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 1–25.
<https://doi.org/10.1080/1369183x.2024.2311648>
- Het zorgcontinuüm – Prodia*. (2023). Prodia Mee(R) Met Diagnostiek. <https://prodiagnostiek.be/het-zorgcontinuüm/>
- Jaspaert, K., & Frijns, C. (2017). *Taal leren : van kleuters tot volwassenen*. Tiel: LannooCampus.
- Jaspers, J. (2020). Linguistic dilemmas and chronic ambivalence in the classroom. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43(4), 281–294.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1733586>
- Jaspers, J., & Rosiers, K. (2019). Soft power: teachers' friendly implementation of a severe monolingual policy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43(4), 295–308.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1585864>
- Konings, R., Ağirdağ, O., & De Leersnyder, J. (2023). School diversity models revisited: A plea and first evidence for a domain specific approach. *Social Psychology of Education*, 26(4), 1127–1179.
<https://doi.org/10.1007/s11218-023-09784-0>
- Laermans, R. (1984). Bourdieu voor beginners. *Heibel*, 18, 3.
- Leerpunt website*. (2023). Leerpunt. Retrieved May 1, 2025, from <https://leerpunt.be/>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Program Evaluation*, 1986(30), 73–84.
<https://doi.org/10.1002/ev.1427>

- Mergan, N., & Van Raemdonck, M. (2023). MEERTALIGHEID OP SCHOOL EN IN DE KLAS: Hoe omgaan met de talige diversiteit op school en in de klas: Een continuüm. *Edina*, 1–63.
<https://edinaplatform.eu/content/4-background/9-functional-multilingual-learning/2-fml-in-practice/functional-multilingual-learning-dutch.pdf>
- Mortelmans, D. (2013). HANDBOEK KWALITATIEVE ONDERZOEKSMETHODEN. In *Acco Leuven / Den Haag* (Vierde, herziene druk). Acco Leuven/Acco Den Haag.
https://www.accoutgeverij.nl/sites/default/files/book_pdfs/9789033493607_fragm.pdf
- Nicaise, I., Franck, E., Cincinnato, S., Juchtmans, G., & Vandevoort, L. (2021). Gelijke onderwijskansenbeleid in een ongelijk speelveld. In *Verschillen in onderwijs. Streven naar excellentie en gelijke onderwijskansen* (pp. 277–296). Politeia.
- Oekraïnecrisis*. (n.d.). Vlaams Ministerie Van Onderwijs En Vorming.
<https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/oekraïnecrisis>
- Oliver, M. (2013). The social model of disability: thirty years on. *Disability & Society*, 28(7), 1024–1026.
<https://doi.org/10.1080/09687599.2013.818773>
- Omgevingsanalyse van het beleidsdomein Onderwijs en Vorming*. (2023). Vlaanderen.
<https://www.vlaanderen.be/publicaties/omgevingsanalyse-van-het-beleidsdomein-onderwijs-en-vorming>
- omzendbrief Ba0/2005/10 van 29/06/2005*. (n.d.). <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13616>
- omzendbrief SO 75*. (2024, April 20). Retrieved January 19, 2025, from <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document/13123#2-1>
- onafhankelijke Commissie Inclusief Onderwijs. (2024). *Evolutie naar scholen voor iedereen*. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/advies-commissie-inclusief-onderwijs.pdf>
- Ponet, B., De Clerck, A., Vantieghem, W., Tack, H., & Vanderlinde, R. (2023). Uncovering the role of teacher educators in the reduction of inequalities in education: A critical discourse analysis. *Social Psychology of Education*, 27(3), 859–882. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09818-7>
- Ponet, B., Tack, H., Vantieghem, W., & Vanderlinde, R. (2022). *Surveyonderzoek 2022 : hoe lerarenopleiders omgaan met diversiteit : Vlaanderenbreed rapport*.
<https://biblio.ugent.be/publication/01H4K26W7G1ST3H7HF11XZT7C4>
- Ponet, B., Vantieghem, W., Tack, H., & Vanderlinde, R. (2024). Diversity-responsive teacher educators in Flanders. *European Journal of Teacher Education*, 1–19.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2425341>
- Ponterotto, J. G. (2005). Qualitative research in counseling psychology: A primer on research paradigms and philosophy of science. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 126–136.
<https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.126>
- Pulinx, R., Agirdag, O., & Van Avermaet, P. (2014). Taal en onderwijs: percepties en praktijken in de klas. *Academia Press eBooks*, 97–133.
<https://biblio.ugent.be/publication/5871817/file/6854916.pdf>

- Pulinx, R., Van Avermaet, P., & Agirdag, O. (2017). Silencing linguistic diversity: the extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5), 542–556. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1102860>
- Pulinx, R., Van Avermaet, P., & Extramiana, C. (2014). *Linguistic integration of adult migrants: policy and practice. Report on the 3rd Council of Europe Survey*. Raad van Europa. Retrieved January 17, 2025, from <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1ce>
- Rekenhof. (2024). Buitengewoon onderwijs: toegang en uitstroom. In *Verslag Van Het Rekenhof Aan Het Vlaams Parlement* (Vols. 37–2024–2025, pp. 1–5) [Report]. https://www.ccrek.be/sites/default/files/Docs/2024_38_BuitengewoonOnderwijs.pdf
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development. *Holt, Rinehart & Winston*.
- Rosiers, K., Van Lancker, I., & Delarue, S. (2017). Beyond the traditional scope of translanguaging. *Language & Communication*, 61, 15–28. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2017.11.003>
- Sierens, S., Agirdag, O., Lambert, P., Slembrouck, S., Van Avermaet, P., Van Braak, J., Van De Craen, P., Van Gorp, K., Van Houtte, M., & Van Praag, L. (2016). *Haal meer uit meertaligheid: Omgaan met talige diversiteit in het basisonderwijs*. Acco.
- Siongers, J., Spruyt, B., Van Droogenbroeck, F., Bongaerts, B., & Kavadias, D. (2020). *TALIS 2018 Vlaanderen - Verdiepend rapport diversiteit* (p. 84). Vrije Universiteit Brussel. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/TALIS-2018-verdiepend-rapport-diversiteit.pdf>
- Troyan, F. J., & Auger, N. (2022). Unprepared for Superdiversity: Teacher Agency and Constraint in a Culturally and Linguistically Diverse French Elementary Classroom. *Journal of Language Identity and Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/15348458.2022.2152033>
- Truth, S. (1851). *Ain't I a woman*. Women's Convention.
- Unia. (2018). *Diversiteitsbarometer Onderwijs*. https://www.unia.be/files/Documenten/Publicaties_docs/1210_UNIA_Barometer_2017_-_NL_AS.pdf
- Unia. (2019). *Naar een Inclusief Onderwijssysteem in België*. https://www.unia.be/files/Documenten/Publicaties_docs/Naar_een_inclusief_onderwijssysteem_in_Belgi%C3%AB_2019.pdf
- United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organization, & Ministry of Education and Science Spain. (1994). THE SALAMANCA STATEMENT AND FRAMEWORK FOR ACTION ON SPECIAL NEEDS EDUCATION. In *WORLD CONFERENCE ON SPECIAL NEEDS EDUCATION: ACCESS AND QUALITY*. UNESCO. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>

- Van Avermaet, P., Agirdag, O., Slembrouck, S., Struys, E., Van Houtte, M., De Backer, F., Mertens, C., Van Biesen, L., & Van Hulle, E. (2014). *MARS: Meertaligheid als realiteit op school. onderzoek in opdracht van het Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming*. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming; Brussel.
- Van Den Branden, K. (2010). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*. Leuven: Acco.
- Van Der Wildt, A., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2017). Multilingual school population: ensuring school belonging by tolerating multilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(7), 868–882. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1125846>
- Van Houtte, M. (2003). Reproductietheorieën getoetst: de link tussen SES-compositie van de school en onderwijscultuur van leerkrachten en directie. *MENSCH EN MAATSCHAPPIJ = MENS EN MAATSCHAPPIJ*, 78(2), 119–143.
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2018). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675–689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
- Van Raemdonck, M., Tyler, R., Van Avermaet, P., & Vantieghem, W. (2023). School actors navigating between implementor & arbiter – a qualitative study on the dynamics in multilingual schools' language policy. *Current Issues in Language Planning*, 25(3), 285–305. <https://doi.org/10.1080/14664208.2023.2283654>
- Vanbuel, M., Boderé, A., & Van Den Branden, K. (2017). *HELPEN TALENBELEID EN TAALSCREENING TAALGRENZEN VERLEGGEN?: Een reviewstudie naar effectieve taalstimuleringsmaatregelen*. Het Steunpunt Onderwijsonderzoek. Retrieved March 7, 2023, from https://steunpuntsono.be/wp-content/uploads/2017/05/OL1.5_1.pdf
- Vanbuel, M., & Van Den Branden, K. (2022). Examining the implementation of language education policies in mainstream primary schools. *Language Policy*. <https://doi.org/10.1007/s10993-022-09631-6>
- Vandekerckhove, B., Geldof, D., De Decker, P., Vanhaeren, R., Van Damme, W., Van Hulle, M., Schillebeeckx, E., & Balcaen, R. (2022). *Atlas Superdiversiteit Vlaanderen - Toekomst- verkenningen: ruimtelijke verkenning van een superdiverse samenleving*. Departement omgeving.
- Vandenbroucke, F. (2009, January 1). *De lat hoog voor talen in iedere school : goed voor de sterken, sterk voor de zwakken*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/303043478_De_lat_hoog_voor_talen_in_iedere_school_goed_voor_de_sterken_sterk_voor_de_zwakken
- Verhelst, M. (Ed.). (2006). A box full of feelings: promoting infants' second language acquisition all day long. In *Task-Based Language Education: From Theory To Practice* (pp. 197–216). Cambridge University Press.
- Vertovec, S. (2024). Contexts, categories and superdiversities. *Ethnic and Racial Studies*, 47(8), 1678–1683. <https://doi.org/10.1080/01419870.2024.2317958>

Vlaams ministerie van onderwijs en vorming. (2025). *Tableau*. Retrieved January 20, 2025, from https://public.tableau.com/views/DataoepInschrijvingenLeerplicht/BGEvolutie?%3Adisplay_count=n&%3Aorigin=viz_share_link&publish=yes&%3AshowVizHome=no&%3Atoolbar=top

Wekker, G. (2020). *Witte onschuld: Paradoxen van kolonialisme en ras, herziene editie*. Aup Algemeen.

9. BIJLAGEN

9.1 Bijlage 1: Informed consent

9.2 Bijlage 2: Interviewleidraad

9.3 Bijlage 3: Mindmap Thematische analyse

9.4 Bijlage 4: Verklaring op eer (Ministerie van Onderwijs en Vorming)

9.5 Bijlage 5: Generatieve AI-gebruik

BIJLAGE 1

Contactpersoon:

Evvy Ho Tiu

evvy.hotiu@ugent.be

0479/79.39.51

Betreft: Deelname aan een masterproefonderzoek over meertaligheid in het buitengewoon basisonderwijs

Beste leerkracht,

Bedankt voor uw interesse in dit onderzoek. Deze studie kadert binnen mijn masterproef Gender en Diversiteit aan de Universiteit Gent en onderzoekt hoe leerkrachten in het buitengewoon basisonderwijs omgaan met meertaligheid in hun klaspraktijk. Dit onderzoek wil inzicht bieden in de percepties, kansen en uitdagingen rond meertaligheid bij leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Wat houdt deelname in?

- Een **gesprek van ongeveer 1 uur**, waarin we ingaan op uw ervaringen met meertaligheid in de klas.
- Dit interview vindt plaats op een moment en locatie die voor u het beste past.
- Met uw toestemming zal het gesprek worden opgenomen, zodat ik de antwoorden zorgvuldig kan analyseren. Uiteraard worden alle gegevens volledig **geanonimiseerd** en vertrouwelijk behandeld.

Vrijwillige deelname

Deelname aan dit onderzoek is volledig vrijwillig. U kunt op elk moment beslissen om niet deel te nemen of uw deelname stop te zetten, zonder verdere gevolgen.

Privacy en vertrouwelijkheid

- Alle verzamelde gegevens worden **volledig geanonimiseerd** en enkel gebruikt voor onderzoeksdoeleinden.
- Opnames en transcripten worden **veilig bewaard** en niet gedeeld met derden.
- Bij publicatie van de resultaten worden geen namen of herkenbare gegevens vermeld.

Wat gebeurt er met de onderzoeksresultaten?

Na afronding van de studie worden de resultaten verwerkt in mijn masterproef en eventueel gebruikt voor wetenschappelijke publicaties. Indien gewenst, kunt u een samenvatting van de bevindingen ontvangen.

Waarom deelnemen?

Uw inzichten zijn van grote waarde om beter te begrijpen hoe meertaligheid binnen het buitengewoon onderwijs ervaren en aangepakt wordt. Dit onderzoek draagt bij aan een breder begrip van onderwijspraktijken en ondersteuning voor meertalige leerlingen.

Indien u vragen heeft, aarzel dan niet om contact met mij op te nemen via e-mail: evvy.hotiu@ugent.be. Voor verdere vragen ben ik ook bereikbaar op **0479 79 39 51**.

Alvast hartelijk dank voor uw medewerking.

Met vriendelijke groeten,

Evy Ho Tiu

Masterstudent Gender en Diversiteit

Universiteit Gent

TOESTEMMINGSFORMULIER

Toestemming m.b.t. deelname aan de studie

Gelieve het juiste bolletje aan te kruisen	Ja	Nee
<input type="checkbox"/> Ik neem vrijwillig deel aan deze wetenschappelijke studie.		
<input type="checkbox"/> Ik weet dat ik me op elk ogenblik uit de studie mag terugtrekken zonder een reden voor deze beslissing op te geven en zonder dat dit op enige wijze een invloed zal hebben op mijn verdere relatie met de onderzoeker.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Ik heb het informatieformulier gelezen en heb voldoende uitleg gekregen over de aard, het doel, de duur, en de voorziene effecten van de studie. Ik kreeg de gelegenheid om vragen te stellen en ik heb op al mijn vragen een bevredigend antwoord gekregen.		
<input type="checkbox"/> Ik geef toestemming om het interview op te nemen voor analyse en verwerking.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Toestemming m.b.t. de verwerking van persoonsgegevens

Gelieve het juiste vakje aan te kruisen	Ja	Nee
<input type="checkbox"/> Ik weet dat ik rechten heb om mijn privacy te vrijwaren (o.a. inzage, verbetering, verwijdering) en tot wie ik me moet richten om deze rechten uit te oefenen.		
<input type="checkbox"/> Ik geef toestemming aan de onderzoekers om voor de doelstellingen van deze studie (persoons)gegevens van mij te verzamelen, verwerken, bewaren, analyseren en erover te rapporteren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Ik begrijp dat mijn gegevens geanonimiseerd worden en vertrouwelijk blijven.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Naam deelnemer	Naam onderzoeker
Datum:	Datum:
Handtekening	Handtekening

INTERVIEWLEIDRAAD: MEERTALIGHEID IN BUBAO¹

Introductie:

Dit gesprek zal ongeveer een uur (maximaal 1,5 uur) duren. Is het oké als ik dit gesprek opneem? Zo kan ik het achteraf nog eens beluisteren en hoef ik niet voortdurend notities te nemen. Enkel ik zal dit gesprek herbeluisteren.

1. Ik wil dit gesprek graag starten met een korte toelichting op het onderzoek. We gaan het hebben over meertaligheid in het buitengewoon basisonderwijs en uw ervaringen als leerkracht. Misschien kunt u kort iets vertellen over uw eigen achtergrond. (leeftijd, eigen talige achtergrond, ...)

Algemene achtergrondvragen

2. Hoe lang staat u in het onderwijs? En in deze school?
3. Wat was uw algemene indruk van de school toen u hier begon te werken?
4. Wie zijn uw leerlingen? (Wat zijn hun troeven? En hun uitdagingen? Welke specifieke onderwijsbehoeften hebben zij?)

Meertaligheid in onderwijs en samenleving

5. Wat verstaat u onder meertaligheid in het algemeen, binnen de bredere maatschappij?
6. Hoe ervaart u meertaligheid in uw klaspraktijk? Wat ziet u als mogelijke voordelen of moeilijkheden bij het werken met meertalige leerlingen?
7. Is er binnen uw school een talenbeleid of visie op taalgebruik? Worden er specifieke afspraken of aanpassingen voorzien voor meertalige leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, zoals dat in het buitengewoon onderwijs vaker voorkomt?
 - a. Hoe wordt meertaligheid binnen uw school benaderd: als een meerwaarde, een uitdaging of iets neutraals? Wordt daarbij expliciet rekening gehouden met het feit dat het om leerlingen met specifieke onderwijsnoden gaat?
 - b. Hoe wordt er op school gereageerd wanneer een leerling een andere taal spreekt dan het Nederlands — zowel in de klas als daarbuiten (zoals op de speelplaats of in de gangen)? Wordt bij die reacties rekening gehouden met de specifieke onderwijsbehoeften van de leerling?

Meertaligheid en onderwijspraktijk

8. Hoe stemt u uw lespraktijk af op meertalige leerlingen? (Bijvoorbeeld: instructie, differentiatie, gebruikte materialen of methodieken?)

¹ Geïnspireerd op de interviewleidraad van

Van Avermaet, P., Agirdag, O., Slembrouck, S., Struys, E., Van Houtte, M., De Backer, F., Mertens, C., Van Biesen, L., & Van Hulle, E. (2014). *MARS: Meertaligheid als realiteit op school. onderzoek in opdracht van het Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming*. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming; Brussel.

9. Wordt er bij het groeperen van leerlingen binnen uw doelgroep rekening gehouden met hun talige achtergrond?
10. Kunt u beschrijven welke didactische benaderingen u toepast om meertalige leerlingen te ondersteunen?

Meertaligheid in het buitengewoon onderwijs: percepties en realiteit

11. Wat betekent meertaligheid voor u binnen uw schoolcontext?
12. Hoe zou u de talige context in uw klas omschrijven?
13. Hoe zou u een meertalige leerling in het buitengewoon onderwijs omschrijven? Verschilt dat profiel volgens u van meertalige leerlingen in het gewoon onderwijs?
 - a. Wat betekent het voor u wanneer een leerling zowel meertalig is als specifieke onderwijsbehoeften heeft? Vraagt dat volgens u om bijkomende aanpassingen in de klaspraktijk?
14. Heeft u de indruk dat meertaligheid invloed heeft op hoe leerlingen worden gepercipieerd binnen de school (bijvoorbeeld bij diagnosestelling of inschatting van ondersteuningsnoden)?
15. Hoe wordt er op uw school omgegaan met meertalige leerlingen die bijkomende ondersteuning nodig hebben? Ligt de nadruk daarbij vooral op hun taalgebruik, hun leerbehoeften, of andere factoren? Hoe wordt hierover binnen het team gesproken?
16. Wordt er binnen diagnostiek of ondersteuningsprocedures expliciet rekening gehouden met de taalvaardigheid van leerlingen? Kunt u toelichten hoe dat gebeurt?
17. Krijgt de meertalige context van leerlingen een plaats binnen het leerlingvolgsysteem, klassenraden en/of individueel aangepast curriculum (IAC)?
18. Hoe ervaart u het contact met ouders die een andere thuistaal spreken? Zijn er volgens u bijkomende drempels bij ouders van leerlingen binnen het buitengewoon onderwijs?

Beleidsmatige aspecten

19. Bij de start van het schooljaar worden ouders gevraagd welke taal er thuis gesproken wordt. Deze informatie wordt onder andere gebruikt voor de toekenning van GOK-financiering. Wat is uw mening over die werkwijze, en over de manier waarop de vraag aan ouders wordt gesteld (dichotome antwoordopties, geen gradatie of frequentie)?

Afsluiting

20. Is er iets dat u graag nog zou willen toevoegen over meertaligheid of het werken met meertalige leerlingen binnen uw school?

Bedankt voor uw tijd en openheid.

BIJLAGE 4

Geachte mevrouw, geachte heer,

Op vraag van de minister van Onderwijs bezorg ik u deze korte vragenlijst over uw kinderen en het gezin waarin zij leven. Het duurt slechts een paar minuten om ze in te vullen.

Waarom deze vragenlijst invullen?

Via deze vragenlijst wil het ministerie weten hoeveel kinderen thuis een andere taal spreken dan het Nederlands. Ze willen ook het diploma van één van de ouders (in dit geval de moeder) kennen. Deze gegevens gebruiken ze, samen met een hele reeks andere gegevens, om scholen vanaf het schooljaar 2008-2009 aangepaste financiële middelen te geven. Dat is in het belang van elke school en elke leerling.

Aan wie en hoe bezorgt u deze vragenlijst?

Ik stel het op prijs dat u deze vragenlijst op tijd en zo juist mogelijk invult. U kan de vragenlijst, eventueel in een gesloten enveloppe, vóór xx-xx-xx aan uw kind terug meegeven. Er wordt gezorgd voor de vertrouwelijke verwerking van deze informatie.

Wie vult deze vragenlijst in?

U, als natuurlijke ouder of adoptieouder vult deze vragenlijst in. Ook wanneer u instaat voor de feitelijke opvoeding van het kind (bv. grootouder), wordt u als vader of moeder aangezien. Wanneer het kind in een instelling of in een pleeggezin woont, mag de pleegouder of het hoofd van de instelling deze lijst invullen. De vragen gaan dan wel over de gezinssituatie van het kind vóór het verblijf in het pleeggezin of de instelling.

Wanneer er in uw gezinssituatie geen of meerdere moeders of vaders zijn, dan oordeelt u als ouder zelf. In dat geval kan u er voor kiezen om de verklaring te laten invullen door: één van beide moeders of vaders, door de alleenstaande moeder of vader of door de adoptie- of pleegmoeder.

U heeft meer dan één kind?

Wij vragen u om per kind een aparte vragenlijst in te vullen.

U spreekt niet zo goed Nederlands?

Er zijn bij mij vertalingen van de vragenlijst beschikbaar als hulpmiddel. Ik verwacht echter enkel de Nederlandstalige vragenlijst ingevuld terug.

Heeft u nog vragen? Aarzel niet om mij te contacteren.

Naam van de directeur

Vragenlijst over de achtergrond van uw kind

Ministerie van Onderwijs en Vorming

naam school:

straat en nummer:

postnummer en gemeente:

Dit is een korte vragenlijst die betrekking heeft op uw kinderen en het gezin waarin zij leven. Deze gegevens zijn nodig om scholen aangepaste financiële middelen te geven in het belang van elke school en elke leerling en kunnen ook gebruikt worden in het kader van het inschrijvingsbeleid. Het beantwoorden daarvan vergt slechts een paar minuten van uw tijd, maar helpt ons en de scholen het onderwijs voor uw kinderen te verbeteren.

Wie vult dit formulier in?

We verwachten dat de vader of moeder of de persoon die verantwoordelijk is voor de opvoeding van het kind waarover de vragen gaan, het formulier invult.

Aan wie bezorgt u dit formulier?

Bezorg dit formulier aan de school waar het kind ingeschreven is.

1 Vul de gegevens van het kind in.

voor- en familienaam

klas

2 *Kruis aan welke taal het kind meestal spreekt met de vermelde personen.*

U mag bij elke vraag maar één taal aankruisen.

Het kind spreekt met de moeder meestal

- Nederlands
- Frans
- een andere taal
- Ik kan hierop niet antwoorden omdat de moeder geen contact heeft met het kind of overleden is

Het kind spreekt met de vader meestal

- Nederlands
- Frans
- een andere taal
- Ik kan hierop niet antwoorden omdat de vader geen contact heeft met het kind of overleden is

Het kind spreekt met broers of zussen meestal

- Nederlands
- Frans
- een andere taal
- Ik kan hierop niet antwoorden omdat het kind geen contact heeft met broers of zussen of geen broers of zussen heeft

Het kind spreekt met vrienden meestal

- Nederlands
- Frans
- een andere taal
- Ik weet het niet

3 Kruis het hoogst behaalde onderwijsdiploma of -getuigschrift van de moeder van het kind aan.

- lager onderwijs niet afgewerkt.
- lager onderwijs afgewerkt.
Zowel gewoon als buitengewoon lager onderwijs komen hiervoor in aanmerking.
- lager secundair onderwijs afgewerkt.
Dit is een diploma, getuigschrift of attest van slagen van de eerste 3 jaren van het gewoon of buitengewoon onderwijs (bijvoorbeeld A3, A4 of B3) of een getuigschrift van het deeltijds beroepssecundair onderwijs of van de leertijd (leercontract VIZO/Syntra).
- hoger secundair onderwijs afgewerkt.

Dit is een diploma of getuigschrift van het hoger secundair onderwijs ASO, TSO, KSO, BSO, A2, B2, HSTL, of een diploma van de vierde graad BSO. Buitengewoon secundair onderwijs komt hiervoor niet in aanmerking.

hoger onderwijs afgewerkt.

Dit is een diploma van een hogeschool of van een universiteit, bijvoorbeeld A1, B1, gegradueerde, licentiaat, ingenieur, doctor, master, bachelor.

4 Vul de onderstaande verklaring in.

Ik bevestig op eer dat alle gegevens op dit formulier naar waarheid zijn ingevuld.

datum (dag) (maand) (jaar)

voor- en
familienaam

handtekening

Hartelijk dank voor uw medewerking!

AGODI verwerkt uw persoonsgegevens in het kader van het algemeen belang van uw kind. Als u niet wilt dat we uw gegevens verwerken, kunt u dat melden door te mailen naar dpo.agodi@ond.vlaanderen.be. We kunnen u dan mogelijk de dienst die u vraagt, niet verstrekken. U kunt ook altijd mailen om te vragen welke persoonsgegevens we verwerken en u kunt ze laten verbeteren of verwijderen. We vragen dan een bewijs van uw identiteit zodat we uw gegevens niet meedelen aan iemand die er geen recht op heeft. Als u vragen hebt over de manier waarop we uw gegevens verwerken, kunt u contact opnemen via het bovenvermelde e-mailadres of telefoonnummer. Bent u het niet eens met de manier waarop we uw gegevens verwerken, dan kunt u zich wenden tot de bevoegde toezichthoudende autoriteit. Ons beleid op het vlak van gegevensverwerking vindt u op <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/over-onderwijs-en-vorming/agodi-agentschap-voor-onderwijsdiensten/organisatie-en-werking-agodi/privacyverklaring-agodi>.

BIJLAGE 5

GENERATIEVE AI-GEbruik

Binnen de opleiding Gender en Diversiteit volgen we de [UGent richtlijnen](#) voor een verantwoord gebruik van generatieve AI. Je wordt ook uitgenodigd op Ufora voor het doorlopen van het Ufora-leerpad "[Generatieve AI – van leren tot creëren](#)".

De ingevulde versie is een verplichte bijlage bij de masterproef.

Naam: EVY HO TIU

Studentnummer: 20034273

Gelieve met 'x' aan te duiden wat van toepassing is en vul aan indien nodig.

- Ik heb geen GAI-tool gebruikt.
- Ik heb een of meerdere GAI-tools gebruikt.

Welke? Chat GPT en DALL-E

Gelieve met 'x' aan te duiden wat van toepassing is, vermeld welk tool(s) je heb gebruikt en omschrijf hoe je de tool(s) hebt gebruikt.

Ik heb een GAI-tool gebruikt als:

- X** **Ideëenverstrekker** (bijvoorbeeld: brainstorm met de tool over een bepaald thema, bereid een discussie voor door argumenten te laten genereren, enz.)

Specificeer GAI-tool(s): Chat GPT

Omschrijving: Ik heb mijn eigen ideeën voorgelegd aan ChatGPT met de bedoeling om ze te toetsen. ChatGPT heeft hierbij geen nieuwe ideeën aangedragen, maar fungeerde als klankbord om mijn denkproces te structureren en te verdiepen.

- Zoekmachine** (bijvoorbeeld: extra literatuur zoeken over een bepaald onderwerp, enz.)

Specificeer GAI-tool(s):

Omschrijving:

- X** **Schrijfassistent** (bijvoorbeeld: spellings- en typfouten laten verbeteren, een tekst formeler laten schrijven, enz.)

Specificeer GAI-tool(s): Chat GPT, spellingscorrector Word

Omschrijving: ChatGPT heeft me geholpen om bepaalde stukken tekst bondiger en duidelijker te formuleren. Ik maakte gebruik van de spellingscorrector van Word om typfouten en spellingsfouten in mijn tekst te verbeteren.

- X** **Ontwerper** (bijvoorbeeld: maak een nieuwe, unieke afbeelding, enz.)

Specificeer GAI-tool(s): ChatGPT en DALL-E

Omschrijving: Ik maakte gebruik van ChatGPT met beeldgeneratiefunctie en DALL-E om unieke afbeeldingen te genereren op basis van eigen ideeën. Ik beschreef zorgvuldig hoe de afbeeldingen er moesten uitzien en in welke stijl ik ze wilde.

- Oefentool** (bijvoorbeeld: gebruik de tool als een buddy en vraag extra uitleg bij specifieke leerstof, vraag om extra oefeningen te maken, enz.)

Specificeer GAI-tool(s):

Omschrijving:

- X** **Data-analyse** (bijvoorbeeld: berekenen van data, scatterplot genereren, enz.)

Specificeer GAI-tool(s): Chat GPT

Omschrijving: Ik heb mijn eigen analyse voorgelegd aan ChatGPT met de bedoeling om deze te toetsen. ChatGPT heeft hierbij geen nieuwe ideeën aangedragen, maar fungeerde als klankbord om mijn denkproces te ondersteunen.

- X** **Efficiëntie bevorderen** (bijvoorbeeld: samenvatten van bestaande teksten, bronnenlijst in APA-stijl zetten enz.)

Specificeer GAI-tool(s): Chat GPT- Scribbr – TurboScribe

Omschrijving: Ik gebruikte Chat GPT om bepaalde stukken tekst bondiger te formuleren. Scribbr werd gebruikt om bronnen bij te houden. TurboScribe gebruikte ik om de audio-opnames te transcriberen.

- Ik heb de tools op een andere manier gebruikt.**

Specificeer GAI-tool(s):

Omschrijving:

Ik verklaar dat ik

X **bovenstaande gegevens naar waarheid heb ingevuld.**

X **het Ufora-leerpad [“Generatieve AI – van leren tot creëren”](#) heb doorlopen.**