

Masterproef aangeboden
tot het verkrijgen van het
diploma Master of Arts in
het **tolken**

Communicatie tussen scholen en anderstalige ouders

**Een kwalitatief onderzoek naar de nood aan sociaal
tolken in het onderwijs**

Door: Sofie Knockaert
Promotor: Franciska Vanoverberghe

ACADEMIEJAAR 2024-2025

- **Code of conduct voor geloofwaardig auteurschap**

- **Correct verwijzen naar bronnen houdt in:**
- dat ik als auteur transparant ben over mijn bronnen, zodat de lezer op elk moment correct kan inschatten welke de bron is van wat beweerd wordt;
- dat ik als auteur geen relevante informatie waarover ik beschik en die een ander licht zou kunnen werpen op de geboden interpretatie of ontwikkelde redenering bewust weglaat;
- dat ik als auteur duidelijk aangeef welke relevante interpretaties ik niet in rekening heb gebracht en waarom dat is gebeurd;
- dat ik als auteur waarheidsgetrouw weergeef wat ik heb geobserveerd;
- dat ik als auteur op de hoogte blijf van evoluties in manieren van verwijzen en het weergeven van referenties en een bibliografie.

Ik bevestig dat ik deze code of conduct heb nageleefd bij het schrijven van deze masterproef.

Naam: Sofie Knockaert

Datum: 15/03/2025

Handtekening:

Voorwoord

Het resultaat van maanden lezen, analyseren, schrijven en herschrijven staat eindelijk op papier. Het was soms een lange en moeilijke weg, maar wel één die ik met veel voldoening heb afgelegd. Dit traject heeft me niet alleen veel bijgeleerd over het onderwerp, maar het heeft me ook geleerd om door te zetten, flexibel te zijn en steeds opnieuw kritisch naar mijn werk te kijken.

Toen ik begin oktober de topic “tolken in het onderwijs” las tussen de mogelijke onderwerpen van de masterproeven, sprak me dit meteen aan. Zelf wil ik misschien ook ooit in het onderwijs staan. Daarom leek me dit een mooie manier om in contact te komen met de sector en een belangrijke uitdaging te onderzoeken, namelijk de communicatie tussen de school en anderstalige ouders. Tijdens het proces werd ik meer en meer geboeid door het onderwerp. Hoe meer ik me erin verdiepte, hoe meer ik merkte dat tolken in het onderwijs geen luxe zijn, maar een noodzaak.

Graag wil ik een aantal mensen bedanken die dit traject mogelijk hebben gemaakt. In de eerste plaats wil ik mijn promotor prof. Franciska Vanoverberghe bedanken voor de begeleiding, de feedback en het aanreiken van dit boeiende onderwerp.

Verder wil ik ook alle deelnemers aan dit onderzoek bedanken. Ik wil alle scholen die de enquête hebben verspreid bedanken en vooral alle leerkrachten, directies, zorgcoördinatoren, leerlingenbegeleiders en secretariaatsmedewerkers die de enquête hebben ingevuld of hebben deelgenomen aan de interviews. Zonder hun tijd en input was dit onderzoek niet mogelijk geweest. De antwoorden en verhalen van de respondenten gaven me bovendien steeds motivatie om dit onderzoek tot een goed einde te brengen.

Daarnaast wil ik ook alle steden en gemeenten bedanken die informatie hebben gedeeld over de financiering van sociaal tolken in het onderwijs. Daarbij wil ik een bijzonder woord van dank uiten aan Nina Auwerx van het OVSG. Dank u wel om mijn vraag naar verschillende steden en gemeenten rond te sturen en de antwoorden te verzamelen. Ook het *Agentschap Integratie en Inburgering, Amal* en *Atlas* wil ik bedanken om informatie te delen over tolken in het onderwijs.

Tot slot wil ik mijn familie en vrienden bedanken voor het geduld, de aanmoedigingen en de steun tijdens dit proces. Als ik het even niet meer zag zitten, waren jullie er om me opnieuw energie te geven. Daarbij wil ik mijn broer en papa bedanken voor de grafische vormgeving van de masterproef en om de kaartjes te maken. Ik wil ook graag mijn mama bedanken om dit werk na te lezen en de typfouten eruit te halen.

Ik hoop dat u dit een even boeiend onderwerp vindt als ik en ik wens u veel leesplezier toe.

Sofie Knockaert

Abstract

En este trabajo de fin de máster, se presenta un estudio sobre la comunicación oral entre las escuelas y los padres de una lengua extranjera, la necesidad de intérpretes sociales en este contexto y el modo en que se financia la interpretación social en la educación en Flandes. A este fin, se realizaron encuestas a 152 partes interesadas en las escuelas y se llevaron a cabo 15 entrevistas semiestructuradas. Además, se consultó a ciudades y municipios sobre la financiación.

Tras una introducción al tema, sigue una investigación bibliográfica, en la que se aborda el concepto de la participación de los padres, la comunicación entre la escuela y las familias, así como la financiación de la interpretación en el ámbito educativo. Después se expone la metodología del estudio. Se detalla la pregunta de investigación, el diseño de la encuesta y de las entrevistas, así como el análisis sobre la financiación de la interpretación social en la enseñanza. A continuación, se presentan los resultados, divididos entre las experiencias de las escuelas y la financiación de la interpretación en el ámbito educativo. El trabajo finaliza con una discusión que incluye limitaciones y recomendaciones para investigaciones futuras, y una conclusión que responde a la pregunta de investigación.

Los resultados muestran que la barrera lingüística es el principal desafío en la comunicación entre escuelas y padres de una lengua extranjera. A menudo, los padres no dominan suficientemente el Neerlandés. Las escuelas señalan que, cuando los padres no dominan la lengua de la escuela, tienden a acudir menos a los momentos de contacto. Por ello, las escuelas buscan otras soluciones para comunicarse con las familias. En el estudio se distinguió entre la comunicación con intérprete y sin intérprete.

Sin intérprete, las escuelas recurren a diversas estrategias para transmitir su mensaje, siendo las más frecuentes el uso de una *lengua franca*, el (*child*) *language brokering* y el uso de aplicaciones de traducción. Aunque estos métodos permiten un contacto directo, una gran parte de los encuestados valora la comunicación como regular o deficiente. Se percibe incertidumbre sobre la comprensión mutua y pérdida de matices.

La comunicación con un intérprete social recibe en general una valoración positiva. Las escuelas se sienten más seguras de que su mensaje se transmite correctamente y que los padres lo comprenden. Los intérpretes permiten conversaciones profundas y matizadas y fomentan la participación de los padres en la enseñanza de sus hijos. No obstante, el principal obstáculo para recurrir a intérpretes es su alto coste. Actualmente, el gobierno flamenco no ofrece financiación y por eso, algunos municipios y ciudades brindan apoyo económico a las escuelas. Sin embargo, esto depende de las administraciones locales, lo que genera un acceso desigual a los servicios de interpretación.

El estudio concluye que existe una necesidad de intérpretes sociales en la educación para superar la barrera lingüística y para aumentar la participación de los padres. Por ello, este estudio recomienda que el gobierno flamenco proporcione apoyo financiero a las escuelas para utilizar intérpretes.

Inhoudstafel

Voorwoord	3
Abstract	4
Lijst van tabellen en figuren	10
Verklaring van afkortingen.....	11
1. Inleiding	12
2. Literatuurstudie	14
2.1 Ouderbetrokkenheid.....	14
2.1.1 Voor- en nadelen van ouderbetrokkenheid	15
2.1.2 De rol van de leerkracht bij ouderbetrokkenheid	16
2.1.3 Barrières bij ouderbetrokkenheid	16
2.2 Communicatie	19
2.2.1 Communicatie tussen ouders en school.....	19
2.2.2 Communicatiebarrières	20
2.3 Manieren van communicatie tussen de school en anderstalige ouders	21
2.3.1 Duidelijke taal.....	22
2.3.2 Lingua franca	22
2.3.3 Taalhulp	23
2.3.4 Pictogrammen en beeldmateriaal	23
2.3.5 Vertaalapp	23
2.3.6 (<i>Child</i>) language brokering.....	24
2.3.7 Sociaal tolk.....	25
2.3.7.1 Definitie van de sociaal tolk.....	25
2.3.7.2 Belang van de sociaal tolk in het onderwijs	26
2.3.8 Intercultureel bemiddelaar	27
2.4 Financiering van sociaal tolken in het onderwijs.....	28
2.4.1 Inburgeringstraject	28
2.4.2 Regeerakkoord.....	29
2.4.3 Voorbeeld van Nederland en de VS.....	30
3. Methodologie.....	31
3.1 Onderzoeksvraag	31

3.2 Onderzoeksaanpak	32
3.2.1 Enquête school	32
3.2.1.1 Deelnemers	32
3.2.1.2 Vragen	34
3.2.1.3 Analyse	35
3.2.2 Semigestructureerde interview school	36
3.2.2.1 Deelnemers	36
3.2.2.2 Vragen	37
3.2.2.3 Analyse	37
3.2.3 Enquête anderstalige ouders	39
3.2.4 Financiering van sociaal tolken in het onderwijs	39
4. Resultaten	40
4.1 Ervaring van de scholen in de communicatie met anderstalige ouders	40
4.1.1 Profiel van de respondenten	40
4.1.1.1 Bevraagde scholen	40
4.1.1.2 Leeftijd	41
4.1.1.3 Type onderwijs	42
4.1.2 Communicatie met anderstalige ouders	42
4.1.2.1 Momenten van communicatie tussen school en anderstalige ouders	42
4.1.2.2 Barrières in de communicatie met anderstalige ouders	43
4.1.3 Manieren van communicatie met anderstalige ouders	44
4.1.3.1 Communicatie met een tolk	44
4.1.3.2 Communicatie zonder tolk	48
4.1.3.3 Vergelijking met en zonder tolk	52
4.1.3.4 Nood aan een tolk	61
4.1.3.5 Fysieke tolk, videotolk, telefoontolk of ICB?	65
4.1.4 Taalniveau leerkracht	66
4.1.4.1 Niveau Frans	66
4.1.4.2 Niveau Engels	67
4.1.5 Taalniveau Nederlands ouders	68
4.1.6 Ouderbetrokkenheid	70

4.1.7 Verbetering van de communicatie met anderstalige ouders.....	71
4.1.8 Schoolbeleid.....	72
4.1.9 Schriftelijke communicatie	73
4.2 Financiering van tolken in het onderwijs	74
4.2.1 Steun van de Vlaamse Gemeenschapscommissie (VGC)	74
4.2.2 Steun van steden en gemeenten	74
4.2.3 Vlaamse regering versus nood aan tolken	79
4.2.4 Vergelijking met gebarentolken	80
5. Discussie	81
6. Conclusie	84
7. Referentielijst	88
8. Bijlagen.....	97
8.1 Enquête scholen	97
8.1.1 Informed consent	97
8.1.2 Vragen.....	98
8.1.3 Analyse.....	104
8.2 Interview scholen	187
8.2.1 Informed consent	187
8.2.2 Vragen.....	188
8.2.3 Transcripties.....	190
8.2.3.1 Transcriptie interview leerkracht #1	190
8.2.3.2 Transcriptie interview leerkracht #2	197
8.2.3.3 Transcriptie interview leerkracht #3	201
8.2.3.4 Transcriptie interview leerkracht #4	207
8.2.3.5 Transcriptie interview leerkracht #5	210
8.2.3.6 Transcriptie interview leerkracht #6	214
8.2.3.7 Transcriptie interview leerkracht #7	216
8.2.3.8 Transcriptie interview leerkracht #8	220
8.2.3.9 Transcriptie interview directie #1	225
8.2.3.10 Transcriptie interview directie #2.....	231
8.2.3.11 Transcriptie interview directie #3	237

8.2.3.12 Transcriptie interview zorgcoördinator #1	241
8.2.3.13 Transcriptie interview zorgcoördinator #2	249
8.2.3.14 Transcriptie interview zorgcoördinator #3	255
8.2.3.15 Transcriptie interview leerlingenbegeleider #1	259
8.2.4 Analyse	264
8.2.4.1 Analyse interview leerkracht #1	264
8.2.4.2 Analyse interview leerkracht #2	278
8.2.4.3 Analyse interview leerkracht #3	285
8.2.4.4 Analyse interview leerkracht #4	297
8.2.4.5 Analyse interview leerkracht #5	303
8.2.4.6 Analyse interview leerkracht #6	311
8.2.4.7 Analyse interview leerkracht #8	323
8.2.4.8 Analyse interview directie #1	332
8.2.4.9 Analyse interview directie #2	343
8.2.4.10 Analyse interview directie #3	353
8.2.4.11 Analyse interview zorgcoördinator #1	360
8.2.4.12 Analyse interview zorgcoördinator #2	375
8.2.4.13 Analyse interview zorgcoördinator #3	382
8.2.4.14 Analyse interview leerlingenbegeleider #1	387
8.3 Enquête ouders	394
8.3.1 Vragen	394
8.3.2 Antwoorden	398
8.3.2.1 Niveau Nederlands ouders	398
8.3.2.2 Barrières in de communicatie	399
8.3.2.3 Manieren van communicatie	400
8.3.2.4 Communicatie met tolk	400
8.3.2.5 Communicatie zonder tolk	401
8.3.2.6 Met of zonder tolk?	402
8.3.2.7 Ouderbetrokkenheid	402
8.3.2.8 Hulp vanuit school	403
8.4 Financiering tolken in het onderwijs	404

8.4.1 Overzicht bevraagde steden en gemeenten door OVSG	404
8.4.2 Persoonlijke communicaties	406

Lijst van tabellen en figuren

Tabel 1 Verklaring van afkortingen	11
Tabel 2 Lijst bevroegde scholen	34
Tabel 3 Lijst thema's en subthema's analyse interviews	38
Figuur 1 Kaart bevroegde scholen	40
Figuur 2 Leeftijd respondenten enquête	41
Figuur 3 Type onderwijs en vakken respondenten enquête	42
Figuur 4 Barrières in de communicatie	43
Figuur 5 Gebruik professionele tolk	44
Figuur 6 Comfort bij gebruik tolk	45
Figuur 7 Methodes van communicatie zonder tolk	48
Figuur 8 Effectiviteit communicatie zonder tolk	50
Figuur 9 Algemene beoordeling communicatie met tolk	53
Figuur 10 Algemene beoordeling communicatie zonder tolk	53
Figuur 11 Overdracht van boodschap met tolk	54
Figuur 12 Overdracht boodschap zonder tolk	55
Figuur 13 Begrip van anderstalige ouders met tolk	56
Figuur 14 Begrip anderstalige ouders zonder tolk	56
Figuur 15 Tweerichtingsverkeer met tolk	57
Figuur 16 Tweerichtingsverkeer zonder tolk	58
Figuur 17 Zelfzekerheid respondenten met tolk	60
Figuur 18 Zelfzekerheid respondenten zonder tolk	60
Figuur 19 Nood aan tolken (a)	61
Figuur 20 Nood aan tolken (b)	62
Figuur 21 Invloed van gespreksonderwerp op nood aan tolken	64
Figuur 22 Taalniveau Frans respondenten	66
Figuur 23 Taalniveau Engels respondenten	67
Figuur 24 Taalniveau Nederlands anderstalige ouders	68
Figuur 25 Afwezigheid anderstalige ouders op contactmomenten met school door beperkte kennis Nederlands	69
Figuur 26 Ouderbetrokkenheid anderstalige ouders	70
Figuur 27 Aanwezigheid schoolbeleid	72
Figuur 28 Kaart bevroegde steden en gemeenten rond financiering sociaal tolken in het onderwijs ..	75

Verklaring van afkortingen

Afkorting	Verklaring
LK1	Interview leerkracht #1
LK2	Interview leerkracht #2
LK3	Interview leerkracht #3
LK4	Interview leerkracht #4
LK5	Interview leerkracht #5
LK6	Interview leerkracht #6
LK7	Interview leerkracht #7
LK8	Interview leerkracht #8
DIR1	Interview directie #1
DIR2	Interview directie #2
DIR3	Interview directie #3
ZC1	Interview zorgcoördinator #1
ZC2	Interview zorgcoördinator #2
ZC3	Interview zorgcoördinator #3
LB1	Interview leerlingenbegeleider #1

Tabel 1 Verklaring van afkortingen

1. Inleiding

Ouderbetrokkenheid is belangrijk voor de schoolse ontwikkeling van kinderen. Het heeft namelijk positieve effecten op de schoolprestaties van het kind, op de motivatie en op het welbevinden (Bakker et al., 2013; Epstein, 2001; Fan & Chen, 2001; Fantuzzo et al., 2004; Hoover-Dempsey et al., 2005; Menheere & Hooge, 2010; Quezada, 2024). Ouderbetrokkenheid omvat de verbinding en samenwerking tussen de school en de ouders, zoals communicatie met de school (Bakker et al., 2013; Epstein, 2001; Menheere & Hooge, 2010). Er zijn echter drempels voor de ouderbetrokkenheid en de communicatie bij anderstalige ouders. De taalbarrière wordt gezien als de voornaamste uitdaging voor ouderbetrokkenheid en een goede communicatie tussen de school en anderstalige ouders. De ouders beheersen het Nederlands vaak niet (genoeg). Dat bemoeilijkt de communicatie met de school en belemmert de deelname van de ouders aan schoolactiviteiten (Baxter & Kilderry, 2024; Beks & Natris, 2008; Benoit et al., 2009; Lawal, 2021; Stassen et al., 2005; Turney & Kao, 2009). Om de taalbarrière te overbruggen zoeken scholen verschillende oplossingen om toch de communicatie mogelijk te maken met anderstalige ouders. Vertaalapps, pictogrammen, het gebruik van een *lingua franca*, (*child language brokering*, een taalhulp, een intercultureel bemiddelaar of een sociaal tolk zijn mogelijkheden om te communiceren met anderstalige ouders (AGII, z.d).

In deze masterproef willen we nagaan hoe de mondelinge communicatie verloopt tussen de school en anderstalige ouders. Daarbij maken we een onderscheid tussen communicatie met en zonder tolk. Op die manier willen we onderzoeken wat de nood is aan een sociaal tolk in het onderwijs. Dit onderzoek richt zich dan ook op de ervaringen en uitdagingen van de gehanteerde communicatiemethoden. Een van de uitdagingen die we verder zullen uitlichten bij het gebruik van een sociaal tolk is de financiering ervan. De Vlaamse regering financiert momenteel geen sociaal tolken in het onderwijs en dat kan problemen veroorzaken voor de inzet van tolken door de hoge kosten.

Voor dit onderzoek werd eerst een enquête afgenomen bij verschillende stakeholders in scholen zoals leerkrachten, directie, zorgcoördinatoren en leerlingenbegeleiders. Met de enquête willen we een algemeen beeld krijgen van hoe er wordt gecommuniceerd met anderstalige ouders, wat goed en minder goed loopt in de communicatie, in welke mate de anderstalige ouders betrokken zijn, wat het taalniveau Frans en Engels is van de respondenten en wat het taalniveau Nederlands is van de ouders. Vervolgens werden er bij dezelfde groep ook semigestructureerde interviews afgenomen om dieper in te gaan op de enquête. Zo willen we een duidelijk en volledig beeld krijgen van wat de nood is aan sociaal tolken in het onderwijs. Op die manier is er ook triangulatie: vragen uit de enquête komen ook soms terug in het interview om de antwoorden te verifiëren, te verduidelijken en te verdiepen. In het tweede deel van de masterproef kijken we hoe de financiering verloopt van sociaal tolken in het onderwijs. Daarbij werden websites van steden en gemeenten geraadpleegd, heeft het OVSG een rondvraag gedaan bij enkele steden en gemeenten en nam de onderzoeker contact op via mail of telefoon met enkele steden. Er werd een lijst opgesteld met een stand van zaken over de financiering van sociaal tolken in het onderwijs in een aantal steden en gemeenten.

Uit het onderzoek zal blijken dat er een nood is aan sociaal tolken in het onderwijs. Doordat anderstalige ouders het Nederlands niet altijd beheersen, komen ze soms niet naar contactmomenten met de school. Communicatie en ouderbetrokkenheid zijn nochtans essentieel voor het kind. Daarnaast zal dit onderzoek ook de nood aantonen aan financiële steun voor scholen om sociaal tolken te betalen. Scholen roeien vaak met de riemen die ze hebben en doen hun best om zo goed mogelijk te communiceren met de anderstalige ouders. Toch blijft de taal een obstakel. De sociaal tolk zou kunnen helpen om de taalbarrière te overwinnen. Alleen moet het dan wel betaalbaar zijn voor de scholen.

Na deze inleiding (hoofdstuk 1) volgt de literatuurstudie (hoofdstuk 2). Daarin behandelen we het concept van ouderbetrokkenheid, het belang ervan voor het kind en enkele belemmeringen die de ouderbetrokkenheid kunnen verminderen. We gaan ook dieper in op een specifiek onderdeel van de ouderbetrokkenheid, namelijk de communicatie tussen de school en de ouders. Er zal steeds extra aandacht uitgaan naar de uitdagingen voor anderstalige ouders. Vervolgens wordt er in de literatuurstudie gekeken naar hoe de communicatie tot stand kan worden gebracht met anderstalige ouders. Er worden verschillende manieren van communicatie opgesomd. Tot slot bespreken we de financiering van tolken in het onderwijs. In hoofdstuk 3 bespreken we de methodologie. Daarin wordt de onderzoeksvraag vermeld, hoe de enquête en de semigestructureerde interviews zijn opgesteld en afgenomen en hoe het onderzoek is gevoerd naar de financiering van tolken in het onderwijs. In hoofdstuk 4 bespreken we de resultaten van het onderzoek. Dat is opgedeeld in twee delen. Eerst wordt de ervaring van de scholen besproken in de communicatie met anderstalige ouders. Het tweede deel gaat over de financiering van tolken in het onderwijs. Nadien volgt de discussie (hoofdstuk 5). Daarin bespreken we de beperkingen van dit onderzoek en formuleren we enkele suggesties voor vervolgonderzoek. We eindigen met de conclusie (hoofdstuk 6), waarin we een antwoord bieden op de centrale onderzoeksvraag en enkele aanbevelingen geven.

2. Literatuurstudie

2.1 Ouderbetrokkenheid

Ouderbetrokkenheid is een breed begrip en omvat verschillende aspecten (Bakker et al., 2013). Ouderbetrokkenheid verwijst naar de manier waarop de school en ouders met elkaar in verbinding staan en samenwerken (Menheere & Hooge, 2010). Er zijn verschillende vormen van betrokkenheid van ouders. De bekendste onderverdeling is waarschijnlijk de typologie van Epstein (2001). Ze beschrijft zes types van ouderbetrokkenheid:

1. *Parenting* (opvoeding). Dat houdt in dat ouders hun kind ondersteuning bieden in het leren en voorbereiden voor school.
2. *Communicating* (communicatie met de school). De school heeft de verantwoordelijkheid om de informatie duidelijk over te brengen en de ouders moeten hierop reageren en actie ondernemen. Voorbeelden zijn infoavonden of oudercontacten, maar ook schriftelijke communicatie zoals nieuwsbrieven.
3. *Volunteering* (vrijwilligerswerk op school). Ouders kunnen de leraren ondersteunen in de klas of helpen met schoolse activiteiten.
4. *Support for learning at home* (ondersteuning bij het leren). Dit is ook een vorm van ouderbetrokkenheid of beter gezegd, thuisbetrokkenheid. Het kind helpen met zijn huiswerk of voorlezen zijn daarvan voorbeelden.
5. *Participating in decision making* (deelname aan besluitvorming op school). Ouders kunnen meewerken aan het schoolbeleid door een actief lid te zijn van bijvoorbeeld de ouderraad.
6. *Collaborating with the community* (samenwerking met de gemeenschap). Ouders spelen een rol in de gemeenschap van de school (Bakker et al., 2013; Epstein, 2001; Menheere & Hooge, 2010).

Deze benadering van ouderbetrokkenheid is belangrijk omdat zowel het perspectief van de ouders als dat van de school erin wordt betrokken. Leren stopt namelijk niet aan de schoolpoort. De ouders zijn vooral verantwoordelijk voor de opvoeding, het vrijwilligerswerk en de ondersteuning bij het leren. Samen met de ouders richten de leerkrachten zich vooral op de communicatie, de deelname aan besluitvorming en de samenwerking met de gemeenschap. Op die manier werken ze samen aan de beste ontwikkelingskansen voor het kind (Abdullah et al., 2023; Bakker et al., 2013; Menheere & Hooge, 2010). Deze invalshoek beschouwt ouderbetrokkenheid eerder als een educatief partnerschap. Opvoeding en onderwijs worden dan ook gezien als een gedeelde taak van de ouders en de school. Bij deze samenwerking ondersteunen beide partijen elkaar actief en stemmen ze hun inzet op elkaar af. Op die manier kunnen ze de leerprestaties, de motivatie en de ontwikkeling van het kind stimuleren. Kortom, zowel leerkrachten als ouders spelen een belangrijke rol om de kwaliteit van het onderwijs voor de kinderen te verhogen (Abdullah et al., 2023; Epstein, 2001; Menheere & Hooge, 2010; Smit et al., 2006).

Belangrijk om op te merken is dat ouders onderling verschillen op verschillende vlakken zoals mentaliteit, culturele achtergrond, opleidingsniveau of sociaaleconomische status. Deze diversiteit

speelt ook een rol in de ouderbetrokkenheid. Ouders met een hoger opleidingsniveau zouden bijvoorbeeld meer betrokken zijn bij het onderwijs van hun kind (Menheere & Hooge, 2010).

Zowel leerkrachten als ouders spelen dus een belangrijke rol om de kwaliteit van het onderwijs voor kinderen te verbeteren. De prestaties van de leerlingen zijn afhankelijk van de samenwerking tussen leerkrachten en ouders: "Education of children is not simply the responsibility of the teacher, but parental involvement is also crucial" (Abdullah et al., 2023, p.485). Enerzijds staan leerkrachten in voor het onderwijs van de leerlingen. Ze bieden de leerlingen taken aan om hen op verschillende vlakken te ontwikkelen. Ze dagen de leerlingen uit, helpen hen en inspireren hen. Anderzijds zijn de ouders de belangrijkste externe factor die de schoolprestaties van hun kinderen kunnen beïnvloeden. Ouders zijn namelijk de eerste opvoeders van hun kinderen. Ze leggen de basis van levensvaardigheden. Daarnaast helpen ouders thuis met huiswerk, motiveren ze hun kinderen en ondersteunen ze hen (Abdullah et al., 2023).

2.1.1 Voor- en nadelen van ouderbetrokkenheid

Onderzoekers zijn het erover eens dat ouderbetrokkenheid essentieel is voor de schoolse ontwikkeling van het kind (Bakker et al., 2013; Epstein, 2001; Fan & Chen, 2001; Menheere & Hooge, 2010; Quezada, 2024). Ouderbetrokkenheid kan op een directe manier belangrijk zijn voor het kind. De schoolprestaties en het sociale gedrag zouden verbeteren. Ze zouden meer motivatie hebben en zijn respectvol ten opzichte van volwassenen. Daarnaast heeft het ook een positief effect op het welbevinden en de zelfwaardering van de leerling (Bakker et al., 2013; Fantuzzo et al., 2004; Menheere & Hooge, 2010). Indirect kan de betrokkenheid van ouders ervoor zorgen dat hun kind minder snel blijft zitten en minder snel de school vroegtijdig verlaat. Daarnaast wordt het kind ook meer aangemoedigd om verder te studeren (Hoover-Dempsey et al., 2005). Kinderen die helemaal geen ouderbetrokkenheid ervaren, zouden slechter presteren op school of zelfs falen (Abdullah et al., 2023). Bovendien zorgt een actieve ouderbetrokkenheid ervoor dat de ouders zelf ook het gevoel hebben dat ze erbij horen (Quezada, 2024).

Het belang van ouderbetrokkenheid weerspiegelt zich ook in de beleidsnota 2024-2029 van Vlaams minister van Onderwijs Zuhair Demir. Ze wil de ouderbetrokkenheid verhogen zodat alle kinderen gelijke kansen krijgen. Ze benadrukt ook het gedeelde belang van de ouders en de scholen:

We willen in Vlaanderen gelijke onderwijskansen voor alle kinderen. Het welbevinden van onze jongsten op school is een belangrijke gedeelde doelstelling. Ouders zijn de eerste partners van scholen en schoolteams. Zij dragen de eerste en belangrijkste verantwoordelijkheid voor de opvoeding van kinderen. Betrokken ouders bouwen actief mee aan de ideale leeromgeving die nodig is voor goede onderwijsprestaties (Demir, 2024, p.44).

Carter (2002) merkt wel op dat thuisbetrokkenheid van de ouders een grotere impact heeft dan de betrokkenheid bij de school. Voorlezen heeft bijvoorbeeld een positief effect op de taalontwikkeling en taalprestaties van het kind (Bakker et al., 2013). Kortom, de ondersteuning van de ouders thuis is van groot belang. De invloed van het contact tussen de ouders en de school is daarentegen kleiner. Toch benadrukt Abdullah et al. (2023) dat de communicatie tussen leerkrachten en ouders cruciaal is. Ze

moeten voortdurend communiceren over de ontwikkeling van de leerling en over zijn prestaties. Als de communicatie effectief verloopt en er onderling feedback wordt gegeven, kan dit ook de leerprestaties verbeteren (Abdullah et al., 2023).

Naast de voordelen van ouderbetrokkenheid zijn er echter ook enkele negatieve effecten. Als ouders helpen bij het huiswerk van hun kind, zou het kind dat kunnen opvatten als een te grote bemoeienis. Het kind kan het gevoel hebben dat hij te veel wordt gecontroleerd. Dat zou ook leiden tot druk om te presteren. Wanneer de ouders te veel betrokken zijn, kan dat de zelfstandigheid van de leerling belemmeren. Dat heeft een negatief effect op de ontwikkeling van het kind (Bakker et al., 2013).

2.1.2 De rol van de leerkracht bij ouderbetrokkenheid

Zoals eerder vermeld, zijn zowel de ouders als de leerkracht belangrijk om de ouderbetrokkenheid te bevorderen. We spreken van een educatief partnerschap (Epstein, 2001; Menheere & Hooge, 2010; Smit et al., 2006). We zullen nu dieper ingaan op hoe de leerkracht ouderbetrokkenheid kan stimuleren.

De leerkracht kan de ouderbetrokkenheid verhogen door de ouders actief te betrekken bij het leerproces van hun kind. Een voorbeeld daarvan is de ouders uitnodigen op een oudercontact, waar ze kunnen spreken over de vordering van hun kind (Bakker et al., 2013). Ze kunnen de ouders ook vragen om te helpen met activiteiten in de klas of de leerkracht te begeleiden op schooluitstappen. Hoe meer de leerkrachten zich inspannen om de ouders te betrekken bij de school, hoe meer de algemene ouderbetrokkenheid toeneemt (Hindman & Morrison, 2012). Het is dus belangrijk dat de leerkracht de ouders expliciet uitnodigt.

Voor de leerkrachten zijn er verschillende strategieën om de ouderbetrokkenheid te bevorderen. Ten eerste moeten de leerkrachten actief ondersteuning bieden aan de ouders. Dat kan door hen uit te nodigen op school. Daarnaast moeten ze ook een goede relatie opbouwen met de ouders. Bespreken hoe ze samen de ontwikkeling van het kind kunnen bevorderen is daarvan een voorbeeld. Een positief schoolklimaat is ook belangrijk. Er moet een sfeer van vertrouwen zijn in de school. De leerkrachten moeten zorgen voor een open, informele, respectvolle en transparante communicatie met de ouders. Ouders moeten bovendien actief worden betrokken bij het leerproces. Leerkrachten kunnen huiswerk meegeven dat het kind samen met zijn ouders moet maken. Tot slot is het belangrijk dat de leerkrachten communiceren over de positieve effecten van ouderbetrokkenheid en hen feedback geven (Abdullah et al., 2023; Castro et al., 2004; Hoover-Dempsey, 2005; Ladky & Peterson, 2008; Lewis et al., 2011). Bij de communicatie is het concept van tweerichtingscommunicatie van groot belang. Dat zorgt voor vertrouwen tussen beide partijen. Een open dialoog zal er ook voor zorgen dat ouders en leerkrachten goed kunnen communiceren over de vooruitgang van het kind. Op die manier zal het kind de vrijheid hebben om zijn potentieel te bereiken en te slagen in het leren (Abdullah et al., 2023).

2.1.3 Barrières bij ouderbetrokkenheid

Ouderbetrokkenheid heeft dus positieve effecten voor het kind. Toch zijn er drempels bij ouderbetrokkenheid. Hornby en Lafaele (2011) delen deze barrières op in vier categorieën. Ten eerste noemen ze factoren op ouder- en gezinsniveau. Dat gaat over de overtuigingen van de ouders over

ouderbetrokkenheid. Ouders die denken dat hun rol beperkt is tot hun kind naar school brengen, zullen minder geneigd zijn actief betrokken te zijn. Ook ouders met weinig vertrouwen in hun eigen vermogen om hun kind te helpen, vermijden eerder contact met de school. Daarnaast spelen ook de leeftijd van het kind, leerproblemen of beperkingen een rol. Naarmate het kind ouder wordt, neemt de ouderbetrokkenheid bijvoorbeeld af. Hornby en Lafaele (2011) vermelden ook factoren op ouder-leerkrachtniveau. Er bestaan soms verschillende verwachtingen tussen de school en de ouders. Ouders zijn vaak gericht op de prestaties van hun kind en willen van de leerkrachten meer inzicht krijgen in het schoolleven. Leerkrachten willen daarentegen van de ouders dat ze helpen met huiswerk en dat ze aanwezig zijn op contactmomenten met de school. Een laatste barrière in de ouderbetrokkenheid draait rond maatschappelijke factoren. Hiermee wordt verwezen naar politieke factoren, zoals het ontbreken van een duidelijke wetgeving, en economische factoren, zoals weinig of geen financiering om ouderbetrokkenheid te stimuleren (Hornby & Lafaele, 2011).

Naast deze algemene belemmeringen voor ouderbetrokkenheid, komen er voor anderstalige ouders nog extra obstakels bij (Beks & Natris, 2008; Turney & Kao, 2009). De twee grootste barrières daarbij zijn taalproblemen en culturele verschillen (Beks & Natris, 2008).

Laten we eerst kijken naar de taalbarrière. De taalbarrière wordt gezien als een belemmerende factor (Baxter & Kilderry, 2024; Benoit et al., 2009; Lawal, 2021). Anderstalige ouders beheersen vaak de taal van de school niet (goed). Daardoor kunnen ze moeilijk communiceren met de leerkrachten (Beks & Natris, 2008; Turney & Kao, 2009). Ook de ouders zelf geven aan dat de taal een belangrijke belemmering is voor hun ouderbetrokkenheid (Perrigo et al., 2024). Het niet-beheersen van de schooltaal heeft gevolgen voor de relatie tussen ouders en leerkrachten. Bovendien is het moeilijker om deel te nemen aan activiteiten op school. Als ouders de taal van het onderwijs niet begrijpen, is het ook moeilijk om hun kind te helpen met hun huiswerk (Bakker et al., 2013; Schneider & Arnot, 2018). Ouders benoemen ook dat ze minder vertrouwen hebben in hun vermogen om hun kind te helpen en ondersteunen (Perrigo et al., 2024). Lawal (2021) geeft zelfs aan dat ouders hun kinderen niet kunnen helpen met hun huiswerk doordat ze de schooltaal niet beheersen. Het begrip van de taken is dan te moeilijk door hun beperkte taalvaardigheid (Baxter & Kilderry, 2024). De taalbarrière wordt ook geassocieerd met een minder frequente deelname aan de contactmomenten met de school (NCES, 2024). Door al deze gevolgen wordt de taalbarrière gezien als de voornaamste belemmering voor ouderbetrokkenheid (Brown, 2025; NCES, 2024b).

Een andere barrière zijn de etnisch-culturele verschillen. Ouders weten soms niet hoe het schoolsysteem werkt (Baxter & Kilderry, 2024; Schneider & Arnot, 2018). Dat gaat over onduidelijkheid over de schoolregels en het schoolbeleid, maar ook hoe het rapport is opgesteld en hoe punten worden gegeven (Antony-Newman, 2019). Sommige ouders hebben ook een ander beeld van het onderwijs doordat het in hun land anders verliep. Sommigen vinden bijvoorbeeld dat de school volledig verantwoordelijk is voor de ontwikkeling van hun kind en denken dat ze zich niet mogen moeien met het onderwijs van hun kind (Beks & Natris, 2008). Voor anderstalige ouders zijn ook de schoolregels minder helder. Het schoolreglement is bovendien vaak alleen opgesteld in het Nederlands. Ook de taalbarrière speelt hierin dus een rol (Stassen et al., 2005).

Naast deze twee grote belemmeringen, komen er soms ook nog andere obstakels kijken. Ouders kunnen minder betrokken zijn door hun werkschema's. Door hun werkuren is het soms moeilijk om aanwezig te zijn op contactmomenten (Brown, 2025; Schneider & Arnot, 2018). Ook moeilijkheden om zich te verplaatsen of door gebrek aan kinderopvang kunnen ouders worden belemmerd in hun betrokkenheid (Brown, 2025; NCES, 2024b; Schneider & Arnot, 2018).

Een volgend probleem is dat anderstalige ouders zich niet welkom voelen op school. Ook dat vermindert de betrokkenheid (Turney & Kao, 2009). Ze voelen zich buitengesloten door de leraren (Bakker et al., 2013). Daarnaast ervaren anderstalige ouders dat de school niet altijd open staat voor hun inbreng. Een mogelijke verklaring hiervan is de kloof tussen de leefwereld van de school en die van de anderstalige ouders (Stassen et al., 2005). De taal en het gebrek aan kennis over het schoolsysteem spelen een rol bij het gevoel van de ouders dat ze niet welkom zijn (Antony-Newman, 2019).

Het gevolg van deze barrières is dat leerkrachten de indruk hebben dat anderstalige ouders niet geïnteresseerd zijn in en niet betrokken willen zijn bij het onderwijs van hun kind (Beks & Natris, 2008; Schneider & Arnot, 2018). Leraren zeggen dan ook dat ze weinig contact hebben met anderstalige ouders en ze beschrijven hen als moeilijk bereikbaar (Bakker et al., 2013). Als een kind niet slaagt, zouden de leerkrachten de schuld dan ook kunnen leggen bij de ouders. In praktijk blijkt echter dat anderstalige ouders wel degelijk geïnteresseerd zijn in het onderwijs van hun kind. Ze uiten het gewoon op een andere manier: ze moedigen hun kinderen aan, maar werken minder sterk samen met de school (Beks & Natris, 2008; Schneider & Arnot, 2018). Leerkrachten gebruiken echter de aanwezigheid op oudercontacten als maatstaf voor ouderbetrokkenheid. Daarom zien ze hen als minder betrokken, terwijl ze wel degelijk interesse tonen. Ze staan echter voor verschillende uitdagingen zoals de taalbarrière (Lawal, 2021; Schneider & Arnot, 2018). Het gebrek aan betrokkenheid wordt dus soms onterecht gezien als een gebrek aan interesse (Turney & Kao, 2009).

Al deze barrières vormen uitdagingen voor de school. Stassen et al. (2005) stellen dat anderstalige ouders minder vaak deelnemen aan contactmomenten met de school dan Vlaamse ouders. Scholen moeten dan ook actief investeren in het contact met de ouders. Dat zal alleen maar bijdragen aan het partnerschap tussen de school en de ouders. Dat kan bijvoorbeeld op een informeel moment, een telefoongesprek of een oudercontact (Baxter & Kilderry, 2024). Leerkrachten moeten ook flexibel zijn in het plannen van afspraken met anderstalige ouders. Huisbezoeken zouden ook vaker voorkomen (Smith, 2020). Quezada (2024) somt enkele aanbevelingen op hoe ouderbetrokkenheid kan worden bevorderd met anderstalige ouders. De auteur benoemt dat leerkrachten een partnerschap moeten creëren met de ouders, ongeacht hun taal- of culturele achtergrond. Er moet dan ook een schoolomgeving zijn waarin de ouders zich welkom voelen. De gezinnen moeten worden uitgenodigd en worden verwelkomd op school (Smith, 2020; Quezada, 2024). Daarbij spelen beleidsmakers een belangrijke rol: ze moeten een beleid uitwerken dat ouderbetrokkenheid ondersteunt, inclusief de financiering voor vertaaldiensten voor anderstalige ouders (Quezada, 2024). In de Verenigde Staten hadden ze deze boodschap begrepen. In de VS is er in de laatste 20 jaar een sterke ongelijkheid ontstaan in de ouderbetrokkenheid tussen Engelstaligen (moedertaal) en Spaanstaligen

(anderstaligen). Daarom werd er geïnvesteerd in taaldiensten voor het onderwijs. Voorbeelden daarvan zijn tolkdiensten, schriftelijke vertaaldiensten of tweetalige personeel goed opleiden. Op die manier wordt de taalbarrière overbrugd en verbetert de ouderbetrokkenheid (Brown, 2025; NCES, 2024b). Doordat scholen tolken aanbieden en documenten laten vertalen, kunnen ouders namelijk deelnemen aan schoolactiviteiten en zijn ze op de hoogte van wat er in nieuwsbrieven staat (NCES, 2024). Investeren in uitgebreide taaldiensten in het onderwijs is belangrijk voor onderwijsgelijkheid (Brown, 2025; NCES, 2024b). Door al deze inspanningen van de school, zullen ouders zich meer betrokken voelen bij het leerproces van hun kind (Baxter & Kilderry, 2024).

2.2 Communicatie

Zoals we zagen in 2.1.1, is ouderbetrokkenheid belangrijk voor de schoolse ontwikkeling van het kind (Abdullah et al., 2023; Bakker et al., 2013; Epstein, 2001; Fan & Chen, 2001; Fantuzzo et al., 2004; Hoover-Dempsey et al., 2005; Menheere & Hooge, 2010; Quezada, 2024). Een onderdeel van die ouderbetrokkenheid is communicatie (Epstein, 2001). Ouders en leerkrachten moeten namelijk met elkaar samenwerken. Daarbij is communicatie van groot belang. Die communicatie helpt om positieve relaties op te bouwen tussen thuis en school (Abdullah et al., 2023).

Laten we eerst kijken naar wat communicatie is. Communicatie is een interactie binnen een sociale context. Daarbij wisselen een zender en een ontvanger signalen uit. Deze signalen kunnen zowel verbaal of non-verbaal zijn. De meest gebruikte manier om signalen uit te wisselen is via taal. Het proces van communicatie is pas voltooid wanneer de ontvanger reageert op het signaal van de zender en een nieuw signaal terugstuurt. Ook hier kan het gaan om verbale of non-verbale signalen. Deze reactie van de ontvanger is belangrijk in het communicatieproces. Het onderscheidt communicatie namelijk van een loutere informatieoverdracht (Fatimayin, 2018). Een ander belangrijk onderdeel van de communicatie is dat er gemeenschappelijk begrip is van de boodschap. Effectieve communicatie vereist namelijk dat de ontvanger de boodschap begrijpt zoals deze is bedoeld (Salamondra, 2021). “There must be a common understanding of the message between the source and the receiver concerning the message being communicated” (Fatimayin, 2018, p.1). Zonder dit gemeenschappelijk begrip is er geen sprake van effectieve communicatie (Lawal, 2021).

2.2.1 Communicatie tussen ouders en school

Ouderbetrokkenheid en communicatie tussen de ouders en de school zijn nauw verbonden met elkaar (Abdullah et al., 2023; Bakker et al., 2013; Epstein, 2001; Menheere & Hooge, 2010). Communicatie tussen leerkrachten en ouders over het leerproces van het kind is essentieel voor het succes van de schoolcarrière (Yeh, 2019). Bovendien is het belangrijk om een goede relatie te onderhouden tussen de leerling, de leerkracht en de ouders (Salamondra, 2021). Volgens Graham-Clay (2005) zijn er twee soorten communicatie tussen de ouders en de school. Aan de ene kant is er eenrichtingscommunicatie. Dit gaat dan vooral om schriftelijke communicatie zoals nieuwsbrieven, het rapport of de agenda. Aan de andere kant is er tweerichtingscommunicatie. Dat omvat een interactieve dialoog tussen leerkrachten en ouders. Het kan dan gaan om een oudercontact, maar evengoed om een telefoongesprek (Graham-Clay, 2005).

Net zoals bij de ouderbetrokkenheid (2.1.1), is communicatie ook belangrijk voor het goed functioneren van leerlingen. Ouders vertrouwen op informatie van leerkrachten over de prestaties van hun kind en leerkrachten willen deze informatie graag delen (Lawal, 2021). Voor de school is het waardevol om te weten wat de thuissituatie is van het kind. Bovendien is het in het belang van het kind dat de school en de ouders goed op elkaar zijn afgestemd (Leeman, 1996).

Abdullah et al. (2023) benoemen enkele belangrijke kenmerken bij de communicatie tussen de school en de ouders. De communicatie moet eerlijk en transparant zijn. Beide partijen moeten openlijk kunnen praten over de successen, tekortkomingen en het potentieel van het kind. Zo wordt er ook vertrouwen opgebouwd tussen de ouders en de leerkrachten. Daarnaast moet er ook regelmatig contact zijn tussen de school en de ouders. Zo kan de ontwikkeling van het kind goed worden opgevolgd. Bij voorkeur is er een dagelijkse interactie die aantoont dat er interesse is (Abdullah et al., 2023; Salamondra, 2021). Tot slot is de deelname van de ouders ook belangrijk. Op die manier kan de wederzijdse begeleiding van kinderen op school en thuis vlot verlopen (Abdullah et al., 2023). Door een goede communicatie tussen beide partijen kan een sterk partnerschap worden gevormd en is er dus meer ouderbetrokkenheid (Salamondra, 2021). Tot slot is de communicatie tussen de school en de ouders een tweerichtingsproces. Beide moeten inspanningen leveren om tot een goede communicatie te komen (Lawal, 2021).

2.2.2 Communicatiebarrières

Net zoals bij de ouderbetrokkenheid (2.1.3), kunnen er ook in de communicatie verschillende belemmeringen zijn. Graham-Clay (2005) onderscheidt verschillende communicatiebarrières. Een eerste factor bevindt zich op maatschappelijk niveau. Scholen hebben vaak bepaalde verwachtingen van de ouders. Ouders voelen zich echter vaak niet ondersteund of begrepen door de school. Een volgende communicatiebarrière zijn culturele verschillen. Leraren benaderen de communicatie met ouders met een andere cultuur- en taalachtergrond vanuit hun eigen culturele perspectief. Daardoor ontstaan er soms misverstanden. Ook het gebruik van vakjargon kan een goede communicatie verhinderen. Een andere factor heeft te maken met negatieve schoolervaringen van de ouders. Hun eigen ervaring of ervaring met andere scholen kunnen hun beeld van de school negatief beïnvloeden. Tot slot kunnen economische of tijdsbeperkingen communicatiebarrières zijn (Graham-Clay, 2005; Lawal, 2021).

Bij anderstalige ouders duikt opnieuw de taalbarrière op als een van de belangrijkste uitdagingen voor een goede communicatie (Beks & Natris, 2008; Turney & Kao, 2009). In het Vlaams regeerakkoord staat dat de communicatie in het Nederlands moet verlopen: "Nederlands is de omgangstaal op school, zowel binnen als buiten de klas" (Vlaamse regering, 2024, p.136). Anderstalige ouders beheersen echter vaak de taal niet (voldoende) (Leeman, 1996). Die taalbarrière bemoeilijkt de communicatie tussen de school en de ouders. Anderstalige ouders hebben vaak moeite om de leerkracht te begrijpen. Omgekeerd kunnen de ouders vaak geen vragen stellen in een taal die ze niet begrijpen (Antony-Newman, 2019; Baxter & Kilderry, 2024; Stassen et al., 2005). Bovendien hebben de ouders het gevoel dat de communicatie eenzijdig is en dat er geen ruimte is om vragen te stellen (Stassen et al., 2005).

Doordat de communicatie ook moeilijker verloopt, ontstaat er een grotere afstand tussen de ouders en de leraren (Bakker et al., 2013).

Net zoals bij ouderbetrokkenheid (2.1.3) zijn er soms verschillende opvattingen over de communicatiebarrières. Scholen beschouwen het beperkte contact met de ouders vaak als een teken van desinteresse en dat de ouders moeilijk te bereiken zijn. Ouders vinden daarentegen dat de school eerder gesloten is en minder toegankelijk is (Leeman, 1996). Ouders tonen wel degelijk interesse in het leren van hun kind en willen graag communiceren met de leerkrachten. De beschikbaarheid van tolken of andere taalondersteuning blijkt hierbij wel cruciaal (Baxter & Kilderry, 2024). Daarnaast ervaren leerkrachten soms ongemak bij de communicatie met anderstalige ouders. Ze weten namelijk niet goed hoe ze moeten communiceren met hen (Adler, 2004). Leerkrachten geven aan dat ze liever communiceren met ouders die ongeveer dezelfde cultuur hebben (Huges et al, 2004).

Volgens Baxter en Kilderry (2024) is het aan de school en leerkrachten om de communicatiebarrières van anderstalige ouders in kaart te brengen en te begrijpen. Scholen zouden zelf initiatief moeten nemen om de ouders te benaderen. Zo kunnen ze inzicht krijgen in de communicatieproblemen en hoe deze kunnen worden opgelost (Baxter & Kilderry, 2024). Scholen moeten er dan ook voor zorgen dat anderstalige ouders gelijkwaardige toegang hebben tot schoolinformatie (Coady et al., 2009). Het ontbreken van taalondersteuning belemmert die communicatie tussen thuis en school (Antony-Newman, 2019). Zoals vermeld in 2.1.3 is een mogelijke oplossing om (ver)taaldiensten aan te bieden aan scholen (Brown, 2025; NCES, 2024; NCES, 2024b; Quezada, 2024). Coady et al. (2009) vinden dat de communicatie met anderstalige ouders moet plaatsvinden in de taal van de ouders. Dat wordt ook benadrukt door Leeman (1996): "Anderstalige ouders hebben bijvoorbeeld behoefte aan voorlichting en communicatie met de leerkrachten in hun eigen taal" (Leeman, 1996, p.28). Ook De Houwer (2019) is het erover eens dat de communicatie tussen de ouders en de school niet uitsluitend in het Nederlands moet verlopen zoals de Vlaamse regering voorschrijft. Ze geeft zelfs aan dat de wet niets zegt over de taal die de ouders gebruiken of over de taal buiten de lessen (De Houwer, 2019). Het hoeft dus niet alleen in het Nederlands. Het is dan ook aan de scholen en besturen om het strikte taalbeleid te herzien dat zegt dat communicatie uitsluitend in de schooltaal moet verlopen (De Houwer, 2019; Macphee, 2021). Ouders zijn namelijk waardevolle partners en kunnen beter ondersteuning bieden wanneer ze worden geïnformeerd en kunnen communiceren in een taal die ze begrijpen. Daarbij kunnen vertalingen of andere hulpmiddelen worden aangeboden (Macphee, 2021). In de Verenigde Staten werd onderzoek gevoerd naar onder andere de inzet van tolken en het gebruik van thuistalen op school. Daaruit blijkt dat het kan bijdragen aan een betere communicatie met ouders en betere leerresultaten van het kind (Han, 2012).

2.3 Manieren van communicatie tussen de school en anderstalige ouders

Er komen verschillende uitdagingen kijken wanneer er wordt gecommuniceerd tussen de school en anderstalige ouders. Daarbij vormt de taalbarrière het grootste obstakel (Antony-Newman, 2019; Baxter & Kilderry, 2024; Beks & Natris, 2008; Stassen et al., 2005; Turney & Kao, 2009). Er worden dan ook verschillende manieren gezocht om toch te kunnen communiceren met anderstalige ouders. Het *Agentschap Integratie en Inburgering* biedt een communicatiewaaijer aan waarin hulpmiddelen worden

aangereikt om te communiceren met iemand die het Nederlands niet (goed) beheerst. Onder die methodes bevinden zich duidelijke taal, contacttaal, sociaal tolk, taalhulp, meertalige collega, familielid of kennis. Ook foto's of ander beeldmateriaal en vertaalapps worden vermeld als ondersteuning van het gesprek (AGII, z.d.). We zullen de verschillende manieren die worden aangereikt bespreken in wat volgt.

2.3.1 Duidelijke taal

Duidelijke taal gebruiken, betekent dat de spreker zijn tempo, woordkeuze en zinsstructuur aanpast zodat de ontvanger de boodschap begrijpt. Helder communiceren vraagt om een gestructureerde aanpak. Een gesprek kan het best opgebouwd worden uit vier onderdelen: een inleiding, de kernboodschap, de informatie die je wil geven of vragen die je wil stellen en tot slot een conclusie. Daarbij is het belangrijk om steeds de essentie te benoemen, korte zinnen zonder bijzinnen te gebruiken en vakjargon te vermijden. Het is ook belangrijk om consequent te zijn op het vlak van woordkeuze in het gesprek. Een onderdeel van duidelijke taal gebruiken is rustig spreken en eventueel informatie herhalen. Tot slot is het belangrijk om na te gaan of de anderstalige de informatie heeft begrepen (AGII, z.d.; Diversiteit in actie, z.d.).

Als we concreet kijken naar duidelijke taal in het onderwijs, is dit een voordeel voor leerkrachten. Ze zijn dit namelijk gewoon om toe te passen bij hun leerlingen. Als leerkrachten communiceren met leerlingen brengen ze de boodschap over in duidelijke en eenvoudige taal. Op die manier kan de informatie helder en gestructureerd worden overgebracht (Mahdi, 2023).

2.3.2 Lingua franca

In de communicatiewaaier van het *Agentschap Integratie en inburgering* wordt ook er voorgesteld om een contacttaal te gebruiken (AGII, z.d.). In wetenschappelijke literatuur wordt vaak verwezen naar een *lingua franca*. Engels wordt vaak gezien als een wereldwijde *lingua franca* (Meierkord, 2006).

English as a lingua franca (ELF) can be defined as a contact language used between speakers who do not share the same mother tongue(s) or cultural backgrounds. It is a global phenomenon, with a much wider range of people using English now as an additional language than native speakers (Weil & Pullin, 2011, p.28).

Toch benadrukt Samarin (1987) dat iedere taal hiervoor kan worden gebruikt zolang de sprekers een gemeenschappelijke taal hebben. In Vlaanderen is dat volgens het AGII (z.d.) vaak Engels of Frans. In dit onderzoek worden Frans en Engels dan ook gezien als een *lingua franca*.

Om Frans of Engels te gebruiken als contacttaal is het natuurlijk wel belangrijk dat de spreker en de ontvanger de taal voldoende beheersen. Dat brengt ons bij het taalniveau Engels en Frans in Vlaanderen. Volgens de jaarlijkse *English Proficiency Index* van *Education First* zakt het taalniveau Engels in België sinds 2021. Toch blijft het niveau hoog volgens die gegevens. In de Vlaamse provincies is het niveau zelfs zeer hoog (Education First, 2024). Het taalniveau Frans in Vlaanderen vertoont ook een dalende trend. De helft van de kinderen uit het zesde leerjaar bereikt de eindtermen voor leesvaardigheid in het Frans niet (Van Driessche, 2018). Het niveau Frans is minder goed dan het

niveau Engels. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat we meer in contact komen met het Engels dan met het Frans (Talenkennis bedienden laatste acht jaar in dalende lijn, 2024).

Als we specifiek kijken naar het onderwijs, zien leerkrachten een *lingua franca* wel als een groot voordeel in de communicatie. Op die manier zou er een betere vertrouwensband worden opgebouwd met de ouders. Ouders waarderen het als de leerkracht een poging doet om in hun taal te spreken (Smith, 2020). We moeten daarbij wel vermelden dat de *lingua franca* niet altijd de moedertaal is van de ouders.

2.3.3 Taalhulp

Een andere manier om te communiceren met anderstaligen is via een taalhelp. “Een taalhelp is een vrijwilliger die een niet-complex gesprek omzet van de ene taal naar de andere” (AGII, z.d.). Het *Agentschap Integratie en Inburgering* benadrukt dat een taalhelp geen gecertificeerd sociaal tolk is. Er is echter nood aan extra communicatieondersteuning in Vlaanderen en Brussel (Riloff et al., 2020). Daarom worden ook taalhulpen ingeschakeld als aanvulling op het aanbod van tolken (AGII, z.d.c). Een taalhelp volgt wel een korte opleiding, maar een taalhelp wordt bij voorkeur alleen ingeschakeld voor eenvoudige gesprekken, waarin er weinig specifieke terminologie voorkomt. Ook Riloff et al. (2020) geven aan dat gesprekken met taalhelp eerder voorspelbaar moeten zijn. Daarnaast komt input vooral van de hulpverlener en zegt de anderstalige persoon minder (Riloff et al., 2020). Het gebruik van taalhulpen bij eenvoudige gesprekken vormt dan ook geen risico voor de kwaliteit van de hulpverlening (De Wilde, 2020). In het onderwijs zou er een grote nood zijn aan taalhulpen (Vluchtelingenwerk Vlaanderen, z.d.).

2.3.4 Pictogrammen en beeldmateriaal

Pictogrammen zijn symbolen die een boodschap visueel weergeven (AGII, z.d.). Het *Agentschap Integratie en Inburgering* raadt aan om pictogrammen en ander beeldmateriaal te gebruiken als ondersteuning van een boodschap. Op die manier kan de ontvanger de informatie gemakkelijker begrijpen. Ze kunnen ook worden gecombineerd met een *lingua franca*. Alleen pictogrammen gebruiken zou namelijk onvoldoende zijn om de boodschap volledig en duidelijk over te brengen. Ze zijn dus een aanvulling en geen vervanging van de taal. Een nadeel van het gebruik van pictogrammen en ander beeldmateriaal is dat de communicatie vaak eenzijdig verloopt: van de hulpverlener naar de anderstalige persoon. Bovendien kunnen er ook misverstanden ontstaan als het pictogram op een andere manier wordt geïnterpreteerd (AGII, z.d.). Op de website van Klasse is er een pictogrammenwoordenboek opgesteld voor leerkrachten en ouders (Bormans, z.d.).

2.3.5 Vertaalapp

Ook vertaalapps zoals Google Translate worden steeds meer gezien als een goed hulpmiddel om de taalbarrière te doorbreken (Lawal, 2021). Toch ziet het AGII (z.d.) dit opnieuw als een aanvulling op de mondelinge communicatie met anderstaligen. Ook Riloff et al. (2020) benadrukken dat vertaalapps vooral dienen voor korte en feitelijke informatie. De vertaaltechnologie is de laatste jaren wel enorm verbeterd (Atlas, 2024). Toch is vaak de kwaliteit van de vertaling onvoldoende of niet helemaal correct

(Riloff et al., 2020). “Deze vertaaltols zijn geen communicatiemiddel op zich. Ze kunnen nooit de kwaliteit van een gesprek met een tolk vervangen, maar als je ze correct gebruikt, kunnen ze wel een eenvoudige boodschap correct overbrengen” (Atlas, 2024, p.2). Toch bieden vertaalapps ook enkele voordelen ten opzichte van menselijke tolken. Zo is een vertaalapp meteen beschikbaar (soms na een installatie), terwijl menselijke tolken moeten worden aangevraagd. De kostprijs van vertaalapps ligt ook lager of ze zijn zelfs vaak gratis te gebruiken. Eén vertaalapp biedt ook verschillende talen aan, terwijl een menselijke tolk vaak kan helpen voor slechts enkele talen (Lawal, 2021).

Op de website van *Klasse* zijn er ook vertaalfiches beschikbaar in verschillende talen. Op deze vertaalfiches staan standaardberichten of algemene informatie die elke school kan gebruiken om ouders te informeren (Klasse, 2024).

2.3.6 (Child) language brokering

Met *child language brokering* wordt verwezen naar kinderen die tolken tussen instellingen en anderen. Dat zijn vaak hun ouders, maar het kunnen ook broers en zussen, vrienden of zelfs onbekenden zijn (Weisskirch & Alva, 2002; Dorner et al., 2008; Pena-Díaz, 2019). De schoolsetting is een van de plaatsen waar kinderen het vaakst tolken (Corona et al., 2011).

Voordelen van *child language brokering* zijn dat het de communicatie mogelijk maakt en er een beter begrip van elkaars cultuur is (Cline et al., 2014). Het kind heeft meestal ook inzicht in wat de ouders al weten en waar ze juist extra uitleg nodig hebben (Cline et al., 2014; Crafter et al., 2017). Kinderen kunnen ook trots en blij zijn omdat ze hun ouders kunnen helpen. Deze kinderen voelen zich vaak volwassener dan andere kinderen van hun leeftijd en bewuster van problemen (Bossuroy & Jouve, 2021). Bovendien kan *child language brokering* ervoor zorgen dat de cognitieve en linguïstische vaardigheden van de kinderen verbeteren (AKam & Lazarevic, 2014).

Toch komen er bij *child language brokering* ook heel wat nadelen kijken. Eerst en vooral zorgt het ervoor dat familieleden afhankelijk zijn van het kind voor de communicatie (Dorner et al., 2008). Kinderen tolken vaak ook selectief en geven zelf de belangrijkste feiten weer. Ze beslissen dus zelf welke informatie ze belangrijk vinden en wat ze zullen tolken. Negatieve feedback zouden kinderen afzwakken (Cline et al., 2014). Hetzelfde geldt voor positieve feedback. Het kind kan het ongepast vinden om op te scheppen over zichzelf. Ze zouden dan ook minder nauwkeurig tolken wanneer iemand positieve prestaties over het kind beschrijft of ze zouden de positieve opmerkingen zelfs weglaten (Cline et al., 2014; Crafter et al., 2017; García-Sánchez et al., 2011). Kinderen hebben dus de macht om de informatie te wijzigen (Pena-Díaz, 2019). Bovendien is er geen garantie dat alles juist is. Kinderen kunnen fouten maken of iets niet goed begrijpen (García-Sánchez et al., 2011; Pena-Díaz, 2019). Tijdens het vertalen, ervaren kinderen ook ongerustheid en angst om niet op de juiste woorden te komen of het niet te weten. Ze voelen druk door de grote verantwoordelijkheid en ervaren stress om fouten te maken. Daarnaast zijn kinderen ook bang om niet te voldoen aan de verwachtingen van hun ouders, wat hun zelfbeeld kan verzwakken. Tolken kan kinderen dus stress en ongemak bezorgen (Bossuroy & Jouve, 2021; Pena-Díaz, 2019). Het kan negatieve gevolgen hebben op het welzijn van de kinderen. De stressvolle ervaring zou kinderen namelijk een verhoogd risico geven op negatieve

psychische gevolgen. Kinderen nemen ook volwassen verantwoordelijkheden op zich. Dat kan de rolverdeling binnen het gezin verstoren (AKam & Lazarevic, 2014). Daarnaast kan *child language brokering* ten koste gaan van de persoonlijke tijd van het kind (Crafter et al., 2017). Onderzoek in de schoolsetting toont ook aan dat leerkrachten en volwassenen die vroeger tolkten voor hun ouders, het ermee eens zijn dan een kind zich ook kan schamen bij gevoelige onderwerpen (Cline et al., 2014). Het inzetten van de leerling als tolk wordt gezien als problematisch (Schneider & Arnot, 2018).

Door de talrijke nadelen raadt het *Agentschap Integratie en Inburgering* af om kinderen te laten tolken. Het belang van professionele tolken wordt benadrukt. Een ander familielid, vriend of kennis kan wel eventueel inspringen als tolk. In het onderwijs kan bijvoorbeeld een tweetalige leerkracht helpen. We spreken dan over *language brokering* (AGII, z.d.c; AGII, z.d.; Cline et al., 2014). Toch heeft dat ook verschillende nadelen. De kwaliteit en de betrouwbaarheid van de vertaling zijn bijvoorbeeld niet gegarandeerd. Ook de privacy van de anderstalige persoon kan in het gedrang komen. Bovendien kan de tussenpersoon zich actief mengen in het gesprek (AGII, z.d.).

Het inschakelen van kinderen of familieleden kan soms een snelle en praktische oplossing zijn. Toch waarschuwt de *British Psychology Society* (2008) dat tolken een vaardigheid is die niet door eender wie kan worden uitgevoerd. Bovendien zeggen ze ook duidelijk dat kinderen niet mogen worden ingeschakeld als tolk.

As a general rule, it is not appropriate to ask family members or other professionals to 'help out' because they appear to speak the same language as the client or have sign language skills. Interpreting is a highly skilled role and not something that any person or even any professional can just slip into... The use of family members also creates difficulties with regard to confidentiality... although some clients may insist upon it. This should be discussed with them. Children, however, should never be used as interpreters as this places them in a difficult and prematurely adult role towards their parent or relative (British Psychology Society, 2008, p. 6).

Een reden die vaak wordt aangehaald om kinderen in te schakelen als tolk, is omdat er een beperkte beschikbaarheid is aan professionele tolken (Cline et al., 2014). Toch is dit zeker geen ideale situatie en zouden er beter andere manieren worden gezocht om te communiceren met anderstaligen (AGII, z.d.). Ook kinderen zelf geven aan dat ze willen dat hun ouders de taal beter beheersen zodat ze niet moeten tolken voor hen (Bossuroy & Jouve, 2021).

2.3.7 Sociaal tolk

2.3.7.1 Definitie van de sociaal tolk

Een laatste mogelijke manier om te communiceren met anderstaligen die wordt aangeboden door het *Agentschap Integratie en Inburgering* is de sociaal tolk.

Een sociaal tolk zet een mondeling gesprek volledig, vertrouwelijk en onpartijdig om van de ene taal naar een andere. Dat kan via telefoon, via video of ter plaatse. De sociaal tolk is een gecertificeerd professional die een strikte deontologische code volgt (AGII, z.d.).

Sociaal tolken verwijst naar het tolken in een formele context binnen een samenleving. De tolk treedt dan op als brug tussen een hulpverlener en een persoon die de landstaal niet beheerst. Sociaal tolken kunnen worden ingezet in verschillende situaties. Het werkkterrein is dus divers. Voorbeelden zijn de medische context, asielcentra, overheidsinstellingen of scholen (Knap-Dlouhá & Křížová, 2020).

De geschiedenis van sociaal tolken in Vlaanderen toont een geleidelijke professionalisering aan. In 1982 waren het vooral informele tolken: door burgers voor burgers. Dit evolueerde naar een formele dienstverlening in 2000. De professionalisering werd verder uitgebreid door sociaal tolken te integreren in het Vlaams inburgeringsdecreet van 2003. Vandaag is sociaal tolken ook onderdeel van het Vlaamse taalbeleid. In Vlaanderen zijn er drie agentschappen voor sociaal tolken: *Agentschap Integratie en Inburgering*, *Amal* (in Gent) en *Atlas* (in Antwerpen). Deze agentschappen spelen een sleutelrol in het beheren van de tolkenpool en het garanderen van de kwaliteit van de dienstverlening. Ze dienen ook als verbinding tussen hulpverleners en tolken. Op deze manier zijn tolkdiensten effectief en toegankelijk (Van Hoeck, 2024).

Een sociaal tolk moet zich houden aan een deontologische code. Die code is opgebouwd rond vijf kernprincipes: discretie, neutraliteit, volledigheid, transparantie en een professionele houding (AGII, 2017). We zullen deze vijf pijlers in wat volgt kort bespreken.

- Discretie. Alle informatie die tijdens of in het kader van de opdracht wordt verkregen, blijft vertrouwelijk. Uitzonderingen hierop zijn wanneer de wet een spreekplicht oplegt of wanneer er ernstig gevaar dreigt.
- Neutraliteit. De tolk is onpartijdig, uit geen persoonlijke mening en behandelt alle partijen gelijk. De tolk beperkt zich alleen tot het tolken en vermijdt elk gedrag dat zijn neutraliteit kan ondermijnen. De tolk positioneert zich ook neutraal in een triade-opstelling.
- Volledigheid. De boodschap moet volledig en nauwkeurig worden overgebracht zonder toevoegingen, weglatingen of wijzigingen. Alle informatie wordt getrouw getolkt.
- Transparantie. De tolk informeert partijen over alles wat buiten de directe vertolking gebeurt, zoals vragen om verduidelijking of taalproblemen.
- Professionele houding. De tolk neemt enkel opdrachten aan waarvoor hij gekwalificeerd is. De tolk bereidt zich voor op de opdracht. De kernprincipes van de deontologische code worden ook in het begin van een gesprek toegelicht tijdens de introductie van de tolk (AGII, 2017).

2.3.7.2 Belang van de sociaal tolk in het onderwijs

Eerder haalden we al aan dat de taalbarrière een uitdaging is voor de ouderbetrokkenheid en de communicatie tussen de school en anderstalige ouders (2.1.3 en 2.2.2). Als oplossing werden taaldiensten voorgesteld zoals tolken (Brown, 2025; Han, 2012; Macphee, 2021; NCES, 2024; NCES, 2024b; Quezada, 2024). Tolken kunnen verschillende voordelen bieden. Eerst en vooral is de aanwezigheid van een tolk belangrijk om communicatie mogelijk te maken tussen personen met verschillende taalachtergronden. Ze geven iedereen toegang tot publieke diensten, onafhankelijk van de gesproken taal (Davitti, 2015; Knap-Dlouhá & Křížová, 2020). Bij scholen die ondersteuning bieden, zoals de aanwezigheid van een sociaal tolk, verloopt het contact met de ouders doorgaans vlotter.

Ouders geven aan dat ze zich zekerder voelen om te communiceren met de school (Baxter & Kilderry, 2024). Een tolk geeft namelijk de kans aan beide partijen om volledig te begrijpen wat er wordt gezegd en deel te nemen aan het gesprek (Davitti, 2015). Bovendien kunnen tolken anderstaligen een gevoel van zekerheid en begrip bieden (Knap-Dlouhá & Křížová, 2020). Een groot voordeel is dat tolken de ouderbetrokkenheid doen toenemen. Ouders zijn ook meer aanwezig op contactmomenten met een tolk (Davitti, 2015; Petrov & Gunn, 2025). Het gebrek aan tolken wordt als een belangrijke barrière gezien (Lee, 2021; Schneider & Arnot, 2018). In scholen waar dit soort ondersteuning ontbreekt, ervaren ouders meer drempels om in gesprek te gaan met leerkrachten. Sommigen vermijden zelfs contact om geen extra last te vormen voor het schoolteam of omdat ze simpelweg niet weten hoe ze zich verstaanbaar moeten maken (Baxter & Kilderry, 2024). Tolken geven juist de kans aan de ouders om hun mening te uiten, waardoor er wederzijdse interactie is (Davitti, 2015). Leerkrachten zijn over het algemeen tevreden over de inzet van tolken (Lee, 2021; Smith, 2020). Tolken worden zelfs gezien als de meest effectieve en gewenste manier van taalondersteuning (Lee, 2021; Riloff et al., 2020). Ook ouders geven aan dat ze een voorkeur geven aan persoonlijk contact met de school. Daarbij hebben ze graag een tolk (Coady et al., 2009).

Toch worden er ook enkele nadelen aangehaald wanneer een tolk aanwezig is. Sommige leerkrachten vinden dat een tolk de communicatie belemmert en het moeilijk maakt om een persoonlijke band op te bouwen. Ouders voelen zich ook niet altijd even comfortabel met een tolk omdat ze volledig afhankelijk zijn van een onbekende persoon. Sommige leerkrachten maken zich ook zorgen over de kwaliteit van de vertolking (Smith, 2020). De beperkte beschikbaarheid van tolken en de moeilijke toegang tot tolken bemoeilijkt het contact met de ouders (Baxter & Kilderry, 2024; Schneider & Arnot, 2018; Benoit et al., 2009). Ouders geven aan dat ze moeite hebben met mondelinge gesprekken. Daarom verkiezen ze bijvoorbeeld e-mails omdat ze dat kunnen vertalen (Schneider & Arnot, 2018). Een ander probleem is dat scholen vaak zelf moeten betalen voor tolken, maar dit vaak niet kunnen (Pena-Díaz, 2019). Schneider en Arnot (2018) bevelen een beleid aan om de communicatie tussen school en ouders te verbeteren, vooral op het vlak van taaldiensten. Scholen moeten voldoende middelen krijgen om vertalingen en tolken aan te bieden. Daarvoor moeten ze samenwerken met lokale netwerken (Schneider & Arnot, 2018). Ook de administratieve procedure wordt aangehaald als een uitdaging (Riloff et al., 2020).

2.3.8 Intercultureel bemiddelaar

Een laatste optie die we hier zullen bespreken, maar niet wordt opgenomen in de communicatiewaaijer van het *Agentschap Integratie en Inburgering* is de intercultureel bemiddelaar. Er is geen algemene definitie over de intercultureel bemiddelaar (Mayer, 2021). Er is vooral onderzoek naar de intercultureel bemiddelaar in de gezondheidssector. Daar wordt een intercultureel bemiddelaar als volgt omschreven: “We definiëren interculturele bemiddeling als een geheel van activiteiten die tot doel hebben om de gevolgen van de taalbarrière, sociaal-culturele verschillen en spanningen tussen etnische groepen onderling voor de hulpverlening zo veel mogelijk op te lossen” (Verrept & Coune, 2016, p.10). Interculturele bemiddeling wordt omschreven als een proces waarbij een bemiddelaar helpt bij de communicatie tussen hulpverleners en personen die een verschillende culturele achtergrond hebben.

De interculturele bemiddelaar heeft een grondige kennis van de taal en de cultuur van de anderstalige persoon (Asotic, 2024).

Het beroep van een intercultureel bemiddelaar gaat dus verder dan dat van een tolk. Toch vermeldt Davitti (2015) dat sociaal tolken niet alleen vertalen, maar ook optreden als coördinator van het gesprek en intercultureel bemiddelaar. De onderzoeker zegt dat tolken participeren in het gesprek en elementen mogen toevoegen. Tijdens oudercontacten kunnen tolken zo de ouders de kans geven om actief deel te nemen aan het gesprek. Tolken moeten ervoor zorgen dat het gesprek vlot verloopt. Bovendien helpen tolken niet alleen om taalverschillen te overbruggen, maar ook culturele verschillen (Davitti, 2015). Deze bevindingen zijn echter in strijd met de deontologische code van een sociaal tolk die we gezien hebben in 2.3.7.1.

Een sociaal tolk heeft een deontologische code. Er is echter geen algemene deontologische code voor een intercultureel bemiddelaar (Martín & Phelan, 2010). Martín en Phelan (2010) beschrijven wel drie kernprincipes van de intercultureel bemiddelaar, namelijk vertrouwelijkheid, onpartijdigheid en professionele houding. In vergelijking met de deontologie van een sociaal tolk zijn dat er dus al twee minder. Er zijn dan ook duidelijke gelijkenissen en verschillen tussen een sociaal tolk en een intercultureel bemiddelaar. De voornaamste taak van beiden is het overbruggen van de taalbarrière. Een intercultureel bemiddelaar wordt namelijk ook gedefinieerd als iemand die tolkdiensten levert (Asotic, 2024; Pokorn, 2020). Laten we dan vooral kijken naar de verschillen. De twee onderscheiden zich vooral door de aan- of afwezigheid van conflictbeër. Een intercultureel bemiddelaar heeft een actieve rol om culturele verschillen te overbruggen, terwijl sociaal tolken dit niet doen (Pokorn, 2020). Sociaal tolken moeten neutraal en onpartijdig zijn. De interculturele bemiddelaar moet ook neutraal zijn, maar soms neemt hij de rol van pleitbezorging op zich. Interculturele bemiddelaars bieden ook emotionele ondersteuning. Bovendien mogen ze ook bemiddelen bij conflicten die voortkomen uit taal- of cultuurverschillen. Dat noemt *culture brokerage*. De bemiddelaar vertaalt niet alleen, maar hij mag ook culturele of religieuze elementen verduidelijken die relevant zijn voor de hulpverlening. Dit kan zowel verbaal als non-verbaal zijn. Deze aspecten vallen niet binnen het takenpakket van een sociaal tolk. Tolken bieden taalbijstand door te tolken wat er wordt gezegd. Een interculturele bemiddelaar gaat nog een stap verder door naast het tolken ook praktische en administratieve begeleiding te bieden. Dat kan bijvoorbeeld gaan om het maken van een afspraak. Kortom, de interculturele bemiddelaar heeft een breder mandaat dan de sociaal tolk die zich alleen richt op het getrouw overbrengen van mondelinge boodschappen (Asotic, 2024; Pokorn, 2020).

2.4 Financiering van sociaal tolken in het onderwijs

2.4.1 Inburgeringstraject

Eerst en vooral is het belangrijk om te weten wat het inburgeringstraject is. Dit traject wordt aangeboden door de Vlaamse overheid aan nieuwe burgers (Vlaanderen, z.d.). Het traject bestaat uit vier onderdelen: maatschappelijke oriëntatie, Nederlands leren, traject naar werk en participatietraject (AGII, z.d.c; Vlaanderen, z.d.). Voor dit onderzoek is het onderdeel waarbij de inburgeraar Nederlands leert het belangrijkste. In het huidige Vlaamse Regeerakkoord staat vermeld dat de inburgeraar op het

einde van de cursus het niveau B1 moet behalen. Tot vorig jaar was dat nog het niveau A2. 'Goede taalkennis is een essentiële voorwaarde voor participatie en om betere perspectieven te hebben op de arbeidsmarkt. We trekken daarom het vereiste taalniveau op naar B1 mondeling' (Vlaams Regering, 2024, p.209). Als iemand het niveau B1 heeft volgens het Europees referentiekader, dan heeft die persoon in een interactie de volgende mondelinge taalvaardigheden verworven:

Ik kan de meeste situaties aan die zich kunnen voordoen tijdens een reis in een gebied waar de betreffende taal wordt gesproken. Ik kan onvoorbereid deelnemen aan een gesprek over onderwerpen die vertrouwd zijn, of mijn persoonlijke belangstelling hebben of die betrekking hebben op het dagelijks leven (bijvoorbeeld familie, hobby's, werk, reizen en actuele gebeurtenissen)¹.

Bovendien neemt de regering maatregelen wanneer iemand het Nederlands niet goed (genoeg) beheerst. Voor ouders wiens kinderen naar school gaan geldt het volgende.

Ouders die hun kinderen inschrijven in het Nederlandstalig onderwijs, leveren van minstens een van hen een bewijs van kennis van het Nederlands of engageren zich om zelf ook Nederlands te leren en leveren daarvan het deelnamebewijs binnen een vooraf bepaalde termijn. We maken van scholen een taalmotor. Wie binnen het jaar geen deelnamebewijs kan voorleggen, verliest de schoolbonus(sen) voor alle schoolgaande kinderen tot wanneer een deelnamebewijs kan worden voorgelegd (Vlaamse regering, 2024, p.136).

2.4.2 Regeerakkoord

Tot enkele jaren geleden werden de tolkuren gefinancierd door de Vlaamse overheid. In het Regeerakkoord 2019-2024 stond daarover het volgende: 'Inburgeraars kunnen tijdens hun inburgeringstraject beroep doen op de dienstverlening sociaal tolken en sociaal vertalen. De gebruikersoverheden financieren deze dienstverlening. Na deze periode dient de anderstalige zelf te betalen voor deze dienstverlening' (Vlaamse regering, 2019, p.109). Tijdens het traject kon de inburgeraar dus gratis een sociaal tolk inschakelen om te communiceren met dokters, scholen, lokale besturen, enz. Deze belofte voor gratis tolkondersteuning voor inburgeraars werd echter niet waargemaakt. Het voorziene budget was namelijk midden september al op en de overheid plande geen extra financiering (Knack, 2021; Vlaams Parlement TV, 2019). Hulpverleners die een tolk nodig hadden, moesten vanaf dan de factuur zelf betalen. Dit resulteerde ook in een sterke daling van de vraag naar sociaal tolken. Na de stopzetting van de financiering waren er al 8000 aanvragen minder ingediend, een totale daling van 36% (Knack, 2021b; Vlaams Parlement TV, 2019). Als gevolg van de hoge kosten, zoeken hulpverleners, waaronder scholen, andere manieren om te communiceren. Zoals we eerder zagen, gebruiken ze pictogrammen, vertaalapps, schakelen ze familie of vrienden in om te tolken, enz. (2.3).

Ook de huidige Vlaamse regering laat de financiering van sociaal tolken links van zich liggen. Ze lijken zelfs meer te willen inzetten op vertaalapps: 'Met inzet van nieuwe vertaaltechnologieën en artificiële

¹ <https://europass.europa.eu/nl/common-european-framework-reference-language-skills>

intelligentie organiseren we de dienstverlening rond sociaal tolken en vertalen op een betere en efficiëntere manier' (Vlaamse regering, 2024, p.210).

Momenteel ontbreekt er dus op nationaal en lokaal niveau een eenduidig beleid rond de inzet van tolken. Daardoor varieert het gebruik van tolken enorm. Binnen hetzelfde werkveld, zoals in scholen, bestaan er verschillen in aanpak. Vaak kiezen instellingen op basis van een eigen inschatting hoe ze taalbarrières overbruggen. Dit leidt echter tot een grote ongelijkheid in de toegang van anderstaligen tot publieke diensten. Er is namelijk geen garantie op een duidelijke en effectieve communicatie (Roels et al., 2015).

2.4.3 Voorbeeld van Nederland en de VS

Nederland

Sinds 1977 financierde de Nederlandse overheid het *Tolk- en Vertaalcentrum Nederland*. Deze dienst kon zo gratis diensten aanbieden in de publieke sector, behalve in de juridische sector. Vanaf 2003 trok de overheid zich echter geleidelijk terug uit de financiering, behalve in de gezondheidssector. De andere instellingen moesten dus zelf de kosten dragen vanaf dan. In 2012 werd ook besloten om de financiering van tolkdiensten in de gezondheidssector stop te zetten. De inzet van tolken zou namelijk de integratie belemmeren en het leren van het Nederlands ontmoedigen (De Boe, 2015). Vandaag bestaat er in Nederland een LOWAN-regeling. Scholen die willen gebruikmaken van de diensten van *Global Talk*, een tolkenplatform, en die aangesloten zijn bij LOWAN, een organisatie die nieuwkomers ondersteunt in het onderwijs, kunnen tolken inschakelen tegen een lagere prijs (Global Talk, 2024).

Verenigde Staten

In de Verenigde Staten is het verplicht dat scholen ouders ondersteunen als ze de landstaal niet beheersen: "(District) must take whatever action is necessary to ensure that the parent understands the proceedings of the IEP [Individualized Education Program] Team meeting, including arranging for an interpreter for parents with deafness or whose native language is other than English" (Ramos, 2024, p.12). Daarvoor is er federale financiering in Amerikaanse scholen. Taaldiensten moeten gratis worden aangeboden aan alle studenten en aan degenen die verantwoordelijk zijn voor de student, zoals ouders, met beperkte Engelse taalvaardigheid. Deze verplichting vloeit voort uit federale wetten. Daarvoor ontvangen bijna alle scholen financiële ondersteuning. Die financiële middelen moeten worden gebruikt voor professionele tolken (Petrov & Gunn, 2025; Ramos, 2024; Zuo et al., 2024). De realiteit is echter dat taaltoegang vaak niet wordt aangeboden via professionele tolken. Er worden vertaalapps gebruikt of tweetalig schoolpersoneel of de kinderen tolken zelf (Ramos, 2024).

3. Methodologie

Dit onderzoek is gebaseerd op de masterproef van Loïc Suys (2024). Hij onderzocht hoe de communicatie verloopt tussen leerkrachten en anderstalige ouders op oudercontacten. Hierbij werd dus alleen gekeken naar het perspectief van de leerkracht en specifiek naar oudercontacten. In dit onderzoek willen we dan ook breder kijken naar alle mondelinge contactmomenten. Daarnaast willen we niet alleen leerkrachten bevragen, maar ook bijvoorbeeld directeurs of zorgcoördinatoren. In dit onderzoek verzamelen we vooral kwalitatieve gegevens. We willen namelijk inzicht krijgen in de ervaringen van de deelnemers en daarvoor is een kwalitatieve onderzoeksmethode nuttig (Binder et al., 2012).

3.1 Onderzoeksvraag

Het doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen in de ervaringen, uitdagingen en gebruikte communicatiemethodes van scholen in de communicatie met anderstalige ouders. Daarbij wordt er vooral een onderscheid gemaakt tussen communicatie met tolk en zonder tolk. Zo willen we nagaan of er een nood is aan een sociaal tolk bij contactmomenten tussen de school en anderstalige ouders. Communicatie tussen de school en ouders is namelijk essentieel voor de ontwikkeling van het kind (Abdullah et al., 2023; Bakker et al., 2013; Epstein, 2001; Menheere & Hooge, 2010; Hey, 2019; Salamondra, 2021). Jammer genoeg kunnen taalbarrières leiden tot misverstanden tussen de ouders en de leerkrachten en tot een gebrek aan betrokkenheid (Beks & Natris, 2008; Turney & Kao, 2009; Leeman, 1996; Antony-Newman, 2019; Baxter & Kilderry, 2024, Stassen et al., 2005). Daarom doen scholen soms een beroep op tolken of schakelen ze andere strategieën in zoals visuele hulpmiddelen, een *lingua franca*, (*child*) *language brokering*, een taalhulp, een intercultureel bemiddelaar of automatische vertaling (2.3). Met dit onderzoek willen we kijken hoe de communicatie verloopt met deze verschillende vormen van communicatie en wat de voor- en nadelen ervan zijn. In een volgend onderdeel van dit onderzoek kijken we naar hoe de financiering verloopt van sociaal tolken in het onderwijs. De Vlaamse regering financiert momenteel sociaal tolken in het onderwijs niet (Vlaamse regering, 2024). We willen nagaan of dit voor problemen zorgt voor de inzet van tolken en of er op lokaal niveau al dan niet financiële ondersteuning wordt aangeboden.

De hoofdonderzoeksvraag van deze masterproef luidt als volgt:

Hoe verloopt de mondelinge communicatie tussen de school en anderstalige ouders met en zonder tolk?

Om een duidelijk antwoord te bieden op deze vraag, worden er enkele subvragen geformuleerd:

1. Hoe verloopt de mondelinge communicatie tussen de school en anderstalige ouders zonder tolk?
2. Hoe verloopt de mondelinge communicatie tussen de school en anderstalige ouders met een tolk?
3. Wat zijn de percepties van de school en de anderstalige ouders over de effectiviteit van de mondelinge communicatie met en zonder tolk?

4. Hoe verloopt de financiering van sociaal tolken in het onderwijs?

Tijdens het onderzoek bleek echter dat de anderstalige ouders moeilijk te bereiken zijn. Daarvoor zou er meer moeten worden ingezet om de ouders rechtstreeks te benaderen. Door de beperkte tijdslimiet van deze masterproef, werd echter gekozen om de anderstalige ouders niet verder te bevragen. De derde subvraag werd daarom ook veranderd naar: wat zijn de percepties van de school over de effectiviteit van de communicatie met en zonder tolk?

3.2 Onderzoeksaanpak

Om op deze vragen te antwoorden, worden enquêtes en interviews afgenomen. Via die enquêtes en semigestructureerde interviews zullen we kwalitatieve gegevens verzamelen. Dat doen we door verschillende stakeholders binnen de school te bevragen: directie, zorgcoördinatoren en leerkrachten. Door de data uit de enquêtes en interviews te combineren ontstaat er triangulatie, waardoor de betrouwbaarheid van de resultaten wordt verhoogd. Vragen uit de enquête worden namelijk opnieuw bevestigd tijdens het interview om de antwoorden te verifiëren en er dieper op in te gaan. De interviews worden pas afgenomen wanneer er 100 respondenten van de enquête zijn. Zo kunnen de vragen van het interview worden afgestemd op de antwoorden van de enquête.

3.2.1 Enquête school

Eerst wordt er een enquête verspreid onder verschillende scholen in Vlaanderen en Brussel. Belangrijk om op te merken dat het in deze masterproef steeds gaat over Nederlandstalige scholen in Brussel. Dit gaat over kleuteronderwijs, lager en secundair onderwijs. De bedoeling van de enquête is om een ruim beeld te krijgen van hoe de communicatie verloopt tussen de school en anderstalige ouders.

3.2.1.1 Deelnemers

De enquête wordt verspreid onder verschillende scholen in Vlaanderen en Brussel. Scholen krijgen al veel enquêtes toegestuurd en daarom is het niet gemakkelijk om binnen te geraken in een school. Er wordt dan ook voor gekozen om verschillende scholen tegelijk aan te spreken. Eerst werden de volgende scholen benaderd: Heilig-Hart&College Halle (Vlaams-Brabant), K.A. Beveren (Antwerpen) en De Optimist (Antwerpen). De respons was echter zeer laag. Daarom werd besloten om mails te sturen naar meerdere scholen. Deze scholen werden willekeurig gekozen uit de adressenlijst van alle scholen en onderwijsinstellingen die te vinden is op de website van Vlaanderen (Vlaanderen, z.d.b). De scholen kregen een mail met uitleg over het onderzoek en een link naar de enquête. Deze mail konden ze dan doorsturen naar het schoolteam. In totaal namen er 152 respondenten deel aan de enquête, waarvan er 101 al met tolk communiceerden en 51 zonder tolk. In onderstaande tabel is een alfabetische lijst terug te vinden van de bevestigde scholen, het aantal respondenten per school en de provincie waarin de school zich bevindt.

School	Aantal respondenten	Provincie
't Klaproosje	3	Oost-Vlaanderen
Basisschool, kleuterafdeling te Brugge	1	West-Vlaanderen

Boodschap instituut Schaarbeek	1	Brussel
Bs De Lotusbloem	2	Antwerpen
BS Het Molentje, Lier	2	Antwerpen
BSGO! Voskenslaan, Gent	3	Oost-Vlaanderen
College Essen	1	Antwerpen
College Sint-Niklaas	1	Antwerpen
De Groeiboom in Turnhout	1	Antwerpen
De Kleuterkouter	2	Oost-Vlaanderen
De Lintwijzer	1	Antwerpen
De Piramide	5	Antwerpen
De Regent Gingelom	1	Vlaams-Brabant
De Resonant	5	Antwerpen
De Tandem	8	Antwerpen
De Vlinder	1	Antwerpen
De Zonnebergen	1	Antwerpen
Don Bosco Hoboken	5	Antwerpen
GBS Het Lo Oevel	3	Antwerpen
GBS Maatjes	3	Antwerpen
GBS Mozawiek, GBS Klim Op, GBS Schooltje van de Hei, De kleine Prins (Diest)	1	Antwerpen
Gemeentelijke basisschool De Horizon	3	Antwerpen
Gemeentelijke basisschool Retie - afdeling Schoonbroek	4	Antwerpen
Gemeenteschool Klim-Op Herenthout	2	Antwerpen
Go! Campus Redingenhof	1	Vlaams-Brabant
GO! Het Notendopje	1	Antwerpen
Go! Middenschool Halle	1	Vlaams-Brabant
GO! Next basisschool Het Kleine Atheneum	1	Limburg
GO! 't Pleintje Willebroek	3	Antwerpen
Goezo Klokkenlaan	1	Antwerpen
Groene Kouter	2	West-Vlaanderen
Heilige Familie Schaarbeek	4	Brussel
Het Moleke Rijkevorsel	3	Antwerpen
Het Notendopje, Wijnegem	1	Antwerpen
HHC Halle	1	Vlaams-Brabant
Hivset	6	Antwerpen
Jenaplanschool Lieven Gevaert	1	Antwerpen
K.A. Beveren	4	Antwerpen
Klein Klein Kleuterke	1	Vlaams-Brabant

Kleurenpalet Brugge	2	West-Vlaanderen
Kleuterschool De Gulleboom	1	West-Vlaanderen
Kleuterschool Hollebeek	5	Antwerpen
Middenschool Sint-Gertrudis Landen	2	Vlaams-Brabant
OKAN Katholieke Scholen Diest	1	Vlaams-Brabant
OKAN Oostende (VTI)	8	West-Vlaanderen
Okan Salco	1	Vlaams-Brabant
OKAN Sint-Albertuscollege Haasrode	2	Vlaams-Brabant
Optimist	3	Antwerpen
SBS Rapertingen	5	Limburg
Sint Ursula Iaken	1	Brussel
Sint-Aloysius	1	Antwerpen
Sint-Jozefsinstituut Betekom	2	Vlaams-Brabant
Sint-Norbertus Groenstraat Borgerhout	1	Antwerpen
Sjib	1	Antwerpen
SJKS	3	Antwerpen
Spes Nostra Heule	1	West-Vlaanderen
Sted. basisschool Antwerpen	1	Antwerpen
Stedelijke basisschool Turnhout	1	Antwerpen
Stedelijke basisschool Willem Tell in Ekeren	4	Antwerpen
't Centrum	1	Limburg
't Kompas Duffel	1	Antwerpen
Ten Nude	3	Brussel
VB De Zonnebloem	3	West-Vlaanderen
VBS Het Kleurenpalet	2	West-Vlaanderen
VBS Sint- Henricus Steendorp	1	Antwerpen
Vbs Spes Nostra kleuter Heule	1	West-Vlaanderen
Villa Zonnebloem	1	Antwerpen
Vrije kleuterschool Duizendvoet	1	Oost-Vlaanderen
VTI Menen	1	West-Vlaanderen

Tabel 2 Lijst bevroegde scholen

3.2.1.2 Vragen

Er werd een uitgebreide enquête opgesteld om een algemeen beeld te krijgen van de ervaring in de communicatie met anderstalige ouders van de scholen. De enquête werd afgenomen via *SurveyMonkey*. Dit is een gebruiksvriendelijk tool voor het opstellen en invullen van de enquête.

Met de enquête wordt er gepolst naar de manier van communicatie, de tevredenheid van de methode, de aanwezigheid van de anderstalige ouders, het luisterbegrip, enzovoort. Aan de hand van deze enquête willen we dus al een globaal beeld krijgen van hoe de communicatie verloopt met anderstalige

ouders en de nood aan tolken in het onderwijs. De enquête bestond uit een mix van meerkeuzevragen, ja-nee-vragen en open vragen. De respondenten konden bij de meeste vragen ook zelf iets schrijven om hun antwoord te verduidelijken. De volledige enquête is te vinden in de bijlage (8.1.2).

De eerste dertien vragen kregen alle respondenten voorgeschoteld. Nadien werd de enquête opgesplitst in twee groepen: respondenten die al met een tolk communiceerden en respondenten die zonder tolk communiceren. Beide groepen kregen nog elf vragen. Om af te sluiten kregen alle respondenten nog twee algemene vragen. Een nadeel van deze aanpak is dat de respondenten die al met tolk communiceerden ook vaak ervaring hadden zonder tolk. Dat bleek uit de antwoorden van de enquête. Uit de interviews die volgden, werd dit ook duidelijk. De antwoorden op de vragen over de communicatie zonder tolk hadden dus uitgebreider kunnen zijn als de groep respondenten met tolk de kans hadden kregen om ook die vragen in te vullen. Dit had waardevolle informatie kunnen opleveren om beide vormen van communicatie te vergelijken. Het was dus beter geweest als de respondenten beide reeksen vragen konden invullen indien ze met beide vormen van communicatie ervaring hebben.

Voordat de respondenten begonnen aan de enquête, kregen ze een toestemmingsformulier te lezen. Daarin stond het doel van dit onderzoek nog eens uitgelegd.

3.2.1.3 Analyse

Voor de analyse werden eerst de respondenten die de enquête niet volledig hadden ingevuld, verwijderd. Deze respondenten hadden vaak slechts de eerste vraag ingevuld. Vijf respondenten hadden de enquête ingevuld tot vraag 4. Aangezien dat nog algemene vragen zijn, werd besloten om deze respondenten niet mee te rekenen in de analyse. De antwoorden leverden namelijk geen informatie op over de communicatie met anderstalige ouders. De overige 152 respondenten hebben de enquête wel volledig afgerond.

Vanuit *SurveyMonkey* kon een Excel-bestand worden gedownload. Daarbij werden er meteen grafieken met percentages gegenereerd van de antwoorden. Voor de gesloten vragen of meerkeuzevragen was dit interessant. Sommige respondenten hebben bij deze vragen wel nog opmerkingen of een ander antwoord toegevoegd. Deze antwoorden werden apart verwerkt. Er werd dan steeds een label toegevoegd aan de antwoorden zodat ze toch in de grafiek konden worden opgenomen. Voor de open vragen werd er een pdf-bestand gedownload van de gegevens. Deze antwoorden werden in een kolom gezet om vervolgens te verwerken in een thematische analyse. Er werd gekozen voor een thematische analyse omdat dit een toegankelijke aanpak is om kwalitatieve gegevens te verwerken (Braun & Clarke, 2006). Bij de thematische analyse is gedeeltelijk het stappenplan van Braun en Clarke (2006) gevolgd. Dat handboek is namelijk vooral voor de thematische analyse van interviews, dat we later zullen toepassen. Eerst is de onderzoeker door de gegevens gegaan. Vervolgens werden de gegevens gethematiseerd. Deze thema's werden bepaald op basis van de antwoorden. Tot slot werd de analyse uitgeschreven (Braun & Clarke, 2006). Dat verslag is te lezen in het hoofdstuk 4. De volledige analyse van de gegevens is te vinden in de bijlage (8.1.3).

3.2.2 Semigestructureerde interview school

Wanneer er 100 respondenten waren voor de enquête, werden de vragen voor het semigestructureerd interview vastgelegd. Tijdens de interviews wordt er dieper ingegaan op antwoorden uit de enquête en de ervaringen van de respondent in de communicatie met anderstalige ouders. Er werd gekozen om een semigestructureerd interview af te nemen omdat dit een goede methode is om percepties en meningen te bestuderen (Kallio et al., 2016).

3.2.2.1 Deelnemers

Op het einde van de enquête kregen de respondenten de vraag of ze het zagen zitten om nog deel te nemen aan een interview. De respondenten konden dan hun e-mailadres achterlaten zodat de onderzoeker hen kon contacteren. Daarop hebben 38 personen geantwoord dat ze dit wilden doen. De onderzoeker heeft deze personen allemaal gecontacteerd. Een deel van hen is echter afgefallen omdat er geen geschikt moment kon worden gevonden of omdat er geen respons meer was. Daarnaast had de onderzoeker contact kunnen leggen met de zorgcoördinator van het K.A. Beveren (Antwerpen) en de zorgcoördinator van de Optimist. Deze personen legden niet eerst de enquête af, maar werden rechtstreeks aangesproken om een interview af te leggen. In totaal werden er vijftien semigestructureerde interviews afgenomen. Daarvan waren er acht leerkrachten, 3 directeurs, 3 zorgcoördinatoren en 1 leerlingenbegeleider.

De deelnemers konden kiezen of ze het interview ter plaatse of online wilden laten doorgaan. Alle deelnemers kozen ervoor om het interview af te nemen via *Teams*. Voor het interview werd toestemming gevraagd of het interview mocht worden opgenomen. Dat gebeurde via de *letter of informed consent*. Een voorbeeld ervan is terug te vinden in de bijlage (8.2.1). De ingevulde exemplaren zijn op aanvraag beschikbaar om de anonimiteit van de deelnemers te waarborgen. De interviews werden opgenomen in *Teams* zelf.

In het begin van het interview werden de deelnemers gevraagd om zich voor te stellen. Hieronder is een overzicht van het profiel van de geïnterviewde personen.

- LK1 geeft les op *GO! Campus Redingenhof* (Vlaams-Brabant) in de OKAN-klassen. De leerkracht heeft een klas van verschillende nationaliteiten. De leerlingen kennen al een beetje Nederlands.
- LK2 geeft les in de *Optimist* (Antwerpen) en staat voor het tweede leerjaar.
- LK3 geeft les in de tweede kleuterklas op *Spes Nostra Heule* (West-Vlaanderen) en heeft ook nog voor de derde kleuterklas gestaan. De leerkracht heeft al veel ervaring met anderstalige ouders. In de school is er namelijk een grote instroom van vluchtelingen.
- LK4 geeft les op de school *Hivset* (Antwerpen) en staat voor het derde en vierde middelbaar in de richting *zorg en welzijn*.
- LK5 werkt voor de stedelijke basisschool *Willem Tell* (Antwerpen). De leerkracht heeft lang in de derde kleuterklas gestaan, maar springt dit jaar in waar nodig.
- LK6 werkt in de school *De Resonant* (Antwerpen) en geeft wiskunde, geschiedenis en aardrijkskunde.

- LK7 staat in de OKAN-klassen in *VTI Oostende* (West-Vlaanderen). LK7 geeft Nederlands en godsdienst aan niet-gealfabetiseerde kinderen.
- LK8 geeft les in *Sint-Ursula Laken* (Brussel). De leerkracht staat nu al drie jaar in het eerste leerjaar en stond voordien in het kleuteronderwijs.
- DIR1 werkt als vervangende directie in *GO! 't Pleintje* (Antwerpen). In die school zijn het vooral anderstalige kinderen.
- DIR2 is directeur bij de basisschool *De Zonnebloem* (West-Vlaanderen). In iedere klas zijn er een aantal anderstalige ouders.
- DIR3 is directeur in de vrije basisschool *Kleurenpalet* (West-Vlaanderen), waar een groot deel van de ouders anderstalig is.
- ZC1 werkt als zorgcoördinator op de *Optimist* (Antwerpen). ZC1 is zorgcoördinator van de lagere school. In de school zijn er vooral anderstalige kinderen.
- ZC2 is zorgcoördinator op het *K.A. Beveren* (Antwerpen) van de OKAN-leerlingen, zowel voor de leerlingen in het regulier onderwijs als de leerlingen die nog in de OKAN-klassen zitten. De meerderheid van de leerlingen is anderstalig.
- ZC3 werkt in *VTI Oostende* (West-Vlaanderen). ZC3 is gestart als leerkracht godsdienst en Nederlands, maar werkt nu al drie jaar als zorgcoördinator.
- LB1 is leerlingenbegeleider in de OKAN-afdeling van *OKAN Katholieke Scholen Diest* (Vlaams-Brabant).

3.2.2.2 Vragen

Het semigestructureerd interview is een veelgebruikte methode in kwalitatief onderzoek. Een kenmerk van dit soort interview is dat er vooraf een bepaalde structuur wordt bepaald, maar deze moet niet strikt worden gevolgd. Dat geeft de onderzoeker een houvast met voorbereide vragen, maar geeft tegelijk ook de vrijheid om dieper in te gaan op bepaalde aspecten. Bovendien is er zo ook voldoende ruimte voor input van de geïnterviewde (Kallio, 2016). De interviews duurden ongeveer 30 minuten.

Wanneer 100 respondenten de enquête hadden ingevuld, werden de vragen voor het interview opgesteld. Op die manier kon de onderzoeker al een beter begrip krijgen van het onderwerp en de uitdagingen (Kallio, 2016). Het voordeel om de vragen op te stellen na de enquête is dat de voorlopige resultaten van de enquête al een duidelijker beeld gaven van uitdagingen in de praktijk. Zo kon er dieper worden ingegaan op aspecten die naar boven kwamen in de enquête, maar daarin niet verder werden bevraagd. Een voorbeeld daarvan is de aan- of afwezigheid van een schoolbeleid rond communicatie met anderstalige ouders. De vragen van het interview zijn te vinden in de bijlage (8.2.2).

3.2.2.3 Analyse

De interviews werden opgenomen en vervolgens getranscribeerd. Voor dit onderzoek werd er gekozen voor een woordelijke transcriptie. Dat wil zeggen dat alleen verbale gegevens worden neergeschreven. Non-verbale signalen worden niet opgenomen in de getranscribeerde tekst (Halcomb & Davidson, 2006). Er is gekozen voor dit soort transcriptie omdat de non-verbale signalen niet zo belangrijk zijn voor dit onderzoek. Het gaat namelijk vooral over wat er is gezegd. Ook volgens Braun en Clarke (2006)

is er voor een thematische analyse geen gedetailleerde letterlijke transcriptie nodig. Om de leesbaarheid van de transcripties te verbeteren, werd er wel gekozen om leestekens toe te voegen wanneer er een korte of lange pauze was.

Vervolgens worden de transcripties thematisch geanalyseerd volgens het stappenplan van Braun en Clarke (2006). In de eerste fase maakt de onderzoeker zich vertrouwd met de transcripties. Deze worden enkele keren gelezen en de onderzoeker noteert al een aantal belangrijke elementen. Vervolgens worden de relevante gegevens gecodeerd. Alleen de inhoud van de transcripties die dus nuttig is voor dit onderzoek, is gecodeerd. In de derde fase worden thema's gezocht op basis van de codering. Nadien worden de thema's beoordeeld. Alle fragmenten worden nog eens doorgelezen en er wordt nagegaan of het thema overeenkomt met de inhoud. Daarna worden de thema's verfijnd. Daarbij werd een overkoepelend thema gevormd met enkele subthema's op basis van de codering. De laatste fase bestaat uit het uitschrijven van de analyse van de thematische analyse (Braun & Clarke, 2006). Hieronder is een schema te vinden van de thema's en subthema's die gebruikt zijn in de analyse.

Thema	Subthema
Profiel respondent	Type onderwijs
	Vakken
Momenten van communicatie	Formeel
	Informeel
Communicatiebarrières	Taalbarrière
	Cultuurbarrière
Communicatie met tolk	Voordelen
	Nadelen
Communicatie zonder tolk	<i>Lingua franca</i>
	Gebaren/non-verbale communicatie
	Vertaalapp
	Pictogrammen
	Eenvoudige taal
	<i>(Child) language brokering</i>
	Voordelen
	Nadelen
Schriftelijke communicatie	Pictogrammen
	Eenvoudige taal
	Vertaalapp
Ouderbetrokkenheid	
Intercultureel bemiddelaar	
Schoolbeleid	
Financiering van tolken	

Tabel 3 Lijst thema's en subthema's analyse interviews

3.2.3 Enquête anderstalige ouders

Zoals vermeld in 3.1 wou de onderzoeker ook de anderstalige ouders betrekken in dit onderzoek om zicht te krijgen op hun visie en ervaring met gesprekken met en zonder tolk. Er werd een enquête opgesteld in verschillende talen: Nederlands, Engels, Frans, Spaans, Russisch, Arabisch en Turks. De enquête werd doorgestuurd naar enkele willekeurig gekozen scholen en er werden ook ouders aangesproken op het oudercontact in het K.A. Beveren (Antwerpen). Op de oudercontacten zelf kon de onderzoeker 4 ouders bevragen. Op de enquêtes die werden rondgestuurd, was de respons ook laag. In totaal waren er 13 respondenten. Omdat de respons laag is en het daardoor moeilijk is om een betrouwbare vergelijking te maken met de resultaten van de scholen, werd ervoor gekozen om dit deel weg te laten. De antwoorden van de ouders zijn wel te vinden in de bijlage (8.3.2).

3.2.4 Financiering van sociaal tolken in het onderwijs

Een laatste deel van dit onderzoek gaat over de financiering van tolken in het onderwijs. Een eerste aanzet hiervoor werd gegeven tijdens het bezoek aan het K.A. Beveren (Antwerpen) voor het vak sociaal tolken. Daar werd al vermeld dat de stad de tolken volledig betaalt. Tijdens het interview met de zorgcoördinator werd daarop dan ook dieper ingegaan. Tijdens de andere interviews met de directeurs en zorgcoördinatoren werd er ook gevraagd of ze financiële ondersteuning krijgen om tolken te betalen.

Na wat rondvragen, werd de onderzoeker doorverwezen naar *Agentschap Integratie en Inburgering*. Het gaf echter aan dat sommige steden of gemeenten tolken in het onderwijs betalen, maar het heeft geen zicht op welke steden en gemeenten dat doen. De onderzoeker is beginnen zoeken op *Google* naar concrete steden en gemeenten die dit aanbieden. Op enkele websites zoals die van Deinze, Merelbeke-Melle en Brugge kon daarover informatie worden gevonden. Daarnaast werd er ook contact opgenomen met de drie onderwijsnetten: GO!-onderwijs (gemeenschapsonderwijs), officieel gesubsidieerd onderwijs (OVSG – stedelijk en gemeentelijk onderwijs en POV – provinciaal onderwijs) en vrij gesubsidieerd onderwijs. Binnen het OVSG werd de vraag van de onderzoeker over de financiering doorgestuurd naar verschillende steden en gemeenten. Een lijst van de bevraagde steden en gemeenten is te vinden in bijlage (8.4.1). De mails daarvan werden verzameld door het OVSG en doorgestuurd naar de onderzoeker. Een verzameling van de mails is ook te vinden in de bijlage (8.4.2). Hierna contacteerde de onderzoeker nog enkele steden en gemeenten, zoals Asse, Brugge en Deinze. Ook het VGC (Vlaamse Gemeenschapscommissie) werd gecontacteerd. De aantekeningen van deze informatie zijn opgenomen in de bijlage (8.4.2).

Al deze informatie werd grondig doorgelezen en dan werd er per stad en gemeente opgelijst wat de stand van zaken is over de financiering. Dat is terug te vinden in hoofdstuk 4.

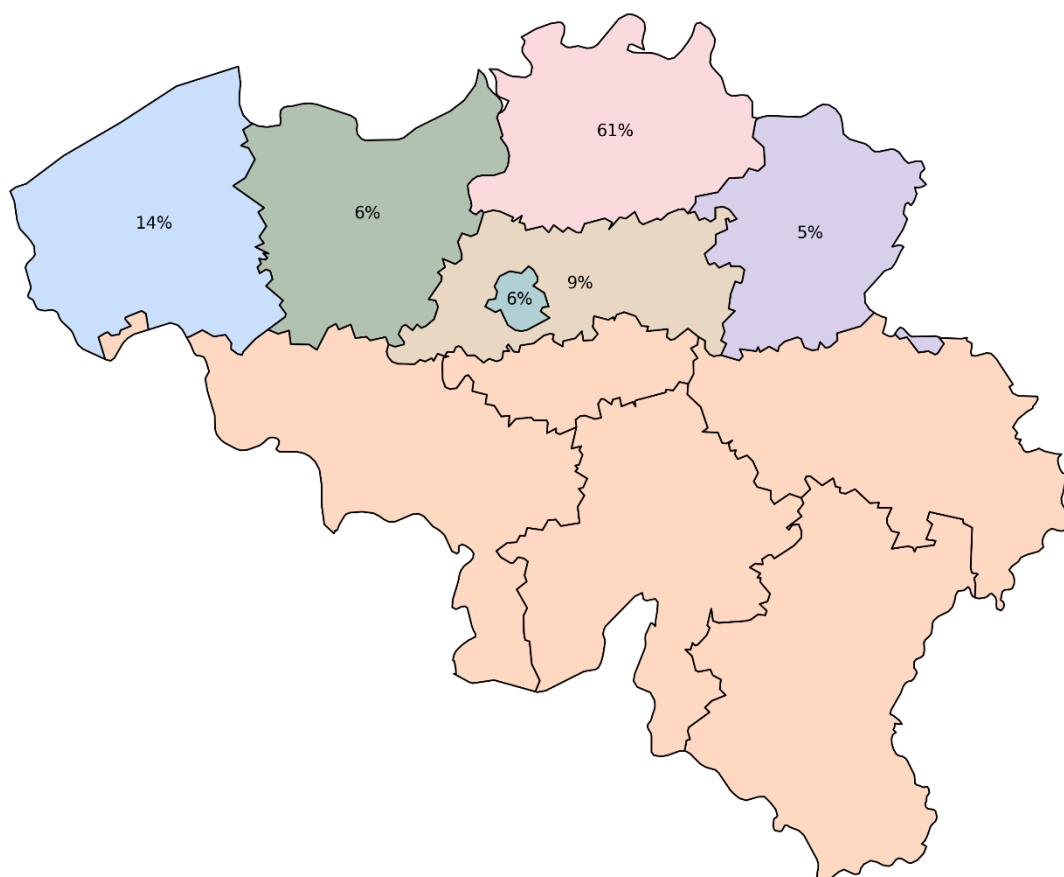
4. Resultaten

4.1 Ervaring van de scholen in de communicatie met anderstalige ouders

4.1.1 Profiel van de respondenten

4.1.1.1 Bevraagde scholen

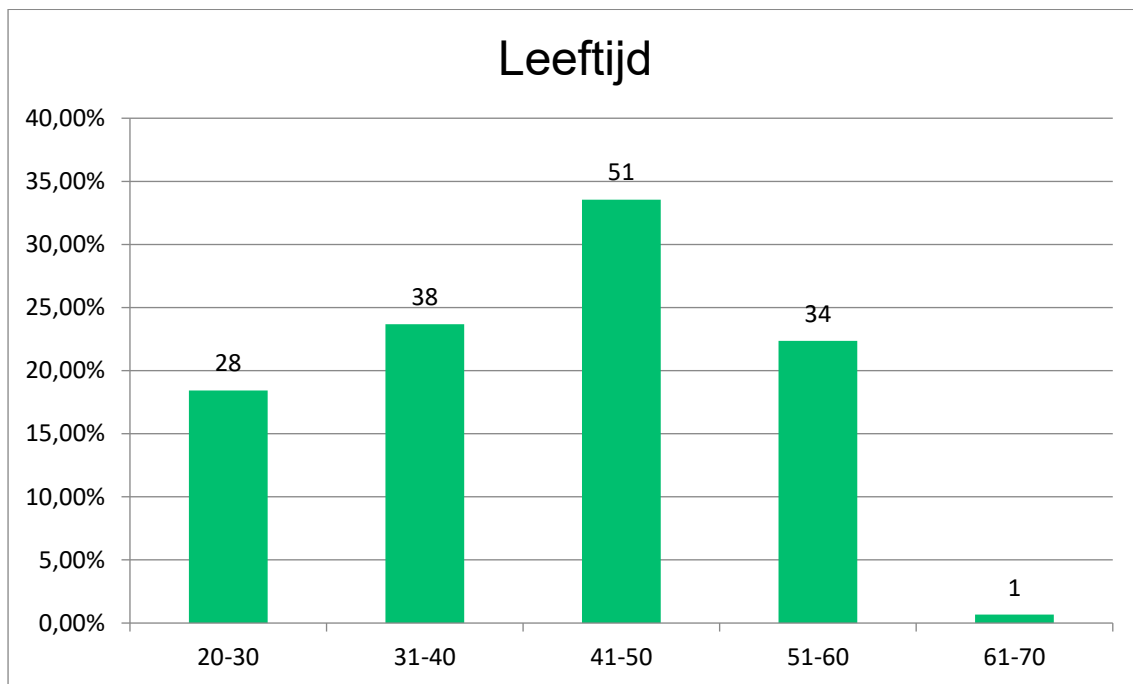
In de methodologie is er een uitgebreide lijst te vinden van welke scholen hebben deelgenomen aan de enquête en het aantal respondenten per school (3.2.2.1). We zullen kort bespreken in welke mate de respons geografisch verdeeld is.



Figuur 1 Kaart bevraagde scholen

Op bovenstaande kaart 1 is te zien dat de respondenten van de enquête werken op scholen in verschillende provincies in Vlaanderen en Nederlandstalige scholen in Brussel. Het grootste deel van de deelnemers werkt in de provincie Antwerpen (92 van de 152 respondenten – 61%). West-Vlaanderen volgt met 22 respondenten (14% van de deelnemers) en Vlaams-Brabant is vertegenwoordigd door 13 deelnemers (9% van de deelnemers). Zowel Brussel als Oost-Vlaanderen tellen elk 9 respondenten (6% van de respondenten). De kleinste groep respondenten komt uit Limburg met 7 respondenten (5% van de respondenten). Alle provincies in Vlaanderen en Brussel zijn vertegenwoordigd. Toch is er geen evenredige spreiding, aangezien meer dan de helft van respondenten lesgeven op scholen in Antwerpen.

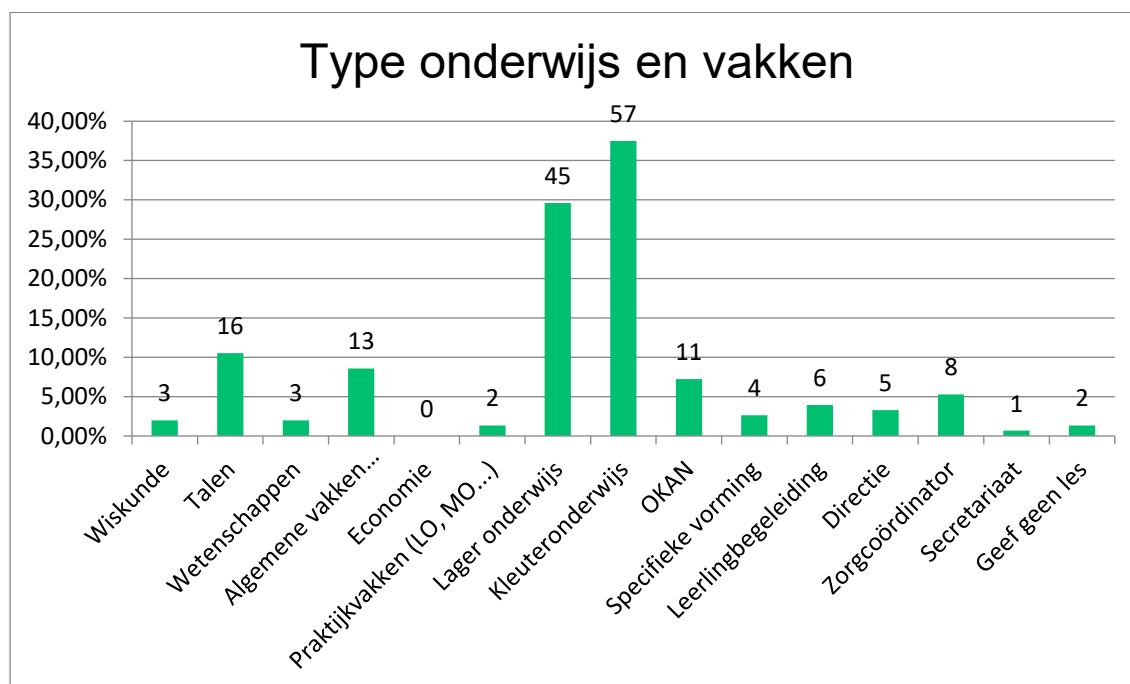
4.1.1.2 Leeftijd



Figuur 2 Leeftijd respondenten enquête

Zoals vermeld in de methodologie (3.2.2.1) hebben in totaal 152 respondenten de enquête ingevuld. De deelnemers zijn tussen de 20 en 70 jaar oud. De meerderheid van de respondenten bevindt zich in de leeftijdscategorie 41 tot 50 jaar (51 respondenten), gevolgd door de 31- tot 40-jarigen (38 respondenten), de 51- tot 60-jarigen (34 respondenten), de 20- tot 30-jarigen (28 respondenten) en de 61- tot 70-jarigen (1 respondent). In het algemeen is er volgens de leeftijdsverdeling van de participanten een diverse groep.

4.1.1.3 Type onderwijs



Figuur 3 Type onderwijs en vakken respondenten enquête

De deelnemers van de enquête staan in het kleuteronderwijs (57 respondenten), lager onderwijs (45 respondenten) en middelbaar onderwijs (28 respondenten). Daarnaast heeft ook ander schoolpersoneel de enquête ingevuld zoals leerlingbegeleiders (6 respondenten), directie (5 respondenten), zorgcoördinatoren (8 respondenten), secretariaatsmedewerkers (1 respondent) en 2 respondenten gaven aan geen les te geven. De deelname van niet-onderwijzend personeel toont aan dat het volledige schoolteam met anderstalige ouders communiceert en te maken krijgt met de uitdagingen die hiermee gepaard gaan.

Onder de geïnterviewde personen zijn er 7 leerkrachten. 1 van hen staat in het kleuteronderwijs. 3 leerkrachten geven les in het basisonderwijs, waarvan er 2 eerder ook al in het kleuteronderwijs stonden. De andere 4 leerkrachten geven les in het middelbaar onderwijs. Er zijn ook 3 directeurs en 1 zorgcoördinator geïnterviewd van het basisonderwijs. Daarnaast werd er ook een interview afgenomen bij 2 zorgcoördinatoren en 1 leerlingenbegeleider uit het middelbaar onderwijs.

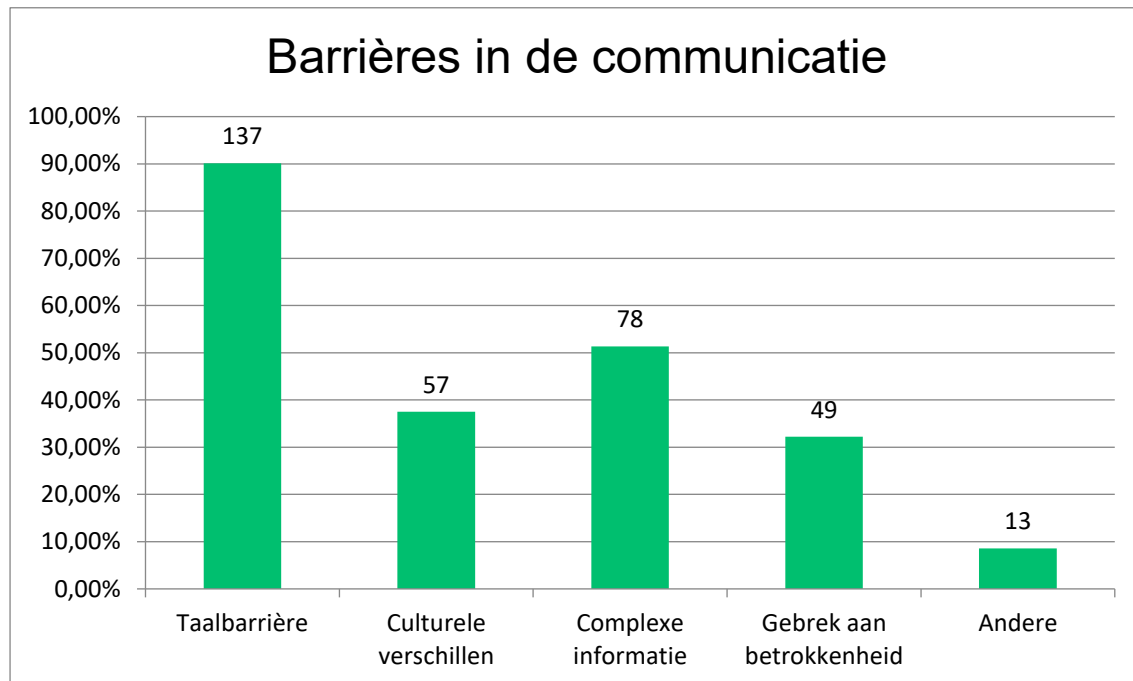
4.1.2 Communicatie met anderstalige ouders

4.1.2.1 Momenten van communicatie tussen school en anderstalige ouders

De deelnemers geven aan op verschillende momenten te communiceren met anderstalige ouders. Op basis van hun antwoorden werd er een onderscheid gemaakt tussen formele en informele contactmomenten. Formele momenten omvatten bijvoorbeeld oudercontacten, infomomenten, intakegesprekken, opendeurdagen, inschrijvingen en zorggesprekken. Daarbij hoort ook schriftelijke communicatie zoals e-mails, de schoolagenda of brieven. Informele momenten verwijzen naar korte en spontane gesprekjes aan de schoolpoort wanneer de ouders hun kind komen brengen of ophalen. De

inhoud van de formele gesprekken zal vaak moeilijker zijn om aan anderstalige ouders duidelijk te maken zonder enige hulpmiddelen. Informele gesprekken zijn daarentegen ook belangrijk voor de vertrouwensband. Toch is verbale communicatie hierbij minder cruciaal: een begroeting kan ook zonder gedeelde taal plaatsvinden, vermeldt een van de respondenten.

4.1.2.2 Barrières in de communicatie met anderstalige ouders



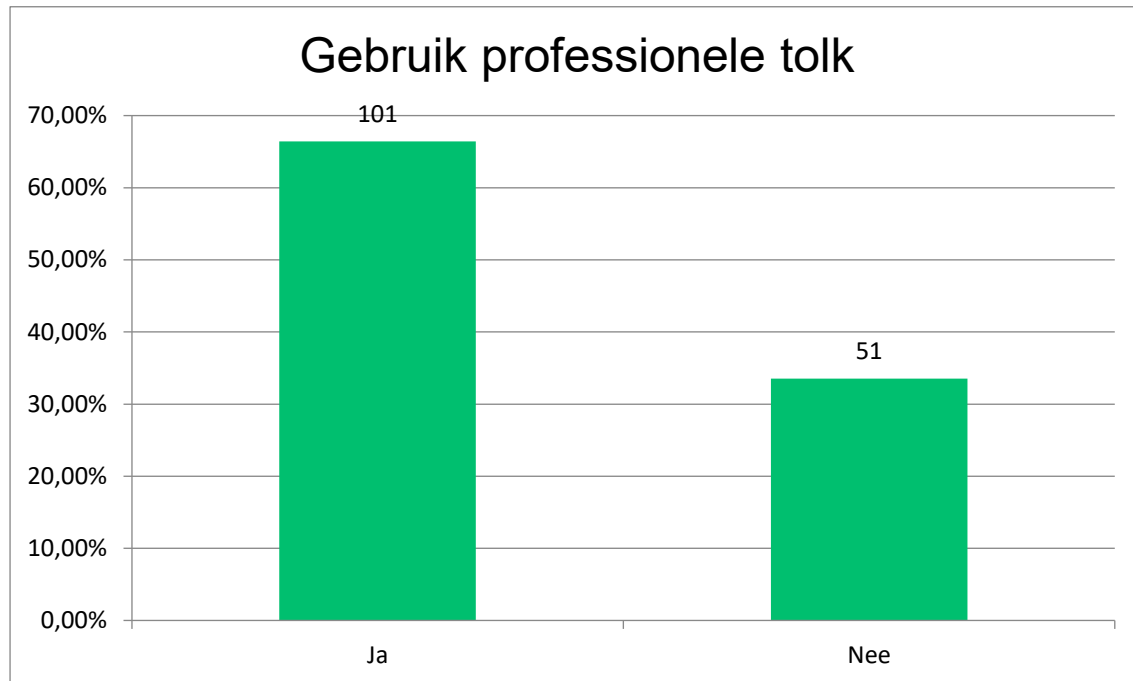
Figuur 4 Barrières in de communicatie

Als er wordt gecommuniceerd met anderstalige ouders, is volgens 90% van de deelnemers (137 van de 152 respondenten) de taalbarrière de voornaamste uitdaging. Daarnaast zorgen ook complexe informatie (78 respondenten), culturele verschillen (57 respondenten) en een gebrek aan betrokkenheid (49 respondenten) voor belemmeringen.

Respondenten geven ook aan dat anderstalige ouders soms niet goed genoeg weten hoe het onderwijssysteem in Vlaanderen werkt. Dat kan deels worden verklaard door culturele verschillen. Het schoolstelsel van het land van herkomst kan namelijk verschillen met dat van Vlaanderen. Dat werd ook al aangegeven in de literatuurstudie (2.1.3): het schoolstelsel kan onduidelijk zijn voor anderstalige ouders (Baxter & Kilderry, 2024; Schneider & Arnot, 2018). Die verschillen kunnen leiden tot misverstanden of onrealistische verwachtingen. Sommige respondenten zeggen bijvoorbeeld dat ouders soms te hoge of andere verwachtingen koesteren. Ze denken dat het Belgische onderwijs automatisch de weg opent naar hoger onderwijs en een succesvolle loopbaan. Dat wordt ook bevestigd in de interviews. Ouders weten soms niet wat er van de leerlingen en van hen wordt verwacht of ze weten niet hoe het schoolstelsel werkt (LK1, LK6, DIR2, DIR3). DIR3 haalt wel onderwijsambassadeurs aan. Deze personen komen in de moedertaal van de ouders ons onderwijssysteem uitleggen. Daarnaast bestaat het concept van een oudercontact ook niet overal (LK6). LK5 zegt ook dat het soms organisatorisch niet mogelijk is voor de ouders om te komen naar

contactmomenten. Een oudercontact vindt vaak 's avonds plaats en dat zou moeilijker zijn. DIR2 geeft aan dat de oudercontacten daarom worden vervroegd of dat er op school kinderopvang op dat moment wordt aangeboden.

4.1.3 Manieren van communicatie met anderstalige ouders

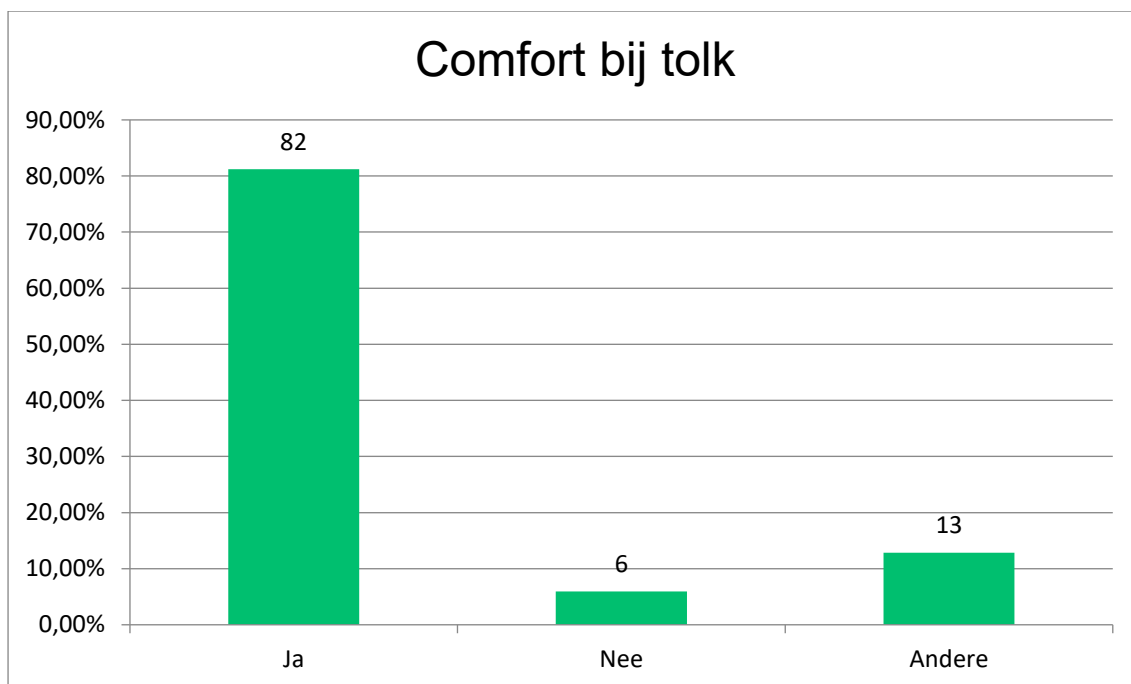


Figuur 5 Gebruik professionele tolk

Uit 4.1.2.2 is het duidelijk dat de taalbarrière een probleem is bij het communiceren met anderstalige ouders. Daarom zoeken scholen vaak oplossingen om toch hun boodschap duidelijk over te brengen aan de ouders. In de enquête werd een onderscheid gemaakt tussen communicatie met tolk en zonder tolk. We zullen deze twee manieren dan ook apart bespreken. Van alle deelnemers geven 101 respondenten (66%) aan dat ze al hebben gecommuniceerd via een professionele tolk. 51 respondenten (34%) hebben dat nog niet gedaan. Het is belangrijk om op te merken dat deze cijfers niet aantonen dat er vaker gesprekken met tolk plaatsvinden dan zonder: het gaat enkel om het aantal respondenten dat ooit al gebruik heeft gemaakt van een tolk. Uit de interviews bleek namelijk dat de communicatie voornamelijk zonder tolk verloopt. Als de respondenten op de enquête hebben geantwoord dat ze al eens een tolk hebben gebruikt, is dit vaak eerder beperkt en niet standaard. Bij de interviews communiceerden LK5 en ZC2 al eerder met een tolk. LK4, LK6 en DIR1 hebben nog geen tolk gebruikt. LK1, LK2, LK3, LK7, LK8, DIR2, DIR3, ZC1, ZC3 en LB1 communiceerden al op beide manieren met anderstalige ouders.

4.1.3.1 Communicatie met een tolk

Belangrijk om te melden is dat in dit deel de percentages zijn berekend op het aantal respondenten die in de enquête hebben aangeduid dat ze al met een tolk hebben gewerkt. Dat wil dus zeggen dat er 101 respondenten zijn.



Figuur 6 Comfort bij gebruik tolk

De deelnemers kregen de vraag of ze zich comfortabel voelen bij het gebruik van een tolk. 82 van de 101 deelnemers (81%) geven aan dat dit het geval is, terwijl 6 respondenten (6% van de 101 deelnemers) zeggen dat ze het niet comfortabel vinden. 13 andere respondenten (13%) geven een open antwoord met enkele bezorgdheden. Sommigen vinden het vreemd dat je de ouders niet rechtstreeks aanspreekt. Ze vinden dat er namelijk meer tegen de tolk wordt gesproken dan tegen elkaar. Het gesprek voelt ook minder spontaan aan en is eerder kunstmatig aangezien het in verschillende stappen verloopt. Bovendien zeggen ze dat het moeilijk is om te controleren of de boodschap correct is doorgegeven. Soms is er zelfs twijfel of de tolk de schoolwerking en het schooljargon voldoende kent. Andere leerkrachten geven aan dat een tolk gebruiken zeker niet ideaal is omdat het niet altijd zo soepel loopt. Toch zeggen ze dat tolken wel noodzakelijk zijn om complexe informatie over te brengen aan de ouders en ook om de ouders zelf te laten deelnemen aan het gesprek.

In de literatuurstudie (2.3.7.2) zagen we al dat de reacties op het gebruik van een tolk vaak gemengd zijn. Sommigen zien dit als een goed hulpmiddel, terwijl anderen een tolk toch als een belemmering ervaren (Smith, 2020). Ook in de enquête en de interviews kwamen voor- en nadelen naar boven.

Voordelen

Op de vraag wat de voordelen zijn van het gebruik van een tolk werd er uitgebreid geantwoord. Zoals besproken in de methodologie (3.2.1.3), werden de antwoorden ingedeeld in verschillende thema's: correcte informatieoverdracht, diepgang in het gesprek, comfort, vertrouwen, efficiëntie, deelname van de ouders, culturele verschillen en deontologie.

Correcte informatieoverdracht wordt het vaakst genoemd. Leerkrachten geven aan dat ze via een tolk zeker zijn dat de boodschap op een juiste en begrijpelijke manier wordt overgebracht. Er zijn minder misverstanden en de nuance van complexe of gevoelige informatie wordt beter behouden. Ouders

ontvangen de boodschap ook in hun moedertaal waardoor de kans groter is dat ze het ook echt begrijpen. Ook in de interviews wordt dit vaak bevestigd (LK5, LK7, LK8, ZC1, ZC2, DIR2 en DIR3). Een tolk voorkomt dat informatie “lost in translation” raakt (DIR3).

Daarnaast komt ook het voordeel van diepgang in het gesprek naar voren. De respondenten zeggen dat gesprekken met een tolk genuanceerder verlopen en niet oppervlakkig blijven. Leerkrachten moeten dan namelijk niet alleen vereenvoudigde taal of basiswoordenschat gebruiken. Op die manier kunnen ook moeilijkere of gevoelige onderwerpen worden besproken. Leerkrachten kunnen de boodschap specifiekere formuleren en ouders voelen zich vrijer om hun zorgen of vragen uitgebreider te delen. Een tolk zou de drempel verlagen om vragen te stellen en ouders zouden zich beter kunnen uiten (LK1 en LK5).

De diepgang in het gesprek hangt ook samen met het comfort en het vertrouwen van de ouders. Als de ouders worden aangesproken in hun moedertaal, voelen ze zich meer op hun gemak. Dat zorgt voor een open en respectvolle gespreksdynamiek. Het zorgt ook voor een gevoel van erkenning en de ouders zouden zo meer willen samenwerken met de school. Sommige respondenten geven ook aan dat ouders uitvoeriger durven te spreken in hun moedertaal. Een tolk is dus belangrijk om wederzijds begrip en vertrouwen op te bouwen tussen de ouders en de school (ZC3). Ook Baxter & Kilderry (2024) gaven aan dat ouders met tolk zich zekerder voelen om te communiceren met de school.

Een ander voordeel van het gebruik van een tolk is de efficiëntie van de communicatie. Met een tolk kunnen gesprekken vlotter verlopen en wordt er minder tijd verloren door misverstanden. Leerkrachten hoeven hun taalgebruik ook niet aan te passen en kunnen zich beter concentreren op de inhoud van het gesprek.

Ook de deelname van de ouders verbetert als er een tolk aanwezig is. Ouders krijgen via een tolk niet alleen de informatie, maar ze kunnen ook hun eigen ervaringen, vragen of bezorgdheden uiten. De input van de ouders ligt dus hoger. Dit bevordert ook hun betrokkenheid bij het schoolleven en draagt bij aan goed partnerschap tussen de school en de ouders. Dit wordt bevestigd door Petrov en Gunn (2025): ouders zijn meer aanwezig op contactmomenten met een tolk.

Bovendien wordt ook het belang van de deontologische code benadrukt, meer bepaald de neutraliteit en objectiviteit van een tolk. Een professionele tolk wordt beschouwd als een onpartijdig persoon. Dit bevordert de vertrouwelijkheid van het gesprek en versterkt het vertrouwen. ZC2 ziet de deontologische code als een groot voordeel. Het wekt namelijk vertrouwen en zorgt ervoor dat de leerkracht niet verantwoordelijk is voor wat de tolk achteraf doet. De tolk heeft zwijgplicht en daardoor is de school gerust dat de informatie niet zal worden verspreid.

Tot slot geven respondenten aan dat een tolk ook kan helpen om culturele verschillen te overbruggen. Zo zouden ze bepaalde gewoontes of termen voor beide partijen beter kunnen kaderen. Dit is echter in strijd met de deontologische code voor tolken. Het zou kunnen dat bij die gesprekken een intercultureel bemiddelaar aanwezig was of dat de tolk toch een concept probeerde duidelijk te maken.

Nadelen

Naast de voordelen van het gebruik van een tolk, wijzen de respondenten ook op verschillende nadelen. De antwoorden werden opnieuw ingedeeld in thema's: duur, minder persoonlijk contact, onzekerheid over correcte informatieoverdracht, vertrouwelijkheid, kostprijs, kwaliteit van de tolk, beschikbaarheid en organisatie.

Een vaak genoemd nadeel is de tijdsduur van de gesprekken met een tolk. Elke boodschap moet worden getolkt. Daardoor duren de gesprekken langer dan zonder tolk. Oudercontacten volgen al een strakke planning en leerkrachten ervaren de duur als een belemmering. LK3 bevestigt dit ook in het interview, maar zegt dat dit wel ondergeschikt is aan de goede communicatie. Ook LK7 zegt dat de gesprekken met tolk langer duren, maar daaraan toch de voorkeur geeft.

Daarnaast ervaren de leerkrachten dat het contact met de ouders minder direct en minder persoonlijk verloopt. Er is ook minder interactie met de ouders. Er wordt vooral tegen de tolk gepraat en minder tussen de leerkracht en de ouders zelf. De aanwezigheid van een derde persoon kan het opbouwen van een vertrouwensrelatie met de ouders bemoeilijken. Smith (2020) haalde dit ook aan dat een tolk het moeilijk kan maken om een persoonlijke band op te bouwen met de ouders. De respondenten geven ook aan dat het gesprek minder spontaan en vlot verloopt en eerder wat stroever is. Ook non-verbale signalen gaan verloren en de emotionele connectie met de ouders vermindert.

De beschikbaarheid van tolken en de praktische organisatie vormen eveneens een belemmering. De nodige tolken zijn niet altijd beschikbaar, zeker voor minder courante talen en op drukke momenten. De organisatie van een gesprek met tolk vraagt een goede planning en soms technische middelen in het geval van video- of telefoontolken. Dat verhoogt de drempel om gebruik te maken van een tolk. ZC2 geeft ook aan dat tolken aanvragen veel werk is.

Een ander terugkerend probleem is de kostprijs. Professionele tolken zijn duur. Voor sommige scholen is dit een beperkende factor omdat ze de financiële middelen niet hebben om de tolken te betalen. Hierdoor wordt het gebruik van tolken beperkt of worden er alternatieven gezocht. Hierop zal later dieper worden ingegaan.

Een belangrijk aandachtspunt is ook de onzekerheid over de correcte overdracht van de informatie. Sommige respondenten zeggen juist dat ze met een tolk zeker zijn dat de boodschap correct wordt getolkt. Anderen geven dan weer aan dat ze hun twijfels hebben over de accuraatheid van de vertolking: wordt alles volledig en zonder verschuiving doorgegeven? Worden nuances en vaktermen correct overgebracht? Het is wel belangrijk om te vermelden dat de respondenten zeggen dat deze twijfel wordt versterkt wanneer er geen professionele tolk aanwezig was, maar bijvoorbeeld een familielid tolkt.

De onzekerheid over de correcte informatieoverdracht hangt ook samen met de kwaliteit van de tolk. Niet elke tolk heeft ervaring met de onderwijscontext of begrijpt de schoolse terminologie. Soms wordt de deontologie ook niet altijd gerespecteerd. LK1 en ZC2 zeggen dat ouders soms rechtstreeks vragen stellen aan de tolk en er een onderonsje ontstaat. LB1 geeft ook aan dat sommige tolken het

onderwijssysteem niet kennen. Ze zijn dan niet helemaal mee, wat de vertolking wel moeilijker maakt. Daarnaast kunnen er bij video- of telefoontolken ook altijd technische problemen opduiken.

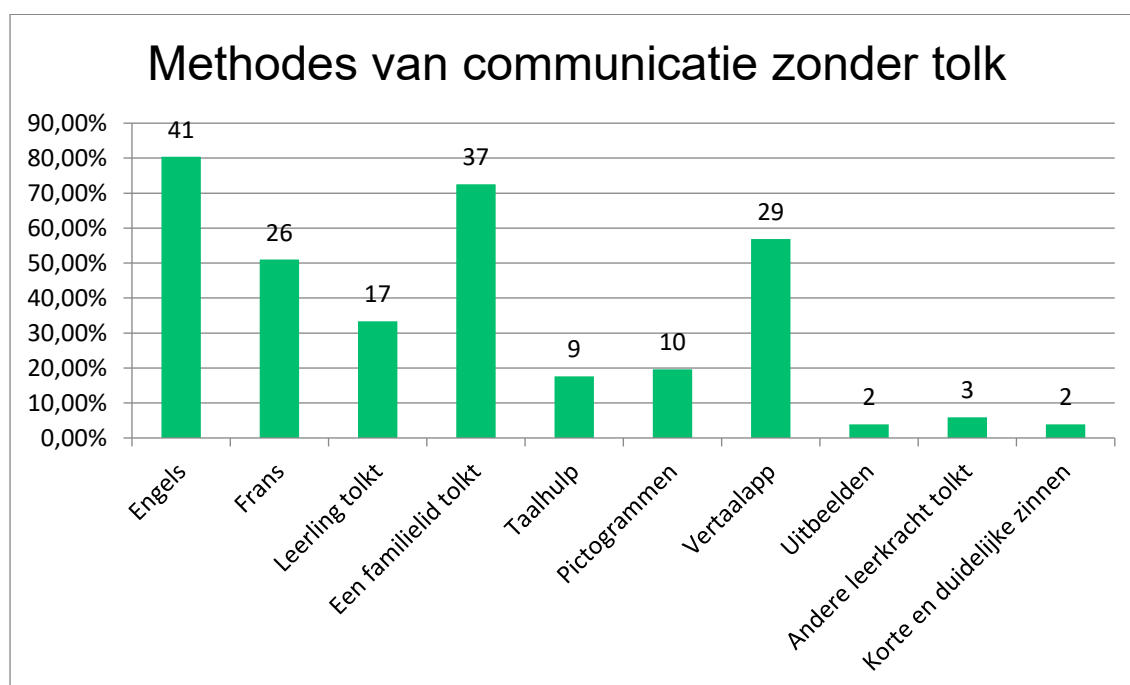
Tot slot kan ook de vertrouwelijkheid een belemmering zijn. Ouders zouden het soms moeilijk vinden om te praten over de problemen van hun kind met iemand van dezelfde cultuur. Het is echter niet altijd zo dat de tolk ook dezelfde cultuur heeft als de ouders. Daarnaast voelen ouders zich soms ook beledigd als er een tolk wordt aangevraagd.

Sommige respondenten geven zelfs aan dat er helemaal geen nadelen zijn aan het gebruik van een tolk. Het gesprek verloopt wel anders, maar ze hebben nog nooit het gevoel gehad dat de ouders zich geremd voelen omdat er een derde persoon aanwezig is.

4.1.3.2 Communicatie zonder tolk

De kostprijs, de organisatie en de beschikbaarheid van tolken kunnen een factor zijn waarom scholen geen tolken inzetten. Ze zoeken dan andere manieren om toch te communiceren met anderstalige ouders. De respondenten konden verschillende antwoorden aanduiden. Het is dus mogelijk dat een respondent al verschillende manieren heeft gebruikt tijdens verschillende gesprekken. Een andere verklaring is dat tijdens hetzelfde gesprek een combinatie wordt gebruikt van enkele methodes om met elkaar te kunnen communiceren.

Belangrijk om te melden is dat in dit deel de percentages zijn berekend op het aantal respondenten die in de enquête hebben aangeduid dat ze nog niet met een tolk hebben gewerkt. Dat wil dus zeggen dat er 51 respondenten zijn.



Figuur 7 Methodes van communicatie zonder tolk

Lingua franca

Op de grafiek kunnen we zien dat het vaakst een *lingua franca* wordt gebruikt als voertaal. 80% van de respondenten (41 antwoorden) spreekt in het Engels met de ouders en 51% van de respondenten (26 antwoorden) in het Frans. Engels wordt dus meer gebruikt dan Frans. Dat is mogelijk te verklaren omdat het niveau Engels in Vlaanderen hoger ligt dan het niveau Frans (2.3.2).

(Child) language brokering

Naast het gebruik van een *lingua franca* komt *(child) language brokering* ook vaak voor. 73% van de respondenten (37 antwoorden) geeft aan dat een familielid tolkt. Dit kan gaan om een oom, een tante, enz. die inspringt als tolk, maar het kan ook een broer of zus van het kind zijn. In het laatste geval gaat het dus om *child language brokering*. 33% van de deelnemers (17 antwoorden) geeft aan dat de leerling zelf tolkte voor de ouders. LK6 zegt dat ouders deze manier vaak verkiezen boven een tolk aanvragen omdat ze het gemakkelijker vinden. Toch zagen we in de literatuurstudie (2.3.6) de negatieve gevolgen van *child language brokering* (2.3.6). Ook andere leerkrachten tolken soms (6% van de respondenten – 3 antwoorden). LK8 is bijvoorbeeld zelf drietalig en geeft aan dat collega's soms vragen om te helpen in een gesprek. DIR3 vermeldt ook dat leerkrachten elkaar vaak vragen om te tolken als iemand een taal vlot spreekt. DIR1 zegt dat ook de poetsvrouw of schoolcoach vaak helpen om te tolken. LK8 vermeldt daarnaast dat ouders onderling vaak voor elkaar vertalen.

Taalhulp

9 deelnemers van de 51 (18% van de respondenten) hebben aangeduid dat ze al een taalhulp hebben gebruikt om te communiceren met de ouders.

Pictogrammen en uitbeelden

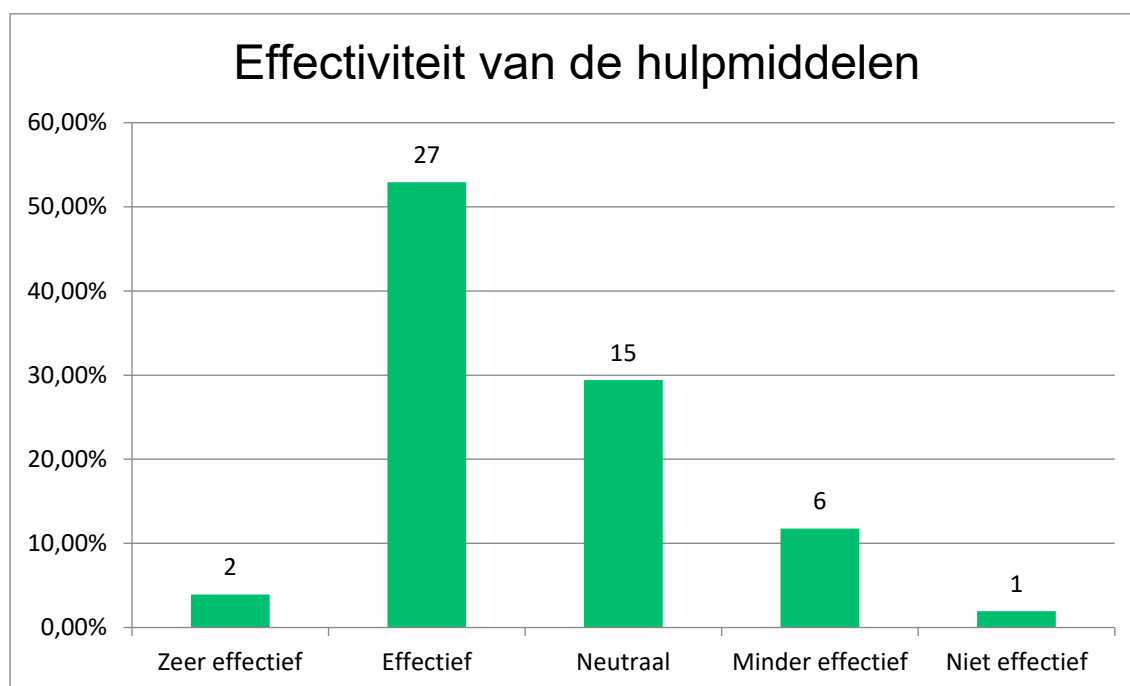
Daarnaast gebruiken leerkrachten ook pictogrammen als hulpmiddel om te communiceren met anderstalige ouders (20% van de respondenten – 10 respondenten). 4% (2 respondenten van de 51) geeft ook aan dat ze iets uitbeelden om hun boodschap duidelijk te maken. Uit de interviews blijkt dat pictogrammen vaak gebruikt worden in schriftelijke communicatie (LK1, LK5, LK7, ZC3, LB1). Bij mondelinge communicatie worden pictogrammen gecombineerd met bijvoorbeeld een vertaalapp (DIR3).

Vertaalapp

57% van de bevroagden (29 respondenten) geeft aan dat ze een vertaalapp gebruiken. Uit de interviews blijkt dat vooral *Google Translate* en *DeepL* worden gebruikt (LK3, LK4, LK6, DIR1, DIR2, DIR3, ZC1, LB1). Enkelen hebben ook de app *SayHi* vermeld. DIR2 en DIR3 waren positief over deze app en vinden het jammer dat deze niet meer bestaat. DIR1 vermeldt dat de PowerPoint-presentatie op voorhand wordt vertaald in de moedertaal van de ouders. Ze maken dan een QR-code zodat de ouders op die manier kunnen volgen. LK3 geeft ook aan dat de leerkracht op oudercontacten de boodschap uitschrijft in het Nederlands, dat laat vertalen door een vertaalapp en het op papier geeft aan de ouders. Op die manier kunnen de ouders de boodschap volgen. Verder wordt een vertaalapp vaak ingezet op informele momenten, bijvoorbeeld aan de schoolpoort.

Korte en duidelijke zinnen

4% van de respondenten (2 antwoorden) zegt dat ze korte en duidelijke zinnen gebruiken om te communiceren met anderstalige ouders. Ook in de schriftelijke communicatie wordt het taalgebruik vereenvoudigd. LK4 en LB1 spreken ook in het Nederlands met de ouders, maar vereenvoudigen de taal.



Figuur 8 Effectiviteit communicatie zonder tolk

Op de vraag of de respondenten deze manieren van communicatie effectief vinden, ervaren er 2 (4% van de respondenten) het hulpmiddel als zeer effectief en 27 deelnemers van de 51 (53% van de respondenten) zien ze als effectief. 15 deelnemers (29% van de respondenten) zijn neutraal tegenover de manier van communiceren. 6 personen van de 51 (12% van de respondenten) vinden het minder effectief en 1 persoon (2% van de respondenten) vindt het niet effectief. Deze cijfers tonen aan dat de hulpmiddelen vaak bruikbaar zijn, maar niet altijd een volledige garantie bieden op heldere en wederzijdse communicatie.

Voordelen

Net zoals bij de communicatie met tolk, kregen de respondenten ook hier de vraag wat de voordelen zijn van deze communicatiemiddelen. Deze antwoorden werden opnieuw gecategoriseerd volgens bepaalde thema's: rechtstreeks contact, controle over de boodschap, vertrouwen, toegankelijkheid, spontaniteit, organisatie, kostprijs en duur.

Een belangrijk voordeel dat wordt genoemd is het rechtstreekse contact tussen de leerkracht en de ouders. Door zonder een tolk te communiceren, vinden de respondenten dat ze hun boodschap op een directe manier kunnen overbrengen. Dat verbetert het persoonlijke karakter van het gesprek. Er is geen derde persoon aanwezig, waardoor de leerkrachten zich vrijer voelen in hun taalgebruik.

Dat directe contact zorgt er ook voor dat de leerkrachten zelf kunnen bepalen hoe en wat ze zeggen en vooral in hun eigen woorden. Verschillende respondenten geven aan dat de communicatie zonder tolk hen meer controle geeft over de inhoud van de boodschap. Ze kunnen eigen accenten leggen en lichaamstaal gebruiken om nuances beter over te brengen. Er is ook geen risico dat de boodschap wordt verdraaid door een derde partij. Dat is natuurlijk alleen het geval als er niemand anders tolkt en de school dus communiceert in een andere taal bijvoorbeeld.

Daarnaast geven de respondenten aan dat zonder tolk er een betere vertrouwensband ontstaat tussen de school en de ouders. De leerkrachten doen moeite om te communiceren en dat wordt vaak gewaardeerd door de ouders. Het gesprek voelt dan ook minder formeel aan. Ouders zouden meer open communiceren. LK2 en DIR3 bevestigen deze sterke vertrouwensrelatie. Dat is zeker het geval bij *(child) language brokering*. Het is dan namelijk vaak een persoon die de ouders kennen (LK2, LK3, DIR2 en DIR3). Die vertrouwensfiguren zorgen voor meer rust en comfort tijdens het gesprek. Ouders zouden zich anders meer onzeker voelen.

Deze manieren van communiceren zijn ook vaak laagdrempeliger en zijn minder gebonden aan een planning. Kleine boodschappen kunnen zo ook gemakkelijker tussendoor worden gezegd zonder dat een formele afspraak nodig is. Zo kan er snel worden gereageerd op bepaalde situaties of problemen en kan je ook bij spontane ontmoetingen in gesprek gaan. LK6 beschrijft deze methodes als gemakkelijk en snel inzetbaar.

Tot slot wordt er gewezen op het praktische voordeel van communicatie zonder tolk. Het organiseren van een tolk kost geld en het gesprek duurt langer. Daardoor is het niet altijd haalbaar om een tolk aan te vragen.

Nadelen

Ook de antwoorden over de nadelen van de verschillende communicatiemethoden werden opgedeeld in verschillende thema's: begrijpelijkheid van de boodschap, gebruik van vakjargon, onzekerheid over begrip, gevoeligheid van het onderwerp.

Het meest genoemde nadeel is dat het moeilijk is om een boodschap helder en volledig over te brengen. Leerkrachten moeten vaak de boodschap sterk vereenvoudigen en zoeken naar een begrijpbare taal. Ze hebben het gevoel dat ze daarbij nuances verliezen of toch de essentie van hun boodschap niet volledig kunnen meegeven. LK5, LK8 en ZC1 bevestigen dit ook en zeggen dat de gesprekken vaak oppervlakkig blijven. LK3 zegt dat zeker bij negatieve boodschappen het moeilijker is om gevoeligheden volledig over te brengen.

De boodschap begrijpelijk overbrengen wordt nog moeilijker bij vakjargon. Het is een uitdaging om bepaalde begrippen al uit te leggen in het Nederlands. Het vinden van de juiste woorden in een andere taal is vaak nog moeilijker, zeker als het gaat over schoolterminologie. Daarnaast moeten leerkrachten het zo makkelijk mogelijk proberen uit te leggen en dat is soms ook een uitdaging.

Zonder tolk hebben de leerkrachten vaak twijfels over het begrip van de ouders. De ouders knikken soms uit beleefdheid of omdat ze de indruk willen geven dat ze volgen, terwijl de inhoud niet altijd

duidelijk is. Die onzekerheid verhoogt ook het risico op misverstanden. Ouders durven soms ook niet te zeggen dat ze iets niet hebben begrepen. Er ontbreekt dus vaak een echt begrip tussen beide partijen (LK6 en LK8).

De respondenten geven ook aan dat het zonder tolk moeilijk is om gevoelige boodschappen op een zorgvuldige manier over te brengen. Het kan dan gaan over leerproblemen, gedragsproblemen of de thuissituatie. De kans dat de ouders de leerkracht fout begrijpen is groter.

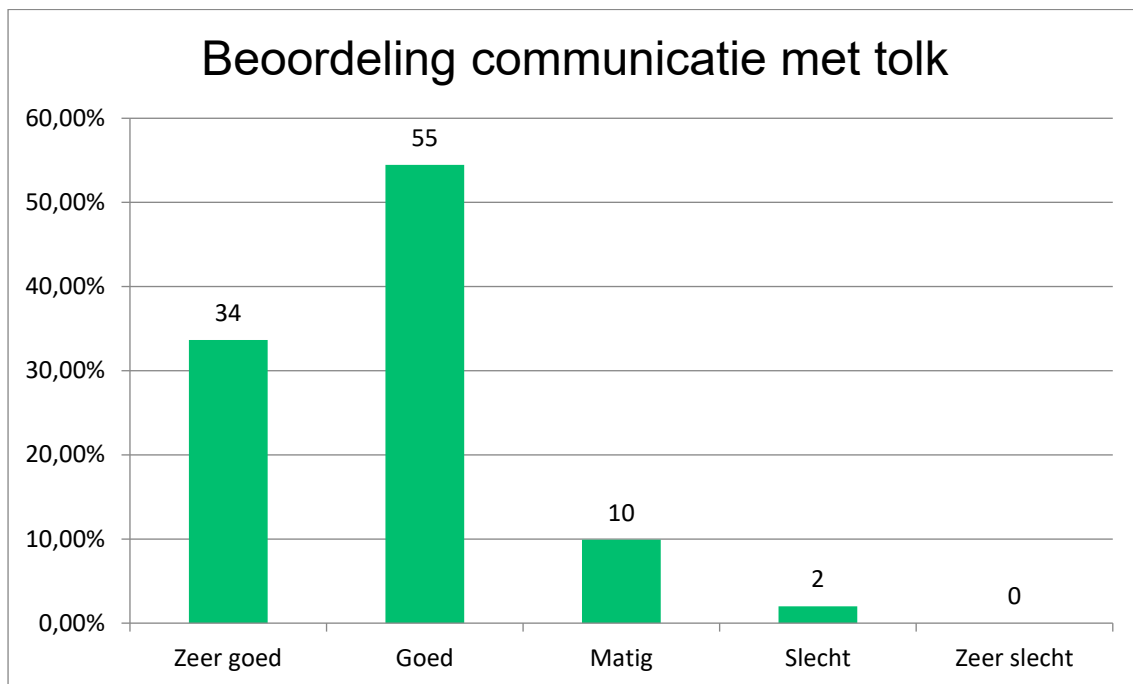
Ook culturele verschillen spelen een rol. Het schoolsysteem is niet altijd even vanzelfsprekend voor anderstalige ouders. Daarnaast hebben ze soms ook andere verwachtingen. Dat bemoeilijkt de communicatie.

Enkele respondenten geven ook nog specifiek enkele opmerkingen over bepaalde manieren van communiceren. Over vertaalapps wordt er gezegd dat het grote beperkingen met zich meebrengt. Apps vertalen vaak letterlijk en missen de context of bepaalde nuances. Dat kan ook leiden tot verkeerde interpretaties. Leerkrachten moeten hun zinnen ook duidelijk en eenvoudig formuleren zodat de app een juiste vertaling kan geven en de boodschap niet dubbelzinnig kan interpreteren (LB1). LB1 benadrukt ook dat bij dialecten vertaalapps moeilijker zijn. Bovendien wordt vaak snel iets ingesproken in een vertaalapp, waardoor de vertaling onbegrijpelijk wordt (LB1). Een vertaalapp vervangt geen tolk (LK1). Dat wordt ook bevestigd door Atlas (2024) (2.3.5).

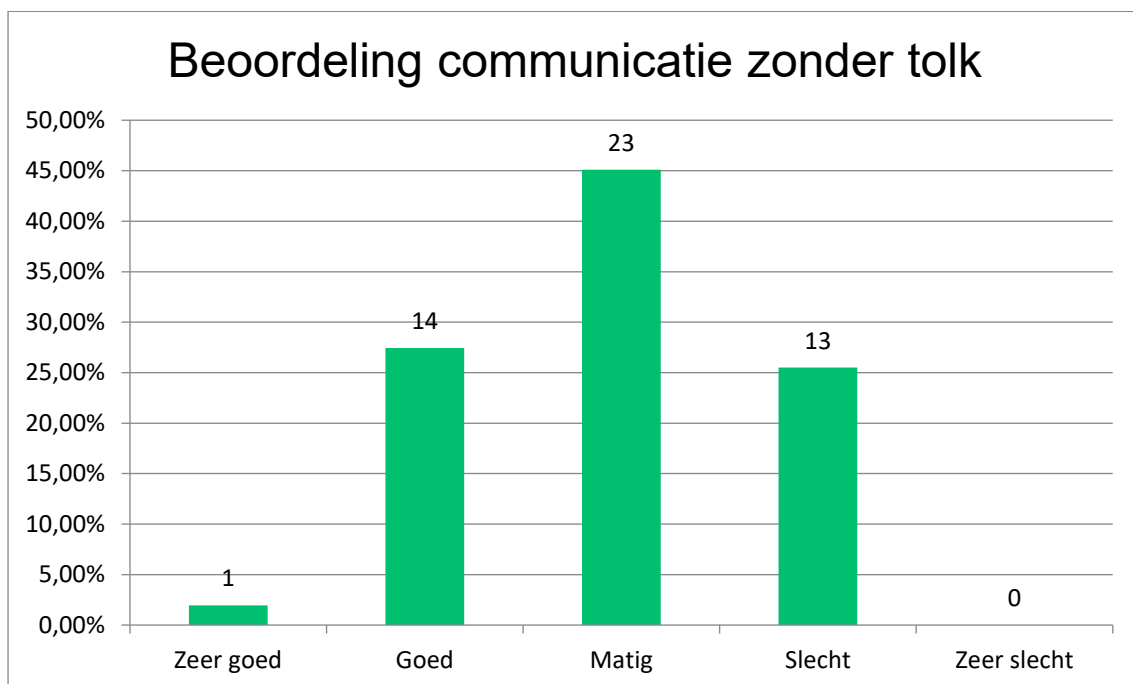
Als niet-professionele tolken tolken, zoals de leerling zelf of een familielid, is er ook geen garantie op een objectieve of correcte vertaling. LK1 benadrukt dat het zeker niet ideaal is wanneer het kind of een familielid tolkt, vooral bij gevoelige gesprekken. Soms worden er dan ook elementen toegevoegd. De respondenten geven aan dat ze vaak terugvallen op de non-verbale communicatie. Op die manier proberen ze te achterhalen of de ouders de boodschap hebben begrepen. LK1 geeft ook aan onzeker te zijn of de boodschap wel correct is overgebracht wanneer een niet-professionele tolk tolkt. LK2 bevestigt deze selectieve vertaling en ziet ook nog andere nadelen. De leerkracht zegt dat de niet-professionele tolk het soms opneemt voor het kind. Negatieve informatie wordt soms ook gefilterd. Dat werd ook aangehaald door Cline et al. (2014). Ze zeggen dat kinderen negatieve feedback zouden afzwakken en selecteren welke informatie ze tolken (Cline et al., 2014). Bij gevoelige thema's zoals bijvoorbeeld gedrag- of leerproblemen probeert de leerkracht de informatie ook te verzachten. Op die manier komt de boodschap minder hard over. Kinderen of familieleden zouden ook geneigd zijn om de boodschap te verdraaien. Ze zijn dus niet altijd neutraal. Dat is vooral het geval bij slecht nieuws omdat ze de ouders trots willen maken (LK4). Tot slot zijn de kinderen of familieleden ook niet altijd de taal volledig machtig. Het kan ook dat ze de schoolse terminologie of bepaalde nuances niet begrijpen. Ook dat bemoeilijkt de communicatie.

4.1.3.3 Vergelijking met en zonder tolk

Belangrijk om te melden is dat in dit deel de percentages niet altijd zijn berekend op het volledige aantal respondenten. Er wordt namelijk een vergelijking gemaakt tussen de antwoorden met en zonder tolk. De percentages van de antwoorden met tolk zijn berekend op 101 respondenten en de percentages van de antwoorden zonder tolk zijn berekend op 51 respondenten.



Figuur 9 Algemene beoordeling communicatie met tolk



Figuur 10 Algemene beoordeling communicatie zonder tolk

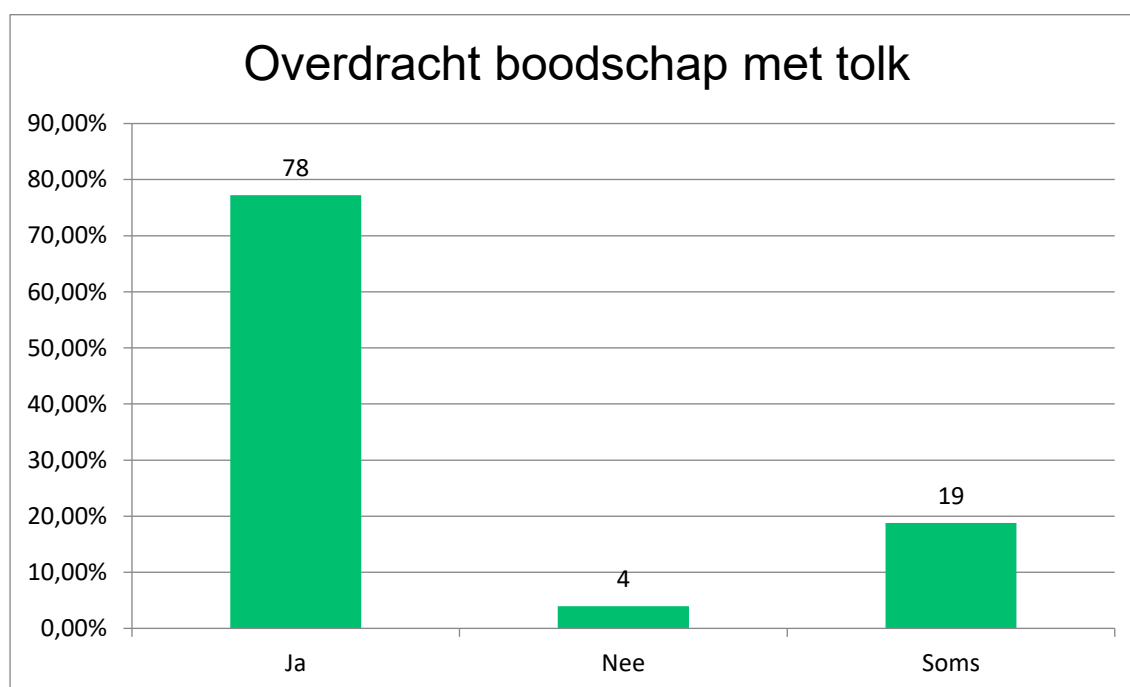
In het algemeen blijkt dat de meerderheid van de respondenten de communicatie met een tolk als positief ervaart. 55 deelnemers van de 101 (54% van de respondenten) vinden de communicatie goed, 34 deelnemers (34% van de respondenten) zeer goed, 10 deelnemers (10% van de respondenten) matig en slechts 2 (2% van de respondenten) vinden dat de communicatie slecht liep met een tolk. Dit bevestigt dat het gebruik van tolken wordt gezien als een effectieve ondersteuning om de boodschap

duidelijk over te brengen. Dat bevestigt dat tolken worden gezien als een effectieve en goede manier van taalondersteuning (Lee, 2021; Riloff et al., 2020) (2.3.7.2).

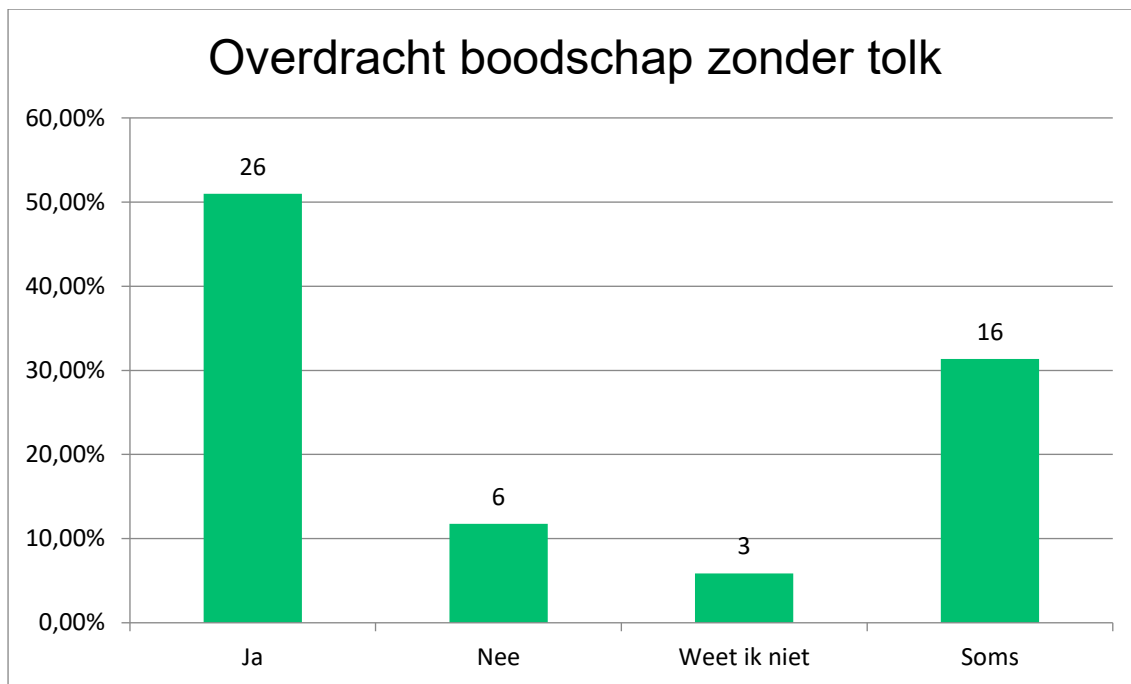
Dezelfde vraag werd gesteld aan de respondenten die zonder tolk communiceren. 1 respondent van de 51 (2% van de deelnemers) vindt de communicatie zeer goed, 14 personen (27% van de deelnemers) vinden het goed, 23 deelnemers (45% van de deelnemers) vinden de communicatie matig en 13 (26% van de deelnemers) zeggen dat het slecht verloopt. Deze cijfers kunnen we ook linken aan de nadelen van de communicatiemethodes zonder tolk, zoals de onzekerheid over wederzijds begrip.

Deze resultaten tonen een overwegend positieve ervaring in de communicatie met tolk. Zo'n 88% van de 101 respondenten beoordeelt de communicatie met tolk als goed tot zeer goed. Slechts een kleine minderheid (12%) vindt de communicatie matig tot slecht. Dit onderstreept het belang van tolken om te communiceren met anderstalige ouders. Bovendien komt dit overeen met eerdere bevindingen (4.1.3.1) dat tolken bijdragen aan duidelijkheid en het correct overbrengen van de boodschap. In contrast met deze cijfers beoordeelt slechts 29% van de 51 deelnemers de communicatie zonder tolk als goed tot zeer goed. Een meerderheid (70%) vindt dat de communicatie matig tot slecht verloopt. Dit bevestigt ook eerder benoemde belemmeringen (4.1.3.2) bij de communicatie zonder tolk zoals onzekerheid over wederzijds begrip en moeilijkheden om de boodschap over te brengen.

Boodschap



Figuur 11 Overdracht van boodschap met tolk

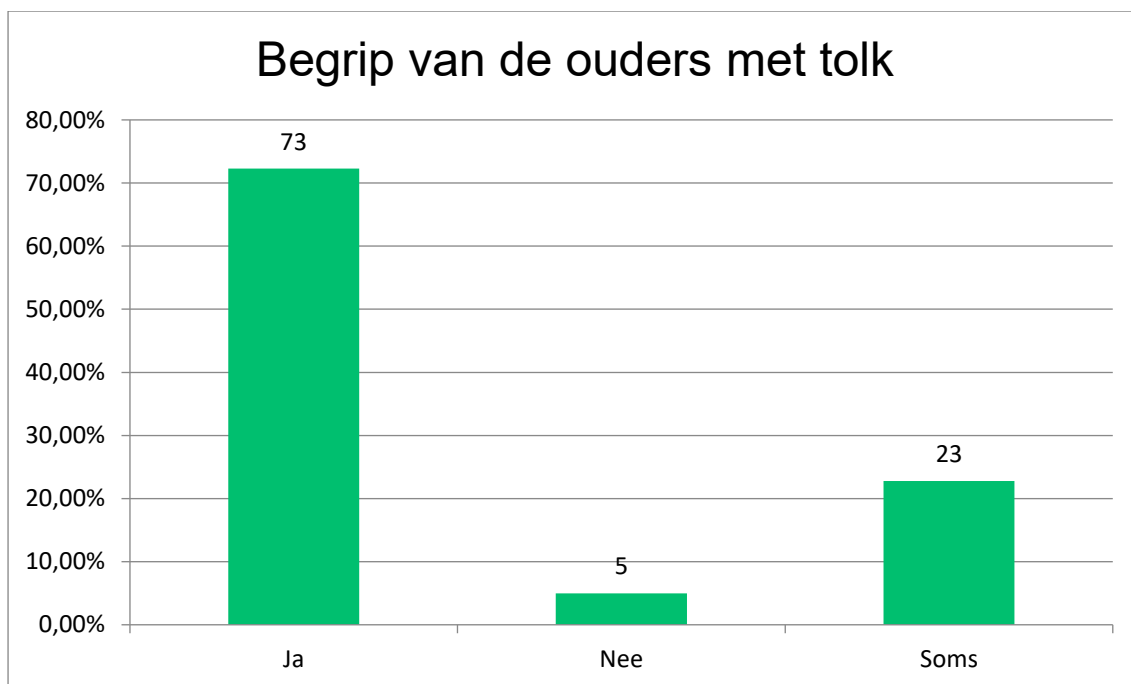


Figuur 12 Overdracht boodschap zonder tolk

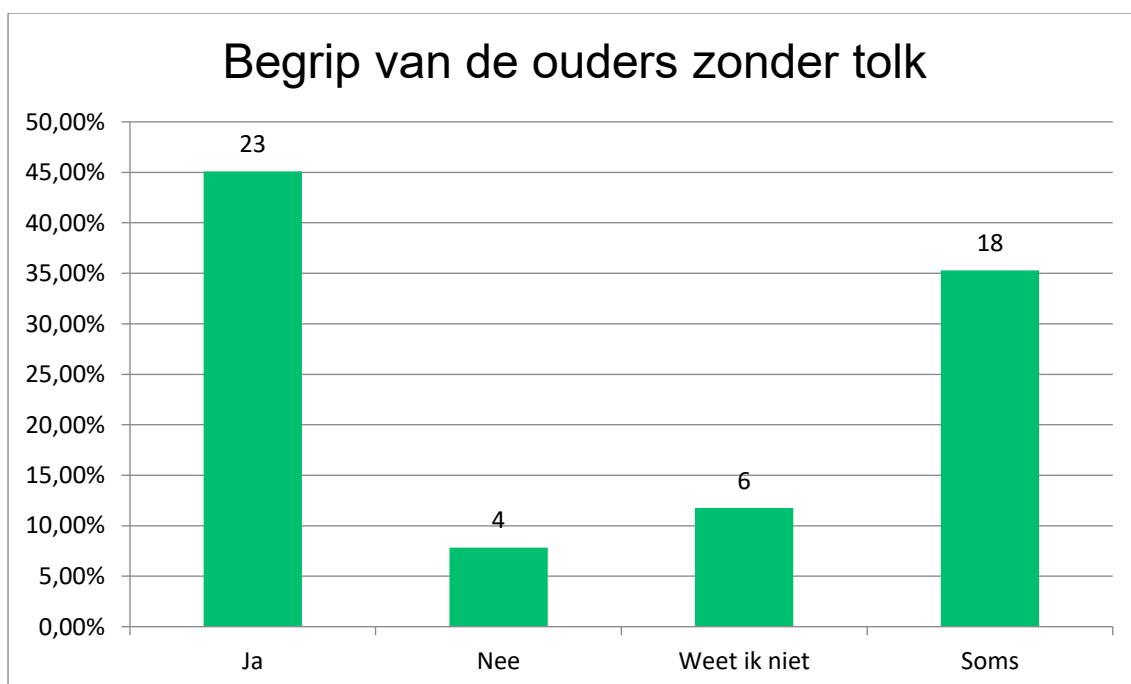
De meerderheid van de participanten die een tolk gebruikten (77% op 101 respondenten) geeft aan dat ze het gevoel hebben dat ze hun boodschap hebben kunnen overbrengen via een tolk. 4 respondenten (4% van de respondenten) hebben het gevoel dat ze dit niet konden. De 19 andere respondenten (19% van de deelnemers) zeggen dat dit soms het geval is. Ze vermelden dat het afhangt van de soort boodschap. Daarnaast wordt er wel aangegeven dat het moeilijk is om het zelf te controleren, zeker als je de taal helemaal niet spreekt. Soms krijgen de leerkrachten toch een andere reactie dan verwacht en twijfelen ze of de boodschap wel goed is doorgegeven. Toch tonen de cijfers aan dat de boodschap met tolk over het algemeen wel kan worden overgebracht.

Onder de respondenten die geen tolk hebben gebruikt, antwoorden er 26 van de 51 (51% van de respondenten) dat ze het gevoel hebben dat ze hun boodschap kunnen overbrengen. 6 deelnemers (12% van de respondenten) zeggen dat ze dit niet kunnen doen en 3 deelnemers (6% van de respondenten) wisten het niet. 16 respondenten (31% van de respondenten) geven aan dat dit soms het geval is. Het hangt vaak af van de soort boodschap en ook van ouder tot ouder. Sommige respondenten vermelden ook dat soms de nuance wegvalt.

Wanneer een tolk wordt ingezet, voelen leerkrachten zich dus duidelijk zekerder dat de boodschap is overgebracht. De cijfers suggereren dat het gebruik van een tolk bijdraagt aan meer duidelijkheid en vertrouwen in de communicatie. Als er geen tolk wordt gebruikt, is er meer twijfel of de boodschap goed is overgekomen.



Figuur 13 Begrip van anderstalige ouders met tolk



Figuur 14 Begrip anderstalige ouders zonder tolk

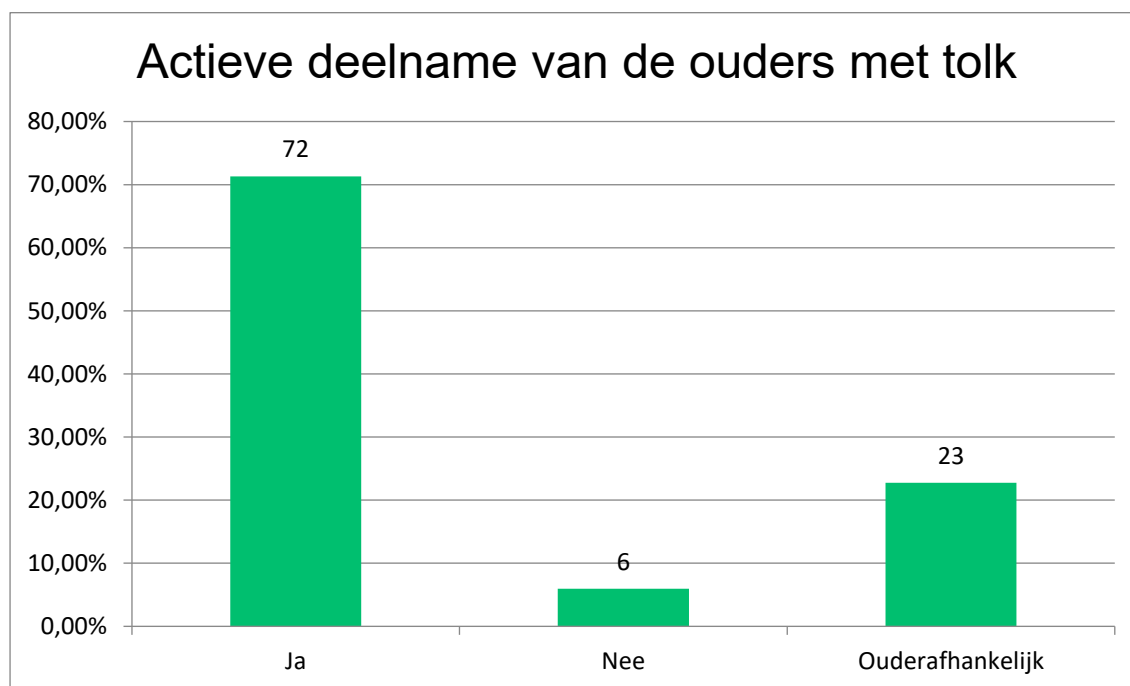
Net zoals bij de vorige bevinding (figuur 11) geeft ook het merendeel van de bevroagden die communiceerden met tolk (73 respondenten van de 101 – 72%) aan dat ze het gevoel hebben dat de ouders hen begrijpen. 5 respondenten (5%) vinden dat dit niet het geval is en 23 respondenten (23%) zeggen dat dit varieert. De soort boodschap speelt opnieuw een rol. Zo is een uitleg over de structuur van het onderwijs moeilijk uit te leggen aan ouders met een andere cultuur. Ondanks de tolk is dat toch nog niet altijd duidelijk. Toch geven Knap-Dlouhá en Křížová (2020) aan dat tolken een gevoel van begrip kunnen bieden. Maar ook andere boodschappen worden niet altijd begrepen door de ouders.

Leerkrachten merken dit door het gedrag van de ouders of als er iets wordt gevraagd van hen, maar ze dat niet doen. Toch vragen ze zich af of dat alleen aan de taal ligt of dat de ouders soms cognitief minder hoog opgeleid zijn. Ook ZC1 meldt dat ze al een gesprek heeft gehad dat niet goed verliep. Volgens de zorgcoördinator had het te maken met “de cognitieve capaciteit” van de ouders.

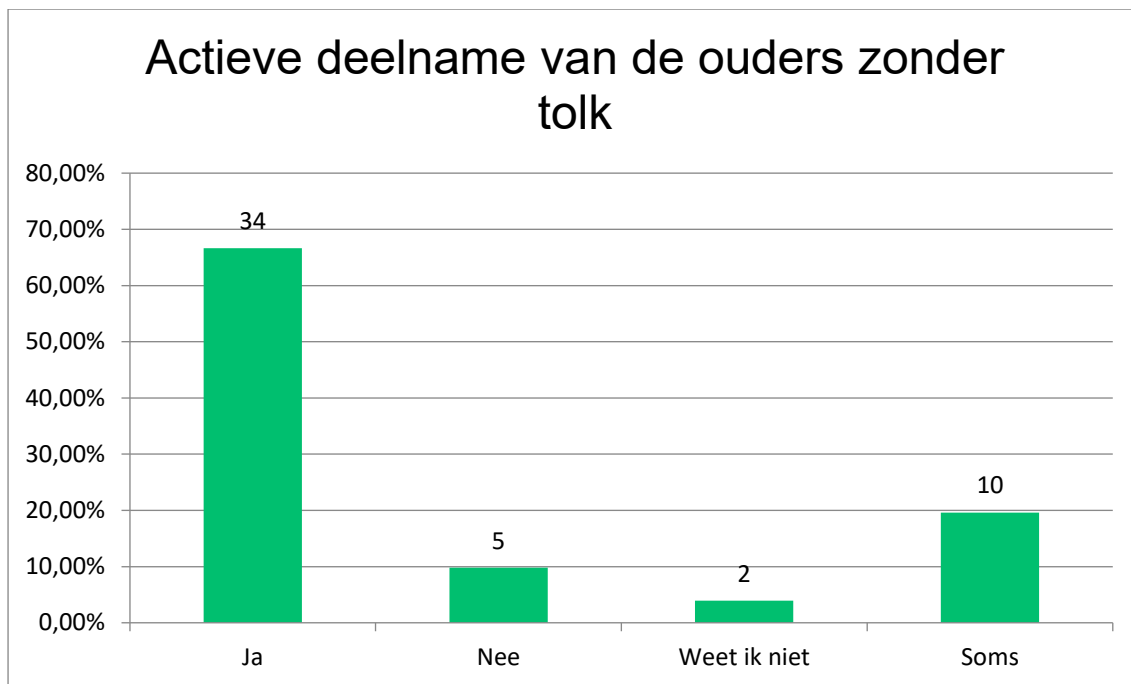
De cijfers van de respondenten die nog niet communiceerden via een tolk, liggen ook in lijn met de grafiek 12. 23 deelnemers van de 51 (45% van de respondenten) zeggen dat ze het gevoel hebben dat de ouders hen begrepen. 4 van hen (8% van de respondenten) vinden van niet en 6 deelnemers (12%) weten het niet. 18 respondenten (35% van de deelnemers) zeggen dat er soms wel begrip is en soms niet. Ook hier hangt het af van de ouders en de situatie. Als het korte en duidelijke informatie is, zou het vaak wel lukken. Ook het niveau Frans en/of Engels van de ouders speelt een rol. Vaak moet de uitleg ook verschillende keren worden herhaald voordat de ouders het begrijpen. Soms knikken de ouders ook gewoon en geven ze de indruk dat ze iets hebben begrepen (LK3, LK5, LK6). Achteraf blijkt dan toch dat ze niet helemaal mee waren.

Kortom, gesprekken met tolk geven leerkrachten meer vertrouwen dat ouders hen begrijpen dan gesprekken zonder tolk. De respondenten durven dan meer naar de kern van de zaak te gaan.

Tweerichtingsverkeer



Figuur 15 Tweerichtingsverkeer met tolk



Figuur 16 Tweerichtingsverkeer zonder tolk

De deelnemers kregen ook de vraag of de ouders actief deelnemen aan het gesprek. De resultaten van de respondenten die al met een tolk hadden gewerkt, komen overeen met grafiek 13. 72 van hen (71% van 101 deelnemers) vinden dat dit zo is. 6 respondenten (6% van de respondenten) vinden van niet en 23 respondenten (23% van de respondenten) zeggen dat het afhankelijk is van de ouders. Meestal voelen ze zich ook meer op hun gemak als ze in hun moedertaal mogen spreken. Met een tolk is er tweerichtingsverkeer en kunnen ouders actief deelnemen aan het gesprek (LK3, LK5, LK7, ZC2 en ZC3). Ouders voelen zich vrijer om hun gevoelens te uiten in hun eigen taal (LK7 en ZC1). DIR3 zegt ook dat ouders minder geremd zijn als er een tolk is. Ze zijn blij en dankbaar dat ze hun boodschap kunnen overbrengen zoals dat in hun hoofd zit, zonder dat ze moeten nadenken over de vertaling.

Voor de gesprekken zonder tolk, geven 34 respondenten (67% van de 51 deelnemers) aan dat de ouders actief deelnemen aan het gesprek. 5 van hen (10% van de deelnemers) vinden van niet. 2 respondenten (4%) weten het niet en 10 deelnemers (19% van de respondenten) zeggen dat het soms het geval is. Sommige ouders proberen wel, maar het blijft moeilijk.

Of er een tolk aanwezig is of niet, lijkt niet veel verschil te maken in de actieve deelname van de ouders aan het gesprek. Toch moeten we dit nuanceren. De respondenten gaven al eerder aan dat ze zonder tolk vaak de boodschap enkele keren moeten herhalen voordat de ouders het begrijpen. De deelname van de ouders is dus zeker niet onmogelijk, maar het verloopt wel moeizamer. Ook in de literatuurstudie wordt aangehaald dat tolken juist beide partijen de kans geven om deel te nemen aan het gesprek (Davitti, 2015). LK3, LK4 en LK6 zeggen dat er eerder eenrichtingsverkeer is in de communicatie. De input in het gesprek komt vooral van hen en er komen niet zoveel vragen terug van de ouders zelf. LK1 zegt wel dat dit ouderafhankelijk is. Sommige ouders stellen veel vragen en anderen niet. Dit is vergelijkbaar met Nederlandstalige ouders.

Privacy

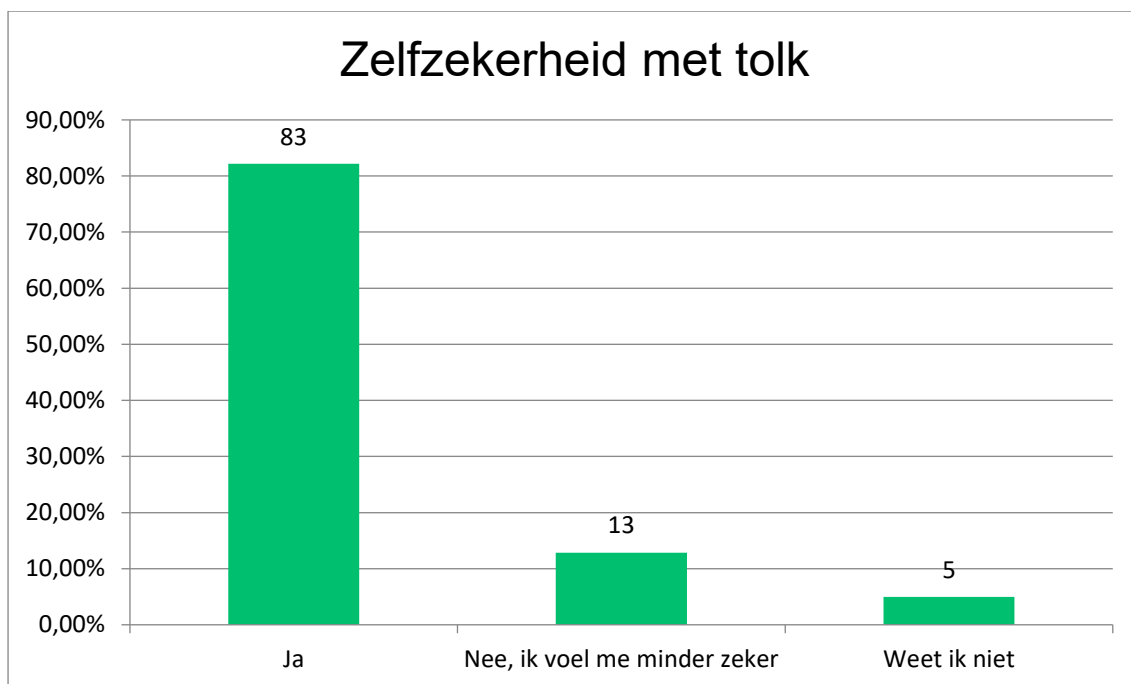
In de interviews werd er ook gepolst naar de privacy. LK1 ziet geen negatieve impact op de privacy wanneer een tolk aanwezig is. De leerkracht zegt zelfs dat de ouders de tolken vaak meer vertrouwen omdat ze hun moedertaal spreken. Toch haalt de leerkracht een voorbeeld aan van een gesprek over een moeilijke thuissituatie. Dat gesprek verliep zonder tolk. LK1 denkt dat het gesprek nog moeilijker zou verlopen zijn met tolk. LK8 geeft ook aan dat de ouders minder open zijn als er een tolk aanwezig is. Ouders kunnen het moeilijk vinden om de situatie ook uit te leggen aan iemand anders. ZC3 geeft aan dat hoe moeilijker het gesprek is voor de ouders, hoe sneller ze zeggen dat ze geen tolk nodig hebben. Ze ervaren het soms toch een beetje als een inbreuk op hun privacy.

LK2 geeft ook aan dat de ouders altijd worden gevraagd of ze akkoord zijn dat er een derde partij aanwezig is. Dit is het geval bij een professionele tolk, maar ook bij een niet-professionele tolk. Bij geplande gesprekken worden ouders ook vaak gevraagd of ze een tolk nodig hebben (LK1). Ze moeten dit dan op de uitnodiging van het oudercontact bijvoorbeeld aanduiden.

Als er geen professionele tolk aanwezig is, vragen sommigen zich ook af of de privacy voldoende wordt gewaarborgd. Ouders kiezen wel vaak zelf wie ze meenemen, maar het kan voor hen wel lastig zijn om persoonlijke zaken te bespreken met een bekende erbij. Er kan namelijk een gevoel van schaamte zijn bij gevoelige onderwerpen (ZC1 en ZC3). LK8 zegt juist dat er geen problemen zijn op het vlak van privacy. De ouders kunnen namelijk zelf kiezen wie ze meenemen om te tolken. Als er geen professionele tolk aanwezig is, zeggen DIR3 en ZC1 wel dat er altijd aan de ouders wordt gevraagd of ze akkoord zijn. ZC3 ziet wel problemen als iemand uit de omgeving van de ouders tolkt. Ouders hebben dan namelijk schrik dat de boodschap wordt doorverteld in hun gemeenschap. Daarom zouden ze toch liever een professionele tolk hebben.

ZC2 zegt juist dat ze helemaal geen gesprekken voeren via een niet-professionele tolk zoals het kind, familieleden of vrienden omwille van de privacy. Als ouders toch iemand meenemen, gaan ze niet in gesprek op die manier. Dit staat toch wel in contrast met de praktijken van andere scholen.

Zelfzekerheid



Figuur 17 Zelfzekerheid respondenten met tolk



Figuur 18 Zelfzekerheid respondenten zonder tolk

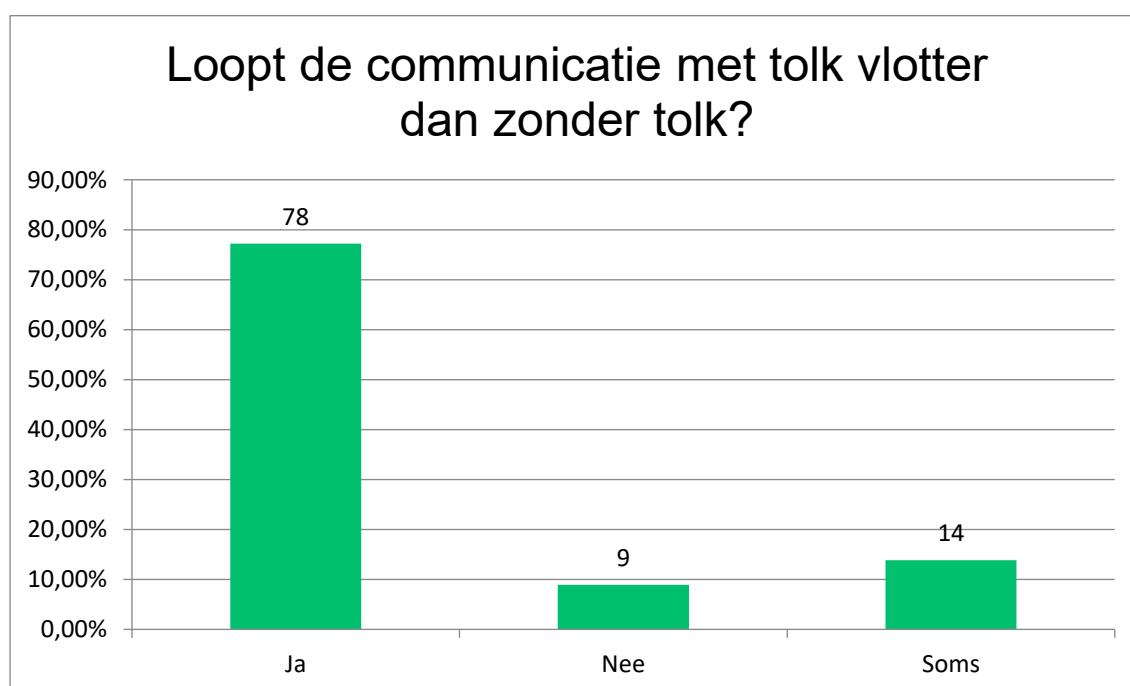
In de enquête werd er ook gevraagd naar hoe zelfzeker de respondenten zich voelen als ze communiceren met anderstalige ouders met of zonder tolk. Van de deelnemers die al een tolk gebruikten, geven er 83 van de 101 (82% van de respondenten) aan dat ze zich zelfzeker voelen. 13 onder hen (13% van de deelnemers) voelen zich minder zeker en 5 (5% van de deelnemers) weten het niet. De meerderheid van de deelnemers geeft dus wel aan dat ze zich zelfzeker voelen met een tolk. Dit bevestigt het positieve effect van tolken op het comfort van de leerkracht. ZC2 en LB1 benadrukken

dat tolken de spreekangst bij leerkrachten wegnemen. Ze hoeven dan namelijk niet in een andere taal te spreken, waarin ze zich onzekerder voelen en waarin ze minder vloeiend zijn dan in hun moedertaal.

Bij de communicatie zonder tolk voelt nog steeds de meerderheid zich zelfzeker. 31 van de 51 respondenten (61%) hebben dat gevoel. 18 van hen (35% van de respondenten) geven aan dat ze zich minder zeker voelen en 2 (4% van de respondenten) weten het niet. Opmerkelijk is dat ook hier het merendeel van de respondenten aangeeft dat ze zich zelfzeker voelen in de communicatie. Toch haalden ze eerder nadelen aan van de communicatie zonder tolk (onzekerheid over het begrip en moeilijkheid om de boodschap over te brengen). Dit suggereert dat leerkrachten zich wel comfortabel voelen bij hun eigen strategieën zoals het vereenvoudigen van taal, pictogrammen, vertaalapps, enz.. Toch hebben die manieren ook beperkingen. Dat toont aan dat het gevoel van zelfzekerheid niet altijd overeenkomt met de kwaliteit of de diepgang van een gesprek.

4.1.3.4 Nood aan een tolk

De nood aan tolken in het onderwijs blijkt al uit de cijfers van *Agentschap Integratie en Inburgering*, *Amal* en *Atlas*. Dat zijn de drie tolkdiensten in Vlaanderen, waarbij sociaal tolken kunnen worden aangevraagd. In 2024 kreeg het *Agentschap Integratie en Inburgering* in totaal 78 574 tolkaanvragen. Daarvan kwamen 13 541 aanvragen uit de onderwijssector, wat 17% van het totaal aantal aanvragen betekent. Bij *Amal* waren er in totaal 25 577 aanvragen voor een sociaal tolk. Daarvan kregen ze 5522 aanvragen uit de onderwijssector. Dat komt neer op 22% van alle tolkaanvragen. *Atlas* kreeg in 2024 in totaal 20 237 tolkaanvragen. Daarvan kwamen er 5203 uit het onderwijs. Dat komt overeen met 26% van alle aanvragen (persoonlijke communicatie, 2025). Als we al deze cijfers optellen, kregen de drie tolkdiensten in Vlaanderen 124 388 aanvragen in totaal in 2024. Daarvan kwamen er 24 266 tolkaanvragen uit het onderwijs. 20% van alle aanvragen komt dus uit het onderwijs.



Figuur 19 Nood aan tolken (a)

De deelnemers die al gesprekken hadden gevoerd met een tolk, kregen de vraag of de communicatie met tolk vlotter verloopt dan zonder tolk en of ze dus een nood ervaren aan een tolk. Daarop hebben 78 van de 101 deelnemers (77% van de respondenten) positief geantwoord. 9 respondenten (9% van de deelnemers) vinden dat dit niet het geval is en 14 (14% van de deelnemers) zeggen dat het soms zo is. Het is dan afhankelijk van de situatie. Bij moeilijke gesprekken of specifieke problemen gaat het vlotter met tolk. Uit de interviews kwam ook naar voren dat professionele tolken gezien worden als de meest effectieve manier om een goed gesprek te hebben met anderstalige ouders. Tolken maken het namelijk mogelijk om diepere, complexere en emotionele gesprekken te voeren die anders onmogelijk zouden zijn (LK1, LK2, LK3, LK5, LK6, LK7, LK8, ZC1, ZC2, ZC3, DIR2, DIR3 en LB1). De geïnterviewden noemen een tolk als een meerwaarde in een gesprek. LK2 zei wel dat ouders zich meer afzijdig houden als er een tolk aanwezig is. Ze zien de tolk namelijk als een buitenstaander, maar naarmate het gesprek vordert, verloopt het meestal wel goed (LK2 en LK4). DIR2 geeft ook aan meer vertrouwen te hebben in een professionele tolk. ZC1 zegt dat als het makkelijker en betaalbaarder zou zijn om tolken in te zetten, ze bij hen meer tolken zouden gebruiken. Tijdens het bezoek aan de school in Beveren werd er zelfs gezegd dat het gebruik van tolken zou moeten worden veralgemeend (Moors, 2024). Het komt namelijk ten goede van alle partijen: de school, de ouders en de leerling.



Figuur 20 Nood aan tolken (b)

De respondenten die nog niet met een tolk hebben samengewerkt, kregen de vraag of een tolk de communicatie met anderstalige ouders zou vergemakkelijken. Daarop hebben 41 personen (80% van de 51 respondenten) geantwoord dat dit wel zo zou zijn. 2 van hen (4%) vinden van niet en 8 personen (16% van de respondenten) weten het niet. De geïnterviewden die nog geen tolk hadden gebruikt, zeggen ook dat de communicatie vlotter zou verlopen met tolk (LK4). Zonder tolk is het vaak met handen en voeten iets uitleggen (LK3, DIR1, DIR2 en DIR3). Kortom, er is dus zeker een nood aan tolken in het onderwijs.

De deelnemers kregen nadien de vraag waarom een tolk wel of niet de communicatie zou vergemakkelijken. We zullen eerst dieper ingaan op waarom wel.

Een van de meest genoemde redenen is dat een professionele tolk ervoor zorgt dat de boodschap duidelijker overkomt. De respondenten geven aan dat ze hun boodschap met meer nuance kunnen overbrengen met een tolk. De ouders horen bovendien alles in hun eigen taal. Dat vergroot de kans dat ze de inhoud ook echt begrijpen. Zo zal er ook meer diepgang zijn in het gesprek en zorgt het voor minder verwarring.

Een tolk helpt ook om alle informatie over te brengen. De deelnemers benadrukken dat ze zonder tolk geneigd zijn om informatie te vereenvoudigen of in te korten uit vrees dat de ouders het niet zullen begrijpen. Met een tolk durven ze uitgebreider te zijn.

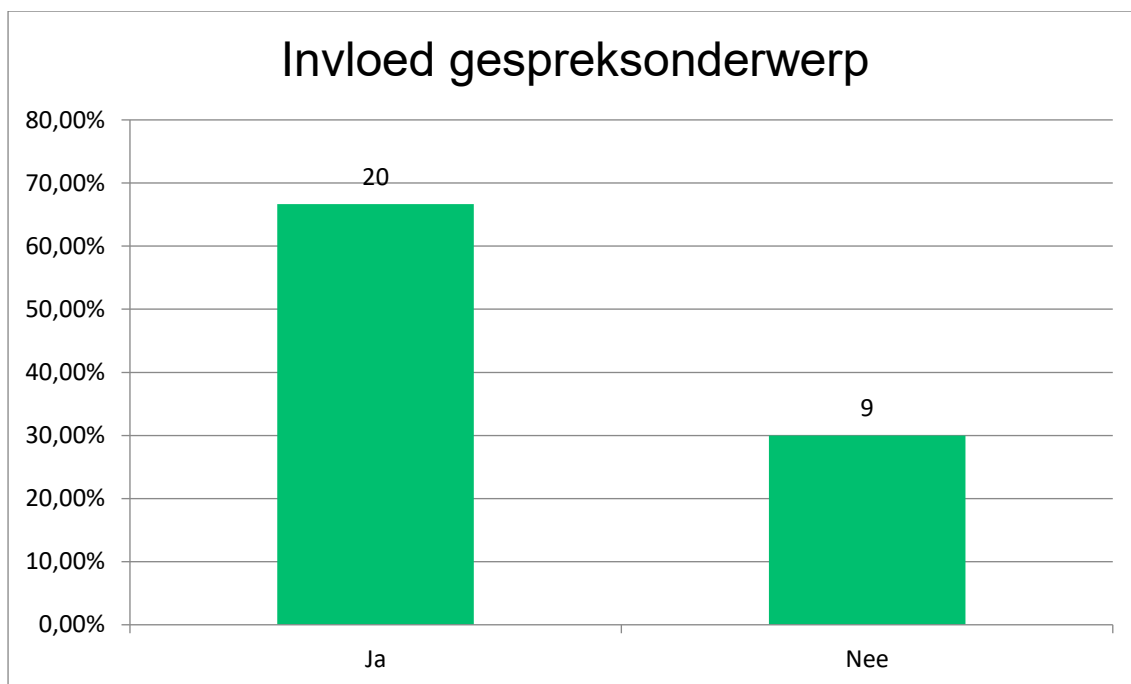
Daarnaast vergroot een tolk het vertrouwen en de zekerheid dat de boodschap correct is vertaald. Zonder tolk blijven er vaak twijfels. Zeker als een niet-professionele tolk tolkt, is het moeilijk om te weten of hij bijvoorbeeld een eigen interpretatie geeft aan de boodschap. Hij kan zaken verzwijgen of aanpassen. Een professionele tolk biedt de garantie van neutraliteit en volledigheid. De gebruikers van de tolk hebben dus zo ook een beter gevoel van controle en de communicatie wordt betrouwbaarder.

Verschillende respondenten geven ook aan dat gesprekken met een tolk vlotter zouden verlopen dan andere vormen van communicatie. Toch gaven tolkgebruikers eerder aan dat de tijdsduur van gesprekken met tolken een nadeel is. De respondenten die nog geen tolk gebruikten, zeggen dat ook de andere methodes tijdrovend zijn. Een tolk zou het dan juist mogelijk maken om sneller in te spelen op de reacties van de ouders. Ook LK2 geeft aan dat de communicatie vlot verloopt met tolk. De leerkracht zegt wel dat ouders aanvankelijk wat terughoudend zijn wanneer er een onbekende tolk aanwezig is. Toch merkt de leerkracht op dat dit gevoel vaak verdwijnt naarmate het gesprek vordert en de communicatie goed verloopt.

Tot slot benadrukken verschillende respondenten dat een tolk belangrijk is om de taalbarrière te doorbreken. Dit lijkt misschien een evidentie, maar het zorgt ervoor dat ouders die geen enkele schooltaal spreken, kunnen deelnemen aan gesprekken over hun kind. Ze voelen zich meer op hun gemak om in hun moedertaal te spreken. Ze durven daardoor ook sneller vragen te stellen en geven gemakkelijker aan als iets niet duidelijk is.

De respondenten die aangaven dat een tolk de communicatie niet zou vergemakkelijken, zeggen dat daardoor de afstand tussen de ouders en de leerkracht wordt vergroot. Een rechtstreekse dialoog zou dan niet mogelijk zijn. Ondanks deze minderheid, kan er wel worden gezegd dat er een nood is aan tolken.

Gespreksonderwerp



Figuur 21 Invloed van gespreksonderwerp op nood aan tolken

Daarnaast kregen de deelnemers ook de vraag of het gespreksonderwerp een invloed heeft op de nood aan een tolk. Deze vraag werd door verschillende respondenten overgeslagen. 20 respondenten antwoorden van wel en 9 anderen zeggen dat het niet zo is.

De respondenten vermelden dat korte en concrete boodschappen doorgaans ook zonder tolk vlot kunnen verlopen. Het kan dan gaan over materiaal dat de leerling moet meebrengen of een mededeling over een uitstap. Deze informatie kunnen ze ook gemakkelijk overbrengen met visuele ondersteuning. Daarnaast werd er aangegeven dat positieve boodschappen ook kunnen worden gebracht zonder tolk. LK1 zegt dat als alles goed gaat met een kind, het gemakkelijk te begrijpen is. Het rapport is ook vaak visueel opgesteld (met pictogrammen).

Oudercontacten worden door de respondenten vaak als intensievere en moeilijkere gesprekken benoemd. Tijdens die gesprekken komt vaak veel informatie samen: van de leerprestaties van het kind tot het gedrag. Zeker wanneer het gesprek een negatieve of gevoelige boodschap bevat, is een correcte en genuanceerde communicatie zeer belangrijk. Het kan dan gaan over tegenvallende cijfers, gedragsproblemen, de thuissituatie en mogelijke oplossingen. Zelfs in het Nederlands is het soms al zoeken naar de juiste formulering. Zulke gesprekken zouden dan ook makkelijker zijn met een professionele tolk. LK2 verwijst ook expliciet naar gesprekken met het CLB en gesprekken over leerstoornissen of ontwikkelingsproblemen. In die situaties wordt de nood aan een professionele tolk nog meer voelbaar. Het is namelijk belangrijk dat de boodschap accuraat, neutraal en helder wordt geformuleerd.

ZC3 en LK7 gebruiken ook tolken voor gesprekken met leerlingen over hun welbevinden, thuissituatie of conflicten. Op die manier kunnen ze ook hun verhaal doen en hun gevoelens uiten.

Tijdens het bezoek aan een school in Beveren voor het vak sociaal tolken, werd gezegd dat tolken vaak worden ingeschakeld voor complexe gesprekken. Secretariaatsmedewerkers gebruiken bijvoorbeeld minder vaak een tolk omdat ze vaak eenvoudige boodschappen te melden hebben (Moors, 2024).

4.1.3.5 Fysieke tolk, videotolk, telefoontolk of ICB?

In de interviews werd ook gevraagd of de deelnemers een voorkeur hebben voor een tolk ter plaatse aanwezig, een videotolk, een telefoontolk of een intercultureel bemiddelaar.

Fysieke tolken ter plaatse hebben de sterkste voorkeur. Ze maken het makkelijker voor de ouders om te spreken, zorgen voor meer rust en een minder beladen gesprek en bevorderen het oogcontact (LK1, LK2, DIR2). LK1 geeft ook aan dat de meerderheid van de gesprekken bij hen doorgaat met een fysieke tolk. Een tolk ter plaatse is natuurlijk wel duurder en daarom wordt het ook vaak vermeden (LK7 en DIR2). ZC1 en ZC2 voelen zich comfortabeler bij fysieke tolken omdat ook non-verbale signalen beter worden opgepikt.

Videotolken worden vaak gebruikt omdat de kostprijs lager ligt (LK7, DIR2, DIR3). Er wordt gezegd dat dit ook goed werkt, maar toch voelt het minder persoonlijk aan (DIR1, DIR2). De tolk zou ook de non-verbale signalen van de ouders missen (ZC1). Bovendien is het een uitdaging om oogcontact met de ouder te behouden. Er wordt dan namelijk eerder naar het scherm met de tolk gekeken (DIR2).

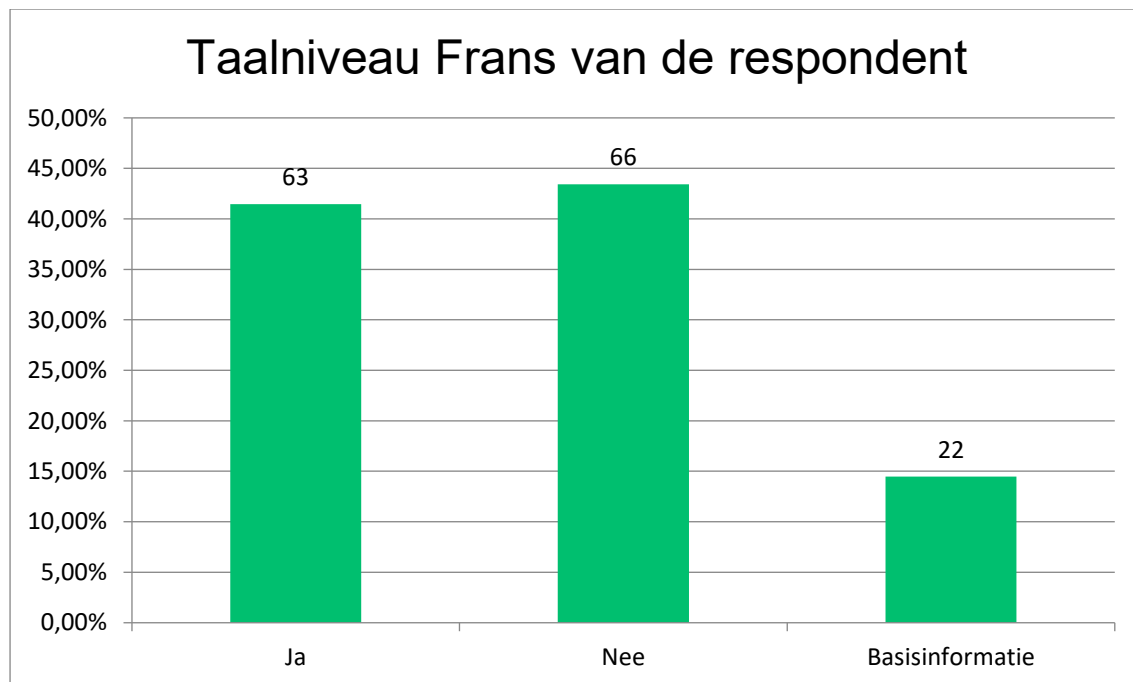
Telefoontolken lijken minder vaak gebruikt te worden. Ze worden vooral ingeschakeld wanneer een tolk snel nodig is (LK1, DIR1, DIR3, ZC3). LK1 en DIR1 ervaren dit wel als minder vlot en minder persoonlijk dan een fysieke tolk. DIR3 vindt ook dat het effect van een telefoontolk lager is dan dat van een tolk die ter plaatse aanwezig is. Bovendien is er bij een telefoontolk geen non-verbale input. In tegenstelling tot deze bevindingen, wordt in de school in Beveren het vaakst een telefoontolk ingeschakeld, namelijk in 75% van alle gevallen. 23% van de tolken is ter plaatse aanwezig en in slechts 2% wordt een videotolk aangevraagd (Moors, 2024).

Tot slot kan ook een intercultureel bemiddelaar worden ingeschakeld. Zoals we in de literatuurstudie (2.3.8) zagen, heeft een ICB een ander takenpakket dan een tolk. Vooral de omgang met culturele verschillen wordt genoemd als een voordeel. Een intercultureel bemiddelaar kan beter inspelen op culturele verschillen en de boodschap kracht bijzetten vanuit een andere invalshoek (LK5, ZC1, ZC3). Ze kunnen de school en de ouders ook helpen het gedrag of reacties te begrijpen en het verschil tussen onderwijssystemen uitleggen (ZC1, ZC3). ZC1 geeft aan dat een intercultureel bemiddelaar eerder een partner is tussen de school en de ouders. Dezelfde ICB kan bij andere gesprekken namelijk ook betrokken worden en is zo beter mee met de situatie van de ouders. ZC2 verkiest dan weer een tolk boven een ICB. De zorgcoördinator heeft het gevoel dat een ICB niet altijd de juiste woordenschat heeft voor genuanceerde gesprekken, terwijl een tolk daarvoor beter zou zijn opgeleid. ZC1 geeft ook aan dat een ICB soms langer met de ouders praat en dan heel kort terugkoppelt. Dat kan leiden tot frustraties omdat de gesprekspartner het gevoel heeft dat niet alles wordt verteld.

4.1.4 Taalniveau leerkracht

Zoals we eerder zagen, wordt er soms een *lingua franca* gebruikt om met anderstalige ouders te communiceren. In Vlaanderen is dat vaak Frans of Engels. Alle respondenten kregen daarom ook de vraag of hun niveau Frans en Engels goed genoeg is om te communiceren in die taal. Het is belangrijk om te vermelden dat deze beoordeling subjectief is: het gaat om een zelfreflectie.

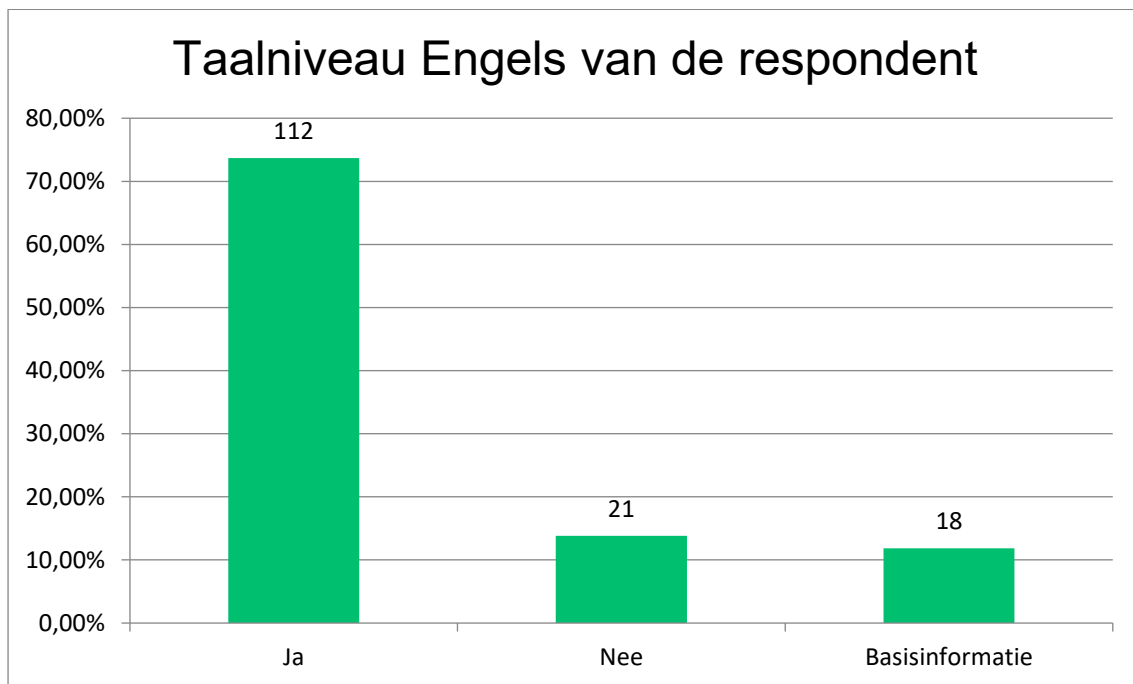
4.1.4.1 Niveau Frans



Figuur 22 Taalniveau Frans respondenten

63 van de 152 respondenten (42%) zeggen dat hun niveau Frans voldoende is om een gesprek te hebben. 66 respondenten (44% van de deelnemers) zijn van mening dat dit niet zo is. 22 anderen (14% van de deelnemers) geven aan dat ze basisinformatie wel kunnen overbrengen in het Frans. De respondenten voelen zich dus niet altijd zo zeker over hun taalniveau in het Frans. Dit zou ook kunnen verklaren waarom deze taal minder wordt gebruikt als *lingua franca* (51% van de 51 deelnemers zonder tolk). Bepaalde vaktermen zijn moeilijker om in het Frans over te brengen of het gesprek moet goed voorbereid worden zodat ze in het Frans kunnen spreken. Daarnaast geven de respondenten aan dat het niveau Frans van de ouders niet altijd goed genoeg is om te communiceren in die taal. LB1 geeft wel aan dat een lage taalvaardigheid van zowel de leerkracht als de ouders in een *lingua franca* juist kan helpen bij het begrijpen van een boodschap. De ene zou anders misschien te moeilijke woorden gebruiken voor de andere.

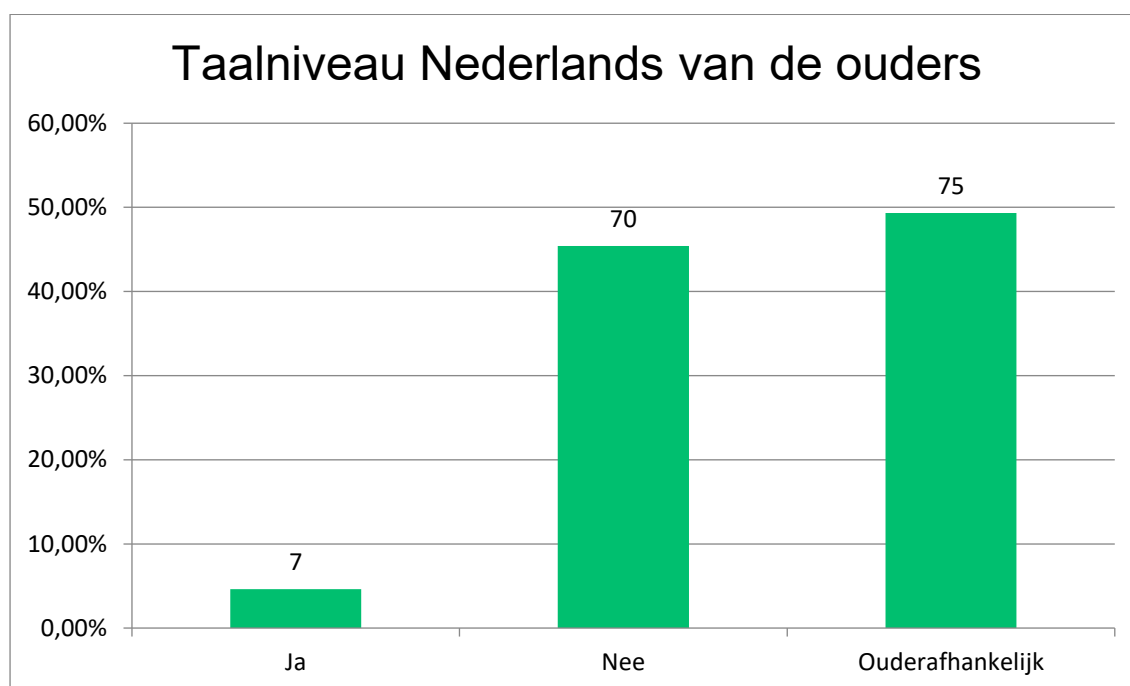
4.1.4.2 Niveau Engels



Figuur 23 Taalniveau Engels respondenten

Het niveau Engels wordt beter ingeschat. De meerderheid van de respondenten (112 van de 152 respondenten – 74%) geeft aan dat ze voldoende Engels spreken om te communiceren in die taal. Deze zelfinschatting weerspiegelt zich ook in de cijfers dat Engels vaker wordt gebruikt als *lingua franca* (80% van de deelnemers). 21 van de respondenten (14% van de deelnemers) geven aan dat hun taalniveau Engels niet voldoende is en 18 deelnemers (12% van de respondenten) zeggen dat hun niveau voldoende is om de basisinformatie over te brengen. Ook hier geven de respondenten aan dat het moeilijk is om nuances aan te brengen. Gemakkelijke gesprekken zouden nog lukken, maar voor complexe boodschappen niet. Opnieuw spreken de ouders niet altijd genoeg Engels om te communiceren in die taal. ZC3 en LK5 bevestigen dit ook. Sommige ouders denken dat hun niveau Engels goed is, maar dan is het toch niet voldoende om een gesprek te voeren met specifieke terminologie.

4.1.5 Taalniveau Nederlands ouders

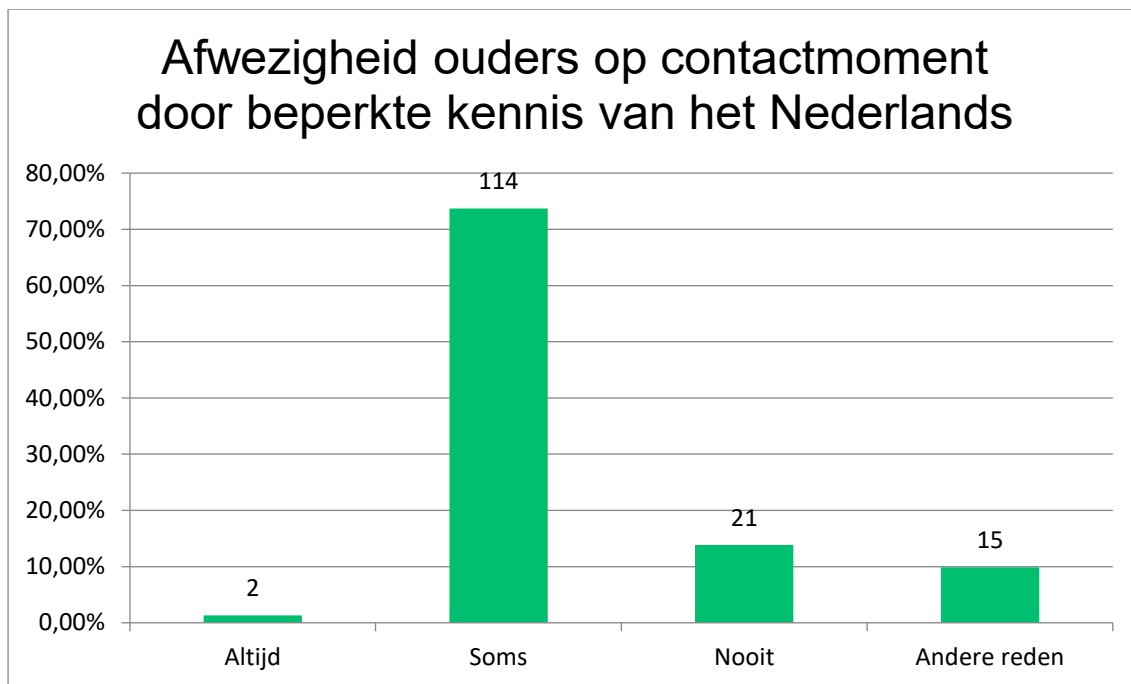


Figuur 24 Taalniveau Nederlands anderstalige ouders

De respondenten kregen ook de vraag of het niveau Nederlands van de ouders voldoende is om te communiceren. Ook hier gaat het opnieuw om een subjectieve evaluatie.

Slechts 7 personen van de 152 (5% van de respondenten) zeggen dat de ouders voldoende Nederlands spreken om in die taal een gesprek te voeren. 70 respondenten (46% van de deelnemers) zeggen dat de ouders onvoldoende Nederlands beheersen en 75 respondenten (49% van de deelnemers) geven aan dat het afhankelijk is van de ouders. Sommige ouders zijn al voor een langere tijd Nederlands aan het leren en dan lukt het wel. Anderen zijn bijvoorbeeld nog niet lang in België en kunnen bijna nog geen Nederlands. Er wordt ook aangegeven dat ouders soms denken dat ze het Nederlands voldoende beheersen, maar dat het toch niet goed genoeg is om een gesprek te begrijpen. ZC2 en LK5 geven ook aan dat ouders soms denken dat hun Nederlands goed is. Als er dan een tolk aanwezig is, zijn de ouders soms beledigd. Andere ouders zien een contactmoment dan juist weer als een oefenmoment. ZC2 ervaart dit als een grote uitdaging omdat het ook de communicatie bemoeilijkt. De zorgcoördinator wil namelijk niet dat een gesprek op school als een oefenmoment wordt gezien. Er wordt namelijk te belangrijke informatie besproken en de gevolgen zouden te groot kunnen zijn als de boodschap niet goed wordt begrepen.

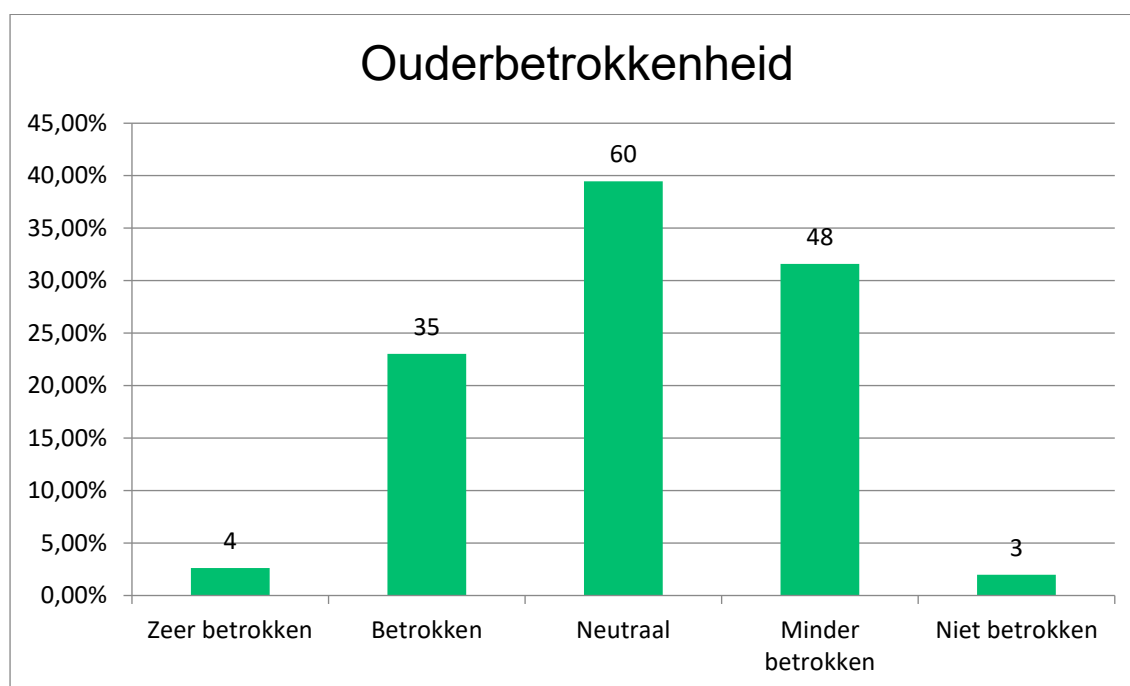
Zoals we eerder zagen in de literatuurstudie (2.4.1), heeft de Vlaamse regering het taalniveau voor inburgeraars opgetrokken naar B1. Het valt wel nog af te wachten of het haalbaar is om dit niveau te behalen en of de maatregel van de regering een invloed zal hebben.



Figuur 25 Afwezigheid anderstalige ouders op contactmomenten met school door beperkte kennis Nederlands

Het niveau Nederlands van de ouders kan dus duidelijk een uitdaging zijn in de communicatie. Uit de literatuurstudie (2.1.3) bleek dat ouders minder frequent deelnemen aan contactmomenten door de taalbarrière (NCES, 2024). Daarom werd er ook nagegaan of de ouders afwezig zijn *omdat* ze het Nederlands niet begrijpen. Dit kan gaan om oudercontacten, maar ook infomomenten, opendeurdagen enz. Slechts 2 respondenten (1% van de 152 deelnemers) zeggen dat ouders altijd afwezig zijn op contactmomenten omdat ze het Nederlands niet begrijpen. 114 respondenten (75% van de respondenten) geven aan dat het soms het geval is. Ze vermelden dat ouders zich soms beschaamd voelen omdat ze de informatie niet begrijpen en ze daardoor de communicatie op school niet kunnen volgen. Daarom vermijden ze eerder de contactmomenten. 21 van hen (14%) zeggen dat dit nooit zo is en 15 personen (10% van de respondenten) zeggen dat er andere redenen zijn waarom ze niet komen. Hun werkuren, het gebrek aan kinderopvang en problemen om zich te verplaatsen zouden ook meespelen. Daarnaast merken sommige leerkrachten op dat ouders pas aanwezig zijn als ze persoonlijk worden aangesproken. Er wordt heel aanklappend gewerkt met anderstalige ouders om hen toch op de contactmomenten te krijgen (LK1, LB1). Dat wordt ook bevestigd in de literatuurstudie (2.1.3): scholen moeten actief investeren in contact met ouders (Baxter & Kilderry, 2024; Quezada, 2024).

4.1.6 Ouderbetrokkenheid



Figuur 26 Ouderbetrokkenheid anderstalige ouders

Daarnaast moesten de respondenten de ouderbetrokkenheid van de anderstalige ouders beoordelen. 4 respondenten (3% van de deelnemers) zeggen dat de ouders zeer betrokken zijn. 35 van hen (23% van de 152 deelnemers) vinden de ouders betrokken en 60 respondenten (39%) zijn neutraal tegenover deze vraag. 48 deelnemers (32%) vinden de ouders minder betrokken en 3 respondenten (2% van de deelnemers) beoordelen de ouders als niet betrokken. In de interviews wordt ook vermeld dat hulp bij huiswerk moeilijk is voor anderstalige ouders (LK1, LK4, DIR1, DIR2, ZC3). De school rekent vaak niet op de ouders om te helpen. Er worden dan bijvoorbeeld een huiswerkklas of focusuren georganiseerd op school om de kinderen te begeleiden (LK4, DIR1). Uit de literatuurstudie bleek dat de taalbarrière wordt gezien als de voornaamste belemmering voor ouderbetrokkenheid (Baxter & Kilderry, 2024; Benoit et al., 2009; Lawal, 2021).

LK2 benadrukt ook dat de ouders beschouwd worden als een actieve partner in het leerproces van het kind. De anderstalige ouders worden laagdrempelig benaderd en worden regelmatig betrokken bij het schoolleven. Scholen organiseren bijvoorbeeld koffiemomenten om de drempel te verlagen (LK5). Ook informele momenten zoals een babbel aan de schoolpoort zijn belangrijk (DIR2). Zo toont de school zich open en beschikbaar naar de ouders toe. Toch nemen anderstalige ouders niet snel initiatief voor contact buiten de geplande momenten (LK5). De oorzaak zou de taalbarrière en onzekerheid zijn. LK4 en LK6 hebben het ook over de cultuur die een rol speelt. Sommige ouders zouden niets zeggen uit respect (LK4). Anderen hebben het idee dat ze geen vragen horen te stellen (LK6). Leerkrachten worden namelijk vaak op een voetstuk geplaatst (DIR3).

LK4 zegt dat er wederzijds engagement moet zijn en dat ook de school initiatief moet nemen om de ouders een kans te geven meer betrokken te zijn. De leerkracht stelt voor om brieven en mails te sturen

in de moedertaal van de ouders. Op die manier stellen ze zich open op en moedigen ze de ouders aan om meer betrokken te zijn.

4.1.7 Verbetering van de communicatie met anderstalige ouders

Tot slot kregen de respondenten de vraag op welke manier de communicatie met anderstalige ouders kan worden verbeterd. Daaruit kwamen enkele interessante suggesties. Bovendien toont dit opnieuw aan dat velen de communicatie met anderstalige ouders als een uitdaging zien, ondanks hun inspanningen.

Vertaalapps worden frequent gebruikt vooral bij informele of onverwachte gesprekken. De beperkingen van deze technologie worden wel aangegeven, zoals de onnauwkeurigheid of de beperkte nuance. Toch worden deze apps gezien als een bruikbaar hulpmiddel. Er wordt dan ook gesuggereerd dat leerkrachten en ouders beter kunnen worden begeleid in het gebruik van deze digitale tools.

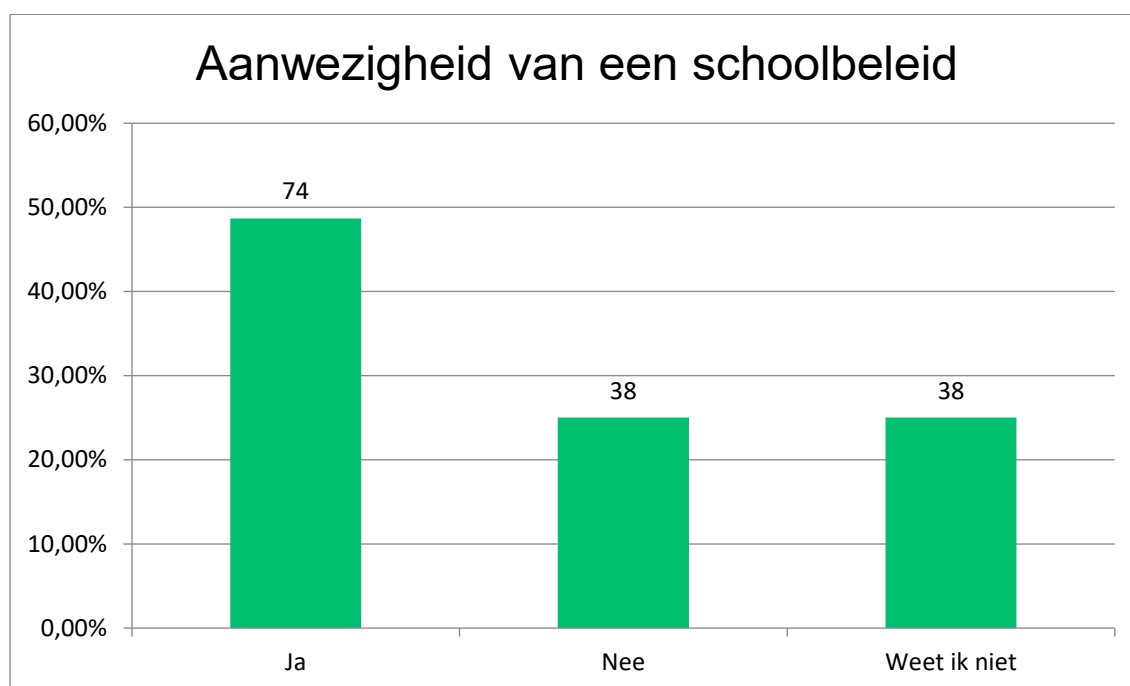
Daarnaast is er ook een brede consensus over de waarde van tolken. Toch geven verschillende respondenten aan dat tolken vaak moeilijk beschikbaar zijn, zeker op korte termijn of voor minder courante talen of *languages of lesser diffusion*. Respondenten willen daarom snellere en betere toegang tot tolken en een meer laagdrempelige manier om tolken in te schakelen. De kostprijs van de tolken wordt ook regelmatig als een belemmering genoemd. Er wordt daarom voorgesteld om tolkdiensten betaalbaar te maken voor scholen of om de scholen financiële ondersteuning te bieden. Tot slot is er ook een noodzaak om het gebruik van tolken meer structureel te verankeren in het schoolbeleid. Er zouden betere en duidelijkere regels moeten zijn rond het inzetten van tolken. Op die manier kan het inschakelen van een tolk een vanzelfsprekendheid worden. Soms is het gebruik van tolken ook nog te onbekend bij leerkrachten.

Dat laatste sluit aan bij de nood aan een duidelijk schoolbeleid rond de communicatie met anderstalige ouders. Tussen verschillende scholen bestaan er vaak grote verschillen in de aanpak. Er zou moeten worden gepolst naar de ervaringen van de leerkrachten en de ouders: wat zijn de noden en hoe kan er extra ondersteuning worden aangeboden? Op die manier kunnen er concrete richtlijnen worden opgesteld om te communiceren met anderstalige ouders. Het kan de leerkrachten en ander schoolpersoneel een houvast bieden rond de communicatie.

Verschiedende respondenten halen ook aan dat goede communicatie een kwestie is van wederzijds engagement. Door een korte begroeting, interesse te tonen of een compliment te geven, kan de school het vertrouwen van de ouders winnen. Tegelijk wijzen de respondenten erop dat de ouders ook een inspanning moeten doen door bijvoorbeeld Nederlandse lessen te volgen. Daarnaast zouden ouders ook beter moeten worden geïnformeerd over het onderwijssysteem.

Tot slot kwamen de uitdagingen bij de schriftelijke communicatie ook enkele keren naar voren. Brieven en andere schriftelijke communicatie zouden eerder visueel moeten zijn. Pictogrammen, foto's of symbolen kunnen worden gebruikt. Eenvoudige taal wordt ook genoemd om misverstanden te vermijden. Sommigen maken ook vertaalde versies van brieven of andere schriftelijke communicatie.

4.1.8 Schoolbeleid



Figuur 27 Aanwezigheid schoolbeleid

Zoals eerder aangehaald, is er een nood aan een goed communicatiebeleid of duidelijke richtlijnen rond de communicatie met anderstalige ouders. De respondenten kregen ook de vraag of hun school een beleid heeft hierover. 74 van de 152 respondenten (48% van de deelnemers) zeggen dat dit zo is. 39 respondenten (26% van de deelnemers) zeggen van niet en nog eens 39 respondenten (26% van de deelnemers) weten het niet. Het is wel belangrijk om te vermelden dat sommige respondenten op dezelfde school werken. Het is dus niet zo dat de helft van de bevroegde scholen wel een beleid hierover heeft.

Aangezien dit als een belangrijk verbeterpunt werd genoemd, werd er in de interviews dieper op ingegaan. LK1 geeft aan dat er bij hen geen formeel communicatiebeleid bestaat voor anderstalige ouders. Toch is er binnen het team een duidelijke en gedeelde aanpak. De leerkracht omschrijft het als praktische en ongeschreven afspraken. Zo wordt er bij gevoelige of complexe gesprekken altijd gekeken of de ouders de leerkracht zouden begrijpen. Bij twijfel wordt er altijd een tolk gezocht. Dan willen ze namelijk niet vertrouwen op vertaalapps. DIR1, DIR3 en ZC3 geven ook aan dat hun scholen geen strikte regels of een expliciet beleid hebben. LK1 zegt ook dat er betere richtlijnen zouden moeten zijn over het inzetten van tolken. Zowel voor de leerkrachten als voor de ouders zou dit handig zijn. Er is dus behoefte aan duidelijke regels en omkadering rond de samenwerking met tolken.

LK2 en DIR2 geven aan dat er wel een beleid is dat gericht is op directe communicatie en ouderbetrokkenheid bij anderstalige ouders. LK2 en LK8 zeggen wel dat het beleid flexibel wordt ingevuld. In theorie zou alle communicatie in het Nederlands moeten verlopen. Als ze zien dat de ouders gemakkelijker Frans of Engels begrijpen, passen ze zich aan. LK3 vermeldt dat er twee jaar geleden voor de Oekraïners regels zijn uitgewerkt voor de leerkrachten. Dit ging vooral over hoe de school kon

communiceren met de Oekraïense kinderen. Hoe er moest worden gecommuniceerd met de ouders, bleef wat uitproberen.

LK4 spreekt over een taalcafé voor leerkrachten. Leerkrachten proberen daar elkaar te inspireren en tonen hoe ze omgaan met de taalbarrière. Dat kan gaan over de taalbarrière in de les en hoe ze het Nederlands leren aan anderstalige kinderen, maar ook hoe ze communiceren met anderstalige ouders.

4.1.9 Schriftelijke communicatie

Om te eindigen willen we nog kort kijken naar de taalbarrière in de schriftelijke communicatie. In dit onderzoek werd de nadruk gelegd op de mondelinge communicatie, maar ook bij brieven of mails treedt de taalbarrière op.

De schriftelijke communicatie verloopt vaak in het Nederlands. Zoals eerder vermeld, worden vaak pictogrammen gebruikt om ervoor te zorgen dat de boodschap visueel kan worden begrepen (ZC3, DIR3). Daarnaast worden rapporten ook visueel opgesteld met kleuren (groen, oranje en rood) (LK4). Veel scholen en ouders maken ook gebruik van vertaalapps zoals *Google Translate* of *DeepL* (LK3, LK4, LK6, DIR1, DIR2, DIR3, ZC1, LB1). LK8 en DIR3 gebruiken *ClassDojo* om bijvoorbeeld mails te sturen naar de ouders. Het handige aan deze tool is dat de school het bericht in het Nederlands kan sturen en de ouders kunnen hun taal kiezen. De berichten worden dan automatisch vertaald. Dit wordt als een positieve aanpak ervaren.

ZC1 vermeldt ook dat in theorie de communicatie in het Nederlands moet verlopen. Officiële documenten worden dan ook alleen in het Nederlands gestuurd. Als er echter een mail komt van ouders in het Frans bijvoorbeeld, antwoordt ZC1 ook in het Frans.

4.2 Financiering van tolken in het onderwijs

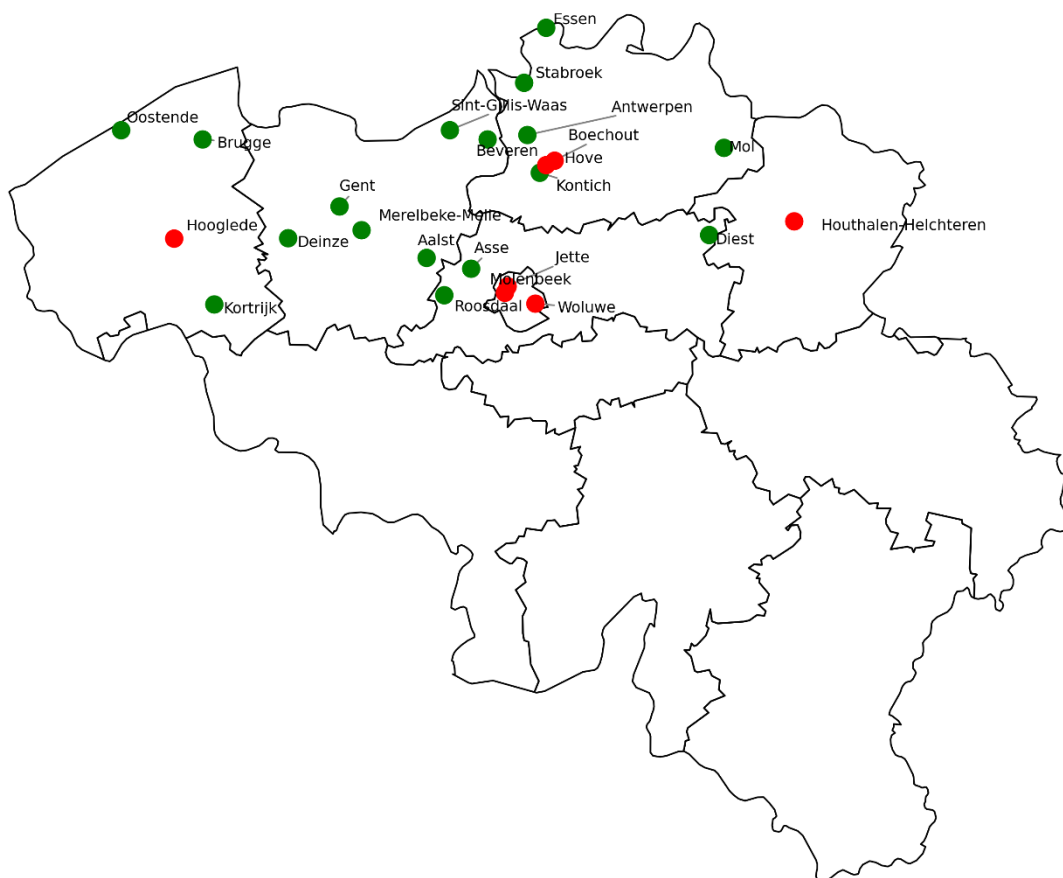
Meerdere respondenten hebben de kostprijs van tolken aangehaald als een nadeel. Ook DIR1, DIR2, DIR3, ZC1, ZC2 en LB1 benadrukken dat tolken heel duur zijn. Door de hoge kosten proberen scholen het inzetten van tolken te beperken (DIR3 en LB1). ZC2 geeft zelfs aan dat op hun school tolken aan de kant zijn geschoven omdat het gewoon niet haalbaar en realistisch is door de hoge kosten. Uit de analyse van de ervaringen van de leerkrachten blijkt wel dat er een nood is aan tolken, zeker voor moeilijke gesprekken. DIR3 gaf ook aan dat tolken financieel toegankelijker moeten worden. Sommige steden en gemeenten bieden financiële ondersteuning aan de scholen om de kost te beperken. Hierover is echter geen eenduidige richtlijn. Daarom werd in dit onderzoek ook wat dieper ingegaan op dat aspect.

4.2.1 Steun van de Vlaamse Gemeenschapscommissie (VGC)

Scholen in Brussel wilden meer tolken inzetten, maar de kostprijs was een drempel. De VGC biedt daarom financiële ondersteuning aan alle Nederlandstalige scholen in Brussel. Scholen betalen remgeld van €5 per tolkbeurt. De rest van de kosten wordt door de VGC gedragen. De totale kosten voor tolken bedragen jaarlijks ongeveer €50 000. Scholen dragen dus 10% van deze kosten. Dat betekent dat de VGC zelf €45 000 betaalt. Het aantal aanvragen is in enkele jaren tijd verdubbeld. De VGC benadrukt het belang van tolken voor moeilijke gesprekken waarvoor nuance cruciaal is (persoonlijke communicatie, 2025).

4.2.2 Steun van steden en gemeenten

Zoals we in de literatuurstudie (2.4.2) zagen, biedt de Vlaamse overheid geen financiering meer aan voor sociaal tolken. Daarom hebben verschillende lokale besturen initiatieven genomen om de toegankelijkheid van tolkdiensten in het onderwijs te verbeteren. Hieronder volgen enkele voorbeelden van steden en gemeenten die informatie bezorgden op de vraag of ze een vorm van financiële ondersteuning bieden (zie methodologie – 3.2.4). Op de kaart (figuur 28) zijn de bevraagde steden te zien. In het groen zijn de steden aangeduid die geantwoord hebben dat ze financiële ondersteuning bieden. In het rood zijn de steden die hebben geantwoord dat ze geen financiële ondersteuning bieden. Vervolgens volgt een alfabetische lijst met een meer gedetailleerde uitleg over wat soort financiële steun. Dit is geen exhaustieve lijst van alle steden en gemeenten die al dan niet financiële ondersteuning bieden. Het is niet altijd duidelijk of de tussenkomst voor alle onderwijsnetten is of niet. In de meeste antwoorden ging het namelijk algemeen over “de scholen”.



Figuur 28 Kaart bevroegde steden en gemeenten rond financiering sociaal tolken in het onderwijs

Aalst (Oost-Vlaanderen)

De stad Aalst heeft sinds 2021 een subsidiereglement om scholen financieel te ondersteunen bij de inzet van tolken. Scholen van alle onderwijsnetten kunnen twee keer per jaar hun facturen indienen bij de stad. Die worden deels of volledig terugbetaald, afhankelijk van het totale aantal vragen. De stad voorziet jaarlijks een budget van €9000. Dat bedrag is nog geen enkele keer volledig opgebruikt. De facturen zijn tot nu toe dan ook altijd volledig terugbetaald. De scholen maken hiervan wel steeds meer gebruik en de vraag is dus in stijgende lijn (persoonlijke communicatie, 2025).

Asse (Vlaams-Brabant)

Asse komt volledig tussen in de kosten voor tolken. Ze betalen het volledige tolkbedrag voor de scholen. De stad vraagt wel om het aantal tolkaanvragen te beperken en alleen tolken in te zetten in moeilijke situaties. Daarnaast wordt ook gevraagd om de duur van een gesprek te beperken tot één uur per kind. De financiering is wel politiek gevoelig en de openheid voor financiering hangt sterk af van de coalitie die aan de macht is in het gemeentebestuur. Voor de N-VA-meerderheid lag dit bijvoorbeeld moeilijker. Het huidige bestuur lijkt meer gericht op samenhang. Er wordt dus verwacht dat de vraag naar tolken zal toenemen. In 2024 waren er 74 aanvragen (persoonlijke communicatie, 2025).

Antwerpen (Antwerpen)

In de stad Antwerpen waren alle tolkaanvragen voor het onderwijs gratis. Vanaf 2020 werden telefoontolken betalend voor scholen. Er was echter een grote vraag naar tolken in scholen. Daardoor was het niet langer haalbaar om de tolkdiensten volledig gratis aan te bieden. Sinds 2023 is er daarom vanuit de stad een jaarlijks budget vastgelegd om aanvragen te doen. Het budget wordt verdeeld tussen het CLB en de scholen. Daarbij is er ook een budget vastgelegd voor Stedelijk CLB, Vrij CLB, Provinciaal CLB en GO! CLB. Ook voor stedelijke scholen, vrije scholen, provinciale scholen en GO! scholen zijn er budgetten vastgelegd. Als het budget op is, betalen de scholen en de CLB's de tolken zelf (persoonlijke communicatie, 2025).

Beveren (Antwerpen)

ZC2 zegt dat Beveren alle tolken voor het onderwijs betalen. Er zijn geen limieten op het gebruik ervan. De zorgcoördinator is wel bezorgd over de afhankelijkheid van de politieke keuzes. Tijdens het bezoek aan de school in Beveren werden er ook enkele cijfers gegeven van het aantal tolkaanvragen. In 2020 waren dat er 32. Sindsdien gaat het aantal tolkaanvragen alleen maar in stijgende lijn. In 2021 waren er 72 aanvragen, in 2022 werden er 125 tolken aangevraagd en 183 in 2023. Voor 2024 stond de teller op 286 aanvragen. Daar waren echter de aanvragen van de oudercontacten van de kerstperiode 2024 nog niet bijgerekend (Moors, 2024; persoonlijke communicatie, 2025)

Brugge (West-Vlaanderen)

De stad Brugge voorziet jaarlijks een budget van €6000 voor de terugbetaling van tolken. Ze betalen 20% van de volledige tolkkost terug, zolang er budget is. Vaak raakt het budget op tegen het derde kwartaal van het jaar en moeten de scholen zelf de volledige kost betalen. De terugbetaling geldt alleen voor videotolken, telefoontolken en taalhulpen. Het geldt dus niet voor tolken ter plaatse vanwege de hoge kosten. Er wordt geen onderscheid gemaakt tussen de onderwijsnetten en onderwijsniveaus. Slechts 11 van de ongeveer 120 scholen in Brugge maken gebruik van dit aanbod. Dat komt door de hoge kosten (ze moeten namelijk 80% zelf bijdragen) en door de administratieve procedure (persoonlijke communicatie, 2025).

Deinze (Oost-Vlaanderen)

De stad Deinze betaalt de volledige kost van tolken terug, zolang er budget is. De stad wil op die manier ouders zoveel mogelijk betrekken bij het schoolleven en de financiële drempel voor de scholen verminderen. Hiervoor is een budget voorzien van €3000. Dat is echter nipt te weinig om alle tolkaanvragen te dekken. Er wordt geen verschil gemaakt tussen gemeenschapsonderwijs en vrij onderwijs. De meeste tolken worden ingeschakeld voor moeilijkere gesprekken. Veel scholen maken geen gebruik van de subsidie: ze hebben een beperkt aantal anderstaligen of de nodige tolk is niet beschikbaar (Lefevre, 2019; persoonlijke communicatie, 2025).

Diest (Vlaams-Brabant)

LB1 zegt dat vroeger de scholen in Diest een budget kreeg van de stad voor tolken. Hieraan is een einde gekomen en de stad kocht vertaalmachines aan, maar de school vond dat deze niet goed werkten. Nu probeert de school subsidies te vragen via projecten rond diversiteit. Op die manier proberen ze wel geld te krijgen voor tolken.

Essen (Antwerpen)

Essen heeft een overeenkomst met de scholen om tolken in te schakelen. Deze overeenkomst is er gekomen na de vraag van leerkrachten rond het gebruik van tolken op school. De scholen moeten zelf eerst het inschrijvingsformulier in orde brengen bij het *Agentschap Integratie en Inburgering*. Daar kunnen ze aanduiden dat het account van de school mag worden gekoppeld aan dat van de sociale dienst van Essen. Op dit moment heeft slechts één school dat gedaan. Er wordt maar enkele keren per jaar een tolk aangevraagd. Daarom is er ook geen maximumbudget vastgelegd. Het is namelijk moeilijk om in te schatten hoeveel tolken per schooljaar nodig zijn. Bovendien wordt er niet zoveel gebruik van gemaakt (persoonlijke communicatie, 2025).

Gent (Oost-Vlaanderen)

Ook Gent voorziet een tussenkomst voor tolken op school. Jaarlijks wordt er €500 000 voorzien om sociaal tolken te betalen bij stadsdiensten, scholen en middenveldorganisaties. De voorziene budgetten worden jaar na jaar overschreden. Er is namelijk een grote vraag naar tolken binnen het onderwijs in Gent (De Bruycker, 2019; persoonlijke communicatie, 2025).

Kontich (Antwerpen)

Kontich heeft een subsidiereglement voor tolkdiensten in het onderwijs. Het gebruik hiervan wisselt. Sommige jaren wordt het niet gebruikt en andere jaren dienen enkele scholen een aanvraag in. Jaarlijks is er een budget van €2000 voorzien. De subsidie dekt de volledige kost. Er is wel een maximumbedrag van €500 per schooljaar per school (persoonlijke communicatie, 2025).

Kortrijk (West-Vlaanderen)

Kortrijk biedt subsidies aan voor tolkprestaties aan onderwijs- en welzijnsorganisaties. Het budget van €10 000 is meestal opgebruikt tegen september. De vraag is groter dan het aanbod. De subsidie geldt enkel voor taalhulp, telefoontolken en videotolken, maar niet voor tolken ter plaatse. Daarnaast wordt er ook geen subsidie voorzien voor tolkopdrachten vanuit het Frans, Duits of Engels (persoonlijke communicatie, 2025).

Merelbeke-Melle (Oost-Vlaanderen)

Het lokaal bestuur voorziet een subsidie voor scholen die 70% van kosten dekken. Op die manier willen ze de drempel tussen school en anderstalige ouders verkleinen. Er is een maximumbudget van €400 per school voor scholen met 0 tot 15 anderstalige leerlingen en €600 voor scholen met meer dan 15

anderstalige leerlingen. Aanvragen kunnen twee keer per schooljaar worden ingediend (persoonlijke communicatie, 2025).

Mol (Antwerpen)

De gemeente Mol subsidieert het vrij CLB en CLB GO! voor het gebruik van tolken. Dat willen ze doen om iedereen gelijke onderwijskansen te bieden. Er wordt veel gebruik gemaakt van de subsidie: er is elk schooljaar meer vraag dan budget. Daarom heeft Mol een tolkdienst met vrijwilligers opgestart in samenwerking met het Agentschap Integratie en Inburgering. Dit lijkt goed te werken. Er werd namelijk in een half jaar tijd al 30 keer een vrijwillige tolk aangevraagd (persoonlijke communicatie, 2025).

Oostende (West-Vlaanderen)

De stad Oostende zet volgens ZC3 sterk in op de financiering van tolken. Het is wel jaarlijks afhankelijk van de begroting of deze ondersteuning wordt voortgezet of niet. Zonder de steun van de stad zou de school de kosten zelf niet kunnen dragen, waardoor de school geen gebruik meer zou kunnen maken van tolkdiensten. De zorgcoördinator zegt dat dit een aanzienlijke negatieve impact zou hebben op de werking van de school en de relatie met de ouders (persoonlijke communicatie, 2025).

Roosdaal (Vlaams-Brabant)

Naar aanleiding van de oorlog in Oekraïne, is er een overeenkomst afgesloten met het Agentschap Integratie en Inburgering. In de praktijk is hiervan nog geen gebruik gemaakt. De meest voorkomende talen (Frans en Engels) vallen namelijk niet onder deze overeenkomst (persoonlijke communicatie, 2025).

Sint-Gillis-Waas (Oost-Vlaanderen)

Het OCMW werkt samen met het AGII. Scholen kunnen via het OCMW een beroep doen op deze dienst op voorwaarde dat een brugfiguur aanwezig is (persoonlijke communicatie, 2025).

Stabroek (Antwerpen)

Sinds 2021 is er in Stabroek een subsidiereglement. Het lokaal bestuur subsidieert tolken voor mondelinge communicatie en vertalers voor de vertaling van officiële schooldocumenten. De tolk- en vertaalopdrachten worden terugbetaald aan de school en mogen niet worden doorgerekend aan de ouders. Er is hiervoor een budget voorzien van €3000. Belangrijk om te vermelden is dat dit reglement in juni 2025 zal eindigen. Het valt dus nog te zien of dit nadien zal worden verdergezet of niet (persoonlijke communicatie, 2025).

Andere steden en gemeenten

Andere steden en gemeenten hebben ook gereageerd op de vraag, maar melden dat ze geen financiële ondersteuning bieden. Zo erkent Boechout (Antwerpen) het probleem, maar als klein bestuur hebben ze geen instrumenten voor de tussenkomst. Ook Houthalen-Helchteren (Limburg), Jette (Brussel), Molenbeek (Brussel) en Sint-Pieters-Woluwe (Brussel) bieden geen subsidies of tussenkomst. Hove voorziet ook geen financiering voor tolken in het onderwijs, maar overweegt dit om te bekijken na de

vraag van een schooldirectie (persoonlijke communicatie, 2025). DIR2 vermeldt ook dat hun gemeente Hoogdele geen financiële ondersteuning biedt. De directeur is wel van plan om hiernaar te informeren of dit mogelijk zou zijn.

Het feit dat lokale besturen scholen proberen te helpen toont nog maar eens de nood aan tolken aan. Bovendien toont het ook dat scholen tolken vaak niet kunnen betalen en dat er dus financiële ondersteuning nodig is van hogerop. De politieke afhankelijkheid zorgt ook voor bezorgdheden bij de scholen. Bij nieuwe verkiezingen zal het altijd afwachten zijn of er budget zal worden vrijgemaakt of niet. Er dus ook onzekerheid voor de scholen. Daarnaast zien we ook dat er geen richtlijn is rond de budgetten. Sommige steden en gemeenten hebben de middelen om alle tolken altijd te betalen terwijl in andere gevallen slechts een deel van de kost wordt terugbetaald zolang er budget is. Deze vorm van willekeur is ook een probleem. Er is behoefte aan uniformiteit over alle steden en gemeente. Op die manier krijgt iedereen gelijke kansen om een tolk in te schakelen. Een ander terugkerend probleem is dat de voorziene budgetten vaak onvoldoende zijn om aan de stijgende vraag te voldoen. Kortom, er is nood aan een overkoepelend beleid dat financiële ondersteuning voor scholen garandeert om tolken te betalen, los van lokale verschillen.

4.2.3 Vlaamse regering versus nood aan tolken

Zoals we zagen in de literatuurstudie (2.4.1), moeten inburgeraars het niveau B1 behalen. De Vlaamse regering wil dus dat het niveau van de anderstalige ouders verbetert. Toch lijken deze eisen ambitieus of misschien zelfs onrealistisch, zeker voor werkende ouders. Om het niveau A2 te halen, een niveau lager, doen laaggeletterde mensen die het alfabet van het Nederlands kennen, er nu al meer dan vier jaar over. Bovendien is van A2 naar B1 een grote sprong (Olaerts, 2024). Het valt dus nog af te wachten over welke termijn het niveau zal worden behaald en of het eigenlijk wel haalbaar is. Ook Zwemmer (2024) denkt niet dat de verplichte taalcursus zal helpen. Ten eerste is het moeilijk te bepalen wie de cursus moet volgen. Daarnaast zijn het de scholen die verantwoordelijk zijn om te melden als de ouders geen bewijs kunnen voorleggen dat ze het Nederlands beheersen (Zwemmer, 2024).

Er is dus een duidelijk spanningsveld. Enerzijds benadrukken critici de noodzaak aan sociaal tolken. Ze zijn namelijk onmisbaar (Vlaams Parlement TV, 2019). Zonder tolken worden anderstaligen uitgesloten, kunnen ze hun rechten en plichten niet nakomen en kunnen ze niet volwaardig deelnemen aan de samenleving (De Bruycker, 2019; Knack, 2021b). Anderzijds legt de Vlaamse regering de nadruk op taalverwerving als integratiemiddel. In het regeerakkoord wordt benadrukt dat ouders het Nederlands nodig hebben om te communiceren met de school van hun kind: 'Er zijn ouders die (nog) geen (goed) Nederlands spreken. Maar ouders hebben Nederlands wel zelf nodig om te kunnen communiceren met de school en om het onderwijsproces van hun kinderen op te volgen' (Vlaamse regering, 2024, p.136). We kunnen ons echter afvragen of het standpunt van de Vlaamse regering niet te eng wordt geïnterpreteerd. Zoals de overheid zegt hebben ouders Nederlands nodig om te communiceren met de school. Waarom zou dat dan niet via een tolk kunnen verlopen? Communicatie met een tolk gebeurt namelijk ook in het Nederlands, alleen met een tussenstap. De informatie wordt nog steeds aangeboden in het Nederlands en teruggekoppeld via de tolk. De tolk functioneert simpelweg als een brug tussen twee gesprekspartners met een verschillende taalachtergrond. Het is

dus misschien te veel gevraagd om de communicatie uitsluitend rechtstreeks in het Nederlands te laten verlopen. Als de regering wil dat ouders communiceren via het Nederlands, zou er een tolk moeten worden gebruikt. Bovendien hebben anderstalige ouders ook recht op dezelfde informatie als Nederlandstalige ouders. De bevoegde minister (Zuhal Demir) geeft het belang van ouderbetrokkenheid aan in haar beleidsnota (Demir, 2024). Kunnen anderstalige ouders betrokken zijn als ze niet begrijpen wat de school zegt over hun kind? Het taalniveau verhogen kan helpen. Het neemt echter veel tijd in beslag om een taal te verwerven. Kunnen we ondertussen dan geen tolken aanbieden zodat ouders toegang hebben tot alle informatie en volledig kunnen deelnemen aan het schoolleven van hun kind?

4.2.4 Vergelijking met gebarentolken

Voor sociaal tolken is er helemaal geen financiering voorzien. Als we dat vergelijken met gebarentolken zien we iets helemaal anders. Gebarentolken vertalen gesproken taal naar (Vlaamse) Gebarentaal en omgekeerd. Dove, doofblinde of slechthorende personen kunnen tolkuren aanvragen bij de overheid. Dat kan gebeuren bij drie verschillende overheidsinstanties. Voor vrije tijd, gezondheidszorg of maatschappelijke dienstverlening worden uren aangevraagd bij het VAPH (Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap). Via de VDAB worden uren aangevraagd voor alles wat werkgerelateerd is zoals sollicitaties, vergaderingen, enz. Voor studies kunnen tolkuren worden aangevraagd bij het AGODI. Als iemand doof is en recht heeft op tolkuren, worden deze uren gefinancierd door de overheid. Die persoon moet namelijk voldoen aan bepaalde medische voorwaarden. Personen die geen recht hebben op tolkuren, moeten het wel zelf betalen (CAB, 2024; Vlaanderen, z.d.b). We zien dus een verschil met de financiering van sociaal tolken, waarbij de instelling het zelf moet betalen als er geen financiering is. Personen die voldoen aan bepaalde medische voorwaarden hebben echter wel recht op een gratis tolk.

5. Discussie

Dit onderzoek over de mondelinge communicatie tussen scholen en anderstalige ouders en de nood aan tolken heeft waardevolle resultaten opgeleverd. Tegelijkertijd moeten we ook kritisch reflecteren over het onderzoek. In dit hoofdstuk zullen we dan ook verschillende beperkingen van dit onderzoek bespreken. Daarnaast reiken we ook een aantal suggesties aan voor vervolgonderzoek.

Een eerste beperking is dat de enquête en interviews alleen werden afgenomen bij het schoolpersoneel. De grootste groep bestaat uit leerkrachten. Daarnaast werden ook directie, leerlingenbegeleiders, zorgcoördinatoren en een secretariaatsmedewerker bevraagd. Dit geeft al een breed beeld van de ervaringen van het schoolteam. Maar dat wil ook zeggen dat enkel en alleen de ervaring van de school wordt betrokken in dit onderzoek. Toch is het ook belangrijk om te kijken naar de bredere schoolcontext en bijvoorbeeld het CLB te betrekken. Ook zij komen soms in contact met anderstalige ouders. Dit gaat vaak over complexere situaties zoals leer- of gedragsproblemen. Het gespreksonderwerp heeft namelijk een invloed of er nood is aan een tolk (4.1.3.4).

Daarnaast is ook het perspectief van de anderstalige ouders zelf niet meegenomen in dit onderzoek. Zoals aangegeven in de methodologie, is er een poging gedaan om ook een enquête af te nemen bij de ouders (3.2.3). Deze doelgroep bleek echter niet gemakkelijk te bereiken. Hierbij speelt hoogstwaarschijnlijk de taalbarrière ook een rol. Slechts 13 ouders vulden de enquête in. In vergelijking met de respons van de scholen (152 respondenten) is dit weinig. Daarom werd er ook besloten om de antwoorden van de ouders niet op te nemen in dit onderzoek. De respons leek namelijk te beperkt om een betrouwbare en betekenisvolle vergelijking te maken met de resultaten van de scholen. De inhoud van de antwoorden is echter wel te vinden in de bijlage (8.3.2). Doordat de ouders niet worden opgenomen in het onderzoek, wordt het beeld van de nood aan tolken wel enkel belicht van die zijde. Communicatie tussen de school en de ouders is namelijk een tweerichtingsproces (Graham-Clay, 2005). De tweede partij in de communicatie is in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten. De vragen over het begrip van de ouders, oorzaken van hun afwezigheid, hun betrokkenheid en hun Nederlandse taalniveau zijn vaststellingen van de onderwijsverstrekkers. Om een volledig antwoord te krijgen op die vragen zou de respons moeten worden afgetoetst door de antwoorden van de ouders. Om een correct beeld te krijgen van de ervaringen en noden in het onderwijs, moet dus de stem van de ouders worden weergegeven.

De meerderheid van de respondenten zijn leerkrachten. Dat is een tweede beperking van dit onderzoek: de samenstelling van de groep respondenten. Het schoolpersoneel bestaat natuurlijk vooral uit leerkrachten, maar het niet-onderwijzend personeel is minder vertegenwoordigd in dit onderzoek. Directie, secretariaatsmedewerkers, onthaalmedewerkers of zorgcoördinatoren spelen ook een belangrijke rol in de dagelijkse communicatie met anderstalige ouders. Daarnaast staat de grootste groep respondenten ook in het kleuteronderwijs. Communicatieproblemen kunnen zich echter voordoen op alle onderwijsniveaus en de noden kunnen verschillen tussen kleuter-, lager en secundair onderwijs. Zo gaf LK8 aan dat het grote verschil tussen kleuter- en lager onderwijs is dat in het lager onderwijs de ouders een rapport te zien krijgen. Dat biedt soms een betere (visuele) houvast in de communicatie.

In het kleuteronderwijs is er geen rapport en moet de leerkracht een oudercontact houden op basis van observaties. Cijferinformatie is dus gemakkelijker om over te brengen zonder tolk dan talige informatie (LK8).

Een derde beperking is dat zowel in de enquêtes als in de interviews werd gewerkt met zelfevaluatie en zelfrapportage. De antwoorden op de vragen over het taalniveau Frans en Engels zijn bijvoorbeeld subjectief. Het zou kunnen dat iemand zijn/haar niveau goed genoeg vindt om te communiceren in die taal, terwijl het in realiteit niet zo is. Omgekeerd geldt hetzelfde. Daarnaast kunnen respondenten ook aangeven dat ze op een efficiënte manier communiceren met de ouders. Ze kunnen het echter als effectief en efficiënt beoordelen, terwijl ouders misschien moeite hebben om de boodschap te begrijpen.

Een volgende beperking heeft te maken met de timing van dit onderzoek. Het onderzoek werd uitgevoerd in dezelfde periode waarin er net een nieuwe regering werd gevormd. Dit zou een invloed kunnen hebben op de resultaten rond de financiering van de inzet van tolken in het onderwijs. De financiële ondersteuning van steden en gemeenten hangt namelijk vaak nauw samen met politieke keuzes (4.2.2). De concrete voorbeelden in dit onderzoek zijn echter nog gebaseerd op het vorige regeerakkoord (2014-2019). Subsidies of andere richtlijnen zouden dan ook kunnen veranderen.

Een laatste beperking van dit onderzoek is dat de cijfers lijken aan te tonen dat tolken vaak worden ingezet. 66% van de respondenten van de enquête gaf aan dat ze al eerder communiceerden met anderstalige ouders via een tolk. 34% van hen deed dat nog niet. Toch lijken deze cijfers een vertekend beeld te geven van de realiteit. Uit de interviews bleek vaak dat ze al eens een tolk hadden gebruikt, maar dit was eerder beperkt. Soms ging het om slechts enkele keren en werd er voornamelijk gecommuniceerd op andere manieren en dus zonder tolk.

Ondanks deze beperkingen hebben de resultaten wel enkele interessante inzichten opgeleverd. 119 van de 152 respondenten geven aan dat de communicatie vlotter loopt met tolk of denken dat de communicatie vlotter zou lopen met een tolk. Dat komt overeen met 78% van de respondenten (4.1.3.4). Ook in de interviews werd de nood aan een tolk duidelijk. Daarom is het ook nodig om nog verder onderzoek te doen naar dit onderwerp. Hieronder formuleren we enkele suggesties voor toekomstig onderzoek.

Een eerste suggestie voor vervolgonderzoek ligt in lijn met de eerste beperking van dit onderzoek. De bredere schoolcontext moet betrokken worden. Zo kan bijvoorbeeld ook het CLB worden bevraagd. Daarnaast is het ook belangrijk om in volgende onderzoeken de ervaringen van de ouders mee te nemen. De enquête kan worden opgesteld in verschillende talen. Toch lijkt het verspreiden via mail niet voldoende. Zoals de onderzoeker deed, is het een mogelijkheid om langs te gaan op oudercontacten om de ouders actief aan te sporen de enquête in te vullen. Door de ouders rechtstreeks aan te spreken, waren ze wel meer geneigd om deel te nemen aan het onderzoek. Voor vervolgonderzoek zou dit natuurlijk wel uitgebreider moeten zijn. Het is nodig om aanwezig te zijn op oudercontacten op meerdere scholen. De steekproef zou dan ruimer zijn.

De tweede suggestie voor vervolgonderzoek hangt ook samen met de tweede beperking van dit onderzoek. De sterke vertegenwoordiging van leerkrachten, en dan vooral kleuterleerkrachten, zorgt

ervoor dat de resultaten maar een gedeeltelijk beeld schetsen van een deel van het schoolteam. Mogelijke verschillen met andere functies of onderwijsniveaus blijven daardoor verborgen. In toekomstig onderzoek zou er dus een betere spreiding moeten zijn van de respondenten over de onderwijsniveaus en verschillende functies.

In toekomstig onderzoek kan het ook interessant zijn om observaties uit te voeren tijdens oudercontacten of andere contactmomenten met anderstalige ouders. Op die manier wordt het onderzoek niet beperkt tot alleen percepties en meningen. Er kan dan worden nagegaan of de antwoorden van de enquête en het interview ook effectief overeenkomen met de praktijk (triangulatie). Enquêtes en interviews bieden vooral subjectieve ervaringen en meningen. Observaties zouden aanvullende informatie kunnen opleveren en een eerder objectieve kijk geven op hoe de communicatie verloopt. Het kan dan gaan over de interactie in een gesprek, het begrip, de efficiëntie van hulpmiddelen, enz.

Vervolgonderzoek kan nog dieper ingaan op de financiering van sociaal tolken in het onderwijs. Deze masterproef gaf al een eerste aanzet rond de financiering. Er werd een beperkte lijst opgesteld van steden en gemeenten die financiële ondersteuning bieden aan de scholen. Het kan interessant zijn om deze lijst uit te breiden en verschillen en gelijkenissen bloot te leggen afhankelijk van de provincies en de onderwijsnetten.

Een vijfde suggestie is om ook onderzoek te doen naar de schriftelijke communicatie. De nadruk van dit onderzoek lag op de mondelinge communicatie. De schriftelijke communicatie valt dan ook buiten dit onderzoek. Toch gaven verschillende respondenten en geïnterviewden aan dat ook hier de taalbarrière een uitdaging is. Er werd aangehaald dat vooral pictogrammen en vertaalapps worden gebruikt in de schriftelijke communicatie (4.1.9). Er zou dieper kunnen worden ingegaan op de obstakels in de schriftelijke communicatie en of die dezelfde zijn als bij de mondelinge communicatie. Daarnaast kan er dan ook worden gekeken hoe deze barrières worden overwonnen en wat mogelijke oplossingen zijn.

6. Conclusie

De centrale onderzoeksvraag van deze masterproef was de volgende: hoe verloopt de mondelinge communicatie tussen scholen en anderstalige ouders met en zonder tolk? De resultaten bevestigen dat de taalbarrière de grootste uitdaging vormt in de communicatie met anderstalige ouders. Dat werd al aangegeven door eerder onderzoek (Antony-Newman, 2019; Baxter & Kilderry, 2024; Beks & Natris, 2008; Stassen et al., 2005; Turney & Kao, 2009). 9 op 10 respondenten gaven namelijk aan dat dit de communicatie bemoeilijkt. Het taalniveau Nederlands van de ouders wordt vaak als onvoldoende gezien om een gesprek te voeren in die taal. Slechts 5% van de respondenten zegt dat ouders voldoende Nederlands spreken. 74% van de respondenten geeft ook aan dat door de beperkte kennis van het Nederlands veel ouders soms niet komen naar contactmomenten. Dat komt overeen met eerder onderzoek: ouders blijven weg op contactmomenten met de school omdat ze de schooltaal niet beheersen (Baxter & Kilderry, 2024; NCES, 2024; Stassen et al., 2005). Om de taalbarrière te overbruggen, worden er verschillende oplossingen gezocht.

We zien dat er in de meeste gevallen geen tolk wordt ingeschakeld. Als er wel een tolk wordt gebruikt, is dat eerder in heel complexe situaties. Scholen doen vaak een beroep op andere strategieën zoals vertaalapps, visuele hulpmiddelen of de hulp van kinderen of familieleden van de ouders. Daarbij zijn het gebruik van een *lingua franca*, (*child*) *language brokering* en het gebruik van een vertaalapp de meest gebruikte methodes. Zoals we zagen in de literatuurstudie (2.3.2) wordt een *lingua franca* beschouwd als een goede manier om de vertrouwensband op te bouwen met de ouders (Smith, 2020). Dat werd ook aangehaald door de respondenten in de enquête en interviews (4.1.3.2). Toch is het gebruik van een *lingua franca* niet zonder risico. Het niveau Frans en Engels is namelijk in dalende lijn (Education First, 2024; Van Driessche, 2018). Het valt dus nog af te wachten of het taalniveau goed genoeg zal blijven om een gesprek te voeren in die talen. Daarnaast wordt vaak het kind zelf of een familielid ingeschakeld om te tolken. Toch toont onderzoek de negatieve gevolgen aan van (*child*) *language brokering*, zoals weglatingen, wijzigingen, fouten en impact op het welzijn van het kind. Het wordt daarom ook afgeraden om het kind te laten tolken (AGII, z.d.; AGII, z.d.c.; AKam, & Lazarevic, 2014; Bossuroy & Jouve, 2021; Cline et al., 2014; Pena-Díaz, 2019). Uit de resultaten blijkt dat de verschillende communicatiemethodes zonder tolk zorgen voor een direct contact met de ouders en de mogelijkheid bieden om een goede vertrouwensband op te bouwen. De inspanningen van de school worden namelijk vaak wel geapprecieerd door de ouders. Anderzijds wijzen verschillende respondenten erop dat deze manieren niet ideaal zijn, zeker om gevoelige of moeilijke onderwerpen te bespreken. Vaak ontstaat er ook onzekerheid bij de leerkrachten: ze twijfelen of de boodschap wel goed is begrepen. Het is ook moeilijk om de soms complexe boodschap duidelijk en volledig over te brengen en ervoor te zorgen dat er geen nuances verloren gaan.

Als er wel een tolk aanwezig is op een gesprek tussen de school en anderstalige ouders, geven de respondenten verschillende voordelen aan. Er is bijvoorbeeld de zekerheid dat de boodschap juist en begrijpelijk wordt overgebracht. Tolken maken ook genuanceerde gesprekken mogelijk. Daarnaast kunnen en durven ouders uitvoeriger te spreken in hun moedertaal. Dat zorgt voor een open gespreksdynamiek en zorgt ervoor dat de ouders actiever kunnen deelnemen aan het gesprek. Het

inschakelen van een tolk verhoogt ook de betrokkenheid van de ouders. Bovendien wordt er aangegeven dat gesprekken vlotter verlopen met een tolk. Tot slot geven de respondenten ook aan dat ze meer zelfzeker zijn over de communicatie met anderstalige ouders wanneer er een tolk aanwezig is. Deze resultaten bevestigen eerder onderzoek: met tolk verloopt het contact met de ouders vlotter, ouders voelen zich zekerder, beide partijen krijgen de kans om actief deel te nemen aan het gesprek, er is een gevoel van zekerheid en begrip en ouders zijn meer aanwezig op contactmomenten met tolken (Baxter & Kilderry, 2024; Davitti, 2015; Knap-Dlouhá & Křížová, 2020; Petrov & Gunn, 2025). Tolken zijn dus niet alleen goed voor de ouders, maar ook voor het welbevinden van de leerkracht in het uitoefenen van hun job. Er zijn echter ook nadelen verbonden aan het gebruik van tolken. Gesprekken duren over het algemeen langer omdat elke boodschap moet worden getolkt. Toch geven respondenten die nog geen tolk gebruikten aan dat gesprekken zonder tolk ook lang kunnen duren. Sommige elementen moeten namelijk meerdere keren worden uitgelegd en er kunnen gemakkelijker misverstanden ontstaan. Daardoor gaat er ook heel wat tijd verloren. De tijdsduur met en zonder tolk komt dus op hetzelfde neer. Met een tolk wordt het contact met de ouders ook als minder persoonlijk ervaren. Er is namelijk minder directe interactie aangezien alles via een tussenpersoon verloopt. Tot slot is er ook de kostprijs van tolken. Tolken zijn duur en dat is voor veel scholen een beperkende factor om hen in te schakelen. Sommige steden en gemeenten proberen de hoge kost tegemoet te komen door financiële ondersteuning aan te bieden.

De cijfers van de enquête zijn wel overtuigend. De meerderheid van de respondenten beoordeelt de communicatie met tolk als positief: 88% van de 101 respondenten vindt de communicatie met tolk goed tot zeer goed. Dat is een duidelijk verschil met 70% van de 51 respondenten die de communicatie zonder tolk als matig tot slecht beoordelen. Leerkrachten voelen zich ook zekerder in hun communicatie wanneer een tolk aanwezig is, namelijk 82% van de 101 respondenten met tolk, tegenover 61% van 51 deelnemers zonder tolk. De aanwezigheid van een tolk draagt ook bij tot het gevoel dat de boodschap is overgebracht (77% op 101 met tolk tegenover 51% op 51 zonder tolk) en dat de ouders de leerkracht begrijpen (72% op 101 met tolk tegenover 45% op 51 zonder tolk). Deze cijfers benadrukken het belang en de meerwaarde van een tolk in een gesprek tussen de school en anderstalige ouders.

De reden waarom scholen geen tolk aanvragen, blijkt vaak de hoge kostprijs te zijn. Sommige steden en gemeenten bieden daarom financiële ondersteuning aan de scholen. We zien dat deze steun sterk varieert tussen de verschillende steden en afhankelijk is van politieke beslissingen. Bij de financiering zien we ook een verschil tussen de financiering van gebarentolken en sociaal tolken. Als iemand voldoet aan bepaalde medische voorwaarden, kan die gratis een gebarentolk inschakelen. Een systeem waarbij je moet voldoen aan bepaalde voorwaarden, is er niet bij sociaal tolken (4.2.4). Niet iedereen krijgt dus dezelfde kansen.

De nood aan een sociaal tolk in het onderwijs is duidelijk geworden in de enquête en de interviews. Ook de cijfers van het aantal tolkaanvragen bij de drie tolkdiensten in Vlaanderen spreken boekdelen. Een vijfde van alle aanvragen komt uit de onderwijssector. Dit is een enorme hoeveelheid en dit ondanks de hoge kosten voor scholen om een tolk in te zetten. Leerkrachten, directies en ander schoolpersoneel doen vaak een beroep op tolken om gesprekken met anderstaligen vlot te laten

verlopen. Zonder beperkingen door de hoge kosten en met een gegarandeerde financiële tussenkomst, zou dit percentage waarschijnlijk hoger liggen.

De resultaten tonen aan dat een tolk een positieve invloed kan hebben om de communicatie tussen de school en anderstalige ouders te verbeteren. Er is dus een nood aan tolken in het onderwijs. We sluiten dit onderzoek af met enkele aanbevelingen op basis van de resultaten.

Een eerste aanbeveling hangt samen met de hoge kostprijs voor tolken. De begroting van Vlaanderen voor 2025 is geraamd op 66,5 miljard euro. Daarvan gaat net geen 30% naar *onderwijs en vorming*. Dat is een aanzienlijke som. Een deel van dat budget zou kunnen worden vrijgemaakt om scholen financieel te ondersteunen om tolken in te schakelen. De meerwaarde van tolken in de communicatie met anderstalige ouders is aangetoond. Daarnaast toont eerder onderzoek aan dat het wenselijk is om tolken in te schakelen om de ouderbetrokkenheid en de communicatie bij anderstalige ouders mogelijk te maken omdat de taalbarrière de ouderbetrokkenheid ondermijnt (Brown, 2025; Han, 2012; Macphee, 2021; NCES, 2024; NCES, 2024b; Quezada, 2024). Quezada (2024) benadrukt ook dat beleidsmakers een beleid moeten uitwerken dat ouderbetrokkenheid ondersteunt, inclusief de financiering van vertaaldiensten voor anderstalige ouders. Minister Zuhal Demir wil de ouderbetrokkenheid in het onderwijs verhogen. Tolken kunnen dus bijdragen om deze doelstelling te behalen. Scholen zijn echter vaak zelf verantwoordelijk om de tolken te betalen, maar ze hebben daarvoor dikwijls de middelen niet. Als er steun is van steden of gemeenten, dan is die vaak beperkt. In slechts enkele gevallen worden alle tolken altijd volledig terugbetaald. Maar het feit dat lokale besturen helpen, toont nog eens de nood aan tolken in het onderwijs aan. Er zou dus een overkoepelend beleid op Vlaams niveau moeten komen dat financiële ondersteuning voor tolken in het onderwijs garandeert. Zo zouden scholen niet meer afhankelijk zijn van lokale politieke beslissingen en variërende budgetten en zou er meer zekerheid zijn voor de scholen. Er zou dus meer continuïteit moeten zijn zodat iedereen gelijke kansen krijgt: zowel gelijke kansen voor de scholen voor toegang tot een tolk als gelijke kansen voor de ouders voor toegang tot dezelfde informatie en betrokkenheid bij het schoolleven van hun kind. Minister van onderwijs Zuhal Demir vermeldde juist in haar beleidsnota dat ze gelijke onderwijskansen wil voor alle kinderen (Demir, 2024). Investeren in taaldiensten is juist belangrijk voor die onderwijsgelijkheid (Brown, 2025; NCES, 2024b).

Daarnaast zouden scholen ook meer moeten worden geïnformeerd over de verschillende opties om te communiceren met anderstalige ouders. Uit de enquête en interviews bleek dat OKAN veel ervaring heeft. Dat is natuurlijk logisch aangezien ze bijna dagelijks in contact komen met anderstalige ouders. Respondenten gaven aan dat er toch een groot verschil is met het regulier onderwijs, zelfs binnen dezelfde school. Over de hele school zouden er duidelijke regels moeten worden opgesteld rond de communicatie met anderstalige ouders. Maar er zou ook meer moeten worden ingezet om de leerkrachten en ander schoolpersoneel te informeren over de taalbarrière en de mogelijkheden om ermee om te gaan. Daarbij kunnen de ervaringen van OKAN-leerkrachten dienen als basis.

Een derde aanbeveling richt zich concreter op het informeren van de school rond de samenwerking met tolken. In de interviews werd aangegeven dat dit over het algemeen wel goed gaat. Toch kwam

enkele keren naar boven dat er soms twijfel was over de kwaliteit van de tolk. Ook de deontologische code wordt soms niet gerespecteerd. Als het gaat om een sociaal tolk die is gecertificeerd, zou dit eigenlijk niet mogen. Voor die gevallen zou de school beter moeten zijn geïnformeerd hoe ze hierop kunnen reageren. Zowel op het moment zelf, als nadien om dit eventueel te melden bij het tolkenagentschap. Er kan een nascholing worden georganiseerd voor leerkrachten over hoe ze kunnen omgaan met tolken.

Een vierde en laatste aanbeveling is de volgende: scholen zouden duidelijke en concrete richtlijnen moeten opstellen in een schoolbeleid over hoe de communicatie met anderstalige ouders vlot kan verlopen. Voor mondelinge communicatie kan concreet worden gekeken naar hoe tolken kunnen worden ingezet en hoe de aanvragen vlot kunnen verlopen. Ook op het vlak van schriftelijke communicatie kan worden gekeken welke strategieën het beste werken. Daarbij moet rekening worden gehouden met de behoeften van de leerkrachten en van de ouders. Momenteel is er namelijk een gebrek aan uniformiteit. Scholen doen hun uiterste best om te communiceren met anderstalige ouders, maar botsen nog vaak op de taalbarrière. Ze doen wat ze kunnen, maar dat loopt heel erg vaak uiteen. Er zouden dus algemenere regels moeten komen zodat de scholen op de hoogte zijn hoe ze moeten omgaan met anderstalige ouders en welke tools ze kunnen gebruiken om met hen te communiceren. Die regels kunnen dan als basis dienen voor het schoolteam hoe ze kunnen communiceren met anderstalige ouders.

7. Referentielijst

- Abdullah, D., Poetri, A., Saputra, N., Al Haddar, G. (2023). The role of parent-teacher communication for improving children's achievement. *Madia Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 13(3), 482-488.
- Abesames, C. (2025). Guide to government translation and interpreter services in 2025. [Blog]. <https://boostlingo.com/blog/guide-to-government-translation-and-interpreter-services-in-2025/>
- Adler, S.M. (2004). Home-school relations and the construction of racial and ethnic identity of Hmong elementary students. *The School Community Journal*, 14(2), 57.
- AGII. (2017). Deontologische code van de sociaal tolk. https://www.integratie-inburgering.be/sites/default/files/2022-03/deontologische_code_sociaal_tolken.pdf
- AGII. (z.d.). Communicatiewaaijer. <https://www.lowan.nl/wp-content/uploads/2020/03/Communicatiewaaijer-anderstaligen.pdf> en <https://www.communicatiewaaijer.be/>
- AGII. (z.d.b) Inburgeringstraject [Website]. <https://www.integratie-inburgering.be/nl/wat-kunnen-we-voor-jou-doen/inburgeringstraject-en-cursus-maatschappelijke-orientatie/inburgeringstraject>
- AGII. (z.d.c). Taalhulpen. [Website]. <https://www.integratie-inburgering.be/nl/wat-kunnen-we-voor-jou-doen/ondersteuning-voor-je-organisatie-of-lokaal-bestuur/taal/taalhulpen>
- AKam, J., & Lazarevic, V. (2014). Communicating for one's family: an interdisciplinary review of language and cultural brokering in immigrant families. *Annals of the International Communication Association*, 38(1), 3-37. <https://doi.org/10.1080/23808985.2014.11679157>
- Antony-Newman, M. (2019). Parental involvement of immigrant parents: a meta-synthesis. *Educational Review (Birmingham)*, 71(3), 362–381. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1423278>
- Asotic, N. (2024, 25 oktober). Sociaal tolken en vertalen vs interculturele bemiddeling. [PowerPoint-Presentatie]. Atlas.
- Atlas. (2024). Vertaalapps en andere vertaaltechnologie voor je communicatie met anderstaligen.
- Bakker, J., Denessen, E., Dennissen, M. & Oolbekkink-Marchand, H. (2013). Leraren en ouderbetrokkenheid: Een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen.
- Bartley, C. (z.d.). Selected knowledge base on translation services for schools and districts. *Wisconsin Evaluation Collaborative and Wisconsin-Minnesota Comprehensive Center*.
- Baxter, G., & Kilderry, A. (2024). "We are not able to speak English, so we don't know what is happening:" Missed opportunities for families' engagement in their children's learning. *Teaching and Teacher Education*, 152, Article 104784. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104784>

- Beisly, A. (2019). Translation apps: increasing communication with dual language learners. *Early childhood education journal*. <https://doi.org/10.1007/S10643-019-00935-7>
- Beks, A. & Natris, D. (2008). Allochtone ouders over de drempel; positieve effecten van ouderbetrokkenheid. *Jeugd in school en wereld: maandblad voor het basisonderwijs, speciaal onderwijs en opleiding*. 18-21.
- Benoit, M., Rousseau, C., Ngirumpatse, P., Lacroix, L. (2008). Relations parents immigrants-écoles dans l'espace montréalais : au-delà des tensions, la rencontre des rêves. *Revue des sciences de l'éducation*, 34, 313-332. <https://doi.org/10.7202/019683ar>
- Binder, P.-E., Holgersen, H., & Moltu, C. (2012). Staying close and reflexive: An explorative and reflexive approach to qualitative research on psychotherapy. *Nordic Psychology*, 64(2), 103–117. <https://doi.org/10.1080/19012276.2012.726815>
- Bormans, L. (z.d.). Pictogrammenwoordenboek: Toon wat je wil zeggen!. *Klasse*. <https://www.klasse.be/wp/wp-content/uploads/2015/05/Pictogrammenwoordenboek.pdf>
- Bossuroy, M., & Jouve, P. (2021). Les enfants qui jouent le rôle d'interprète pour leurs parents : de la parentification à la parentalisation. *Dialogue (Association française des centres de consultation conjugale)*, 233(3), 175–193. <https://doi.org/10.3917/dia.233.0175>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- British Psychology Society. (2017). Working with interpreters: Guidelines for psychologists. *British Psychological Society eBooks*. <https://doi.org/10.53841/bpsrep.2017.inf288>
- Brown, S. (2025, 24 februari). Study: School Involvement Drops Dramatically for Non-English Speaking Parents. [Blog]. <https://www.languageine.com/blog/study-school-involvement-drops-dramatically-for-non-english-speaking-parents>
- CAB. (2024). Tolkuren – CAB Vlaanderen. [Website]. <https://www.cabvlaanderen.be/ik-zoek-een-tolk/tolkuren/>
- Carter, S. (2002). The impact of parent/family involvement on student outcomes: An annotated bibliography of research from the past decade. *The Consortium for Appropriate Dispute Resolution in Special Education (CADRE)*.
- Castro, D. C., Bryant, D. M., Peisner-Feinberg, E. S., & Skinner, M. L. (2004). Parent involvement in head start programs: the role of parent, teacher and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(3), 413–430. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.07.005>
- Cline, T., Crafter, S., Prokopiou, E. (2014). Child language brokering in schools: A discussion of selected findings from a survey of teachers and ex-students. *Educational an Child Psychology*, 31(2), 34-45. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2014.31.2.33>

- Coady, M. R., Cruz-Davis, J., & Flores, C. G. (2009). Personalmente: Home-School Communication Practices with (Im)migrant Families in North Florida. *Bilingual Research Journal*, 31(1–2), 251–270. <https://doi.org/10.1080/15235880802640714>
- Corona, R., Stevens, L. F., Halfond, R. W., Shaffer, C. M., Reid-Quiñones, K., & Gonzalez, T. (2011). A qualitative analysis of what latino parents and adolescents think and feel about language brokering. *Journal of Child and Family Studies*, 21(5), 788–798. <https://doi.org/10.1007/s10826-011-9536-2>
- Crafter, S., Cline, T., & Prokopiou, E. (2017). Young adult language brokers' and teachers' views of the advantages and disadvantages of brokering in school. *Language Brokering in Immigrant Families*, 224-244. <https://doi.org/10.4324/9781315644714-12>
- Davitti, E. (2015). Interpreter-mediated parent-teacher talk. *Linking Discourse Studies to Professional Practice*, 176-200. <https://doi.org/10.21832/9781783094080-015>
- De Boe, E. (2015). The influence of governmental policy on public service interpreting in the Netherlands. *The International Journal of Translation and Interpreting Research*, 7(3), 166–184. <https://doi.org/10.12807/ti.107203.2015.a12>
- De Bruycker, A. (2019, 29 september). 'Financiering sociale tolken: anderstaligen uitsluiten om systeem te begrijpen, kan nooit een goed idee zijn'. <https://www.knack.be/nieuws/financiering-sociale-tolken-anderstaligen-uitsluiten-om-systeem-te-begrijpen-kan-nooit-een-goed-idee-zijn/>
- De Houwer, A. (2019). "Hier spreekt men (alleen) Nederlands!" Een wijze beslissing op Vlaamse scholen?. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid (T.O.R.B)*, 113-118.
- De Wilde, J. (2020). Taalhulpen inschakelen in de publieke dienstverlening. <https://biblio.ugent.be/publication/8647408/file/8647420.pdf>
- Demir, Z. (2024). Beleidsnota 2024-2029: Onderwijs en vorming. <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/70877>
- Diversiteit in actie (z.d.). Taalbarrières overbruggen. [Website]. <https://diversiteitinactie.be/themas/communicatie-met-ouders/professionalisering/taalbarri%C3%A8res-overbruggen>
- Dorner, L. M., Orellana, M. F., & Jiménez, R. (2008). "It's one of those things that you do to help the family". *Journal of Adolescent Research*, 23(5), 515–543. <https://doi.org/10.1177/0743558408317563>
- Education First. (2024). English proficiency index. <https://www.ef.be/nl/epi/>
- Epstein, J. (2011). School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429494673>
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>

- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A., & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467–480.
<https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086262>
- Fatimayin, F. F. (2018). What is communication? *National Open University of Nigeria*.
- García-Sánchez, I. M., Orellana, M. F., & Hopkins, M. (2011). Facilitating Intercultural Communication in Parent-Teacher Conferences: Lessons From Child Translators. *Multicultural Perspectives (Mahwah, N.J.)*, 13(3), 148–154. <https://doi.org/10.1080/15210960.2011.594387>
- Gauvreau, A. N., & Sandall, S. R. (2019). Using mobile technologies to communicate with parents and caregivers. *Young Exceptional Children*, 22(3), 115–126. <https://doi.org/10.1177/1096250617726530>
- Global Talk. (2024). *Global Talk - Gespecialiseerde tolken in het onderwijs*. [Website].
<https://www.globaltalk.nl/dienst/onderwijs/>
- Graham-Clay, S. (2005). Communicating with parents: Strategies for teachers. *School Community Journal*, 15(1), 117.
- Halcomb, E. J., & Davidson, P. M. (2006). Is verbatim transcription of interview data always necessary? *Applied Nursing Research*, 19(1), 38–42. <https://doi.org/10.1016/j.apnr.2005.06.001>
- Han, W.-J. (2012). Bilingualism and academic achievement. *Child Development*, 83(1), 300–321.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01686.x>
- Hindman, A. H., & Morrison, F. J. (2012). Differential contributions of three parenting dimensions to preschool literacy and social skills in a middle-income sample. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58(2), 191–223. <https://doi.org/10.1353/mpq.2012.0012>
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105–130. <https://doi.org/10.1086/499194>
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review (Birmingham)*, 63(1), 37–52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review (Birmingham)*, 63(1), 37–52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Hughes, J. N., Gleason, K. A., & Zhang, D. (2005). Relationship influences on teachers' perceptions of academic competence in academically at-risk minority and majority first grade students. *Journal of School Psychology*, 43(4), 303–320. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.07.001>
- Huis van het Nederlands Brussel. (z.d.). Jouw partner voor Nederlands in Brussel. [Website].
<https://www.huisnederlandsbrussel.be/over>

Interpretation Service Guide. (2025). Government-sponsored interpreter services: 5 powerful insights into funding policies and real-world impact. [Website]. <https://www.betranslated.com/blog/government-subsidized-interpreter-services/>

Kallio, H., Pietilä, A.-M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of Advanced Nursing*, 72(12), 2954–2965. <https://doi.org/10.1111/jan.13031>

Klasse. (2024). Communiceren met ouders in andere talen: download vertaalfiches. [Website]. <https://www.klasse.be/4472/meertalig-communiceren-met-ouders-met-vertaalfiches/>

Knack. (2021, 20 januari). Homas in het verweer: ‘Heb financiering voor sociaal tolken niet stopgezet’. <https://www.knack.be/nieuws/homans-in-het-verweer-heb-financiering-voor-sociaal-tolken-niet-stopgezet/>

Knack. (2021b, 21 januari). ‘Sociaal tolken kunnen katalysator zijn voor integratie’. <https://www.knack.be/nieuws/sociaal-tolken-kunnen-katalysator-zijn-voor-integratie/>

Knap-Dlouhá, P., & Křížová, K. (2020). Het belang van sociaal tolken als instrument van tolerantie in het kader van de huidige vluchtelingen- en arbeidsmigratie. *Roczniki humanistyczne*, 68(5S), 83-94. <https://doi.org/10.18290/rh20685sp-6>

Ladky, M., & Peterson, S. S. (2008). Successful practices for immigrant parent involvement: An ontario perspective. *Multicultural Perspectives (Mahwah, N.J.)*, 10(2), 82–89. <https://doi.org/10.1080/15210960801997932>

Lawal, A. (2021). How teachers can communicate effectively with parents who speak a different language. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 4(9), 166-178. <https://doi.org/10.32996/ijlilt.2021.4.9.17>

Lee, J. (2021). A survey of Korean elementary schoolteachers on their communication with students and parents from migrant backgrounds and the need for quality language services. *The International Journal of Translation and Interpreting Research*, 13(1), 118–135. <https://doi.org/10.12807/ti.113201.2021.a07>

Leeman, Y.A.M. (1996). Interculturele communicatie in het onderwijs. Het Spinhuis.

Lefevre, E. (2019, 12 maart). Stadsbestuur betaalt tolken op school. <https://www.nieuwsblad.be/regio/oost-vlaanderen/regio-gent/deinze/stadsbestuur-betaalt-tolken-op-school/57108068.html>

Lewis, L. L., Kim, Y. A., & Ashby Bey, J. (2011). Teaching practices and strategies to involve inner-city parents at home and in the school. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 221–234. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.005>

- Macphee, M. (2021). The differentiated parent support model: enhancing the involvement of parents who do not speak the school language. *Canadian Journal of Education* 44(1), 28-56.
<http://dx.doi.org/10.53967/cje-rce.v44i1.4509>
- Mahdi, S. (2023). Effective communication in learning: Teacher strategies and their impact on student learning outcomes. *International Journal Of Linguistics Communication And Broadcasting*, 1(4), 26–30. <https://doi.org/10.46336/ijlcb.v1i4.26>
- Martín, M.C., & Phelan, M. (2010). Interpreters and cultural mediators – different but complementary roles. *Translocations: Migration and Social Change: An Inter-Disciplinary Open Access E-Journal* 6(1).
- Mayer, C. H. (2021). Intercultural mediation and conflict management training : a guide for professionals and academics. *Springer*. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-51765-6>
- Meierkord, C. (2006). Lingua franca communication past and present. *International Journal of the Sociology of Language*, 2006(177), 9–30. <https://doi.org/10.1515/IJSL.2006.002>
- Menheere, A. & Hooge, E. (2010). Ouderbetrokkenheid in het onderwijs: een literatuurstudie naar de betekenis van ouderbetrokkenheid voor de schoolse ontwikkeling van kinderen. Amsterdam: Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding, Hogeschool van Amsterdam.
- Moors, O. (2024, 21 november). Tolken op KA Beveren. [PowerPoint-presentatie]. KA Beveren.
- NCES. (2024). Language Barriers for Spanish-speaking Parents Participating in School Activities: 2018–19. *National Center for Education Statistics at IES*.
- NCES. (2024b). Participation in school activities by Spanish- and English-speaking parents of enrolled students: 1999–2019. *National Center for Education Statistics at IES*.
- Olaerts, A. (2024, 25 november). Zijn strenge taalvereisten voor nieuwkomers niet té ambitieus?. <https://www.standaard.be/binnenland/zijn-taalvereisten-voor-nieuwkomers-niet-te-ambitieuus-voor-wie-een-job-heeft-zijn-ze-onrealistisch/35245741.html>
- Pena-Díaz, C. (2019). Child language brokering: challenges in Spanish intercultural education. *Intercultural Education (London, England)*, 30(4), 368–382.
<https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1540107>
- Perrigo, J. L., Villamil Grest, C., Harris, T., & Samek, A. (2024). Spanish-Speaking Hispanic/Latino Families Education-Related Parental Involvement Practices. *Journal of Latinos and Education*, 23(4), 1489–1501. <https://doi.org/10.1080/15348431.2023.2276781>
- Petrov, V., & Gunn, M. (2025). Critical role of professional interpreters in K12 education. [Website]. <https://districtadministration.com/opinion/critical-role-of-professional-interpreters-in-k12-education/>
- Pokorn, N. K., & Mikolič Južnič, T. (2020). Community interpreters versus intercultural mediators: Is it really all about ethics? *Translation and Interpreting Studies*, 15(1), 80–107.
<https://doi.org/10.1075/tis.20027.koc>

Quezada, D. (2024). Engaging every voice: Enhancing parental involvement for non-English dominant parents in elementary education. *Liberal Studies Program*.

Ramos, J. (2024). Understanding the rules: language access for families in U.S. schools. *National Association of Educational Translators and Interpreters of Spoken Languages*. <https://naetisl.org/wp-content/uploads/2025/03/Understanding-the-Rules-Language-Access-for-Families-in-US-Schools.pdf>

Rillof, P., Van Poucke, L., & Schorreel, T. (2020). AB Réfugiées – social: project taalhulpen West-Vlaanderen. https://integratie-inburgering.be/sites/default/files/2022-03/20201223_eindrapport_project_taalhulpen_west-vlaanderen.pdf

Rillof, P., Van Poucke, L., Schorreel, T., De Wilde, J., & Naeyaert, H. (2020). AB Réfugiés-social: project taalhulpen West-Vlaanderen. https://www.integratie-inburgering.be/sites/default/files/2024-09/20201223_Eindrapport_Project%20taalhulpen%20West-Vlaanderen.pdf

Roels, B., Seghers, M., De Bisschop, B., Van Avermaet, P., Van Herreweghe, M., & Slembrouck, S. (2015). Equal access to community interpreting in Flanders: A matter of self-reflective decision making? *The International Journal of Translation and Interpreting Research*, 7(3), 149–165. <https://doi.org/10.12807/ti.107203.2015.a11>

Roels, B., Seghers, M., De Bisschop, B., Van Avermaet, P., Van Herreweghe, M., & Slembrouck, S. (2015). Equal access to community interpreting in Flanders: A matter of self-reflective decision making? *The International Journal of Translation and Interpreting Research*, 7(3), 149–165. <https://doi.org/10.12807/ti.107203.2015.a11>

Salamondra, T. (2021). Effective communication in schools. *BU Journal of Graduate Studies in Education*. 13(1), 22-26.

Samarin, W. J. (1987). Lingua Franca. *Sociolinguistics: An international handbook of the science of language and society*, 371-374.

Santermans, M. (2021). Pictogrammen voor school en ouders. *Klasse*. [Website]. <https://www.klasse.be/33492/pictogrammen-voor-school-en-ouders/>

Schneider, C., & Arnot, M. (2018). Transactional school-home-school communication: Addressing the mismatches between migrant parents' and teachers' views of parental knowledge, engagement and the barriers to engagement. *Teaching and Teacher Education*, 75, 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.005>

Smit, F., Sluiter, R. & Driesen, G. (2006). Literatuurstudie ouderbetrokkenheid in internationaal perspectief. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.

Smith, J. (2020). Teachers' perspectives on communication and parent engagement in early childhood education programs for migrant farmworker children. *Journal of Early Childhood Research : ECR*, 18(2), 115–129. <https://doi.org/10.1177/1476718X19898712>

Snow, M. A., Kamhi-Stein, L. D., & Brinton, D. M. (2006). TEACHER TRAINING FOR ENGLISH AS A LINGUA FRANCA. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26(Jan), 261–281.
<https://doi.org/10.1017/S0267190506000134>

Stassen, K., Warmoes, V., Verhoeven, J., & Devos, G. (2005). *Samen school maken: de betrokkenheid van Turkse en Marokaanse ouders*.

Suys, L. (2024). Communicatie met de anderstalige ouder op het oudercontact, met of zonder tolk? Een kwantitatieve en kwalitatieve analyse van de manieren van communicatie (masterthesis KU Leuven). KU Leuven.

Talenkennis bedienden laatste acht jaar in dalende lijn. (2024). [Website].
<https://www.brightplus.be/nl/news/talenkennis-bedienden-laatste-acht-jaar-in-dalende-lijn#:~:text=De%20PISA%2Dcijfers%20in%20de,en%202023%20afnam%20bij%20kandidaten>.

Turney, K. & Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged? *The Journal of Educational Research*, 102(4), 257-271. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.257-271>

Van Driessche, C. (2018). Kunnen we steeds minder goed Frans? “De slinger is doorgeslagen”.
<https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2018/06/07/kunnen-we-steeds-minder-goed-frans-of-net-niet/>

Van Hoeck, T. (2024). Sociaal tolken en vertalen: Infosessie studenten master tolken. [PowerPoint-presentatie]. Atlas.

Verrept, H., & Coune, I. (2016). Gids voor interculturele bemiddeling in de gezondheidszorg.
https://www.health.belgium.be/sites/default/files/uploads/fields/fpshealth_theme_file/gids_nl_-_def.pdf

Vlaams Parlement TV (2019, 30 september). De uitputting van de middelen voor sociaal tolken.
<https://vlaamsparlement.tv/de-uitputting-van-de-middelen-voor-sociaal-tolken/>

Vlaamse regering (2019). Vlaamse regering 2019-2024 Regeerakkoord.
<https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/31741>

Vlaamse regering (2024). Samen werken aan een warm en welvarend Vlaanderen: Vlaams Regeerakkoord 2024-2029. <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/69476>

Vlaanderen, (z.d.b). Adressenlijst van scholen en onderwijsinstellingen. [Website]. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/lijsten>

Vlaanderen. (z.d.) Begeleiding van inburgeraars [Website]. <https://www.vlaanderen.be/begeleiding-van-inburgeraars-het-inburgeringstraject>

Vlaanderen. (z.d.c). Tolken Vlaamse Gebarentaal voor doven en slechthorenden. [Website].
<https://www.vlaanderen.be/gezondheid-en-welzijn/handicap/hulpmiddelen-en-begeleiding/tolken-vlaamse-gebarentaal-voor-doven-en-slechthorenden>

Vluchtelingenwerk Vlaanderen (z.d.). Taalhulpen onderwijs. [Website].
<https://vluchtelingenwerk.be/taalhulpen->

onderwijs#:~:text=Taalhulp%20zijn%20mensen%20die%20meertalig,Nederlands%20goed%20beh
eersen%20en%20tolken.&text=De%20gratis%20vormingen%20rond%20tolken,2021%20in%20Bruss
el%20zijn%20voorbij.

Weil, M., & Pullin, P. (2011). English as a lingua franca in education - Internationalisation speaks English. *Education Permanente: Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung*, 1, 30–31.
<http://hdl.handle.net/11654/14462>

Weisskirch, R. S., & Alva, S. A. (2002). Language brokering and the acculturation of Latino children. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 24(3), 369–378.
<https://doi.org/10.1177/0739986302024003007>

Yeh, E. (2019). Parent matters: the impact of parental involvement on non-native English speakers' postsecondary education enrollment. *The School Community Journal*, 29(1), 39–62.

Zuo, X., Mazzei, C., & Ives, D. (2024). Reconceptualizing educational interpreting: A case study in US K–12 classrooms. *Journal of Language Rights & Minorities*, 3(1), 223–257.
<https://doi.org/10.7203/Just.3.27560>

Zwemmer, C. (2024, 30 september). Er is geen wetenschappelijk bewijs dat verplichte taalcursussen effect hebben. <https://www.standaard.be/opinies/er-is-geen-wetenschappelijk-bewijs-dat-verplichte-taalcursussen-effect-hebben/40809320.html>