

Beschouwing

De paradox van het meertalig narratief

Jill Surmont, Thomas Caira, Katrien Roebben, Esli Struys (VUB)

Samenvatting

Hoewel het lerarentekort zich overal in Vlaanderen doet voelen, zien we dat in contexten waarin de meertaligheid van leerlingen hoger dan gemiddeld ligt, het leerkrachtenverloop (en uitval) hoger ligt dan gemiddeld. Vaak zijn het de startende leerkrachten die in deze contexten terechtkomen. Onderzoek wijst uit dat het in deze contexten uitermate belangrijk is dat de sterk geprofessionaliseerde leerkrachten (met ervaring) staan. In dit beschouwende artikel wordt de vergelijking gemaakt tussen de percepties en (verplichte) professionalisering van leerkrachten in deze heterogene contexten en leerkrachten die in content and language integrated learning (CLIL) lesgeven. Uit de bespreking zal blijken hoe paradoxaal deze twee onderwijscontexten op elkaar staan, hoewel ze in de klas de leerkrachten voor dezelfde uitdaging stellen, namelijk lesgeven aan leerlingen die de onderwijstaal niet (goed) beheersen. We beargumenteren dat succesfactoren binnen CLIL getransfereerd en getransformeerd moeten worden richting de andere contexten met meertalige leerlingen, waarbij er onder andere ingezet moet worden op het oprichten van gezamenlijke duurzame professionalisering en professionele leergemeenschappen. Het doel hiervan is om de leerkrachtretentie in de talig heterogene contexten te verhogen en op deze manier zowel een stapje dichterbij te komen bij het oplossen van het lerarentekort, maar ook om de leerachterstanden van leerlingen in deze talig heterogene contexten weg te werken.

Inleiding

In het complexe debat rond het (oplossen van het) lerarentekort, wordt in dit artikel de aandacht gevestigd op hoe het paradoxale narratief rond meertaligheid meegenomen dient te worden. Dit narratief heeft via percepties en verwachtingen van leerkrachten een impact op leerprestaties van leerlingen, maar evengoed op het lerarentekort zelf. Vooraleer de link met het lerarentekort wordt toegelicht, wordt de paradox van het meertalig narratief in detail beschreven.

Meertalige realiteit

De meertalige realiteit is meer dan ooit aanwezig in het Vlaams onderwijs. De onderwijsstatistieken tonen aan dat het aantal leerlingen dat het Nederlands niet

als thuistaal heeft elk jaar stijgt: in schooljaar 2012-2013 lag het gemiddelde in het leerplichtonderwijs op 18%, in schooljaar 2021-2022 was dit 26% (Statistiek Vlaanderen, z.d.). Deze cijfers zijn gebaseerd op de officiële indicator “thuistaal niet Nederlands” (TTNN). Deze onderwijsstatistieken tonen ook aan dat het aantal leerlingen met TTNN hoger ligt in de grootstedelijke contexten dan de eerder rurale regio's.

Cijfers tonen ook aan dat meer en meer secundaire scholen voor een meertalig curriculum kiezen via content and language integrated learning (CLIL) waarbij leerlingen vakinhouden onderwezen krijgen in een taal die niet de reguliere instructietaal is (i.c. het Frans, Engels of Duits). Voor schooljaar 2022-2023 was dit bijna 20% van alle secundaire scholen (Onderwijs Vlaanderen, 2023). Deze vorm van onderwijs wordt al sinds 1995 door de Europese Commissie gepromoot, aangezien het een van de manieren is om de Europese doelstelling “moedertaal +2” te behalen (European Commission 2005; High Level Group 2007; Marsh 2002; White Paper, 1995). In Vlaanderen mag een school niet zomaar CLIL opstarten. Er is een strikte regelgeving die alle startvoorwaarden vastlegt (Surmont et al., 2015). Enkel secundaire scholen mogen CLIL aanbieden voor maximum 20% van hun curriculum in het Duits, Frans of Engels. De CLIL-leerkracht moet een C1-niveau in de doeltaal hebben en over de nodige vakdidactische (CLIL)expertise beschikken. Scholen moeten een dossier indienen waarin ze (o.a.) toelichten hoe ze CLIL in hun school wensen te implementeren en hoe dit past binnen het algemene pedagogisch project van de school. Scholen zijn ook verplicht om een parallel Nederlandstalig traject aan te bieden, zodat CLIL een vrijwillige keuze is voor de leerlingen. Leerlingen moeten wel voldoende competent in het Nederlands zijn voor ze mogen instromen, waarbij de screening door de klassenraad van de school gebeurt (Surmont et al., 2015).

De resultaten van Bulté et al. (2020) toonden aan dat het merendeel van de CLIL-leerkrachten zich had geprofessionaliseerd op tal van manieren voor ze van start gingen met CLIL en dat meer dan 80% van de leerkrachten meer dan vijf jaar ondervinding heeft. Met andere woorden, het onderwijslandschap in Vlaanderen wordt elk jaar meertaliger, zowel door de meertaligheid van de leerlingen, als door beleidsmatige keuzes waardoor een groot deel van de leerlingen in Vlaanderen les krijgt in een taal die ze niet (goed) beheersen. Opvallend is dat deze situatie voor paradoxale uitkomsten zorgt, want in de ene context behalen leerlingen resultaten die lager dan gemiddeld zijn, terwijl in de andere context de leerlingen beter dan gemiddeld scoren. Hieronder gaan we

daarom dieper in op beide facetten, waarbij we de nodige aandacht geven aan de perceptie ten opzichte van meertaligheid. We starten vanuit de positieve perceptie ten aanzien van meertaligheid.

Meertaligheid als hefboom

De voordelen van meertaligheid werden reeds uitgebreid beschreven in de literatuur. Naast de voor de hand liggende voordelen van meertaligheid, zoals meer mogelijkheden tot communicatie en de bredere toegang tot verschillende culturen (Kramsch, 1993), zijn er ook de economische voordelen, waarbij studies zowel wijzen op meer kansen op de arbeidsmarkt (Janssens, 2018) alsook op het ontvangen van hogere lonen (Agirdag 2014; Porras & Gandara, 2014).

Daarbovenop zijn er tal van cognitieve voordelen. Zo profiteren meertaligen van een verhoogde meta linguïstische kennis, wat tot bijvoorbeeld betere inzichten in wiskunde kan leiden (Murray, 2010), kunnen ze creatiever denken (Adesope et al., 2010; Kharkhurin, 2012); hebben ze — indien ze goed kunnen switchen tussen talen — een hogere cognitieve controle (Bialystok et al., 2004; Bialystok et al., 2005; Costa et al., 2009), wat dan weer geassocieerd wordt met sterkere academische prestaties (van der Sluis et al., 2007; Clark et al., 2010) en weten we dat het meertalige brein zich beter kan wapenen tegen zowel het natuurlijke (Bialystok, 2004; 2008) als het door ziekte beïnvloede verouderingsproces van de hersenen, bijvoorbeeld de ziekte van Alzheimer of dementie (Bialystok et al., 2007; Alladi et al., 2013; Schweizer et al., 2012; Woumans et al., 2015).

Meertalige leerlingen zouden dus minstens gelijk en mogelijk zelfs betere schoolprestaties kunnen behalen dan eentalige leerlingen. In een CLIL-setting lijkt dit alvast het geval te zijn. Zo stijgt de kennis van de doeltaal in veel gevallen meer bij leerlingen in een CLIL-traject dan bij leerlingen in een regulier traject, (Bulté et al, 2022; Goris et al., 2019), zonder dat de kennis van de reguliere instructietaal daalt (Bulon et al., 2017; Bulté et al, 2022). Bovendien lijkt de kennis van het vak over het algemeen niet te verschillen van dat van de leerlingen in een eentalig programma (Graham et al., 2018) en lijken CLIL-leerlingen gemotiveerder te zijn (Bulté et al., 2022). Ten slotte zijn er ook indicaties dat er een positieve impact is op de cognitieve ontwikkeling (Woumans et al., 2016). Met andere woorden: het leren van vakinhouden in een taal die niet (goed) beheerst wordt door de leerlingen lijkt hier gelijkaardige tot zelfs betere resultaten te bekomen dan leerlingen die les krijgen in de reguliere

onderwijstaal. CLIL-leerkrachten hebben ook een positieve houding ten opzichte van CLIL en beschouwden meertaligheid als een hefboom naar meer kansen en betere leerprestaties: ze gaven onder andere aan dat ze zelf in CLIL zijn gestapt, omdat ze positieve gevolgen voor de leerlingen verwachtten (Bulté et al., 2020).

Meertaligheid als probleem

Waar de resultaten en perceptie van meertaligheid door CLIL-onderwijs positief zijn, zien we een ander beeld wanneer gefocust wordt op leerlingen met TTNN: ook deze leerlingen krijgen les in een taal die ze niet altijd goed beheersen, maar scoren zwakker dan gemiddeld (Denies et al., 2023; De Meyer et al., 2019; Statistiek Vlaanderen, z.d.). Opvallend is dat uit de cijfers van Statistiek Vlaanderen (zie tabel 1 en 2 hieronder) blijkt dat de impact van TTNN op schoolse voortgang weliswaar een invloedrijke factor is, maar dat deze minder groot is dan de impact van het opleidingsniveau van de moeder. Bovendien zorgt de combinatie van kenmerken voor een grotere achterstand, dan het aantikken op één kenmerk.

Combinatie van leerlingkenmerken			Gemiddeld percentage leerlingen				
TTNN	Hoogst behaalde diploma moeder: maximaal lager secundair onderwijs	Ontvangen schooltoeslag	Schoolse voorsprong in jaren		Schoolse achterstand in jaren		
			>1	1	0	1	>1
Ja	Ja	Ja	0,02	0,22	67,92	27,88	3,96
Ja	Ja	Nee	0,03	0,26	67,55	27,70	4,46
Ja	Nee	Ja	0,01	0,44	79,72	18,46	1,39
Nee	Ja	Ja	0,00	0,19	74,91	23,44	1,47
Ja	Nee	Nee	0,00	0,84	86,81	11,44	0,90
Nee	Ja	Nee	0,00	0,28	82,76	16,07	0,88
Nee	Nee	Ja	0,01	0,80	87,40	11,40	0,40
Nee	Nee	Nee	0,02	1,60	94,55	3,77	0,08

Tabel 1 : Voortgang leerlingen basisonderwijs schooljaar 2021-2022 op basis van de leerlingkenmerken (Statistisch Jaarboek, n.d.)

Combinatie van leerlingenkenmerken			Gemiddeld aantal leerlingen				
TTNN	Hoogst behaalde diploma moeder: maximaal lager secundair onderwijs	Ontvangen schooltoeslag	Schoolse voorsprong in jaren		Schoolse achterstand in jaren		
			>1	1	0	1	>1
<i>Ja</i>	<i>Ja</i>	<i>Ja</i>	0,03	0,21	47,40	39,01	13,35
<i>Ja</i>	<i>Ja</i>	<i>Nee</i>	0,00	0,28	51,06	36,57	12,09
<i>Ja</i>	<i>Nee</i>	<i>Ja</i>	0,01	0,55	55,92	33,39	10,22
<i>Nee</i>	<i>Ja</i>	<i>Ja</i>	0,01	0,23	58,28	34,35	7,15
<i>Ja</i>	<i>Nee</i>	<i>Nee</i>	0,03	1,44	69,89	22,69	5,95
<i>Nee</i>	<i>Ja</i>	<i>Nee</i>	0,01	0,43	69,13	26,36	4,07
<i>Nee</i>	<i>Nee</i>	<i>Ja</i>	0,04	1,14	75,00	20,63	3,18
<i>Nee</i>	<i>Nee</i>	<i>Nee</i>	0,04	2,03	87,06	9,94	0,93

Tabel 2: Voortgang leerlingen secundair onderwijs schooljaar 2021-2022 op basis van leerlingenkenmerken (Statistisch Jaarboek, n.d.)

Hoe kunnen we deze schijnbare paradox verklaren? Een eerste verklaring is te vinden in de percepties van leerkrachten. Uit verschillende internationale studies blijkt dat de percepties en overtuigingen van leerkrachten over de culturele en talige achtergrond van leerlingen een grote impact hebben op hun leeruitkomsten (Bailey & Marsden, 2017; Haukås 2022; Portolés & Marti, 2018). In Vlaanderen onderschrijven leerkrachten weliswaar sterk de principes van gelijkheid en vinden ze dat er respect voor de verschillende culturen moet zijn (Siongers et al., 2020), maar toch blijkt dat ze eerder negatieve percepties hebben ten opzichte van de thuistalen die niet het Nederlands zijn (Pulincx et al., 2017). In het onderzoek van Pulincx et al. (2017) bleek dat in Vlaanderen de grote meerderheid van de leerkrachten aangaf dat het hebben van een andere thuistaal dan het Nederlands een obstakel was in het leerproces en de oorzaak was van de problemen van de leerling op school.

Een tweede verklaring zijn de lagere verwachtingen van leerkrachten tegenover leerlingen met een andere thuistaal. Internationale studies geven aan dat deze lagere verwachtingen een impact hebben op de leeruitkomsten van leerlingen. Zo wees de meta-analyse van Hattie (2017) erop dat de inschatting van prestaties van leerlingen door leerkrachten een zeer grote impact (Cohen's $d = 1.29$) heeft op de uiteindelijke leerprestaties van de leerlingen. Ook het review-onderzoek van Wang et al. (2018) kwam tot eenzelfde conclusie. In het algemeen lijken Vlaamse leerkrachten lagere verwachtingen te hebben van leerlingen met TTNN (Agirdag et al., 2013).

Deze percepties en verwachtingen hebben ook een impact op de klaspraktijk, een derde mogelijke verklaring van de hierboven beschreven paradox. Concreet beïnvloeden de lagere verwachtingen van leerkrachten ten opzichte van leerlingen met TTNN hun manier van handelen en dit zorgt dat deze leerlingen (onbewust) minder kansen krijgen om te groeien. Onderzoek van Consuegra (2015) in Vlaanderen wees bijvoorbeeld uit dat leerlingen met TTNN minder betrokken worden in de les en Consuegra et al. (2016) toonden dat leerlingen met TTNN sneller moesten blijven zitten dan hun Nederlandstalige peers met een gelijkwaardige score.

Als vierde verklaring stellen we vast dat ook beleidskeuzes deze eerder negatieve percepties rond meertaligheid lijken te bevestigen. Zo wordt het gebruik van het Nederlands, ook buiten de schoolcontext, als een belangrijk werkpunt naar

voren geschoven vanuit het onderwijsbeleid op het Vlaamse niveau om de dalende leerprestaties in Vlaanderen een halt toe te roepen (Weyts & Tavernier, 2023). Hierbij wordt vooral gefocust op leerlingen met TTNN, ook al tonen cijfers aan dat ook Nederlandstalige leerlingen, vaak met lage SES, slecht op taaltesten Nederlands kunnen scoren (Loman et al., 2021). Sommige politici lanceren zelfs voorstellen om sancties voor ouders uit te werken indien hun kinderen onvoldoende Nederlands kennen (Vermeersch & Torfs, 2023).

Ten slotte speelt ook het professionaliseringsniveau van de leraar een grote rol. Dat leraren een grote impact hebben op leerprestaties werd reeds in verschillende onderzoeken gedemonstreerd. Zo concludeerde het review-onderzoek van Darling-Hammond et al. (2017) dat “teachers’ qualifications, based on measures of knowledge and expertise, education, and experience, account for a larger share of the variance in students’ achievement than any other single factor, including poverty, race, and parent education” (p. 10). Sterke leerkrachten kunnen met andere woorden een grotere impact hebben op de leeruitkomsten dan achtergrondkenmerken zoals TTNN. Een tekort aan (sterke) leerkrachten maakt het dus moeilijk om leerachterstanden, ten gevolge van de thuissituatie (ook op het gebied van taal) te overbruggen. Om deze reden menen we dat het lerarentekort een sterke samenhang vertoont met de aanwezigheid van de meertalige paradox.

Het verband tussen paradox en lerarentekort

Door het lerarentekort komen de leeruitkomsten nog verder onder druk te staan. Uit de analyse van de PISA-gegevens door De Witte en Iterbeke (2022) bleek dat er een correlatie was tussen lagere scores op wiskunde en taal en het tekort aan leerkrachten in een school. In deze alinea beargumenteren we dat er een verband bestaat tussen het lerarentekort en de meertalige paradox.

Onderzoek laat duidelijk twee oorzaken uitkomen van het lerarentekort. Enerzijds is het lerarentekort in Vlaanderen er doordat minder leerkrachten het beroep instromen, terwijl er wel een stijging in het leerlingenaantal is (Spruyt et al., 2023). Anderzijds komt het lerarentekort er omdat de uitstroom van leerkrachten zeer hoog is. Cijfers van 2020 tonen namelijk dat 37,2% van de startende leraren in het secundair onderwijs en ongeveer 27% van de startende leraren in het basisonderwijs na vijf jaar het onderwijs verlaten hebben (Vlaams Parlement, 2020). Hiermee wordt de tendens uit eerdere cijfers bevestigd

(Vlaams Parlement, 2018). Het is vooral deze tweede oorzaak, met name de dalende retentiegraad, waar we een verband zien met de meertalige paradox, omdat ze vooral leerlingen met TTNN in concentratiegebieden (i.e. hoog aantal leerlingen TTNN) benadeelt. Siongers et al. (2020) toonden aan dat hoe meer leerlingen met TTNN en/of een laagopgeleide moeder er in een school zaten, hoe minder ervaren de leerkrachten waren. Dit wil zeggen dat de leerkrachten zowel weinig ervaring in de school hadden, als weinig ervaring in het lesgeven algemeen. Bijkomend toonde datzelfde onderzoek ook aan dat de (bijkomende) druk, die voorkomt in scholen met een hoog aantal leerlingen TTNN en/of laagopgeleide moeder, te hoog is voor deze leerkrachten, waardoor ze ofwel het onderwijs verlaten, ofwel een school met een minder divers publiek zoeken. De implicatie voor de meertalige leerlingen in concentratiegebieden is bijgevolg dat ze, door de moeilijke retentie van leerkrachten in hun scholen, minder goed ondersteund kunnen worden om naar hogere leerprestaties te komen. Hun groeipotentieel wordt hierdoor onvoldoende gestimuleerd, waardoor ze geen goede leerprestaties neerzetten en de negatieve percepties die heersen rond meertaligheid en dan vooral rond thuis geen Nederlands spreken bevestigd worden. Natuurlijk is de (bijkomende) werkdruk niet de enige reden waarom leerkrachten van school veranderen, want ook redenen als gebrek aan toekomstperspectieven en weinig werkzekerheid, die Vlaanderenbreed vastgesteld werden, spelen hier mee (Struyven & Vanthournout, 2014).

Deze situatie doet zich niet voor in CLIL-settings. CLIL-leerkrachten moeten geprofessionaliseerd zijn voor ze aan CLIL starten en hebben gemiddeld al langer dan vijf jaar in het onderwijs gestaan (Bulté et al. 2020). De CLIL-leerkrachten hebben hierdoor duidelijk een ander profiel dan startende leerkrachten die vaak voor klassen met een hoog aantal TTNN-leerlingen terechtkomen. Het profiel van leerlingen in CLIL en in de concentratiegebieden verschilt over het algemeen ook sterk, waarbij CLIL vaker gevolgd wordt door leerlingen met een hogere SES, motivatiegraad en voorafgaande leerresultaten (Dalinger et al., 2018; Van Mensel et al., 2019). In Vlaanderen blijkt de SES van de leerlingenpopulatie alsook de grootte van de school dan ook een belangrijke voorspeller te zijn voor de keuze van een school om een CLIL-traject aan te bieden (Caira et al., 2023). Het onderzoek van Pérez Cañado (2020) toonde echter aan dat leerlingen met een lage SES ook beter scoren binnen CLIL dan leerlingen met een gelijkaardig profiel in het regulier onderwijs. Het leerlingenprofiel speelt met andere woorden zeker een rol wanneer de vergelijking met leerlingen in het regulier traject gemaakt

wordt, maar er zijn geen indicaties dat leerlingen met een lage SES geen meerwaarde van CLIL ondervinden. Denman et al. (2018) stelden dat het CLIL-onderwijs voor alle leerlingen een meerwaarde kan bieden, mits hier de nodige ondersteuning wordt geboden. Er is met andere woorden zowel binnen CLIL als in contexten met leerlingen met TTNN een grote rol weggelegd voor de leerkracht.

Wil men bijgevolg dat in de concentratiegebieden de leerkrachtenretentie verhoogt en de leerprestaties van de leerlingen stijgen, dan lijkt het de moeite waard om na te gaan in welke mate goede praktijken uit het CLIL-verhaal kunnen getransfereerd (en getransformeerd) worden naar een TTNN setting.

Transfereren en transformeren

Hierboven werd toegelicht hoe er in Vlaanderen in CLIL-settings meer geprofessionaliseerde (ervaren) leerkrachten staan, terwijl in de settings met een hoog aantal leerlingen TTNN het vaak de minst ervaren en minst geprofessionaliseerde leerkrachten zijn die er terechtkomen. Het regelgevend kader rond CLIL en wie in CLIL mag lesgeven, is zeer duidelijk en stelt duidelijke bijkomende bekwaamheidsvoorwaarden aan leerkrachten. In het geval van leerkrachten die aan leerlingen met TTNN (in concentratiegebieden) lesgeven, worden geen bijkomende voorwaarden opgelegd. Hierboven werd reeds toegelicht waarom het belangrijk is om hier juist de meer ervaren leerkrachten te krijgen, waardoor het gebrek aan een regelgevend kader hieromtrent opvallend is. Spruyt et al. (2021) wezen in hun literatuurstudie op de (positieve) impact die bijkomende voorwaarden in de toegang tot het lerarenberoep op de prestige en status hiervan hebben. Werk met een hoge status en veel prestige zorgt voor meer interesse bij potentiële kandidaten. In tijden van een groot lerarentekort klinkt het zeer paradoxaal om bijkomende voorwaarden - om als leerkracht te mogen werken - in te voeren, maar vanuit het beleid kan mogelijk wel nagedacht worden in welke mate beleidsprincipes rond CLIL getransfereerd en getransformeerd kunnen worden naar leerkrachten in grootstedelijke contexten. Deze bijkomende voorwaarden zijn namelijk duidelijk aanwezig binnen CLIL (zie eerder), met aandacht voor zowel leerkracht specifieke competenties als het algemene pedagogische project dat scholen in Vlaanderen verplicht moet hebben. Dat resulteert in een leerkrachtenpubliek dat ervaren en bijkomend geprofessionaliseerd is. Let wel: het zou absurd zijn om voor te stellen dat scholen met een meertalige leerlingenpopulatie niet mogen verdergaan, tenzij ze

een bijkomend dossier goedgekeurd krijgen. Er kan wel gekeken worden in welke mate het voor deze settings haalbaar zou zijn om een verplicht groeitraject te implementeren waarin aan bijkomende kwaliteitsvereisten voor zowel personeel als pedagogisch project voldaan moet worden.

Een belangrijk eerste punt hierin kan zijn: het deel uitmaken van een professionele leergemeenschap (zie verder) alsook het opstellen van een degelijk en duurzaam mentoringproject voor startende leerkrachten. De impact van deze mentoringprogramma's op startende leerkrachten, waarbij in scholen een structuur aanwezig is die meer ervaren leerkrachten toestaat de minder ervaren leerkrachten bij te staan, blijkt namelijk ook positief te zijn (Spruyt et al., 2021).

Een tweede element die getransfereerd kan worden vanuit CLIL, is de klaspraktijk en de daarbij horende professionaliseringsactiviteiten. Veel van de principes die onder de zogenaamde "CLIL-didactiek" vallen, zoals scaffolding, interactief lesgeven, feedback geven, doelstellingen formuleren (Martens et al., 2017 voor een volledig overzicht), vallen allemaal onder effectieve lespraktijken (Hattie, 2017). Mehisto et al. (2008) stelden dat "many of the features are not just specific to CLIL but are part of basic best practice in education" (p. 25). Surmont et al. (2022) wezen ook op de gelijkenissen tussen de klaspraktijken van CLIL en lesgeven aan leerlingen met TTNN, waarbij ze stelden dat het creëren van een professionele leergemeenschap tussen leerkrachten uit beide contexten voor alle betrokken partijen een meerwaarde kon zijn. Volgens Verbiest (2003) is er "in een professionele leergemeenschap sprake van het permanente samen delen, onderzoeken en verbeteren van de praktijk van leerkrachten en schoolleiding om zo het onderwijs aan de leerlingen te verbeteren" (p. 11). Dit vertaalt zich in de praktijk door een gevoel van gezamenlijk verantwoordelijkheid te stimuleren, alsook door collaboratief leren en reflectieve dialoog te promoten (De Neve et al., 2021).

Naast het puur vakdidactisch handelen, lijkt er ook een transfer rond percepties mogelijk. Het CLIL-verhaal wordt positief onthaald en is telkens een positieve keuze voor de school (Vlaamse Onderwijsinspectie, 2017). Deze positieve percepties zijn vaak niet aanwezig wanneer het gaat over leerlingen met TTNN (zie eerder). Zolang leerkrachten de meertaligheid van hun leerlingen als een probleem en drempel percipiëren, zal dit een impact hebben op hun klaspraktijk en de leeruitkomsten van leerlingen. Uit het onderzoek van Dursun et al. (2023)

bleek dat er een significante relatie was tussen de hoeveelheid vakken in de lerarenopleiding waarin meertaligheid werd betrokken en de positieve perceptie van thuistalen bij pre-service leerkrachten. Met andere woorden: ook lerarenopleidingen zijn een belangrijke actor via zowel hun basisopleiding als in de zogenaamde “nazorg” die ze moeten bieden om hun studenten op een positieve manier naar de aanwezige (talige) diversiteit te laten kijken en de nodige competenties te ontwikkelen omtrent meertaligheid in de klas.

Conclusie

In deze bijdrage werd vertrokken vanuit het paradoxale narratief rond meertaligheid dat momenteel in Vlaanderen heerst. Langs de ene kant wordt meertaligheid nagestreefd en worden meertalige programma's in de vorm van CLIL gestimuleerd om die meertaligheid te bereiken. Langs de andere kant is er een negatieve perceptie ten opzichte van meertalige leerlingen en dan specifiek leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands.

Deze percepties hebben een impact op de manier waarop er in de klas gehandeld wordt en de leerprestaties van leerlingen in CLIL staan dan ook haaks op de leerprestaties van leerlingen met TTNN. Omdat de leerprestaties van leerlingen met TTNN gelinkt zijn aan het lerarentekort, hebben we verder ingezoomd op leerkrachten in settings met een hoog aantal TTNN-leerlingen. Deze leerkrachten leken vooral de startende leerkrachten te zijn met weinig ervaring. Wat opnieuw haaks staat op de leerkrachten die in CLIL lesgeven.

Als weg voorwaarts stellen we dan ook dat er gekeken moet worden in welke mate bepaalde CLIL-praktijken (zowel in de klas als op beleidsniveau) getransfereerd en getransformeerd kunnen worden naar settings met veel leerlingen met TTNN. Deze oplossingen kunnen echter niet op zichzelf staan en zijn slechts een deel van de oplossing voor dat meertalig paradox. Het lerarentekort en de dalende leerprestaties zijn hier ook aan gelinkt en hebben zelf ook verschillende oorzaken die het een meerlagig probleem maken. Centraal in de oplossingen moet echter de leerkracht staan, want zoals Spruyt et al. (2023, p. 26) stellen: “We moeten, met andere woorden, vooral inzetten op het vormen van sterke leraren. De rest volgt vanzelf.”

Auteurs

Jill Surmont is docent vakdidactiek talen aan het Multidisciplinair Instituut voor Lerarenopleiding (MILO) van de Vrije Universiteit Brussel. Ze is gespecialiseerd in onderzoek naar de verschillende vormen van meertaligheid in het onderwijs.

Jill.Surmont@vub.be

Thomas Caira is doctorandus aan het Brussels Centre for Language Studies van de Vrije Universiteit Brussel (VUB). Zijn onderzoeksinteresse omvat voornamelijk meertaligheid gerelateerd aan cognitie en onderwijscontexten.

Thomas.Caira@vub.be

Katrien Roebben is een onderzoeker en werkt als opvolgcoach voor anderstalige nieuwkomers in een Brusselse school. Haar onderzoeksinteresse gaat uit naar schooltaalverwerving en meertaligheid.

Katrien.Roebben@vub.be

Esli Struys is hoofddocent in de toegepaste taalkunde aan de Vrije Universiteit Brussel. Hij doceert cursussen rond meertaligheid, psycho- en neurolinguïstiek, en is gespecialiseerd in onderzoek naar meertaligheid, met een focus op meertalig onderwijs, tweedetaalverwerving, meertaligheid en cognitie, en tolkwetenschap.

Esli.Struys@vub.be

Referenties

Adesope, O., Lavin, T., Thompson, T. A., & Ungerleider, C. (2010). A Systematic Review and Meta-Analysis of the Cognitive Correlates of Bilingualism. *Review of Educational Research*, 80(2), 207–245. <https://doi.org/10.3102/0034654310368803>

Alladi, S., Bak, T. H., Duggirala, V., Surampudi, B., Shailaja, M., Shukla, A., Chaudhuri, J. R., & Kaul, S. (2013). Bilingualism delays age at onset of dementia, independent of education and immigration status. *Neurology*, 81(22), 1938–1944. <https://doi.org/10.1212/01.wnl.0000436620.33155.a4>

Agirdag, O., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2013). School segregation and self-fulfilling prophecies as determinants of academic achievement in Flanders. In S. De Groof & M. Elchardus (Red.), *Early school leaving & youth unemployment*, (pp 49–74). Lannoo Campus.

Agirdag, O. (2014). The long-term effects of bilingualism on children of immigration: student bilingualism and future earnings. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(4), 449–464.

<https://doi.org/10.1080/13670050.2013.816264>

Bailey, E., & Marsden, E. (2017). Teachers' views on recognising and using home languages in predominantly monolingual primary schools. *Language and Education*, 31(4), 283–306. <https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1295981>

Bialystok, E., Craik, F. I. M., Klein, R. M., & Viswanathan, M. (2004). Bilingualism, aging, and Cognitive Control: Evidence from the Simon Task. *Psychology and Aging*, 19(2), 290–303. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.19.2.290>

Bialystok, E., Craik, F. I. M., Grady, C. L., Chau, W., Ishii, R., Gunji, A., & Pantev, C. (2005). Effect of bilingualism on cognitive control in the Simon task: evidence from MEG. *NeuroImage*, 24(1), 40–49.

<https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2004.09.044>

Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Freedman, M. (2007). Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia*, 45(2), 459–464.

<https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2006.10.009>

Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Luk, G. (2008). Cognitive control and lexical access in younger and older bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 34(4), 859–873. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.34.4.859>

Bulon, A., Hendrikx, I., Meunier, F. Van Goethem, K. (2017). Using global complexity measures to assess second language proficiency: Comparing CLIL and non-CLIL learners of English and Dutch in French-speaking Belgium. *Papers of the Linguistic Society of Belgium*, 11(1), 1-25

<http://hdl.handle.net/2078.1/184992>

Bulté, B., Martens, L., & Surmont, J. (2020). *CLIL in Vlaanderen*. UCLL

https://www.ucll.be/sites/default/files/documents/lerarenopleiding/_eindrapport_pwo_clil.pdf

Bulté, B., Surmont, J., & Martens, L. (2022). The impact of CLIL on the L2 French and L1 Dutch proficiency of Flemish secondary school pupils. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(9), 3151–3170.

<https://doi.org/10.1080/13670050.2021.2018400>

Caira, T., Surmont, J., & Struys, E. (2023). Which pupils have access to CLIL? Investigating the schools' choice for English-based CLIL programmes in Belgium. *Language and Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/09500782.2023.2244917>

Clark, C. a. C., Pritchard, V., & Woodward, L. J. (2010). Preschool executive functioning abilities predict early mathematics achievement. *Developmental Psychology*, 46(5), 1176–1191. <https://doi.org/10.1037/a0019672>

Consuegra, E. (2015). *Gendered teacher-student classroom interactions in secondary education: perception, reality and professionalism*. Ongepubliceerde PhD-thesis, Brussel.

Consuegra, E., Struys, E., Van Biesen, L., & Surmont, J. (2016). *Meertalige leerlingen in het Vlaams secundair onderwijs: ondanks gelijke taalvaardigheid lagere slaagkansen*. Paper gepresenteerd op Onderwijs Research Dagen, Rotterdam, the Netherlands.

Costa, A., Hernández, M., Costa-Faidella, J., & Sebastián-Gallés, N. (2009). On the bilingual advantage in conflict processing: Now you see it, now you don't. *Cognition*, 113(2), 135–149. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2009.08.001>

Denies, K., Bleukx, N., Pelgrims, L., Laga, J., Van Steertegem, K., Dockx, J., Vanbuel, M., Van Keer, M & Aesaert, K. (2023). *Leesvaardigheid in het vierde leerjaar in Vlaanderen: Resultaten van PIRLS 2021 in internationaal vergelijkend perspectief*. Rapport beschikbaar via https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/202305/PIRLS2021_Brochure_KULeuven-Ugent.pdf

De Meyer, I., R. Janssens, N. Warlop, H. Van Keer, B. De Wever & M. Valcke (2019). *Leesvaardigheid van 15-jarigen. Vlaams rapport PISA2018*. Gent: Universiteit Gent. Rapport beschikbaar via <https://www.pisa.ugent.be/uploads/files/Vlaamse-resultaten-PISA-2018.pdf>

De Witte, K., & Ieterbeke, K. (2022). Het lerarentekort als katalysator voor onderwijshervormingen. *LES (S) Leuvense Economische Standpunten (Short)*, 191, 2-15.

Dursun, H., Agirdag, O. & Claes, E. (2023). Unpacking preservice teachers' beliefs about students' home languages: what matters in initial teacher education?, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–16

European Commission. 2005. "A New Framework Strategy for Multilingualism". Rapport beschikbaar via: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:en:PDF>

Graham, K. M., Choi, Y., Davoodi, A., Razmeh, S., & Dixon, L. Q. (2018). Language and Content Outcomes of CLIL and EMI: A Systematic review. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 11(1), 19–38. <https://doi.org/10.5294/lacil.2018.11.1.2>

Goris, J., Denessen, E., & Verhoeven, L. (2019). Effects of Content and Language Integrated Learning in Europe A Systematic review of longitudinal experimental studies. *European Educational Research Journal*, 18(6), 675–698. <https://doi.org/10.1177/1474904119872426>

Hattie, J. (2017). Visible learning plus; 250+ Influences on Student Achievement. Opgehaald via

https://visible-learning.org/wp-content/uploads/2018/03/250-Influences-Final-Effect-Size-List-2017_VLPLUS.pdf

Haukås, Å. (2022). Who Are the Multilinguals?: Pupils' Definitions, Self-Perceptions and the Public Debate. In W. Ayres-Bennett, and L. Fisher (Eds.) *Multilingualism and Identity: Interdisciplinary Perspectives (Cambridge Education Research)*, pp. 281–298. Cambridge University Press.

Janssens, R. (2018). BRIO-taalbarometer 4: De talen van Brussel. <https://www.briobrussel.be/node/14763>

Kharkhurin, A. V. (2012). *Multilingualism and creativity* (Vol. 88). Multilingual Matters.

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford university press.

Loman, F., Vandommele, G., Vandoninck, S., & Koch, E., & Van den Branden, K. (2021). *Taalscreening bij aanvang van het leerplichtonderwijs. Wetenschappelijk eindrapport*. Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs KU Leuven.

Marsh, D. (2002). CLIL/EMILE—*The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. European Commission.

Martens, L., & Van de Craen, P. (2017). *Klaar voor CLIL: Het CLIL-handboek voor Vlaanderen en Nederland*. Acco.

Mehisto, P., Marsh, D., and Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL*. Macmillan Education.

Murray, D. R. (2010). Irish-Medium Language Immersion Programs' Effects on Mathematics Education. *Journal of Mathematics Education at Teachers College*, 1(2). <https://doi.org/10.7916/jmetc.v1i2.688>

Onderwijs Vlaanderen (2023): *CLIL scholen in Vlaanderen*. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/directies-en-administraties/onderwijsinhoud-en-leerlingenbegeleiding/secundair-onderwijs/clil-onderwijs-in-een-vreemde-taal/clil-content-and-language-integrated-learning>

Porrás, D. A., Ee, J., & Gándara, P. (2014). Employer preferences: Do bilingual applicants and employees experience an advantage? In R. Callahan & P. Gándara (Eds.), *The bilingual advantage language, literacy and the US labor market* (pp. 236–262). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Portolés, L., & Martí, O. (2018). Teachers' beliefs about multilingual pedagogies and the role of initial training. *International Journal of Multilingualism*, 17(2), 248–264. <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1515206>

Pulinx, R., Van Avermaet, P., & Agirdag, O. (2017). Silencing linguistic diversity: the extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of

Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5), 542–556. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1102860>

Siongers, J., Spruyt, B., Van Droogenbroeck, F., Bongaerts, B., & Kavadias, D. (2020). *TALIS 2018 Vlaanderen - Verdiepend rapport diversiteit*. Vrije Universiteit Brussel.

Schweizer, T. A., Ware, J., Fischer, C. E., Craik, F. I. M., & Bialystok, E. (2012). Bilingualism as a contributor to cognitive reserve: Evidence from brain atrophy in Alzheimer's disease. *Cortex*, 48(8), 991–996. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2011.04.009>

Spruyt, B., Van den Borre, L., Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Kavadias, D. & Siongers, J. (2021). *TALIS 2018 Vlaanderen - Verdiepend rapport loopbanen*. Vrije Universiteit Brussel.

Spruyt, B., Van Droogenbroeck, F., Siongers, J., & Kavadias, D. (2023). Het lerarentekort kritisch bekeken vanuit internationaal vergelijkend perspectief. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 2022- 2023 (september-oktober), 19-27.

Statistiek Vlaanderen (z.d.): Statisch jaarboek van 2021-2022. Beschikbaar via <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijsstatistieken/statistisch-jaarboek/statistisch-jaarboek-van-het-vlaams-onderwijs-2021-2022>

Surmont, J., Struys, E., & Somers, T. (2015). Creating a framework for a large-scale implementation of Content and Language Integrated Learning. *European Journal of Language Policy*, 7(1), 29-41. <https://doi.org/10.3828/ejlp.2015.3>

Surmont, J., Caira, T., Struys, E., & Meuleman, E. (2022). CLIL (materials) for all? In C. A. Huertas-Abril, E. Fernandez-Ahumada, & N. Adamuz-Povedano (Reds.), *Handbook of Research on International Approaches and Practices for Gamifying Mathematics*, (pp. 46-66). IGI Global.

Van Der Sluis, S., De Jong, P. F., & Van Der Leij, A. (2007). Executive functioning in children, and its relations with reasoning, reading, and arithmetic. *Intelligence*, 35(5), 427–449. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.09.001>

Van Mensel, L., Hiligsmann, P., Mettewie, L., & Galand, B. (2019). CLIL, an Elitist Language Learning Approach? A background analysis of English and Dutch CLIL pupils in French-speaking Belgium. *Language Culture and Curriculum*, 33(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/07908318.2019.1571078>

Verbiest, E. (2003). Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: facetten van professionele leergemeenschappen. In B. Creemers, J. Giesbers, M. Krüger, & C. van Vilsteren (Reds.), *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement, Leiding geven in bestel, school en klas* (pp. 1–24). Kluwer.

Vermeersch, B. en Torfs, M. (2023, 17 januari): *14 procent van kleuters heeft extra taalondersteuning nodig, minister Weyts: "Nadenken over ingrepen op groeipakket als ouders verantwoordelijkheid ontlopen"*. VRT NWS

<https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2023/01/16/14-procent-kleuters-hebben-extra-taalondersteuning-nodig-naden/>

Vlaams Parlement (2018). Schriftelijke vraag over drop-out startende leerkrachten door Vera Celis (N-VA) aan minister Hilde Crevits. Nr. 345

<http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id¼1391230>.

Vlaams Parlement (2020) Schriftelijke vraag uitval beginnende leerkrachten – maatregelen door Jan Laeremans (Vlaams Belang) aan minister Ben Weyts. Nr 9.

<https://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1614561>

Vlaamse Onderwijsinspectie (2017). Twee jaar CLIL in het Vlaams secundair onderwijs: een evaluatie. Rapport beschikbaar via

<http://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/CLILRAPPORT%20met%20bijlagen%20-%2020170112.pdf>

Wang, S., Rubie-Davies, C. M., & Meissel, K. (2018). A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years. *Educational Research and Evaluation*, 24(3–5), 124–179. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548798>

Weyts, B. & Tavernier, A. (2023). Achteruitgang begrijpend lezen: ‘hoop dat iedereen eindelijk inziet dat we radicaal moeten inzetten op Nederlands’.

Persbericht 16 mei 2023, te lezen via

<https://www.benweyts.be/nieuws/achteruitgang-begrijpend-lezen-hoop-dat-iedereen-eindelijk-inziet-dat-we-radicaal-moeten?pq=nieuws/persberichten&page=0#views-row-5>

White Paper. 1995: *“Teaching and Learning. Towards a Cognitive Society”* European Commision.

Woumans, E., Santens, P., Sieben, A., Versijpt, J., Stevens, M., & Duyck, W. (2015). Bilingualism delays clinical manifestation of Alzheimer’s disease. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(3), 568–574.

<https://doi.org/10.1017/s136672891400087x>

Woumans, E., Surmont, J., Struys, E., & Duyck, W. (2016). The longitudinal effect of bilingual immersion schooling on cognitive control and intelligence. *Language Learning*, 66(S2), 76–91. <https://doi.org/10.1111/lang.12171>